

*Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Departamento de Historia, Geografía y Arte*



*La educación de la infancia
gitana en la ciudad de
Valencia. Del barrio a la
escuela.*

Tesis Doctoral
realizada por:

Begoña García Pastor

Directora:

Dra. Ana Giménez Adelantado

Castellón, noviembre 2005

AGRADECIMIENTOS

Desde que me introduje en el campo cambiaron muchas cosas. Al principio, siendo la primera vez que me dedicaba a estos «menesteres antropológicos», fue difícil para mí distinguir qué era trabajo etnográfico y qué era mi propia vida. Ahora, «a toro pasado», sé que al inicio me sentía insegura y eso hacía que dudase de mi capacidad para entender el mundo y me preocupase demasiado por la responsabilidad que supone hacer Etnografía. Con el tiempo y la gran dedicación que requiere, fui comprendiendo que la Antropología es una disciplina que implica dejarse llevar por la experiencia, sentirse cerca de la gente y comenzar a quererla. De alguna manera se empieza y así lo hice yo.

Agradeceré siempre la ayuda, la comprensión, la confianza y los cuidados de mis nuevas amistades, gracias a ellas pronto se desvaneció esa preocupación por distinguir cuando era etnógrafa y cuando no. De hecho, creo que ya nunca podré dejar de serlo porque con esta experiencia he aprendido a aprender.

Me gustaría desde aquí expresar también la gratitud que siento hacia Ana por la gran confianza que ha depositado en mi persona y en mi trabajo, ya que si no hubiera despertado en mí ese sentimiento de reconocimiento no sé si hubiese sido capaz de realizarlo.

A mi familia, y a mi hermana Gisela especialmente, sobra decir que les debo todo su apoyo. El amor y el coraje, que siempre me han transmitido para que afrontase los momentos más difíciles de mi trayectoria académica y los retos más importantes que la vida me ha planteado, son el sustrato sobre el que intento día a día construirme como persona y lo que me hace sentir como una verdadera privilegiada.

A las y los gitanos del barrio, a las y los maestros del colegio Azcona, a las y los niños y a todas aquellas personas que me han ayudado y acompañado compartiendo conmigo su vida cotidiana, gracias.

Resultaría interminable nombrar aquí a toda la gente que de una u otra manera ha participado en esta investigación y la ha hecho posible. Aunque no

aparezcan sus nombres, mi más sincera gratitud va dirigida al conjunto de personas que me han animado discutiendo conmigo sus puntos de vista e interesándose por mi trabajo. Puesto que de alguna forma tengo que concluir con este listado implícito, aprovecho la ocasión para dejar constancia de mi agradecimiento hacia Sonia Andreu Bou, por su amistad y por haber puesto a mi disposición de la forma en que lo ha hecho su tiempo y su ayuda profesional en todo lo que respecta a la maquetación del texto.

I. INTRODUCCIÓN

1. INTRODUCCIÓN

El proceso educativo, que engloba la transmisión cultural y el aprendizaje de códigos sociales, se desarrolla simultáneamente en dos contextos distintos: la familia y la escuela. La institución escolar es el medio primordial que propone el Estado para que se produzca esa adaptación necesaria de todos sus miembros al mundo de hoy. La escuela es, para las y los más pequeños, el lugar de tránsito hacia el exterior de la familia y de la comunidad de origen. En el espacio escolar, comienza la experiencia propia en un mundo social complejo y desconocido para muchos niños y niñas hasta ese momento.

En la historia escolar de las y los gitanos españoles, aparece una experiencia educativa común: mayoritariamente, el alumnado gitano no ha conseguido obtener ni siquiera el título de Graduado Escolar. Dentro y fuera de la escuela, la xenofobia, el racismo y la pobreza que ha sufrido durante siglos esta minoría étnica¹, unido a sus diferencias culturales, a la escasez de instrucción escolar y de los títulos académicos que la acreditan, han reforzado y todavía refuerzan los prejuicios mutuos que alimentan la exclusión social y separan «tradicionalmente» a payos y gitanos. Así, la distancia real y simbólica que existe entre ambos grupos de población se traduce, de hecho, en una reproducción de la desigualdad social y cultural a lo largo del tiempo, que dificulta que la minoría gitana alcance las metas que orientan al sistema educativo en una sociedad democrática: la integración cultural, sociolaboral y política del conjunto de las y los ciudadanos.

Frecuentemente, la escasez de voluntad política entre los sectores de la ciudadanía más privilegiados cultural y económicamente, y la consecuente insuficiencia de las medidas e iniciativas por parte de las distintas instituciones sociales para paliar la desventaja socioeducativa que sufre la mayoría de las y los gitanos hacen que recaiga injustamente sobre la infancia y las familias de este grupo cultural minoritario toda la responsabilidad de la difícil situación en que se

¹Teresa San Román ofrece una interesante revisión de la historia social, política y económica de los gitanos españoles en *La diferencia inquietante*, Siglo XXI, Madrid, 1997.

encuentran: «*No les interesa aprender*», «*No quieren integrarse*»... De ese modo, culpabilizando al grupo, las y los niños gitanos continúan en la actualidad siendo los principales protagonistas de un fracaso social y político que aflora de un modo particularmente dramático en la escuela. Sin embargo, y desde la perspectiva que aquí propongo, al considerar la escasez de resultados escolares positivos como uno de los factores más determinantes de la desventaja social y cultural que afecta a esta minoría, aparecen más bien como las víctimas principales de un peculiar proceso sociohistórico que frena su plena participación y su progreso en el seno de la sociedad mayoritaria.

Sabemos por otras investigaciones (Giménez y Equipo EINA, 2003) que, en contextos sociales sumamente desfavorecidos (como son los barrios-gueto y los barrios afectados por la falta de viviendas dignas, la desestructuración familiar, la droga, el desempleo,...), sin plantearse como una causa lineal, la pobreza de la infancia es un elemento muy presente en el proceso de perpetuación de la desigualdad que entraña la falta de recursos educativos y de rendimientos académicos en el grupo social de pertenencia. En estos contextos, el hecho de ser o no ser gitano aparece como una variable subsidiaria. Sin embargo, en el caso que se aborda en el presente estudio etnográfico, las cosas no son exactamente así. En esta ocasión, se trata de un contexto urbano periférico y culturalmente plural, que se puede catalogar como barrio obrero pero no marginal. Aún habiendo, en conjunto, menos recursos económicos que en otras zonas de Valencia y un nivel de pobreza que es comparativamente mayor entre la minoría gitana que entre la mayoría paya, no es precisamente uno de los barrios más pobres y desfavorecidos de la ciudad. Desde este contexto, pues, fui elaborando la hipótesis general que orienta esta investigación etnográfica sobre la educación de la infancia gitana.

En el barrio que a partir de ahora llamaré San José Artesano, sin dejar de considerar el aspecto socioeconómico como un factor que incide decisivamente en la situación educativa del conjunto de la población, la situación educativa particular de la infancia gitana podía estar condicionada en mayor medida por otros factores de naturaleza cultural. Si la pobreza no era el factor más determinante, el tipo de interacción entre lo socioeconómico y lo cultural podía

mostrar significativamente la trascendencia del factor cultural en la situación socioeducativa de la infancia gitana. En este sentido, se trataba de demostrar cómo el nivel de adaptación escolar de las y los niños gitanos, su escasez de rendimientos académicos, el absentismo y el abandono escolar, la estigmatización del colegio, la caída del nivel educativo del alumnado y el éxodo de la población escolar paya constituyen síntomas de un fracaso colectivo de índole social, política y educativa que, desde una perspectiva etnográfica, puede explicarse como un proceso contextualizado que refleja en gran medida el desencuentro intercultural entre la minoría gitana, la escuela y la población mayoritaria. A través de la comprensión y explicación de lo que sucede fuera y dentro de la escuela, la Etnografía de la Educación puede aportar orientaciones válidas para transformar y mejorar la realidad educativa que vive no sólo el grupo minoritario gitano, sino el conjunto de la sociedad de la que forma parte.

Antes de abordar el análisis de la experiencia particular de las y los niños gitanos del barrio en la escuela, se me planteaba la necesidad de conocer los procesos de socialización y aprendizaje de la cultura en el entorno socioafectivo más próximo o, dicho de otro modo, cómo se educaba la infancia gitana en el interior de sus familias y de su grupo sociocultural de pertenencia.

El objetivo último del conocimiento etnográfico es descubrir todo aquello que aporta información significativa sobre la cultura de los seres humanos, sus comportamientos y las relaciones sociales que se establecen entre ellos. Desde esta perspectiva, con el estudio etnográfico sobre la educación de la infancia gitana, pretendo no sólo describir, analizar y comparar realidades o hechos sociales, sino también entender y explicar los significados que los miembros de la comunidad gitana que protagonizan mi investigación les atribuyen. ¿Cómo actúan y por qué?, ¿cómo estructuran sus relaciones sociales?, ¿qué valores y sentimientos se reflejan en sus acciones?, ¿qué consideran importante para el desarrollo personal y colectivo de los individuos?, ¿cómo piensan y ordenan su realidad?, ¿qué inquietudes les mueven a tomar decisiones?, ¿qué opinan del mundo que les envuelve y cómo se relacionan con él?, ¿qué esperan del futuro?. En respuesta a todas estas preguntas, el análisis de los procesos socioeducativos

que vive la población gitana pasa necesariamente por comprender la complejidad de las interacciones que los individuos y los grupos establecen entre ellos y con los contextos sociales y culturales que les rodean.

En esta línea de reflexión, las voces de los miembros de este grupo concreto de población gitana nos informarán sobre muchos aspectos de la vida que subyacen a la educación que recibe la infancia y que son fundamentales en la cultura gitana. Así, espero que el enfoque dialógico que le he intentado dar a mi elaboración etnográfica pueda ayudarnos a profundizar reflexivamente en lo que piensa la comunidad gitana sobre su futuro y sobre su proceso de integración socioeducativa, un proceso que, en una sociedad democrática, incumbe a todas y todos sus ciudadanos.

Al mismo tiempo, el interés por conocer cómo vive y se educa, tanto en casa como en la escuela, un grupo de niñas y niños gitanos se justifica con el propósito de identificar procesos socioeducativos y pautas culturales de comportamiento comparables a otras realidades similares investigadas en el marco del Proyecto de Investigación Europeo OPRE ROMA². Sin duda, estar adscrita a este proyecto de investigación me abrió numerosas puertas. En diciembre del año 2000, me permitió que viajara a Galicia con el objetivo de realizar prospecciones etnográficas y recabar información cualitativa de primera mano sobre la población gitana en diferentes contextos urbanos, así como visitar algunos colegios con alumnado gitano. Por otra parte, en el año 2001, formar parte de este equipo de investigación también hizo posible que colaborara intensamente en el desarrollo de una encuesta sociológica de ámbito estatal que se dirigió a las y los docentes, para obtener datos cuantitativos y cualitativos sobre la situación escolar de la infancia gitana en España (Alfageme y Martínez, 2004a: 161-174; 2004b: 299-323). La realización de esta encuesta supuso otra gran oportunidad para visitar numerosos colegios de Enseñanza Primaria e Institutos de Enseñanza Secundaria

² Proyecto OPRE ROMA: «La educación de la infancia gitana en Europa». Contrato: HPSE-CT-1999-00033. Proyecto: SERD-CT-1999-00033, V Programa Marco de Investigación DG12, Comisión Europea. Duración 36 meses, desde 2000 hasta 2003. Dirigido y coordinado por Ana Giménez Adelantado de la Universidad Jaume I de Castellón, junto a los socios: Jean-Pierre Liégeois, Universidad de la Sorbona, Paris V. Leonardo Piassere, Universidad degli studi de Florencia.

de la Comunidad Valenciana con alumnado gitano. Este trabajo me permitió conocer personalmente a directores/as, maestros/as, psicólogos/as y asistentes sociales, y recoger directamente sus voces a través de entrevistas personales y conversaciones informales en las que me hablaron de sus experiencias profesionales. Considero que dicha colaboración fue muy fructífera para mi formación etnográfica y para la monografía que ahora presento, ya que me aportó una visión más amplia y actual del fenómeno educativo y de los diferentes contextos socioculturales que envuelven tanto a la población gitana como a la institución escolar.

Esta Etnografía de la Educación se centra en el barrio donde viven las y los niños gitanos que la protagonizan, el contexto interétnico de interacción social donde también he vivido yo, durante 18 meses, entre sus familias. Estando «dentro», pude utilizar las técnicas clásicas de la investigación etnográfica (observación participante, entrevistas abiertas y en profundidad, diario de campo, etc.) y desarrollar una metodología flexible que fui elaborando en función de lo que iba descubriendo y de la inestimable colaboración que me han prestado mis interlocutores e interlocutoras durante todo el trabajo de campo.

Mi primer contacto con la comunidad gitana objeto de este estudio fue el día 16 de septiembre del año 2000. Aproveché la celebración de una boda a la que asistí acompañando a mi directora de tesis. Fue ella quien me presentó a una de las familias gitanas de más influencia en el grupo, transmitiendo nuestro interés en que yo realizase mi investigación en su barrio, inmersa en la vida cotidiana de la comunidad. Desde el punto de vista metodológico, esta forma de conocerme favoreció sin duda que, desde el primer momento, los miembros de dicha familia se mostraran disponibles y me brindaran su ayuda. En un principio, lo hicieron especialmente dos personas: un hombre de 65 años, a quien le propusimos escribir su historia de vida, y una mujer madre de familia de 46 años.

Antes de ponerme a vivir en el barrio, les visité en varias ocasiones. Ante todo, buscaba la manera más respetuosa de entrar en sus vidas sin invadirlas demasiado. El «Tío» de 65 años, tras estos primeros contactos que aproveché para darme a conocer, establecer relaciones de confianza mutua y comenzar a grabarlo,

me planteó la posibilidad de compartir un piso de su propiedad que tenía alquilado a una chica brasileña, situado justo delante de su casa. Su oferta resultó decisiva para mí. Instalarme en su piso me permitió estar en el barrio, muy cerca de él y del resto de las familias gitanas del grupo y, al mismo tiempo, vivir con la suficiente independencia para realizar mi trabajo. Puesto que a su inquilina inmigrante también le interesaba que yo viviera en el piso para compartir conmigo los gastos de alquiler, hablé con ella y no hubo ningún problema. De este modo, quedó cubierta mi primera necesidad para empezar con el trabajo de campo.

El estudio del fenómeno educativo en este grupo de población gitana me exigía formar parte de su mundo cotidiano, para aprender todo aquello que constituye su cultura, su forma de ser y de pensar. Con este objetivo, el día 24 de enero de 2001, me instalé en el barrio. Mi trabajo de campo fue realizado en un periodo de 18 meses, de Enero de 2001 a Julio de 2002. Sólo lo interrumpí en los meses de abril y mayo de 2002, con motivo de la redacción final y la lectura de mi trabajo de investigación titulado: «La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia: Del barrio a la escuela» (texto presentado el día 28 de mayo de 2002). Debo anotar, sin embargo, que dicha interrupción fue relativa porque mi encierro durante aquellos dos meses no supuso de hecho que yo dejara de reflexionar acerca de mi aprendizaje ni que me separara radicalmente del campo, puesto que no dejé de estar en contacto.

Los primeros ocho meses de mi estancia en el barrio los dediqué casi por completo al ámbito sociofamiliar, a conocer, desde lo más cerca posible, a las familias gitanas del grupo y su contexto social. Transcurridos los primeros cuatro meses, antes de iniciar la Etnografía de la escuela en el colegio público del barrio, me pareció conveniente familiarizarme no sólo con el entorno social, sino también con la realidad escolar que se vive en la actualidad. Fue algo que hice a través de una especie de experiencia piloto de observación en la escuela, pero en otro centro escolar de la ciudad. Durante los meses de mayo y junio de 2001, para conocer y observar el funcionamiento cotidiano del sistema educativo, entré en un colegio privado-concertado. Elegí una escuela que me brindara la posibilidad de tomar contacto directo con una situación escolar multicultural.

Tras esta primera aproximación a la institución educativa, en septiembre de 2001, inicié el trabajo etnográfico en la escuela pública del barrio donde asistían las y los niños del grupo que nos ocupa, con una asistencia diaria hasta marzo de 2002. Durante este periodo, me dediqué intensivamente a la observación de la experiencia socioeducativa escolar de las y los niños gitanos. Paralelamente, mi presencia continuada entre sus familias me permitía al mismo tiempo seguir profundizando en el estudio de sus interacciones sociales dentro del propio grupo y con el resto de la población del barrio. Así, entre las familias del alumnado gitano fundamentalmente y, en menor medida, payo e inmigrante, indagué en la experiencia socioeducativa que vivía el conjunto de la infancia del barrio. La familia y la escuela ocuparon casi todo mi tiempo de permanencia en el campo. Asistiendo prácticamente a diario a la celebración del «culto», le dediqué también una especial atención a la Iglesia Evangélica de Filadelfia y a su creciente arraigo entre la minoría gitana.

Los meses de abril y mayo de 2002, los dediqué más intensivamente a la redacción final de mi trabajo de investigación y, como ya he comentado, supusieron un cierto distanciamiento del campo pero no una ruptura ni de mi proceso reflexivo, ni de mis relaciones con las familias y con el colegio. Inmediatamente después de defender la primera parte de mi proyecto de tesis doctoral, volví de nuevo a mi vida en el barrio para presenciar el desarrollo del final de curso. El trabajo de campo que sustenta esta investigación duró hasta el mes de julio de 2002, momento en que tuve que darlo por finalizado.

Antes de abandonar el terreno, fueron varias las familias gitanas que me ofrecieron sinceramente su hospitalidad y su cariño. De haber podido prolongar mi estancia en el barrio, lo hubiera hecho probablemente aceptando la hospitalidad que me mostró una «Tía» gitana de 59 años. Un poco antes de regresar a mi hogar en Castellón, esta mujer me ofreció la posibilidad de instalarme en el suyo y compartir su vida cotidiana junto a su familia. Dado el grado de integración socioafectiva que compartí con la comunidad gitana del barrio, estoy segura de lo enriquecedora que me hubiera resultado la experiencia y, por ello, no renuncio a la posibilidad de volver y, aprovechando mi vinculación

personal y mis amistades, seguir ampliando mi estudio en el ámbito de la educación y el conocimiento que he adquirido acerca de la cultura gitana y de las relaciones interétnicas.

Siempre con la autorización de mis interlocutores e interlocutoras, registré la mayor parte de sus testimonios *in situ* con una grabadora. Durante los 18 meses de trabajo de campo, pude realizar alrededor de 60 horas de grabaciones a un variado grupo de personas (payos y gitanos) y en diferentes espacios sociales: padres, madres, niños, niñas, jóvenes, un cura de la iglesia católica, un pastor gitano de la Iglesia Evangélica de Filadelfia, docentes, monitores, trabajadores sociales, políticos, vecinos,... No todas las entrevistas fueron realizadas de igual modo. Algunas personas colaboraron con su historia de vida; otras, con entrevistas abiertas y en profundidad; e, interaccionando conmigo, la infancia participó también con numerosas charlas informales y a través de entrevistas semi-dirigidas grabadas en su totalidad. Para favorecer su interpretación y el análisis del contenido en el contexto de la conversación, transcribí íntegramente todos los testimonios aportados por más de 70 personas. En total, trabajé con unos 56 documentos que suman aproximadamente 1000 páginas. Aunque, seguramente, no ha sido explotado por completo, considero que todo este trabajo me ha facilitado la suficiente información para elaborar mi propia lectura etnográfica desde una perspectiva intersubjetiva.

Mi experiencia personal, lo que pasaba y mis impresiones, todo ello ha quedado recogido en un Diario de Campo que elaboré a lo largo de todo el periodo de trabajo en el terreno³. Comienza a partir del día 16 de septiembre del año 2000, la fecha de mi primer contacto con el grupo. Por razones de organización y atendiendo a los dos escenarios fundamentales donde se desarrolla el proceso socioeducativo de la infancia, consideré oportuno dividirlo en dos partes diferenciadas: la vida familiar en el barrio, y la escuela. No se trata de una división estricta, puesto que mi observación sobre la vida cotidiana de la gente y

³ En él describo de forma pormenorizada el transcurso de la vida cotidiana en el barrio durante trece meses y, cuento el día a día de la realidad escolar durante todo un curso de observación. Paralelamente, recogí toda la información oficial y de carácter cuantitativo que me fue posible obtener acerca de la organización y funcionamiento del centro.

la realidad escolar de la infancia se solapaba constantemente. En su totalidad, mi Diario de Campo consta de unas 700 páginas ordenadas por meses, donde describo día a día cómo he llevado a cabo mi trabajo: vivencias personales y ajenas, problemas y dificultades que fui encontrando en el camino, mis impresiones y estados de ánimo, gran parte de los hechos que pude observar, interpretaciones propias y ajenas, reflexiones personales, etc. En definitiva, creo que su contenido refleja casi todo lo que sucedía en el terreno y aquello que, a medida que me iba adentrando, fue progresivamente adquiriendo significado. Asimismo, muestra con todo detalle mi proceso de aprendizaje de la cultura gitana y mi vivencia personal de reencuentro con la escuela.

Por otra parte, en la medida que me ha sido posible, he querido dejar constancia de mi experiencia de trabajo de campo a través de una modesta colección fotográfica, que ilustra con imágenes el contexto donde ha sido desarrollado.

La monografía que presento a continuación surge de la reflexión sobre mi propia interacción social, del análisis del contenido de los testimonios aportados por mis interlocutoras e interlocutores y de la triangulación de la información que obtuve a través de fuentes diversas. Introduciendo en el texto fragmentos de transcripciones, he querido dar voz propia a las y los actores sociales implicados en los diferentes escenarios donde he realizado este estudio. Al mismo tiempo, se trata de una elaboración teórica que parte de las orientaciones extraídas de otras investigaciones precedentes, de mi propia observación y de mi experiencia de compartir con la gente la vida cotidiana en el barrio y en la escuela.

Durante mi investigación, hubiera podido elaborar una interesante tipología de los estereotipos negativos que envuelven al grupo minoritario de población gitana. Se trata de las numerosas representaciones negativas con que, desde la «normalidad», la mayoría construye su etnicidad. Entender la situación de las y los niños gitanos en el contexto escolar exige, a mi juicio, tener en cuenta el proceso de construcción social de la diferencia cultural y de la identidad étnica, analizando cuidadosamente el significado político, social y cultural que se atribuye a ambas nociones, tanto dentro del grupo gitano como fuera de él. Desde

una óptica etnográfica, palabras que parecen estar muy de moda en nuestros días, como «integración», «adaptación», «interculturalidad»,... cobran nuevos matices que nos ayudan a ver el sentido con que son utilizadas frecuentemente tanto en la escuela como en sus diferentes entornos sociales.

Son muchas las caras que nos muestra hoy la realidad socioeducativa de la infancia en general, y de la infancia gitana en particular. Pienso que reflexionar a través de la Etnografía sobre los particulares procesos que se desarrollan entre la familia gitana y la escuela permite abrir esperanzas de entendimiento y tolerancia ante la diversidad sociocultural de los diferentes grupos que configuran actualmente el conjunto de la población escolar.

A pesar de la dedicación que he necesitado para aproximarme al conocimiento del proceso socioeducativo de este grupo de infancia gitana, presento mi monografía sin la sensación de haber finalizado el estudio, consciente de que todavía me quedan muchas cosas que entender y analizar. En este sentido, deseo que mi modesta aportación sea capaz de despertar el interés general y de animar a otras personas a que continúen investigando sobre la educación de las y los niños gitanos, ampliando el conocimiento que ya existe sobre este grupo de población.

Los estudios a escala internacional acerca de la minoría gitana se han realizado desde diversos ámbitos de las Ciencias Humanas y Sociales, tales como la Historia, la Sociología y la Antropología, como también la Psicología, la Pedagogía y la Sociolingüística. Teniendo en cuenta que, en muchos casos, las y los autores elaboran sus trabajos apoyándose en el conocimiento producido por el conjunto de las mencionadas disciplinas, en esta introducción, me parece que no sería acertado categorizar la literatura que concierne a la minoría gitana en función de su adscripción disciplinar. De hecho, numerosos trabajos de investigación hasta ahora realizados se pueden considerar de carácter interdisciplinar. Así, sin extenderme demasiado, he creído oportuno mencionar aquí sólo unas cuantas obras de carácter general y otras que incluyen la educación escolar como foco de interés prioritario de la investigación sobre la minoría gitana en Europa y en España.

En el contexto europeo, entre la interesante bibliografía que ya existe sobre la cultura y las diversas realidades sociales de la población roma, cabría destacar al menos los trabajos de Formoso (1986), Liégeois (1987a) y Williams (1993). En cuanto a la situación escolar y socioeducativa de la infancia roma europea, considero que el estudio realizado por iniciativa de la Comisión de las Comunidades Europeas bajo la dirección de Liégeois (1987b), aporta una visión crítica y bastante amplia de cómo estaban las cosas en la década de los ochenta. Más recientemente, destacaría el estudio etnográfico de Gomes (1998) en Italia. Este trabajo se centra en el caso de una comunidad de gitanos/sintos boloñeses, presentándola como un ejemplo que puede ser representativo de la situación de las minorías étnicas que desarrollan una actitud de relativa oposición con respecto a la escuela y que se encuentran con la necesidad de hacer frente y gestionar una situación crónica de fracaso escolar. Su aproximación a través de la Etnografía a una comunidad concreta en su contexto histórico y social consigue echar luz sobre la complejidad de los elementos que intervienen en la construcción de su realidad, descubriendo a sus miembros como portadores y creadores culturales. Haciendo hincapié en sus recursos tanto simbólicos como concretos, la autora abre la posibilidad de orientar, desde una perspectiva intercultural, la respuesta educativa que el Estado italiano ofrece a este sector de su población a través de la escolarización.

En España, la literatura sobre la minoría gitana cuenta con numerosas obras. Por mencionar sólo algunas de las que han sido consultadas durante el desarrollo de esta investigación, señalaría las de Sánchez Ortega (1977), San Román (1997), Giménez Adelantado (1994), Garriga (2000), Lagunas (2000). Entre los estudios realizados en nuestro país sobre la minoría gitana en la escuela y debido al gran interés antropológico que despiertan en el ámbito de la Educación, no puedo dejar de mencionar a Abajo Alcalde (1997), Fernández Morate (2000), Terrén (2001) y, por último, Carrasco (2004). Desde diferentes perspectivas, estos trabajos dan cuenta de las múltiples dificultades que todavía hoy debe afrontar la infancia gitana en su proceso de escolarización. Los análisis que estos autores y autora hacen sobre la realidad educativa de la minoría gitana

van más allá de los grupos estudiados y entran en los diferentes contextos sociopolíticos de relaciones interétnicas donde se producen las interacciones de la infancia con la escuela. En base a sus interesantes indagaciones, resulta oportuno señalar que todos advierten de la necesidad que existe de integrar urgentemente la perspectiva intercultural en las iniciativas socioeducativas que se llevan a cabo desde la escuela y el resto de instituciones sociales, con el objetivo de construir un mundo más justo y democrático. En su conjunto, los trabajos mencionados me han sido de gran ayuda y, por ello, casi todos han sido citados a lo largo de esta monografía. No obstante, el marco teórico que presento más adelante, y que me ha guiado a lo largo de toda la investigación, lo he elaborado a partir de mi propia revisión histórica del proceso de construcción de la Antropología.

Finalmente, el texto que nos ocupa ha quedado dividido en doce capítulos. El primero lo he dedicado a esta introducción. En el segundo, centrándome en un incidente concreto, intento mostrar cómo se produce el contacto cultural a través de las y los niños gitanos en el colegio. En el tercer capítulo, con el fin de reflexionar acerca del análisis cultural y de la postura etnográfica, le propongo al lector que viaje y se introduzca conmigo en el proceso de construcción de la Antropología. El cuarto está dedicado al barrio y a su gente. En el quinto, describo más detalladamente cómo viven las y los gitanos del barrio. En el sexto, me he centrado en los procesos de socialización familiar y aprendizaje de la cultura dentro del grupo minoritario, con el objetivo de dar una explicación de cómo se hace un gitano. En el séptimo, cuento cómo entra la etnógrafa en la escuela. Una vez dentro, el octavo capítulo ilustra cómo era el mundo del colegio en el barrio de San José Artesano. En el noveno, intento echar luz sobre los significados que puede tener «ser gitano en la escuela». El décimo está dedicado por completo a la experiencia exitosa de una maestra de Educación Infantil, cuyo alumnado es mayoritariamente gitano. El undécimo contiene las conclusiones generales y las líneas de investigación que han guiado este estudio. El duodécimo contiene toda la bibliografía citada y no citada que me ha servido especialmente. Y, por último, adjunto cuatro anexos que la lectora o el lector interesado puede consultar, si lo considera oportuno.

**II. «EL TITIRITERO»: EL CONTACTO CULTURAL
A TRAVÉS DE LAS Y LOS NIÑOS GITANOS
EN EL COLEGIO**

2. «EL TITIRITERO»: EL CONTACTO CULTURAL A TRAVÉS DE LAS Y LOS NIÑOS GITANOS EN EL COLEGIO

Desde que se inauguró el colegio del barrio en 1972, la escolarización de la población gitana había ido aumentando progresivamente y, en la actualidad, salvo algún caso excepcional, implicaba al cien por cien de las familias del grupo. La mayor parte del alumnado gitano del colegio compartía diariamente el entorno familiar y el escolar.

Al iniciar la etnografía de la escuela llevaba ya ocho meses entre las familias gitanas. Esta inmersión en la realidad social del grupo me permitió no sólo aprender sobre su cultura sino también entender la óptica desde la que las y los niños gitanos y sus familias miraban la institución escolar. Al mismo tiempo, mi inmersión en su vida cotidiana posibilitó que, con respecto al mundo de la escuela, experimentara de manera natural ese proceso de extrañamiento que resulta necesario para observar minuciosamente y comprender el funcionamiento de las cosas (Gomes, 1998:86). Dada mi pertenencia a la sociedad donde me proponía investigar y mi vinculación con la cultura escolar, la posibilidad de mirar desde la óptica de las familias gitanas amplió mi visión e hizo que disminuyera el riesgo a sobrentender o a no dar la importancia suficiente a determinados aspectos socioculturales que resultan fundamentales para entender las situaciones escolares de contacto cultural y los procesos de interacción social entre los individuos y los grupos.

A través de la observación participante, presencié y compartí las rutinas y actividades que formaban parte de la vida cotidiana de las y los niños gitanos. Para impregnarme de los valores, los códigos y las normas que funcionaban y se transmitían en su entorno sociocultural, presté mucha atención a su comportamiento e interacción con los adultos, a las relaciones que establecían entre iguales y a sus conversaciones, especialmente, cuando hacían referencia a temas o experiencias educativas asociadas a la familia y a las enseñanzas o aprendizajes que pensaban que podían o debían aportarles sus maestros y maestras en la escuela.

Cuando comencé la etnografía escolar, la mayoría de las y los niños gitanos escolarizados ya me conocían de fuera del colegio. Casi todos pertenecían a familias que yo, viviendo en el barrio, frecuentaba normalmente en el «culto» o Iglesia Evangélica, en las bodas, en los bautizos y cumpleaños, en sus casas o en la calle. Al convivir con el grupo, pude comprobar que reunía situaciones familiares muy distintas entre sí. Las diferencias más notables entre las familias gitanas respondían a la estratificación socioeconómica dentro de su propia comunidad. Para mí, fuera y dentro de la escuela esta heterogeneidad era muy acentuada e, incluso, me resultaba bastante más visible que entre los payos del grupo mayoritario.

Estando inmersa en el grupo, advertí que una de las mayores preocupaciones familiares con respecto a las y los niños, aparte de cubrir sus necesidades básicas, era su felicidad. En general, en todas las familias se intentaba que no les faltara de nada y que se sintiesen contentos y satisfechos, hasta tal punto que, siempre que podían, las y los adultos más próximos les concedían muchos de sus caprichos. Paralelamente, como contrapartida, se les exigía un gran respeto hacia las personas mayores, exigencia que se intentaba instaurar en cada una de las familias del grupo, independientemente de su estatus social y de sus posibilidades económicas. A través de la educación familiar, se intentaba transmitir los valores y las normas fundamentales para convivir dentro y fuera del grupo.

Durante el tiempo que estuve entre las y los niños de las diferentes familias gitanas, jamás presencié escenas de violencia que fueran más allá de lo que suele ser habitual entre críos. Reñían y se peleaban por cualquier cosa pero, sin embargo, no dejaban de buscarse para ir a jugar por el barrio, cosa que solían hacer frente al «culto» mientras las y los adultos escuchaban la palabra. Se les veía siempre juntos. Un motivo recurrente era, por ejemplo, la celebración de los cumpleaños. Cuando el clima lo permitía, las fiestas se hacían en la calle (frente al domicilio, en una plaza junto al colegio o, en el caso de las familias más acomodadas, en los locales que tenían para almacenar el género que vendían en los mercados). Observé que, generalmente, las y los niños gitanos se

acompañaban para ir a la escuela y, al igual que hacían normalmente en el barrio, también solían juntarse en el patio para jugar o charlar durante los recreos.

En una ocasión, hablando sobre las relaciones de amistad que mantenían entre sí, las niñas gitanas me explicaron que, aunque se llamaban primas, no todas eran familia. En realidad, podían ser sólo amigas pero, en base a sus experiencias, me aclararon que: *«Somos como si fuéramos primas, a veces te haces más con una amiga que con una prima, por eso le llamas “prima”. Igual que a las personas mayores les llamas “Tíos”, aunque no son parientes de sangre»*. En definitiva, una prima solía ser amiga y a una amiga, cuando era de mucha confianza, se le podía llamar «prima». En función de la proximidad, la confianza y el afecto, las y los niños gitanos se podían llamar primas o primos con una clara connotación socioafectiva. En su grupo, a estos términos de parentesco se les daba con frecuencia un uso sociocéntrico que ampliaba su significado más allá de los vínculos de consanguinidad y de la familia propiamente dicha. Así, en el colegio, paralelamente a las relaciones de parentesco, las y los niños gitanos eran «primos» frente al grupo de alumnado formado por las y los niños payos. A menudo, utilizaban este significado para unirse frente a los que consideraban «fuera» del propio grupo. De ese modo, declaraban abiertamente la relación socioafectiva que daba cohesión a su grupo frente a «los otros», los que no eran gitanos. Recuerdo que, a veces, cuando percibían esta estrategia de cohesión, las y los niños payos protestaban porque se creían rechazados y, molestos, exclamaban: *«Es que los gitanos todos son primos»*.

La existencia de esta profunda cohesión social intragrupo no implicaba que todas las familias gitanas del barrio estuvieran libres de problemas económicos, que acarreaban otros de índole socioeducativa. No puedo dejar de considerar la existencia de familias con unas condiciones de vida muy difíciles, debido fundamentalmente a su posición marginal dentro y fuera del grupo. Algunas ni siquiera contaban con los recursos necesarios para cubrir las necesidades básicas y salir adelante. Se trataba de madres y padres gitanos que no disponían de las redes sociofamiliares para introducirse en el sector de la venta ambulante. Tampoco solían tener oficios ni experiencia laboral en el pasado que les permitiera

convertirse en asalariados y luchar contra las dificultades. En este sentido, entre las familias gitanas del barrio, la marginalidad social también marcaba considerables diferencias socioeconómicas y de estatus cultural. La variedad de situaciones sociofamiliares se reflejaba a su vez en las diferentes actitudes frente a la institución educativa y, en muchos casos, en la conducta que presentaban las y los niños en la escuela. El siguiente testimonio ilustra significativamente la existencia de tales diferencias dentro del grupo minoritario. Nos muestra cómo una de las maestras del colegio percibía la conducta de tres antiguos alumnos gitanos que pertenecían a una familia marginal y, al mismo tiempo, el rechazo hacia ellos del resto de escolares gitanos y su negativa a ser identificados con la marginalidad social del alumnado considerado más problemático. Veámoslo:

Creaban, creaban mucho problema, se escapaban, saltaban la valla, no hacían nada, creaban problema, eran difíciles, eran muy difíciles esos tres niños gitanos... Los mismos gitanos no los consideran gitanos como gitanos, porque los consideran «peludos», malos. Esos, son los peores niños que hemos tenido en el colegio nunca, eran gitanos los tres.

(Maestra, 58 años)

Para referirse a las realidades sociales y familiares más extremas, en el lenguaje habitual del grupo del alumnado gitano existían términos como «peludos» o «indios». Eran calificativos despectivos que se utilizaban normalmente para referirse a las familias situadas en las posiciones más bajas de la jerarquía política, socioeconómica y cultural del grupo. Su uso establecía simbólicamente las fronteras sociales entre las diversas situaciones y condiciones de vida de las familias gitanas del barrio y de fuera de él.

A pesar de que en el grupo había familias muy desfavorecidas socioeconómicamente, la población gitana de esta comunidad escolar, en contraste con la de otros colegios de la ciudad envueltos en realidades urbanas más estigmatizadas por la marginación social, no estaba marcada por la imagen de pobreza extrema que se suele asociar a los gitanos. Veámoslo:

Estamos hablando de gente que... son padres de mercaditos, con lo cual visten muy bien, llevan marcas y todo, ¿sabes?. Los veo muy integrados, o sea, niños realmente integrados.

(Educatora de comedor, 35 años)

A pesar de ello, aunque se trataba de casos puntuales, tanto en el grupo que formaba el alumnado gitano como en el resto del alumnado, se presentaban de vez en cuando conductas problemáticas que dificultaban el proceso educativo y de integración en la comunidad escolar. Pero, insisto, este tipo de conductas no eran las habituales en ninguno de los grupos que configuraban la totalidad del alumnado del centro (payos, gitanos e inmigrantes⁴). De hecho, mientras estuve en la escuela, nunca presencié conflictos graves asociados a la violencia, al robo o a las drogas. La mayoría de las y los niños respetaba básicamente la autoridad que las y los docentes tenían en el colegio y su comportamiento se solía ajustar a las reglas del sistema educativo escolar. Una de las maestras interinas, que trabajaba en el colegio del barrio y que contaba con experiencia profesional en otros centros de la ciudad, me lo explicaba del siguiente modo:

Es que la disciplina, yo, la entiendo desde otro punto [de vista]. Una disciplina que se porten mal entre ellos, que se peleen, que se tal, eso ocurre con todos los niños de todos los sitios. Y, otra, cara a los profesores, o sea, de malas contestaciones o de que ahora no hago esto, o cosas así, eso es lo que no he visto yo. No, excepto alguno, en alguna ocasión.

(Maestra, 42 años)

Durante el tiempo que estuve haciendo trabajo de campo, muchos de los comentarios que escuché sobre el ambiente escolar que trato de ilustrar resaltaban de forma positiva la diferencia entre este colegio y otros centros de la ciudad, conocidos precisamente por su imagen de conflictividad social. Normalmente, cuando la gente del barrio hablaba de conductas escolares conflictivas, las vinculaba a entornos sociofamiliares degradados y solía tomar como ejemplo los centros públicos ubicados en otros barrios más pobres y marginados de Valencia.

⁴ Aunque los inmigrantes de procedencia extranjera también eran payos, para dar más concreción y fluidez al texto, cuando me refiero a los payos inmigrantes sólo utilizo el término inmigrantes.

Yo conozco a una niña gitana que [es un caso] muy curioso porque su madre trabaja en el colegio X y, sin embargo, no le gusta para ella. Considera que esa no es la educación que quiere que tenga su hija y la lleva a las monjas. Más que nada, también, porque los niños de ese colegio son algo inquietos, no voy a decir agresivos, porque no me gusta esa palabra, pero sí usan mucho las manos, la verdad es que sí que se zurrean. Pero, bueno, también es lo que ven en casa, los niños aprenden por imitación. Si ven pegar, los niños también pegan, allí [se refiere a un barrio marginal] sí que es verdad que muchas mujeres son maltratadas por los maridos.

(Educatora de comedor, 35 años)

En esta ocasión, en el entorno escolar de las y los niños gitanos del grupo se respiraba un clima más positivo y de mayor tranquilidad. Mi percepción del ambiente del colegio y de la conducta del conjunto del alumnado pude corroborarla con algunos maestros como el que cito a continuación:

[...] Els xiquets d'aquí són xiquets molt bons, no són conflictius, ni els gitanos tampoc, llevant d'algú, gitano o paio... Però, llevant d'algun xiquet, la majoria no són conflictius, l'escola està tota oberta quan els xiquets s'en van al pati i difícilment desapareix res, es a dir, que tenim una escola prou... en facilitat per a estar en els xiquets.

(Maestro, 52 años)

La mayor parte de los testimonios que recogí entre las y los maestros insistían en resaltar el ambiente de normalidad que se vivía en el centro. Por otra parte, durante el curso, nunca se produjeron peleas serias entre las y los niños, ni enfrentamientos físicos entre alumnado y docentes. Precisamente, su buen ambiente y ausencia de conflictos graves era la causa principal de que este colegio fuera apreciado por las familias gitanas y, de hecho, en los últimos años, se observaba una afluencia de niñas y niños gitanos procedentes de otro barrio cercano considerado marginal. Las familias gitanas de este otro barrio, aprovechando sus redes de parentesco, cambiaban a sus hijas e hijos de colegio e intentaban de ese modo que escapasen de la marginalidad urbana y socioeducativa. Era el caso de esta madre gitana de 35 años: «Yo los cambié

porque este colegio me parece mejor, en el otro no aprendían nada». Una de las maestras más antiguas del colegio, que conocía la estrategia utilizada por las familias de algunos de sus alumnos gitanos, percibía su preferencia de esta forma:

A los gitanos este colegio les encanta, mucho más que los otros de extrarradio que hay por ahí. Les gusta venir. Aunque no vivan aquí, si han vivido de jóvenes aquí, luego se han casado y se han ido a otro barrio, siguen trayendo a sus hijos aquí. Como la casa de origen de los abuelos está aquí, pues, los gitanos, aunque no vivan aquí, siguen trayendo a los niños al colegio.

(Maestra, 58 años)

2.1 A modo de preámbulo: el juego de la boda

El miércoles 24 de Octubre llegué al colegio aproximadamente a las 10,30h. Era la hora del recreo y me encontré con el tumulto que organizaba el alumnado cuando salía al patio. Noté un cierto revuelo entre las y los niños gitanos. Estaban muy alegres y me saludaron con prisas por irse a jugar. Salían juntos y, por su entusiasmo, parecía que estaban organizándose para algo.

En el pasillo, Mari y Amparo, dos niñas gitanas de tercero y cuarto curso, en cuanto me vieron, se acercaron a mí corriendo para preguntarme insistentemente si me iba a quedar a comer en el colegio como hacía casi todos los días. Cuando les dije que sí, muy contentas, me informaron de que, si quería, podría asistir a la boda. «¿Qué boda?», les pregunté. Inmediatamente, me contaron ilusionadas el juego que se llevaban entre manos desde el día anterior: «Ayer en el recreo celebramos una boda, se casaron Fátima y Manuel» (9 y 8 años respectivamente). Mari, haciéndose la interesante, presumía delante de mí diciendo que la boda había sido idea suya. Pensaban continuar jugando antes y después de comer, durante el recreo de mediodía. Aunque tenían un gran interés en que me quedara a comer para que pudiese asistir a la boda, no estaban seguras de poder continuar jugando porque la novia, en ese momento, todavía no había llegado al colegio (ya era la hora del recreo, 10.30h.) y no sabían si llegaría a lo

largo de la mañana. Al verme interesada y complacida porque contaban conmigo, en tono de complicidad y con una sonrisa, me preguntaron si yo era gitana: «¿Tú eres gitana verdad?». En el mismo tono, con cierta picardía, les conteste que no y me identifiqué como «*jamba*», que es el término caló que ellas utilizaban cuando se referían a una paya: «*No soy gitana, soy jamba*», les dije sonriendo. Como había supuesto, a las niñas les hizo mucha gracia que utilizara su palabra, de manera que me siguieron la broma exclamando las dos a la vez: «*Eres paya*». Tras esta breve conversación, apretaron a correr dirigiéndose hacia el patio. Ese día, Fátima no llegó y la boda se tuvo que aplazar hasta el día siguiente.

El Jueves 25, llegué a las 9h. Hasta la hora del recreo, no vi a las niñas que me habían puesto al corriente de la boda porque entré directamente en la clase donde estaba observando, que no era la de ninguna de ellas. Cuando, a las 10.30h., salí al recreo y me acerqué hasta el patio, me encontré por el pasillo con Fátima, la niña marroquí de 9 años que participaba como novia en el juego de la boda. Junto a Mari y Amparo (las dos niñas que me habían invitado), acudió a mí disgustada. Estaba llorando porque Antonia Heredia, una niña gitana de 10 años, le había dicho que tendría que hacer «eso» y ella no quería hacerlo. Sus amigas gitanas intentaban consolarla. Me insistieron en que les parecía normal que llorase porque «*la querían obligar*». Yo no sabía exactamente que es lo que había pasado, pero las niñas gitanas me dejaron muy claro que no les parecía nada bien el comportamiento que Antonia Heredia había tenido con Fátima: le había dicho que si jugaba a casarse tendría que hacer el amor. Contrariadas, entendían perfectamente a su amiga Fátima y estaban con ella. Tanto para las gitanas como para la marroquí, aquella condición significaba una tremenda barbaridad. Para tranquilizarlas, les dije que seguramente habría sido todo un malentendido, pensando que la actitud transgresora de Antonia frente a los preceptos culturales asociados a la sexualidad femenina sería simplemente una estrategia de choque para llamar la atención. Como mi versión del malentendido no les convenció, llamaron a Antonia para que aclarara delante de mí qué era lo que le había dicho exactamente a Fátima. Antonia acudió inmediatamente sabiendo de antemano que ya me habían informado de su comportamiento. Negándolo, afirmó que era la

propia Fátima quien quería hacerlo: «*dijo que sí que quería*». Mientras las niñas gitanas discutían entre ellas, Fátima continuaba llorando, ya que, tanto para las gitanas como para la marroquí, el acto sexual constituye a esas edades un verdadero tabú. Antonia, con su actitud descarada, corroboraba lo que yo había pensado. No sólo había disgustado a Fátima, protagonista de la boda, sino también había conseguido que las demás niñas que participaban en el juego volcaran su atención sobre ella y sus desatinos. Mientras estábamos hablando, Dolores, la tutora de 4ºA, se acercó y riñó a Antonia por molestar y hacer llorar a Fátima, pero sin entrar en detalles sobre su comportamiento ni tampoco sobre la «delicada» cuestión que le había planteado. La niña no le respondió. Dolores siguió su camino y no dijo nada más. En principio, me pareció que la maestra no le estaba dando ninguna trascendencia a lo que sucedía entre las niñas. A continuación, sonó el timbre y entraron en sus respectivas clases.

A partir de las 12h., antes de comer, aproveché para grabar a Mari cuando me contaba cosas de la boda y del colegio. Mientras nosotras grabábamos en su clase, el juego de la boda, iniciado dos días antes, continuaba paralelamente. Las y los niños gitanos estaban organizándolo todo. Manuel, el novio, se había traído ropa, un peine y colonia para cambiarse. Fátima, la novia, una vez superado el disgusto que Antonia le había provocado a la hora del recreo, estaba feliz y dispuesta a casarse. De hecho, cuando Mari y yo entramos en su clase para grabar, nos la encontramos allí con otras tres amigas gitanas de diferentes cursos (6, 9 y 10 años), que la estaban arreglando como se hace en las bodas de verdad. Como no se había traído más ropa que la que llevaba puesta, entre todas decidieron que la novia, en lugar de cambiarse de vestido, en esta ocasión, se cambiaría de peinado.

Antes de comer, pude entrevistarme también con Manuel, el novio. Cuando aún no había terminado de grabar a Mari, entró con su amigo José, también gitano y compañero de clase. Fue el momento que aproveché para grabarlo.

Otras niñas también cogieron turno para que las grabara. Aunque los críos no comprendían exactamente para qué lo hacía, casi todos querían contarme sus

cosas y colaborar conmigo. Nuestra relación positiva hizo posible que combinaran el juego con las grabaciones. No lo interrumpían. Simplemente, después de hablar conmigo, continuaban jugando.

Entre unas cosas y otras, pronto se hizo la hora de comer. Aquel día permanecí con las y los niños en el comedor en lugar de comer con las maestras. Noté que los turnos de comida del alumnado funcionaban mejor que al principio de curso y que había disminuido notablemente el jaleo que se montaba durante los primeros días.

Después de comer, salí del comedor con Manuel y Mari, el novio y la que era su hermana en el juego. Querían subir a su clase para coger la ropa que el niño se había traído para la boda. Dolores, la tutora de 4ºA y encargada del comedor, cuando los niños le pidieron permiso, se enteró de que estaban jugando a casarse y se lo prohibió rotundamente: *«No se juega a eso, ¡se acabó!, que después pueden haber problemas»*. Yo estaba al corriente del juego y no veía problemas por ninguna parte, pero a la maestra se le notaba alterada sólo de pensarlo. Por su parte, los críos, entusiasmados, se lo estaban pasando muy bien y habían conseguido crear un clima de participación y armonía. Era la primera vez que yo los veía jugar a las bodas.

Don Andrés, el cura y maestro tutor de la clase de los novios, al pasar frente a los niños, intervino para reforzar a la maestra y les dijo que ese no era un juego conveniente para ellos. Ambos docentes, desde su posición de autoridad, se dirigieron al grupito de niños en tono de riña y desaprobación. La maestra, al verme entre ellos, me explicó que prohibía el juego por temor a lo que pudiera pasar: *«Si los niños llegan a besarse o algo... Después los padres se enteran y...»*. Por la intranquilidad que suscitaba, tanto en ella como en el cura, el posible contacto físico entre las niñas y los niños (temían que se pudieran besar, tocar,...), me pareció que su decisión de prohibir el juego de la boda llevaba implícitos fuertes tintes morales. Aunque en ningún momento intervine ni hice de mediadora, Dolores se dirigía directamente a mí para recalcar que de jugar a la boda ni hablar, que eso no podía ser y que no lo iba a consentir. Permanecí al margen, escuchándola pero sin ponerme de su parte. Por su actitud frente a mí,

parecía que dudase de mi imparcialidad ante lo que sucedía. Este tipo de situaciones escolares me hacían correr el riesgo de ser vista como contraria al grupo de docentes. Mi presencia entre las y los escolares gitanos, a menudo, era interpretada por las maestras como una toma de posición en la interacción que establecían con este grupo de alumnado. El hecho de observar y no intervenir en las ocasiones en que las y los niños transgredían las normas que intentaban imponerles las maestras provocaba que éstas me malinterpretaran. A veces, que yo no interviniese ni me comportase como una docente parecía que les llevaba a pensar que estaba de parte de las y los alumnos gitanos cuando se resistían a obedecerles.

Tras la prohibición de Dolores y Don Andrés, la boda se convirtió en un juego «clandestino». Las y los niños no hicieron caso y, como tenían previsto, jugaron en el patio lo más lejos posible de quienes representaban la autoridad en el colegio. A hurtadillas, no sé exactamente cómo, consiguieron subir a la clase y coger la ropa, los peines y la colonia para engalanar a los novios. En uno de los bancos del patio, Juana Bustamante, de 10 años, se había encargado de preparar hojas de piña y algunas ramas que el resto de las niñas habían recogido y pelado cuidadosamente. Se trataba de simular la ofrenda que las y los invitados hacen en las bodas de verdad. La hojarasca ocupaba el lugar de los pétalos de rosa y las peladillas (almendras cubiertas de una capa de azúcar caramelizado) que se lanzan a los novios tras «la prueba del pañuelo»⁵. Todos, chicos y chicas, participaron en el juego y reprodujeron exactamente la ceremonia matrimonial, incluso con padrinos e invitados. Primero, la boda por la Iglesia con el recorrido y la marcha nupcial. Después, la boda gitana⁶: corro, baile, cambio de vestido⁷ (que, en este

⁵ Esta prueba consiste en comprobar la virginidad de la novia. Se realiza en presencia únicamente de las mujeres casadas de la comunidad. Una vez comprobada, se muestra públicamente el pañuelo con las tres rosas (manchas de color rosado provocadas por la rotura del himen), comunicando en voz alta y de manera oficial que la «honra» de la novia corona a toda su familia. La virginidad de la moza representa su pureza. La pureza femenina se asocia simbólicamente al respeto de las normas sociales y a los valores que sustentan la identidad cultural del grupo.

⁶ En «mi» grupo, las parejas solían casarse primero por la Iglesia (católica o evangelista) y, después, por el rito gitano. En las bodas, participaban todos los miembros de la comunidad, tanto las familias implicadas en la nueva alianza, como el resto de familias que asistían invitadas. Los novios, una vez casados por la Iglesia, se hacían las tradicionales fotografías y después acudían al local donde se celebraba la boda gitana. En el centro del local, las mujeres, bailando, formaban un corro que envolvía a la pareja. Las personas mayores se solían sentar alrededor del baile y

caso, fue de peinado), prueba del pañuelo (que la realizó una de las niñas haciendo de «ajuntaora»⁸) y, en su momento, no faltó «el Titiritero»⁹ o levantamiento de los novios como muestra de celebración y alegría por la nueva alianza.

Las niñas, apartadas en un rincón del patio, le hicieron a la novia la prueba del pañuelo. Yo, mientras tanto, observaba de lejos para no incomodarles con mi presencia. Una de las más pequeñas, de 6 años, se me arrimó para decirme en voz baja que «*la novia estaba bien*», refiriéndose implícitamente a que era virgen. Éste era el comentario habitual que hacían las gitanas adultas tras participar en el rito del pañuelo. Consciente de que la zona del sexo femenino es absolutamente tabú y de que tienen completamente prohibida su manipulación, la niña se comportó conmigo como lo hubiera hecho con cualquier mujer adulta de su grupo. Tras el simulacro, me dijo con cierta picardía y sonriendo que no habían trasgredido las normas: «*Se lo hemos hecho de mentiritas, en el ombliguito*». Cuando asentí con un gesto de aprobación, alegre y satisfecha, la pequeña echó a correr y se unió a las demás niñas para seguir bailando.

Todos los alumnos y alumnas que participaron en el juego de la boda eran gitanos, excepto la novia, que era marroquí, y dos de las invitadas, una inmigrante colombiana y otra paya. El resto del alumnado que se quedaba normalmente a comer en el colegio, no participó en el juego. Una parte estaba comiendo en el último turno. Las y los que habían acabado de comer jugaban a otras cosas en

cuidaban de los bebés mientras las madres y los padres se divertían. Las mozas y otras mujeres adultas iban sirviendo comida y bebida a los invitados. Los novios no dejaban de bailar durante toda la celebración y la gente los iba felicitando efusivamente al tiempo que bailaba con ellos.

⁷ La novia en la boda luce tres vestidos diferentes: el blanco para la Iglesia y el comienzo del baile, un lujoso camión para la prueba del pañuelo y, el último, un vestido de fiesta muy llamativo, generalmente adornado con pedrería. Los vestidos de la novia siempre despiertan mucha expectación, sobre todo, entre las mujeres. En la boda gitana, la figura femenina tiene un gran protagonismo social y cultural. Las mujeres intentan lucir su belleza más que nunca, especialmente, las mozas e, imitándolas, las niñas

⁸ La «ajuntaora» es la mujer que oficia el rito de desfloración y, tras comprobar la virginidad de la novia, enseña el pañuelo y anuncia públicamente su «honra» a todas y todos los presentes.

⁹ Entre pétalos de rosa, a los novios se les hace «el Titiritero». En las bodas gitanas, es la práctica que tradicionalmente se realiza después de que la «ajuntaora» ha oficiado la prueba del pañuelo. Los hombres jóvenes, allegados a las familias, levantan a la pareja a hombros. Se suele levantar incluso a los padrinos. Zarandeándolos sobre los hombros, los bailan en medio de todos los invitados como muestra de aceptación y alegría por la nueva alianza. Es un acto de celebración. En Valencia, en «mi» grupo, levantar a los novios es lo mismo que «hacerles el Titiritero». Según una recién casada, este ritual «*hace que te sientas casi como una diosa*» (éstas fueron sus palabras en la conversación que mantuvimos el día después de su boda, antes de iniciar el viaje de novios).

distintos lugares. Y, por último, un pequeño grupo de cuatro niñas payas hacía los deberes dentro del edificio (estas niñas solían sacarse dos mesas junto a la puerta de su clase y utilizaban el tiempo libre del mediodía para hacer las tareas que se mandaban para casa).

Antes de las 15h., hora en que se reanudaban las clases de la tarde, llegó al colegio el padre de Manuel, el novio. Aquel día, en lugar de su madre, fue él quien trajo a sus hermanas pequeñas al colegio. Estaba dentro del recinto pero fuera del patio, junto a la valla interior que lo delimitaba. Los chicos, cuando lo vieron allí, fueron inmediatamente a decírselo a las chicas: «*Ha venido el suegro*». Las niñas, como en un acto reflejo, acompañaron a Fátima, la novia, para que la conociera. El padre del niño, contrariamente a lo que parecía haber pensado la maestra, les siguió el juego y, riéndose, les dijo que la novia era muy guapa.

En aquella ocasión, a pesar de la prohibición, las y los niños se salieron con la suya. La boda gitana se había introducido en la escuela «clandestinamente», ocupando una parte del patio y el tiempo de recreo. Por su parte, los monitores del comedor, que se encargaban de vigilar al alumnado (un chico y una chica), hicieron «la vista gorda». Permanecieron sentados en uno de los bancos, justo al otro lado del patio y, sin mostrar ningún interés, vieron la boda desde la distancia. Su única intervención consistió en acercarse hasta la niña marroquí, que jugaba felizmente, para preguntarle si estaba haciendo lo que quería o alguien la estaba obligando. Aunque la respuesta era obvia, el grupo de niñas y niños contestó al unísono que estaban jugando porque querían.

Una vez acabado el tiempo de recreo, cuando estábamos entrando en el edificio para reanudar las clases, los monitores me explicaron que Dolores, la maestra, había prohibido el juego de la boda porque: «*Ayer, ya estaban con lo mismo y vimos que las mayores hicieron un corro y no sé qué querían hacerle a la niña*». Sus palabras me resultaron muy significativas ya que me dejaron ver, por una parte, el desconocimiento que se tenía en el colegio sobre el ritual de la boda gitana y, por otra, la desconfianza y el temor que despertaban las y los niños del grupo minoritario.

Éstos, aún así, vivieron su juego del modo siguiente:

NOVIO: *Yo tengo 8 años.*

MARI: *Mi primo hoy se va a casar, tiene 8 años [riéndose] y se va a casar con Fátima.*

NOVIO: *Sí, pero, ahora, iba a coger unas cosas porque me quiero vestir pa mi boda.*

Etnógrafa: ¿A que estáis jugando?

NOVIO: *A una boda, vamos a empezar ya.*

MARI: *Manu, ¡yo te visto, yo te visto, yo te visto!. Ahora te vas a cambiar...*

NOVIO: *Voy a tercero. Jugamos... a novios, porque yo ya tengo novia de verdad, ¿eh?. Se llama Fátima, que va ahí, que va ahí... [señalando un pupitre situado detrás del suyo]*

Etnógrafa: ¿Es gitana tú novia?

NOVIO: *No.*

Etnógrafa: Y, ¿Por qué has elegido a esa chica?

NOVIO: *Porque me gustaba.*

MARI: *¡Eh!, ¡espérate!, que yo es la que se lo enrollé.*

Etnógrafa: A ver, vamos a ver...

NOVIO: *Es verdad, ella me lo ha enrollao, Mari [se refiere a que ha sido Mari la que ha mediado entre él y la chica]*

MARI: *Y yo le hice... le dije: «Fátima ¿quieres salir con el Manu?». Y ella me dijo sí, pero, luego, tenía la vergüenza ahí. Y, luego, fui y dije: «Fátima, ¿quieres salir con el Manuel?». Y dice ella: «Si él no quiere, que no salga conmigo. Si el quiere, que sí». Entonces, yo le dije: «Manuel, ¿tú quieres salir con la Fátima?». Y él dijo sí. Y, entonces, ya... Ahí ya celebremos la boda y to. Y, luego, vinieron ya tantas niñas que ya hicimos ¡ole, ole, ole!.*

NOVIO: *Y bailamos.*

MARI: *Y nos divertimos... [lo expresa haciendo palmas]*

NOVIO: *Y me levantan así.* [Hace el intento de levantarme sobre sus hombros]

Etnógrafa: ¡A ver si nos caemos!. ¿Quién os va a levantar?. Los más mayores, ¿no?

NOVIO: *El Pedro.* [Es un niño gitano de los más mayores del colegio, tiene 11 años]

MARI: *A mí también me suben porque yo soy la hermana. Yo era de hermana.*

NOVIO: *Apaga* [refiriéndose a la grabadora] *y nos vamos allí, porfa...* [Quiere continuar jugando]. *Ahora, vamos a comer, cuando terminemos, nos vamos al Valencia.* [El Valencia es el local donde las familias gitanas más acomodadas del barrio celebran las bodas y los acontecimientos sociales]

MARI: *¡Al Valencia, vamos al Valencia!.*

NOVIO: *De mentira vamos.*

MARI: *Pero, ¿sabes qué?. Fátima hoy se ha hinchao a llorar porque no lo quiere hacer y ya está.* [Se refiere de manera implícita al acto sexual]

NOVIO: *¿Se ha hinchado a llorar?. ¿En dónde?.*

OTRA NIÑA GITANA [Entra en la clase y se mete en la conversación]: *Y porque hay mucha gente.*

NOVIO: *¡Eh!. ¡Sal pa afuera, que estoy grabando!*

[A partir de aquí, entra Fátima y participa en la grabación. Antes de terminar, Mari vuelve a intervenir]

Etnógrafa: ¿Cómo fue jugar a la boda?

NOVIO: *Porque estoy saliendo con ella, que ya sabes, y...*

Etnógrafa: Bueno, pero explícamelo.

NOVIO: *Porque se enteraron todos y hacemos bodas...*

Etnógrafa: Y, ¿cómo es que estás saliendo con ella?. ¿Os gustáis?

NOVIO: *Sí* [Fátima, que está presente, contesta «Sí» al mismo tiempo]. *Le dije a la Mari que me lo enrollara.*

Etnógrafa: A ver, ahora que hable Fátima.

NOVIA: *Es que se me lía, ¿qué voy a decir?*

Etnógrafa: Lo que quieras... la edad que tienes...

NOVIO: *Tiene ocho años, se llama Fátima [la niña se ríe].*

NOVIA: *¿Bueno ahora que digo?, [se ríen los dos] Tengo amigas, amigos... De amigos tengo... José, Francisco Suárez, Luís García, Alberto, Jesús, Toni,...*

Etnógrafa: Todos los de la clase, ¿no?

NOVIA: *Manuel, Antonio, Jonatan, Carlos, Juan de Dios y... ¿qué más?*

Etnógrafa: Fátima, tú eres marroquí, ¿no?.

NOVIA: *No, murciana, porque he nacido en Murcia.*

Etnógrafa: ¡Ah, bueno! Naciste en Murcia, pero tus papás, ¿son de Marruecos los dos, eh?

NOVIA: *Sí.*

Etnógrafa: Fátima no es gitana.

NOVIO: *Ya [lo sé].*

NOVIA: *Pero ahora sí soy.*

Etnógrafa: ¿Cómo?

NOVIA: *Que ahora sí soy.*

Etnógrafa: ¿Ahora ya eres? ¿Y cómo es que ahora ya eres? Explícamelo cariño.

NOVIA: *Porque al...*

NOVIO: *Porque tu madre se casó con un gitano que es marroquí.*

NOVIA: *No, no es eso. Es que al ver que todos eran gitanos, pues yo también quiero ser gitana.*

Etnógrafa: Y ¿qué dicen tus padres?

NOVIO: *Los míos na, que mu guapa.*

NOVIA: *Si se entera mi madre me mata, y mi padre, también me mata [se sonríe]. Porque mi hermano es muy chivato. Mi hermano se lo dice a mi madre, mi hermano. Y luego, mi madre empieza a pegarme un guantazo hasta que me quedo llorando. Y dice: «Vas a cortar con el Manu». Y yo le digo que estoy jugando, así para engañarla, porque no quiero que se entere, pero ella se enteró.*

Etnógrafa: ¿Y por qué se enfadan tus padres, cariño?

NOVIA: *Porque no quieren que tenga novio, porque aun soy pequeña, dicen.*

Etnógrafa: Claro, por eso se enfadan.

NOVIA: *Y dicen que hasta los dieciséis o veinte años puedo salir con él, pero ahora no.*

[Interviene Mari]

MARI: *Pos, un día... ¿se lo digo eso del...?*

NOVIO: *¿Del water?*

MARI: *Sí.*

NOVIO: *Díselo.*

NOVIA: *Díselo.*

MARI: *Esa cinta es pa ella. [Se refiere a la cinta que estamos grabando]*

NOVIO: *No se lo digas a nadie.*

Etnógrafa: No, tranquilo que no lo diré, cariño.

NOVIO: *¡Que me muera!*

Etnógrafa: ¡Que me muera!

MARI: *¡Mutis!. [significa ¡callar! y lo expresa con el gesto de cruzarse los labios con el dedo índice]. Mira, estaba así y me viene Encarna y dijo: «vamos al water, vamos hacer eso... el amor». ¡A callar!. Ahora estoy hablando yo. Y luego, y luego, ella estaba llorando y no quería hacerlo.*

Etnógrafa: ¿Pero cómo se hace el amor?

MARI: *¿Y me dices a mí? [riéndose]. Bueno, yo lo sé.*

NOVIO: ¡Cállate!

MARI: Mira, una encima y el otro encima.

NOVIO: Así. [Hace el gesto de introducir el índice de una mano en un círculo formado con el índice y el pulgar de la otra]

Etnógrafa: [Me da la risa]. Bueno, pero sois muy pequeños todavía, ¿no?. Digo yo, ¿eh?.

NOVIA: *Eso es lo que dice mi madre, porque ella no quiere que haga eso.*

NOVIO: *Te voy a decir una cosa, pero no digas nada, ¿eh?.*

Etnógrafa: Bueno.

NOVIO: *Estoy saliendo con ella y con otra.*

Etnógrafa: Una cosa, ¿a qué se puede jugar en el colegio?

MARI: *Al escondite, a todos los juegos que queramos menos a hacer bodas ni na, pero, como ella dijo que sí quería hacer la boda, se casaron. ¡A la vi, a la va y a la vivavu! [Se ponen a cantar, ¡Vivan los novios!]. Soy la Mari, la que estoy cantando, pero, como me gusta mucho Melody, la canto. [Melody es una cantante de moda entre las adolescentes]*

Etnógrafa: Un momento, ¿por qué lo prohibió la maestra?, ¿Por qué prohibió la boda?

NOVIA: *Porque no quería, porque no quería hacer boda, porque a ella no le gusta que los niños se hagan bodas, porque no.*

MARI: *Mira, la señorita no quiere que hacemos boda.*

NOVIA: *Eso es lo que dije yo.*

MARI: *Vino su madre y le echaba la bronca, por eso no quería la señorita Dolores.*

NOVIA: *No.*

MARI: *Pero la señorita también es un cielo, un trozo de pan y es mu buena.*

(Fragmento de la transcripción de las grabaciones realizadas con las y los niños mientras jugaban en el colegio. El juego de la boda, Octubre 2001).

2.2 La construcción de un conflicto

Aquel día del mes de Diciembre cuando llegué al colegio eran las 9.20h. de la mañana y ya había entrado todo el mundo. Una madre paya, en la puerta principal, al verme y sabiendo a qué me dedicaba, me advirtió de que algo sucedía: «*Hay un montón de niños llorando, pero no sé qué ha pasado*».

Efectivamente, cuando entré, vi que un grupo de cuatro niñas y un niño, todos gitanos, lloraban con un gran berrinche. Iban de un lado a otro y no querían entrar en sus respectivas clases como les ordenaba, chillándoles, la Jefa de Estudios.

El cargo de Jefa de Estudios lo desempeñaba Antonia, una de las maestras más antiguas del colegio que contaba con más de treinta años de experiencia docente. Además de ser la más mayor del centro, era la más alta y corpulenta. Viéndola por primera vez tan enfadada, entendí porqué era conocida entre las y los niños gitanos como «La Sargento».

Me asusté. Los ánimos, ese día, estaban muy alterados. La situación me hizo pensar que algo muy serio estaba pasando.

David, el único chico del grupo, en cuanto me vio, vino corriendo hacia mí para intentar contarme lo que sucedía, pensando seguramente que lo podía defender ante las acusaciones de las maestras:

Begoña, menos mal que has venido, nos quieren llevar a un reformatorio... y dicen que podemos ir a la cárcel porque nos van a denunciar por hacerle daño a la maestra y yo nunca he tenido una denuncia... No queríamos hacerle daño...

(Alumno gitano, 10 años)

M^a Asunción, la Directora, también iba de un lado a otro y, por la expresión rígida de su cara, interpreté que la cosa podía ser extremadamente grave. Con el niño llorando, agarrándose a mi cuerpo y muy asustado, me dirigí directamente a ella para preguntarle qué había pasado. Mirándonos a los dos, muy seria, me respondió en voz alta:

¿Qué ha pasado?. Que entre unos cuantos han tirado a la maestra y le han hecho daño. Ha ido al hospital. Tiene un hematoma y posibles lesiones en las costillas y en el cuello. Cuando cayó se dio contra la mesa.

(Maestra, 47 años)

Las niñas permanecían agrupadas y me observaban desde lejos mientras hablaba con la Directora. Entre llantos, decían: «*Begoña no queríamos hacerle daño*». Aunque yo no podía interceder, se dirigían a mí aclamándose. La Directora, no aceptaba sus justificaciones y, muy enfadada, les gritaba: «*¿A no?, ¿Y por qué os daba risa?*».

Una de las niñas, sin acercarse, intentaba excusarse respondiendo: «*Al principio, la maestra también se reía*». En ese momento y por la tensión de la situación, aun sin saber exactamente lo había que pasado, la respuesta de la niña me hizo pensar que, posiblemente, lo que había empezado como una broma o un juego, había acabado en tragedia.

El conflicto estaba servido. El equipo directivo del colegio consideraba a estas alumnas y alumno culpables de agredir a su maestra. No pude presenciar la bronca que les echaron antes de mi llegada, ya que ese día precisamente llegué tarde. Cuando yo entré al colegio, ya les habían reñido y estaban muy asustados ante el tremendo castigo que les podía caer encima. Los críos pensaban que las maestras querían denunciarles y me dijeron que les habían dicho que podían ir al reformatorio o, incluso, a la cárcel. Sin duda, la reclusión penitenciaria como castigo les había impresionado muchísimo. Hasta tal punto, que creían que las maestras consideraban su desafortunada travesura como un delito y, por tanto, pensaban que las consecuencias podían traspasar el contexto de la escuela y extenderse fatalmente hasta el de sus propias familias.

Nos dijo la señorita: «¡Sentaros!». Y yo ya mire pa aquí y me senté. Y cogieron y dijeron las señoritas: «*La policía va a ir a por tu padre... no sé qué, que os van a meter a la cárcel o a un reformatorio... no sé qué*». Y yo y la Encarna llorando, llorando jah, ah...! Porque yo pensaba que iba... la policía iba a coger a nuestros padres, a mis hermanos, a meternos al

reformatorio... por lo menos a mí me lo hicieron.

(Alumna gitana, 11 años)

Mi presencia en el colegio propició que, de algún modo, las niñas y el niño buscaran mi protección. Me insistían en que no querían hacer daño a su maestra y que sólo pretendían levantarla. Como ya me había pasado en otras ocasiones, aquel día percibí que me asociaban a su entorno familiar. Mi posición de observadora en esta situación resultaba extremadamente difícil. A pesar de sus lamentos, yo debía permanecer al margen. Desde el principio, era la única persona que parecía escucharles. Por la forma en que se aclamaban a mí, era como si en la escuela yo fuese para ellos la única adulta que podía interpretar razonablemente lo sucedido y dar crédito a sus justificaciones. Y, de hecho, no iban mal encaminados. Aunque las maestras les conocían desde hacía mucho más tiempo que yo, no encontraban ningún sentido «lógico» a que las niñas y el niño quisieran levantar a su maestra. Su comportamiento había sobrepasado las estructuras de participación en la escuela y no se ajustaba en absoluto al modelo de interacción alumno/maestra previsto por el sistema educativo. Desde la óptica escolar, su travesura era completamente inadmisibles, había puesto en peligro la integridad física de una maestra y, no sólo eso, además, resultaba extravagante por su falta de significado. Para las maestras, por tanto, el comportamiento de las niñas y el niño gitanos representaba una grave trasgresión de las normas que, sólo por el hecho de ser incomprensible para ellas, era muy difícil de justificar.

Desde mi óptica, sin embargo, conociendo a estos niños dentro y fuera de la escuela, la supuesta agresión que las maestras veían en su conducta resultaba sorprendente y, hasta ese momento, todavía inexplicable. Aunque no dije nada, a mí personalmente, la hipótesis de una broma o un juego que había terminado en tragedia me resultaba mucho más probable.

Me retiré hasta la conserjería con David, el único chico del grupo. Intenté que se calmara, le limpié los mocos y le pedí que me explicara exactamente qué era lo que habían hecho. El niño no dejaba de llorar y se me hacía difícil entender sus palabras. Preocupada por las lesiones de la maestra, le pregunté si era cierto que, entre todos, la habían tirado al suelo, como decían las maestras. El niño me

respondió que sí pero, explicándome, que no querían tirarla, sino todo lo contrario, levantarla: *«Empezó Bea, pero, como no podía, le ayudó Amparo y, después, entre todos».*

A continuación, para no caer en el error de las suposiciones, le pedí que me dijera para qué querían levantar a la maestra:

Para hacer ¡Viva la maestra!. Es una señorita que queremos mucho y de verdad que no queríamos hacerle daño, y mira cómo ha terminado, mi padre me mata si me ponen una denuncia, yo nunca he tenido nada de eso y de verdad, Begoña, no queríamos hacer daño a la maestra y le hemos hecho mucho daño, yo me quiero ir a mi casa, quiero irme a mi casa, a mi casa...

(Alumno gitano, 10 años)

Al pensar en la denuncia y en el daño que le habían causado a la maestra, el niño reanudaba el llanto y entraba en crisis. Su estado evidenciaba que estaba asustado y que se sentía culpable de un hecho muy grave. Incluso yo llegué a creer que se habían metido en un buen lío. Disimulando mi preocupación, para calmarlo, le dije que no iba a pasar nada.

Era tal su desesperación que me repetía una y otra vez que no querían hacerle daño. Insistía en que, si algo malo había pasado, había sido un accidente. Llorando, me preguntaba: *«¿Por qué las maestras no nos creen y se comportan así?»*. Yo, en aquel momento, no tenía todavía la respuesta.

En lugar de responderle, para tranquilizarlo, le recordé que habían llamado a sus padres y que no tardarían en llegar. Le aseguré que nadie lo iba a llevar a ningún reformatorio. Pero mis palabras no fueron suficientes para que el niño dejara de llorar, ya que, por otra parte, temía la reacción de su padre. Sabía que probablemente lo interpretaría como un juego imprudente y, temeroso de la consecuente reprimenda que le podía caer encima, me decía: *«Tú no sabes cómo pega mi padre. Se quita la correa y te deja hasta marcas en el cuerpo.»*

Al pasar por delante de nosotros, yendo en dirección a su clase, la Jefa de Estudios oyó que me estaba contando, en singular y refiriéndose a una de las niñas, su versión sobre lo sucedido. Se refería a Beatriz: *«Entonces la cogió [a la*

maestra]...». Acusándole de nuevo, en voz alta y sin pararse, la maestra le corrigió: «*Cogimos, plural, cogimos*».

A pesar de que hacía poco tiempo que había comenzado mi trabajo de campo en la escuela, ya era consciente de que mi proximidad y empatía con respecto a los niños me podía enfrentar a las maestras y, por tanto, me esforcé más que nunca en no perder la calma. Mostrándome segura, le dije a David que no se preocupase porque la cosa no sería para tanto. El niño continuaba asustado, pero le pedí que obedeciera y entrara en clase para evitar que le volvieran a reñir. David confió en mí. Le acompañé y, sin llorar, entró en su clase. Mientras tanto, la Directora y la Jefa de estudios, gritándoles, consiguieron que las niñas entraran en la suya.

2.2.1 Como escarmiento

En los pasillos ya no quedaba nadie. Entré en la sala de profesores. Celia, la maestra interina a quien, supuestamente, los niños habían agredido, estaba sentada lloriqueando junto a la mesa. Me sorprendió que estuviera en el colegio porque, como los niños, yo también la creía en el Hospital. En cualquier caso, verla me tranquilizó muchísimo. Era evidente que para darles un escarmiento las maestras les habían mentido. Una de las niñas lo entendió del siguiente modo:

Nosotros pensábamos que era de verdad y era pa meternos miedo. Y cogieron, y luego nos mandaron pa aquí la señorita, y dijo: «Ala, no sé qué, ahí sentás, ahí todo el rato, hasta la hora del recreo». Y a la hora del recreo me dijo la Toñi: «Es mentira, me lo han dicho». Hablemos con la señorita y dijo: «Es mentira pero otra vez que lo hagáis eso, será de verdad». Y, luego, ya cogimos y ya no se lo hemos hecho más.

(Alumna gitana, 11 años)

La maestra interina me dijo que estaba muy disgustada y que se había tomado un calmante porque le dolía todo el cuerpo. No me comentó nada de que tuviera lesiones en el cuello ni tampoco en las costillas. Por lo visto, el decirles que se había lesionado formaba parte de la estrategia tomada por el equipo

directivo para escarmentar a las niñas y el niño. Me senté frente a ella y escuché con atención su versión de lo sucedido.

Coincidió fundamentalmente con lo que, un momento antes, el niño me había contado. Tomó la iniciativa de levantarla una de las niñas, Bea, la más delgaducha. Al no poder con su peso, le ayudó otra de las compañeras y, después, continuaron todos a la vez. Celia les pidió que desistieran porque la iban a tirar, pero no le hicieron caso y, entusiasmados, siguieron hasta que, prácticamente, la tiraron. Acabó su relato remarcando que, estando ya en el suelo, los niños se rieron.

Tras escuchar su versión, le pregunté directamente si pensaba que querían hacerle daño. Me respondió airada que no creía que tuvieran intención de agredirla, pero que las consecuencias habían sido las mismas: *«La que ha acabado en el suelo y, con varios golpes, soy yo. La cosa no puede quedar así y, desde luego, estoy de acuerdo con la bronca que les están montando»*. En ningún momento afirmó que quisieran hacerle daño pero, por la actitud que había tomado frente a lo sucedido, la intencionalidad de su comportamiento no parecía importarle. Lo que ella pensaba que debía sancionarse no era los daños físicos, ya que admitía que, tratándose de niños, se podían considerar accidentales, sino el hecho de haber provocado que acabara en el suelo. La confianza que se habían tomado los críos quebrantaba la jerarquía que debía regir las relaciones entre ella, como maestra y su alumnado, en esta ocasión, gitano. Desde su óptica, este grupo formado por cuatro niñas y un niño no había respetado su posición de maestra ni las normas de disciplina que deben funcionar en la escuela.

A pesar de las mentiras sobre su falso ingreso en el hospital con lesiones que no tenía, en ningún momento de nuestra conversación cuestioné *«la bronca que les estaban montado»* ni la estrategia de escarmiento que el equipo directivo estaba poniendo en práctica. Aún así, percibí que mis preguntas sobre lo sucedido le resultaban incómodas. Parecía que se sintiera enjuiciada e interpretase que yo, por el hecho de preguntar por la intencionalidad de sus alumnas y alumno, me estaba poniendo de parte de los niños. Su actitud frente a mí evidenciaba que mi pregunta sobre esta importante cuestión le molestó. Reaccionó como si yo

estuviera restando importancia a la gravedad que ella atribuía a lo sucedido o, de algún modo, les estuviera defendiendo. Lo noté porque, indignada, me recalcó: *«Con intención o sin ella, las consecuencias son las mismas. Me han hecho daño y eso no se puede permitir».*

Durante la media hora de recreo (de 10.30h. a 11h.), contó lo que había pasado a los compañeros y compañeras que no almorzaban en el bar y solían tomar el café allí mismo, en la sala de profesores. Yo estaba delante cuando se lo explicaba a Remedios, la maestra que despertaba menos simpatías en el centro. Esta maestra tenía mucha experiencia docente y estaba desde hacía muchos años en el colegio pero, debido a su carácter, que muchas personas consideraban polémico y antipático, poca gente se llevaba bien con ella. A Remedios, le resultaba extraño que se le hubieran apoderado las niñas. Cosas así, a ella no le pasaban, afirmaba muy convencida. Haciendo incluso el gesto, le preguntó a la compañera interina: *«Y, ¿no pudiste enganchar a alguna de la trenza?».* Con firmeza y seguridad, se pronunciaba ante los presentes diciendo que eso era lo que ella hubiera hecho si hubiese estado en el lugar de Celia. Imaginándome la escena de lucha libre que Remedios sugería desde su experiencia y, aún sabiendo que Celia estaba muy molesta con las niñas porque se rieron cuando acabó en el suelo, tuve que reprimirme porque a mí también me daba la risa. Reconozco que me esforcé para que no me lo notaran. Bromas aparte, el talante defensivo de la experta maestra frente a las niñas me pareció cualquier cosa menos el de una educadora.

Por otra parte, percibí que la actitud lastimosa de la interina no sólo generaba la solidaridad del resto de compañeros y compañeras, sino también convertía a las niñas y al niño gitanos en los responsables incuestionables de su desagradable experiencia. Actuando como víctima de una supuesta agresión, Celia no salió de la sala de profesores en toda la mañana y, como habían dicho a sus alumnos que estaba en el hospital, observé su temor a que la vieran cuando se abría la puerta. No salió de allí ni siquiera cuando llegaron las familias. Aunque no me pronuncié al respecto, me pareció que la artimaña de ocultarse era

desmedida y que la cosa podía estar yendo demasiado lejos. ¿Se estaban ensañando para darles una lección?.

Personalmente, mi asombro no lo producía el hecho de recurrir al engaño, ya que podía interpretarlo como una forma, lícita o no, de escarmiento, sino todo el tiempo que se tomó la maestra interina para reaccionar ante el comportamiento de estos niños. Si consideraba oportuno o necesario dar parte de lo que le había pasado el día anterior, me preguntaba a mí misma ¿por qué no lo hizo inmediatamente?.

Me contó que, cuando la tiraron, aun faltando unos minutos para 17h., salió de clase sin decir nada a nadie y se fue a casa muy enfadada. También me confesó que tuvo ganas de darles una buena torta, pero que no lo hizo por miedo a perder los nervios. Aún así, poco le debió faltar, ya que las niñas percibieron su nerviosismo. Cuando me lo contaron, eran conscientes de que la habían sacado de quicio. Me decían: «*la maestra estaba atacá [atacada] de los nervios*».

Aquel mismo día por la noche, Celia me dijo que fue a que la visitara un médico porque, del golpe, le dolía el cuello. En el hospital, al contrario que en el colegio y al margen de las supuestas intenciones agresivas de sus alumnas y alumno, dijo que se había caído. No informó a la Directora ni a la Jefa de Estudios de lo que le había sucedido hasta el día siguiente, cuando volvió a la escuela. La maestra interina tuvo tiempo durante toda la noche de pensar su posición ante el comportamiento de su alumnado y, también, la decisión de dar parte al equipo directivo para que se tomaran medidas. Aquella mañana, tras haber recapacitado durante la noche, reaccionó delegando en instancias superiores su quebrantada autoridad y decidió (o decidieron) que lo más acertado ante la situación era permanecer apartada en la sala de profesores.

2.2.2 La llegada de las familias gitanas al colegio

Fueron tres las familias gitanas que, habiendo recibido la llamada del colegio, acudieron para hablar con las maestras. Cuando llegaron los primeros padres, salí de la sala de profesores para ver cómo se producía su encuentro con

las maestras. Aunque esta familia solía venir a menudo por la escuela, lo que yo presencié no fue un encuentro, fue más bien un desencuentro.

La Jefa de Estudios los atendió en la entrada. Venían acompañados de la abuela y decían que se habían dejado sola la parada en el mercado. Preguntaron qué había pasado. La Jefa de Estudios les respondió de manera concisa y directa que su hija y los demás niños habían tirado a la maestra. La niña, que también estaba presente, interrumpía llorando para explicar que querían levantarla pero sin hacerle daño. Los padres, alarmados por las posibles lesiones causadas a la maestra, se interesaron por ella. Por una parte, reconocían que los niños se habían sobrepasado: «*Son niños, son niños, y ya se sabe que a veces se pasan de la raya*». Pero, por otra, consideraban excesivo haberles dicho que les iban a denunciar como si fueran criminales. Intentaron explicar que, seguramente, había sido jugando. La hija, en medio de la escena y sabiéndose protegida por su familia, acusaba a la Jefa de Estudios de que les había dicho que irían a la cárcel si a Celia, su maestra, le pasaba algo. Preocupados por la denuncia y ante la gravedad que podía alcanzar el asunto, le pidieron insistentemente a la Jefa de Estudios que tuviera en cuenta que los niños no querían hacer ningún daño a la maestra.

No llegaron a entenderse. La Jefa de Estudios, lejos de mostrarse comprensiva, insistía en que los niños habían agredido a la maestra. Ante su severidad, el talante protector de la familia aumentaba por momentos. El padre defendía a su hija y, nervioso, insistía en que se trataba de un accidente. La actitud firme de la Jefa de Estudios no cambiaba. Levantando la voz, el padre alegaba que, en otra ocasión, fue su hija quien sufrió un accidente estando en la escuela y, sin embargo, ellos fueron comprensivos y no denunciaron a nadie: «*ni al colegio ni a nadie*», exclamaba nervioso. Con sus escasas palabras y, a su manera, argumentaba que si hubieran considerado el accidente de su hija como la consecuencia de un descuido o negligencia por parte de las maestras: «*porque no le hicieron ni caso a mi hija*», también hubieran podido denunciar a la maestra o al colegio. En tono de resignación, le recordaba a la Jefa de Estudios que ellos fueron comprensivos y no lo hicieron. La abuela, en un momento de la

conversación, argumentó la defensa de su nieta añadiendo que, si la maestra quería denunciar a los niños, sería posiblemente con la intención de cobrar una indemnización o de coger la baja¹⁰ porque, si no era así, no podía entender lo que pasaba. En definitiva, bajo ningún concepto la familia admitía que los niños hubiesen lesionado a su maestra intencionadamente. Repetían una y otra vez: «*No nos cabe en la cabeza*». No intentaron explicar el sentido de su comportamiento, ni podían justificarlo, puesto que lo consideraban una chiquillada imprudente. Reconocían la insensatez de los niños por intentar levantar a la maestra pero, de ningún modo, aceptaban que en la escuela trataran a sus hijos como delincuentes. Como sanción, la denuncia, la cárcel o el reformatorio les parecía una verdadera barbaridad.

Viendo que no llegaban a ponerse de acuerdo, para evitar el escándalo y con una actitud rígida parecida a la de su compañera, la Directora les hizo entrar en su despacho y les repitió que los niños, efectivamente, habían agredido a la maestra. Los padres, nerviosos, indignados e impotentes, ante la evidencia de que el entendimiento era imposible, decidieron acabar con la conversación. Se fueron y se llevaron a su hija con ellos.

A continuación, llegó Luisa, la madre de David. Nos cruzamos por el pasillo pero caminaba tan directa que ni siquiera me vio. Se dirigía ansiosamente hacia la clase de su hijo. Irrumpió en la clase y lo hizo salir. Su primer choque fue con la tutora del niño. La maestra le llamó la atención por entrar de esas maneras en la clase. La madre le contestó: «*Mi hijo sale de la clase porque a mí me da la gana, que para eso soy su madre*».

Seguidamente, Luisa se dirigió con su hijo al despacho de la Directora para pedir explicaciones sobre lo que estaba pasando. El niño, entre lloros, ya se lo había contado. Le dijeron lo mismo que a la otra familia y su reacción fue muy parecida. Tampoco aceptaba que su hijo hubiese agredido a la maestra. Consideraba que había sido un accidente porque estaba convencida de que los

¹⁰ «Coger la baja» es la expresión que se utiliza comúnmente en el ámbito laboral para referirse al derecho de los trabajadores a no presentarse en su puesto de trabajo por motivos de enfermedad o accidente.

niños la tiraron sin querer. Con más facilidad de expresión que el matrimonio anterior, explicó a las maestras – estaba hablando con la Directora y la Secretaria - el significado exacto de la palabra agresión. Les dijo: *«Agredir quiere decir que se tiene intención de hacer daño a alguien y los niños no querían hacer daño a la maestra. No estoy dispuesta a aceptar que tratéis a mi hijo como a un criminal ni que le digáis que lo vais a denunciar a la policía, o que va a ir a un correccional»*. Mientras hablaba, se le notaba muy nerviosa y sus lágrimas estaban a punto de saltar.

Cuando preguntó por la maestra, le dijeron que tenía lesiones en el cuello y en las costillas. Me sorprendió muchísimo que a la madre del niño le continuaran ocultando la verdad. Engañar al niño podía tener sentido si lo que pretendían era darle un escarmiento inolvidable, pero engañar a su madre me pareció una táctica del todo improcedente que, de no haber estado allí presente, me hubiese resultado increíble.

Viendo la reacción de estas dos familias, me preguntaba a mí misma: si las maestras se habían equivocado porque habían malinterpretado a los niños, ¿consideraban que era demasiado tarde para cambiar de actitud?. Si, en la práctica, no estaban teniendo en cuenta el punto de vista de las familias, ¿para qué las habían llamado?. La tensa situación que estaba presenciando hizo que, interiormente, me planteara la posibilidad de que la posición tomada por las maestras, como representantes de la autoridad escolar, pudiese llevar implícita su voluntad de escarmentar también a las familias de este grupito de alumnado gitano. Permanecí observando atentamente la escena y sin pronunciar ni una palabra.

Esta madre gitana, dirigiéndose a su hijo y con voz firme, le explicó delante de todas las presentes que no iría a ningún «correccional» porque sus padres no lo estaban educando para eso. Asimismo, le recordó que no se debía jugar con las maestras como si fueran niños porque se les debe un respeto. Después, responsabilizando a la Directora, dijo que no esperaba el injusto enfoque que se le estaba dando al asunto. Le advirtió de que ella, como madre, era quien podía denunciar al colegio por los daños psicológicos que podía estar sufriendo su

hijo. Le aseguró que, a pesar de la confianza que le había tenido hasta la fecha - refiriéndose a la colaboración mantenida entre ellas en el intento de educar al niño alejado de las malas influencias -, no estaba dispuesta a soportar que se le tratara de tal forma y que, si no tenía más remedio, acabaría cambiando al niño de colegio. Incluso, dio el nombre del centro privado-concertado que recibía a la mayoría del alumnado payo que, de un tiempo a esta parte, se cambiaba de colegio. Esta madre gitana, a pesar de la tensión y la dureza de sus palabras, mantuvo la compostura y no perdió la calma. La expresión de su cara reflejaba una gran tristeza. Creo que todas las presentes pensábamos que se iba a echar a llorar en cualquier momento.

Ante esta gitana, la Directora parecía conmovida. Observé su cara de circunstancias e intuí que, como yo, se daba cuenta de la dolorosa situación que se había desencadenado. Tras un denso silencio, reaccionó e intentó suavizar la situación cambiando completamente el tono y pidiéndole al niño que no se fuera con su madre y que se quedara en la escuela.

David, en el despacho de la Directora y tras la intervención de su madre, ya no lloraba. Evidentemente, se sentía protegido. Al igual que hizo a primera hora de la mañana una de las niñas, se defendía de las acusaciones alegando que la maestra también se reía al principio y repetía que no pensaron que se podía hacer daño. Creo que sus justificaciones no sólo pretendían ser válidas ante la escuela, sino también ante su madre. El niño era consciente de su papel de intermediaria frente a su padre. Sabía que, una vez en casa, recibiría seguramente otra severa reprimenda.

Aunque las maestras no le dieron la razón, el cambio de tono y de actitud de la Directora frente al niño hizo que la madre reaccionara positivamente. Lo dejó en el colegio y me pidió que, por favor, la acompañara a tomar un café. Charlamos una media hora. Durante nuestra conversación, se mostraba convencida de que había dejado claro que su hijo no había agredido a nadie. Criticaba lo desmesurada que le parecía la reacción punitiva de las maestras y pensaba que habían tratado a los niños como si fueran criminales. De la Jefa de Estudios, pensaba que era una maleducada y que iba de ogro por la vida. A la

Directora, sin embargo, la tenía en buen concepto. Hasta ese día, pensaba que era una persona sensata y, como a ella misma le había dicho, le resultaba extraña su desacertada actuación. Luisa, a pesar de su enfado, se mostraba comprensiva ante la dificultad de las maestras para hacerse respetar por los niños:

Sé que hacerse de respetar puede resultarles difícil, pero no acepto de ningún modo su actuación, pienso que no es forma de interpretar ni de afrontar el problema. No entiendo por qué actúan de esa manera. Los niños no han agredido a nadie.

(Madre gitana, 43 años)

La proximidad que, en el entorno familiar, siempre había mostrado hacia las y los niños gitanos hacía que mi postura de etnógrafa en la escuela, caracterizada por la no-intervención frente a lo que les sucedía, fuera difícil de aceptar por sus familias. Siendo consciente de ello, aproveché la ocasión para explicar a esta madre gitana en qué consistía mi trabajo de observación en la escuela. Lo entendió y, en ningún momento, me cuestionó el no haber intervenido frente a las maestras en favor de los niños. Consideraba que mi posición en la escuela era muy delicada porque, desde su óptica, me hallaba entre dos frentes. Me mostró su confianza diciéndome que me ayudaría intentando explicar a las demás familias gitanas que yo no debía intervenir en el colegio. Luisa era consciente de que sólo manteniéndome al margen de los conflictos, me sería permitido observar qué pasaba en la escuela «desde dentro» y cómo trabajaban las maestras con sus hijos.

Cuando regresé al colegio, la Directora estaba en el despacho interrogando con un tono mucho más suave a dos de las niñas que habían intervenido en el desafortunado incidente. Les preguntaba sobre lo que habían hecho y por qué. Las niñas, mucho más tranquilas, le trataban de explicar, mientras se comían el almuerzo, que intentaron levantar a su maestra porque estaban contentas, a modo de broma. Yo también les pregunté para qué querían levantar a la maestra y, entonces, por primera vez, respondieron con el término que se utiliza en su grupo para referirse al levantamiento de los novios en la boda: «*Para hacerle el Titiritero, Begoña, el Titiritero*». Significativamente, el tono de la contestación de

las niñas dejaba claro que la respuesta, siendo yo quien preguntaba, les parecía obvia. Efectivamente, la hubiera podido dar por supuesta, pero el hecho de no hacerlo favoreció que me pudiera percatar de que la Directora no las estaba entendiendo.

Sin hacer ningún comentario, para que M^a Asunción viera exactamente en qué consistía «el Titiritero», invité a las niñas a que me lo hicieran. Inmediatamente, la más menuda (calculo que pesaba menos de 30 kilos), la misma que había cogido la iniciativa con la maestra interina, me agarró de una pierna mientras la más grande hacía lo mismo con la otra. Antes de que me diera tiempo a sujetarme para evitar que me rompieran la crisma con la demostración, me levantaron entre las dos hasta casi un metro del suelo.

A partir de ese momento, pensando que había quedado suficientemente claro que no habían agredido a la maestra, me dediqué a observar si se producía algún cambio en la interpretación de lo sucedido y en las actitudes del equipo directivo frente a los niños y sus familias.

2.2.3 El miedo y la desconfianza de las familias gitanas

Un poco más tarde, llegó la tercera y última madre gitana que acudió a la escuela. Era la madre de una de las niñas que acababa de hacerme «el Titiritero» delante de la Directora. Al igual que su cuñado, el primer padre que se acercó al colegio, al llegar, comentó que había dejado sola la parada en el mercado. Estaba muy nerviosa y a punto de llorar. A mí, que de nuevo me hallaba en medio de la escena, aunque me conocía y sabía de mi trabajo, ni siquiera me miró durante todo el rato que permanecimos en el despacho. Estoy convencida de que su indiferencia hacia mí no se debía al respeto y aceptación de mi posición imparcial en el asunto. Conociéndola, puedo imaginar la rabia que le debió producir que no interviniera a favor de las niñas en este desgraciado incidente.

Esta madre tenía cierta información de la situación porque había hablado con sus parientes antes de acudir al colegio. Estaba convencida de que las maestras pensaban denunciar a los niños y sabía también que les habían dicho que

se los iban a llevar a un reformatorio. Aparte de ella, en el despacho, nos encontrábamos la Directora, la Secretaria, la Jefa de Estudios, que entraba y salía, y yo misma. Sus primeras palabras fueron rotundas: «*No me fío y me llevo a mi hija*», les dijo claramente. A continuación, los nervios la traicionaron y empezó a llorar defendiendo a su hija y a despotricar en contra de la maestra:

No han hecho nada malo, la maestra querrá cobrar por haberse caído, ¿dónde está la maestra?. Que me enseñe lo que le han hecho los niños. No hay derecho, si no queréis que vengan gitanos, lo vais a conseguir, esto no es forma de tratar a unas criaturas. ¿Qué os habéis creído?. Yo me llevo a mi hija.

(Madre gitana, 47 años)

La Directora, viendo a la mujer en tal estado de angustia y nerviosismo, intentaba, aunque no lo conseguía, tranquilizarla. La llamaba por su nombre y le explicaba serenamente que los niños no se habían portado bien y que las consecuencias podían haber sido muy graves. Pero la madre, por encima de todo, defendía la inocencia de su hija y de los demás niños: «*Parece mentira que os comportéis así con los niños*». Al mismo tiempo, responsabilizaba a su maestra por lo sucedido y la culpaba directamente por su incapacidad para hacerse respetar por los niños: «*Menuda maestra será que ni siquiera los niños la respetan, la culpa es de ella. Una maestra se debe hacer respetar por sus alumnos. ¿Verdad que a Usted no se lo hacen?* [dirigiéndose a la Jefa de Estudios, la maestra de más edad]. *Al colegio se viene a que la maestra te enseñe y no a jugar con los niños*».

Esta madre se enfrentó al equipo directivo evaluando la profesionalidad de la maestra interina y cuestionando su capacidad para enseñar y aplicar la disciplina. Sus palabras aumentaron la tensión del momento y provocaron que las docentes se pusieran a la defensiva frente a sus acusaciones. Delante de la madre, las maestras no admitieron la crítica que estaban recibiendo con respecto a la profesionalidad de la interina. Tampoco reconocieron en ningún momento la posibilidad de haberse equivocado interpretando que lo sucedido era el resultado de una agresión por parte de los niños y no de un desafortunado accidente provocado por una travesura infantil.

La madre, con un tremendo disgusto, salió del despacho y le ordenó a su hija que cogiera sus cosas porque se iban. La niña le obedeció sin decir nada. Viendo que su tajante reacción afectaba directamente a la niña, las maestras le insistieron para que la dejara en la escuela. Aunque no se había quedado a escucharla, incluso la Jefa de Estudios intentó convencerla con el argumento de que la niña debía permanecer en la escuela porque tenía clase. Entre todas, no evitaron que la madre se llevase a su hija y que perdiera las horas que le quedaban de clase. La madre gitana, ultrajada y movida por el miedo, antes de abandonar el colegio con su hija, se dirigió a la Directora para expresarle claramente su desconfianza: «*Me la llevo porque puede venir alguien y llevarse a mi hija*».

2.2.4 Los límites de mi trabajo en la escuela

Después de haber presenciado el choque entre las familias gitanas y la escuela, estuve un momento en la sala de profesores con Encarna, la Secretaria. Con todo este asunto y dado que Celia, la maestra interina, no se había movido de allí, había estado muy ajetreada ocupándose de todo el alumnado de 5ºA, que se distribuía normalmente en un grupo flexible atendido entre ella y la interina. Hasta este momento, no habíamos tenido oportunidad de cruzar una palabra sobre lo que estaba pasando. En cuanto pudo, la Secretaria aprovechó la ocasión y, poniéndose muy seria, me recriminó que no debería haber salido del colegio con la madre gitana porque yo no debía intervenir. Inmediatamente, le aclaré que salir a tomarme un café con la madre de un alumno no significaba que estuviera interviniendo. Contrariada, me advirtió de los límites que tenía mi trabajo en la escuela: «*Tu trabajo está exclusivamente en el recinto escolar*». Con la actitud ingenua de quien parece que no se entera de nada, me justifiqué explicándole que me interesaba observar en todas partes y recoger el testimonio de todo el mundo. La maestra, ante mi justificación, no añadió nada más y salió con prisas de la sala de profesores. Yo salí detrás de ella y continué con mi trabajo dirigiéndome a la clase de 1ºA para grabar a una niña.

Las clases de la mañana ya habían terminado. Mientras estaba grabando, la Jefa de Estudios me llamó para que fuera a su clase. Estaba reunida con la

Secretaria y la maestra interina. Cuando llegué, estaban analizando lo que había sucedido y amonestando a la que, hasta entonces, parecía exclusivamente la víctima. De inmediato, me di cuenta de que existía por parte de la escuela una doble lectura y una doble posición frente al problema. Delante de las familias, la capacidad de la maestra interina para desarrollar su trabajo no se había cuestionado y, considerándola víctima, se culpaba de lo sucedido exclusivamente a las niñas y al niño. Detrás, coincidían básicamente, aunque desde otra perspectiva, con la dura crítica que les hizo una de las madres gitanas («*No sabe hacerse respetar por los niños*») y, en consecuencia, reconocían que Celia tenía su parte de responsabilidad en el asunto.

Entre Celia y las maestras que formaban parte del equipo directivo, existía una relación jerárquica articulada no sólo por la estructura escolar, sino también por la antigüedad en el colegio y la experiencia docente acumulada. La Secretaria y la Jefa de Estudios, ambas más mayores que ella, consideraban que su actitud frente a las y los alumnos no era acertada y lo atribuían en gran medida a su falta de experiencia. El discurso que dirigían a la joven maestra, desde la superioridad que les confería su posición, contenía una clara intención aleccionadora.

Estando yo delante, le explicaron en qué consistía el respeto. Según su punto de vista, el respeto en la escuela debía manifestarse a través del orden y la disciplina. La relación de respeto, desde su óptica, debía quedar al margen del afecto y la confianza. El error de la interina, para ellas, era haber consentido a los niños demasiadas confianzas. Para corregirlo, le dijeron que, a partir de ese momento, debía mostrar su autoridad estableciendo distancias. En adelante, le recomendaron que ni siquiera debía permitir que los niños la tocaran. La Jefa de Estudios le dijo explícitamente: «*A partir de ahora, nada de contacto físico*».

Tras estas palabras, capté que la idea de respeto que tenía la Jefa de Estudios y que parecía barajarse en la escuela difería por completo de la norma que yo había observado entre las familias gitanas. En el entorno sociofamiliar del alumnado gitano, también había tenido la oportunidad de ver cómo las personas adultas establecían orden y disciplina al tiempo que exigían una relación de respeto. No obstante, la diferencia substancial que yo encontraba con respecto a la

escuela era que las relaciones socioeducativas entre las y los adultos gitanos y la infancia se basaban fundamentalmente en las muestras de afecto y confianza.

Por otra parte, como había sospechado, mis preguntas y mi proximidad con respecto a las y los niños gitanos y sus familias habían generado entre las maestras recelos hacia mi persona. Indagar sobre la intencionalidad de su comportamiento, así como haber salido del colegio con una de las madres gitanas, para ellas, sobrepasaba los límites del trabajo etnográfico. Consideraban que había tomado parte en el conflicto y que me había puesto a favor de los gitanos. En consecuencia, me llamaron la atención recordándome que mi papel era observar pero no intervenir.

Por mi parte, cuando me pidieron explicaciones sobre mi posición de etnógrafa, se las di, y no sólo eso. También aproveché la ocasión para contarles mis averiguaciones sobre lo que las niñas y el niño querían hacerle a Celia, su maestra, cuando intentaron levantarla. Les explique que se trataba de lo que los gitanos del barrio llaman «el Titiritero». Al oírlo, la reacción de la Jefa de Estudios fue rápida y contundente: *«El Tirititero que lo hagan en su puta casa»*. Tras esta evidente muestra de intolerancia, me aclaró de forma concluyente que: *«En el colegio se deben cumplir unas normas y es necesaria la disciplina»*. Su postura, desde mi punto de vista, no sólo expresaba el rechazo a que la cultura gitana se hiciera visible en la escuela. También llevaba implícito el convencimiento de que las y los alumnos gitanos, comportándose como tales, representaban una amenaza para el orden escolar. Como había visto hacer a muchas niñas y niños gitanos, frente a la incompreensión de la Jefa de Estudios, opté por el silencio. No discutí ni añadí absolutamente nada.

2.2.5 El desenlace: pedir perdón y aceptar una falta grave

Ese día, como tantos otros, comí en la sala de profesores con el maestro y las maestras que se quedaban habitualmente en el comedor escolar. Durante la comida, no se tocó el tema. Tampoco surgieron reflexiones de ningún tipo salvo el comentario de la Directora para decir que había sido una mañana nefasta.

Mientras comíamos, las niñas, que ya sabían que Celia se encontraba en la sala de profesores, querían hablar con su maestra para disculparse. Viendo que no salía, cuando me vieron por el pasillo en dirección a la cocina, me encargaron por favor que le pidiera perdón de su parte. Les dije que lo haría. Aunque no podía ni quería eludir su encargo, tuve miedo de que volvieran a acusarme de que estaba interviniendo y opté por no hacerlo inmediatamente. De nuevo, salí de la sala de profesores para ir a la cocina a por el café. Las niñas, apenas me vieron, me preguntaron: «¿Se lo has dicho?». Les dije que todavía no. Sin más demora, con el café en la mano y con toda naturalidad, al entrar en sala de profesores, dije en voz alta: «Las niñas me dicen, insistentemente, que te pida perdón de su parte».

Tras escuchar mi mensaje, Dolores, la maestra encargada del comedor escolar, intervino en contra de las niñas: «Eso no es forma de pedir perdón, tienen que ser ellas las que se lo digan». M^a Asunción, la Directora, en esta ocasión, las defendió y lanzó otro mensaje subliminal dirigido a la maestra interina: «No son ellas porque no se les ha dado la oportunidad, están esperando a que salga Celia. Todavía no ha salido». Celia lo recibió y, sin decir nada al respecto, salió hasta la puerta y permitió que las niñas se disculparan. Yo observaba desde lejos. No pude escuchar lo que las niñas le dijeron ni lo que la maestra les contestó porque las tenía lejos y a mis espaldas. La conversación fue muy breve, no estuvo con ellas ni tres minutos. Al momento, volvió a entrar y continuó comiendo sin hacer ningún comentario.

La tarde fue mucho más tranquila. Las clases se desarrollaron con normalidad y pronto se hicieron las 17h. Yo estaba bastante cansada y me disponía a irme a casa. Saliendo, me crucé con los padres de David. La madre llevaba una nota en la mano y estaba muy enfadada. Me la puso delante de la cara y me dijo: «Mira esto, Begoña. ¿Lo has visto?». Le dije que no, que no estaba al corriente. Entonces continuó: «Es que a los niños les han dado una nota para que la firmemos los padres. Lee y mira que pone». La cogí y la leí. Era una notificación que debía ser firmada por los padres como aceptación de una falta grave. Era la primera noticia que tenía sobre la nota. Exactamente ponía: «Falta

de disciplina grave por AGREDIR Y DERRIBAR A LA MAESTRA». Ya estaba firmada por la Jefa de Estudios.

La madre gitana me preguntó: *«¿La Directora es consciente de esto?»*. Imaginaba que sí, pero no le pude contestar porque a mí, de la nota, me habían mantenido completamente al margen y, hasta ese momento en que ella me la estaba enseñando, yo no la había visto ni tampoco sabía de su existencia. El padre tenía cara de circunstancias pero estaba más calmado. La madre, frente a la conserjería, buscaba desesperadamente a quien la había firmado y, en voz alta, exclamaba: *«Pero, ¿qué se creen esta gente, que estamos idiotas o qué? ¿Cómo voy a firmar que mi hijo ha agredido y derribado a la maestra si es mentira?. La que voy a denunciarles soy yo. ¿Dónde está la malcarada esa?. La Jefa de Estudios es, ¿no?»*.

La Jefa de Estudios ya se había ido. La madre me pidió que avisara a la Directora. Lo hice. M^a Asunción salió con aire tranquilo disculpándose de no disponer de mucho tiempo porque tenía a su madre en el hospital y debía irse enseguida. No sé cómo lo hizo pero, mientras la madre despotricaba conmigo, entró con el padre en su despacho. A los pocos minutos, cuando salieron, M^a Asunción se fue y el padre ya no tenía la nota en la mano. Cuando le preguntamos, nos dijo que se la había quedado la Directora. Su mujer lo trató de ingenuo y le regañó diciéndole que no debería habérsela dado.

Salimos juntos del colegio. En la calle, el matrimonio iba discutiendo porque el marido le había devuelto la nota a la Directora. Luisa, la mujer, aunque no la habían firmado, no estaba tranquila por el destino que la escuela podía darle a la nota, ya que se trataba de una falta grave de disciplina por agresión a la maestra. Con una gran preocupación, le reprochaba a su marido que era un inocente por haber confiado de nuevo en la Directora.

Por la calle, me encontré también con la primera familia que había estado en el colegio. Se disponían a subir en su coche. La madre, en cuanto me vio, me pidió explicaciones por no haber defendido a los niños y me recriminó haber consentido que los trataran así. Le expliqué que yo no podía intervenir, pero no

acababa de entenderlo. Por fortuna, su marido había hablado con Luisa, la madre de David y, justificándome, le dijo a su mujer: «*Lo importante es que observe dentro de la escuela. Si las maestras pensaran que está a favor de los gitanos no la dejarían entrar*». En ese momento, tuve la clara conciencia de estar entre dos fuegos. Por las palabras de este padre gitano, reparé en la valiosa ayuda que Luisa me estaba prestando frente a las otras familias. En medio de toda la confusión que generaba aquella situación, intenté aclararles que no debían esperar de mí que interviniera en las cosas de la escuela y que mi trabajo consistía únicamente en observar para poder analizar las situaciones y las posturas que tomaban las personas implicadas. Les pedí que tuvieran confianza en mí y que hablaran conmigo siempre que quisieran. Entonces, esta otra madre gitana, mostrando su inquietud por lo que había sucedido, aprovechó para comentarme que a su hija no le habían dado la nota que les habían dado a los demás y que estaba preocupada porque no sabía por qué. Se lo había preguntado a las maestras y le habían dicho que la nota de su hija la tenían «*archivá*». Ella, temerosa por la posible denuncia y por las consecuencias negativas que aquello podía acarrearle a su hija, me pidió que le explicara lo que las maestras querían decir con la palabra «*archivá*». Conmovida por su desconocimiento del lenguaje habitual que se utiliza en la escuela, le dije que archivada sólo quería decir que la habían guardado. Después de todo el follón que les habían montado en el colegio, el hecho de que las maestras hubiesen guardado la nota de su hija no le pareció una actuación lógica y, teniendo en cuenta que no habían hecho lo mismo con todas las notas, me aseguró que, de nuevo, volvería al día siguiente para que se la dieran. Argumentaba que, si se la habían dado a todos, no entendía por qué su hija tenía que ser diferente. Desde la distancia que provocaba su desconocimiento del lenguaje y la cultura de la escuela, el hecho de que las maestras no actuaran de la misma forma con todos los implicados le generaba un gran desconcierto. Al mismo tiempo, siendo consciente de que su hija no era el ejemplo de buena alumna, su preocupación por la nota reflejaba el temor a que precisamente ella fuera utilizada por las maestras como chivo expiatorio, es decir, temía que su hija pagara por todos. En realidad, su principal problema era que ignoraba por completo el destino que las maestras iban a darle a la «desconcertante» nota. Sólo

sabía que se trataba de una falta grave en la que se imputaba a su hija haber agredido a la maestra, algo que no era cierta en absoluto, según su punto de vista. Sobre todo, le angustiaba el curso legal que las maestras, si querían, podían darle al asunto. Temía, en definitiva, que su hija saliese perjudicada injustamente. Resultaba evidente que, frente a aquella situación, esta madre gitana se sabía en una posición de debilidad y desconfiaba totalmente del trato que estaba recibiendo por parte de la escuela.

Por lo visto, las maestras no actuaron de igual modo con todo el grupo del «Titiritero» y la falta grave no se entregó a todos sus miembros. Sólo hubo una niña que, pasados unos días, me dijo que su padre sí que la había firmado. Su familia, por cierto, era una de las dos familias gitanas que no acudieron al colegio cuando se les llamó para entrevistarse con las maestras:

Tocó la sirena de irnos y luego cogió y dijo: «¡una falta!». Y, ahí, mi papa me pegó, porque no quiere que me pongan falta. Yo me la llevé a casa y me la firmó mi papa y me dijo: «¡Plas! Pal cuarto». Luego ya, al otro día, cogí y se lo dije a la señorita: «Toma». Y hace siete días o por ahí que no me deja salir [se refiere al castigo impuesto por su padre].

(Alumna gitana, 11 años)

2.3 Un conflicto cultural: la toma de conciencia

Me explicaba Beatriz, una de las niñas gitanas que aquel día intentó levantar a su maestra, que en su entorno sociofamiliar se levanta a los novios para expresar el júbilo que produce el nuevo enlace matrimonial en la comunidad¹¹ y que sólo se hace cuando la mujer ha cumplido con la norma de conservar su virginidad hasta el momento del matrimonio, una de las prescripciones más importantes que instaura la tradición cultural gitana.

¹¹ Esta práctica del levantamiento se puede encontrar en muchos otros ámbitos. Por ejemplo, en el taurino, se levanta al torero cuando ha tenido éxito en su faena. El acto de ser subido a hombros significa el reconocimiento público del maestro como figura representativa del toreo. El público, por su parte, muestra su aceptación aplaudiendo mientras el torero, a hombros, da la vuelta al ruedo.

Hacen el Titiritero cuando te casas, cuando ya te sacas el pañuelo, si estás bien, si no, no. La aúpan así y le tiran almendras y to... Eso, porque siempre los gitanos lo hacen.

(Alumna gitana, 11 años)

En la boda gitana, la mujer tiene un gran protagonismo. El levantamiento es una forma de expresar la alegría por parte de la comunidad y la inclusión de la nueva esposa en el estatus del grupo de mujeres adultas que, al casarse, asumen la responsabilidad de la reproducción biológica, social y cultural. La alegría, por tanto, se asocia a la continuidad de la existencia del grupo.

Las niñas gitanas estaban contentas y, significativamente, hicieron con la figura de la maestra en la escuela lo que se hace con la figura de la novia gitana en el grupo. David, el único niño del grupo, me explicaba que intentaron hacerle: *¡Viva la maestra!*. Sin utilizar el término «Titiritero», con sus palabras, traducía al lenguaje de la escuela el significado que tiene en la boda gitana. A pesar de los riesgos físicos que indudablemente conlleva el levantamiento, el hecho de intentarlo con su maestra, sin entrar a discutir si fue o no fue oportuno, para los críos, no era una agresión sino todo lo contrario. Significaba una muestra de integración cultural y de afecto. Su conducta respondía al sentimiento de incluir a la maestra en su propio universo cultural. A través de la inclusión simbólica de la maestra en el grupo de su alumnado gitano, «el Titiritero» en la escuela representaba, sobre todo para las niñas, la apropiación cultural del espacio escolar. Este grupo de alumnado expresó con el lenguaje simbólico de su propia cultura la confianza y el afecto que les inspiraba esta maestra, «su» maestra, la misma que solía imitarlas en su forma de hablar y jugar con ellas utilizando sus expresiones gitanas con idéntica cantinela (*¡Jai, que laaache!*). Al desconocer la cultura de las y los niños gitanos, para las maestras, su lenguaje simbólico resultó incomprensible. En este sentido, la fuente del conflicto es el desconocimiento cultural que da lugar a malas interpretaciones sobre el comportamiento de las niñas y el niño.

Las familias gitanas que acudieron al colegio interpretaron que la actuación de las maestras criminalizaba la conducta de sus hijas e hijo. La

estrategia de escarmiento que puso en práctica el equipo directivo provocó la indignación y la impotencia de las familias gitanas. La impotencia dio como resultado que dos de las familias se llevaran a sus hijas de la escuela. Paralelamente, la desconfianza surgió a partir de las palabras que utilizan las maestras para sancionar a los críos: denuncia, cárcel, reformatorio. Son términos que despiertan los miedos aún presentes en el universo simbólico del grupo minoritario. El trato que recibieron sus hijos en la escuela les recordó en gran medida el abuso de poder que, sobre su grupo social de pertenencia, ha perpetrado tradicionalmente el grupo mayoritario desde la cultura dominante. Estar en posición de debilidad con respecto a los payos es una experiencia sociocultural que han tenido los gitanos a lo largo de la historia. Posición que, unida frecuentemente a la exclusión y al rechazo de la mayoría, todavía se vive en el grupo como un pasado no muy lejano. Por otra parte, su miedo y desconfianza tampoco son ajenos a las representaciones del grupo sobre la escuela construidas a través de su experiencia negativa en el pasado.

Este tipo de situaciones escolares y de interacción social entre las familias y quienes representan la escuela consiguen poner en marcha el mecanismo de los prejuicios recíprocos. Las familias gitanas son conscientes del estereotipo negativo que envuelve a su grupo y perciben que las maestras, cuando tratan a los niños como si fueran delincuentes, están actuando movidas por sus prejuicios y no en base a la realidad vivida por sus hijas e hijos.

Por último, para las maestras, la conducta de los niños es del todo inadmisibles. No la interpretan como una travesura imprudente propia de niños que hubiera podido tener graves consecuencias, sino como una fechoría extravagante e intencionada que supera los límites de lo aceptable en la escuela. Su desconocimiento sobre la cultura de las y los niños gitanos contribuye a que el ambiente socioeducativo y las relaciones con sus familias sean difíciles. El niño y las niñas gitanas, con su comportamiento, transgreden las normas y la distancia física que establece el modelo «legítimo» de interacción escolar entre alumnado y docentes. En la clase, la maestra interina pierde el control de la situación y el

hecho de que las alumnas no le obedezcan cuando les dice que paren significa el quebranto de su autoridad.

«El Titiritero» me planteó una de las situaciones más complejas e incómodas que tuve que afrontar durante el trabajo de campo. El conflicto se gestó en la incomunicación producida por la diferencia cultural y de lenguaje entre los dos ámbitos socioeducativos: la familia gitana y la escuela.

Mi experiencia personal en el pasado me situaba cultural y académicamente más cerca de las maestras que de las familias gitanas pero, no por ello, mi posición de etnógrafa resultaba fácil de mantener en la escuela. Sabía que cometer algún fallo ponía en juego la continuidad de mi trabajo. Tomé conciencia de que intentar entender a las y los gitanos en el colegio me hacía participar irremediabilmente de las tensiones que subyacían a la interacción escolar y de que, por tanto, yo también podía ser víctima de recelos y prejuicios. Me daba cuenta de que, ante el equipo directivo, estar con los niños gitanos y sus familias para escuchar sus voces, ponía en tela de juicio mi imparcialidad en la interpretación de lo sucedido. La tensión de las relaciones entre las familias gitanas y la escuela se manifestaba de forma muy significativa en la tendencia general a incluirme en alguno de los grupos. El de las maestras, desde su posición de poder, consideraba que yo debía compartir sus normas y su postura frente a las familias gitanas. De hecho, una de las maestras me dijo de forma clara y explícita dónde estaban los límites de mi trabajo. Este tipo de tensiones escolares entre los diferentes grupos ponía en juego la confianza que, hasta ese momento, me habían mostrado mis informantes (payos y gitanos) y, por ello, más que en ninguna otra ocasión, intenté ir con pies de plomo.

Estar al mismo tiempo en el colegio y entre las familias gitanas favoreció que yo relacionara intuitivamente el comportamiento que tuvieron las niñas en la escuela con otros que había presenciado en su entorno social y cultural. Por una parte, con mis indagaciones, me propuse corroborar mi intuición y, por otra, averiguar si el hecho de conocer el referente cultural que subyacía al comportamiento de este grupo de alumnado ayudaba a las maestras a ir más allá

de la incomprensión y los prejuicios que provoca frecuentemente el desconocimiento de las culturas situadas al margen de la legitimidad escolar.

«El Titiritero» en la escuela hizo que aflorara el conflicto cultural latente. Un conflicto que, a menudo, no se expresa. Se oculta o, incluso, se niega. La interpretación que se hace desde la escuela de unos hechos objetivamente intrascendentes convierte la interacción escolar entre familias y docentes en un conflicto étnico. La secuencia de este proceso permite analizar la subjetividad de los argumentos tanto de las y los niños como de las maestras, y el talante emocional de la postura de éstas frente al grupo de alumnado gitano. Por otra parte, la posición de legitimidad de las maestras en la escuela hace que tanto sus argumentos como su interpretación de lo que creen que sucede se institucionalicen, convirtiendo su discurso en un discurso objetivo y docto.

El intento de levantar a la maestra se interpreta desde el principio como una agresión y, por tanto, constituye para las maestras un problema de disciplina. El encuentro con las familias gitanas, al aportar una lectura diferente del comportamiento del alumnado gitano que, además, contradice la visión de las docentes, rompe el necesario pacto implícito que da legitimidad a su autoridad. El problema, entonces, adquiere un cariz sociopolítico que cuestiona la validez de la educación que las familias gitanas proporcionan a sus hijos e hijas.

Antes de que aconteciera el episodio de «el Titiritero», fue interesante, para la orientación de mi análisis, percibir la incomprensión a que era sometido el alumnado gitano cuando, jugando a la boda, introducían su cultura en el colegio. La maestra, en aquella ocasión, como representante de la autoridad escolar, expresó su rechazo prohibiendo el juego que las y los niños gitanos proponían. Prohibición, en gran medida, simbólica ya que, frente a la actitud de resistencia cultural por parte de las y los niños, al final resulta inoperante y, significativamente, da paso a la indiferencia total. Lejos de crear problemas como pensaba en principio la maestra, en la práctica, el juego de la boda genera diversión, armonía y un clima de interculturalidad entre las y los alumnos que participan en él.

Asimismo, con respecto al levantamiento de la maestra, la información que en el transcurso de aquella mañana y a través de mí reciben tanto la Directora como la Jefa de Estudios sobre el significado de «el Titiritero», saca a la luz el referente cultural del comportamiento del grupo de escolares gitanos. Sin embargo, en el ámbito de la escuela, la visibilización de su cultura provoca un claro rechazo del equipo directivo que se manifiesta a través de la sanción disciplinaria. En definitiva, la falta de reconocimiento de la cultura gitana por parte de las maestras y el rechazo hacia lo que representa para ellas hace que, en octubre, se prohíba el juego de la boda y que, en diciembre, dos meses más tarde, «el Titiritero» sea malinterpretado y amonestado con una falta grave por agredir y derribar a la maestra.

A mi juicio, la resolución positiva de este tipo de conflictos, que se producen en la interacción escolar con el alumnado gitano y sus familias, requiere el conocimiento y la comprensión de su naturaleza cultural.

2.4 Conclusión transitoria

Percibir el sentido de las malas interpretaciones que puede provocar el encuentro cultural requiere una inmersión en los grupos implicados. Sólo así resulta posible comprender la génesis de los procesos de categorización y descalificación recíprocos. De este modo, la construcción de las representaciones sociales y, en consecuencia, el sentido de las actuaciones de las y los protagonistas del encuentro cultural pueden ser vistos «desde dentro». El estudio antropológico ha planteado desde el principio la cuestión de la postura que permite elaborar un discurso científico sobre la construcción de «la realidad». El planteamiento etnográfico actual aparece como el resultado de una trayectoria histórica que se aleja progresivamente del etnocentrismo y pone a la investigadora en una posición de proximidad con respecto a las y los actores sociales de los fenómenos estudiados. El viaje a través de la historia del conocimiento antropológico nos proporciona las claves teóricas para entender cómo se construye el discurso etnográfico en nuestros días. En este sentido, vamos a centrar nuestra atención

sobre la cuestión de la postura etnográfica como el resultado de una reflexión teórica, metodológica y ética.

III. MARCO TEÓRICO

3. MARCO TEÓRICO

Teniendo en cuenta la proximidad que existe actualmente entre la Antropología y la Sociología en cuanto disciplinas que convergen a menudo en los mismos fenómenos y ámbitos de estudio, así como el sustrato teórico, metodológico y ético que ambas comparten con el conjunto de ciencias denominadas humanas y sociales, el estudio etnográfico que aquí nos ocupa se enmarcaría dentro del ámbito de la Antropología Social y Cultural.

Un conocimiento de las reflexiones que la investigación antropológica irá suscitando a lo largo de su desarrollo y, especialmente, a partir de la época moderna nos permite aprovechar de un modo ético y socialmente constructivo el saber acumulado hasta el momento en torno a las diferentes culturas que conviven en nuestro planeta. Desde los antiguos relatos descriptivos de los primeros etnógrafos hasta las monografías más recientes, se observa una interesante trayectoria en el seno de la Antropología que sitúa a la Etnografía, su tradicional forma de investigar, en la actual dinámica del conocimiento científico-social: el análisis de conflictos, la promoción de la igualdad y de los derechos humanos, y la lucha contra los prejuicios y todo tipo de discriminación. La interacción entre el progresivo abandono del etnocentrismo, que colocaba a Occidente en la cúspide de la «civilización», y el auge del relativismo, entendido más como metodología que como un principio rector, consintió que las diferencias culturales dejaran de constituir posiciones en el orden civilizador y fueran consideradas como atributo universal de la humanidad (Macedo de Barcellos, 2005).

En este sentido, el planteamiento del presente marco teórico como un viaje a través del proceso de construcción de la Antropología responde, básicamente, a la necesidad de hacer hincapié en dos importantísimos factores cuya incidencia en dicho proceso cambia, en mi opinión, el curso de la investigación social y, en consecuencia, el conocimiento por ella generado:

- la evolución de la postura del investigador o la investigadora, y
- la apertura progresiva de la mirada sobre los «informantes»

En cuanto al primer factor, el descenso del investigador o investigadora de su pedestal de la «civilización» hacia una posición de igualdad frente al «otro» diferente determina profundamente las condiciones del encuentro intercultural. En cuanto al segundo factor, el tránsito de la condición de «bárbaros» hasta el estatuto de «interlocutores», favorece un reconocimiento mutuo de la humanidad del «otro» que, a su vez, deja paso a un posible encuentro intercultural entre iguales.

De hecho, el material etnográfico sobre el que se construye el conocimiento antropológico se extrae de ese ineludible encuentro entre el investigador o la investigadora y su objeto/sujeto de estudio, lo que tradicionalmente se ha configurado como el «trabajo de campo etnográfico» en el seno de la Antropología. Desde su experiencia «dentro» de la realidad que estudia, hasta la construcción de un discurso explicativo sobre ella que pretende situarse en el camino de la objetividad científica, el investigador o la investigadora tiene que llevar a cabo una reflexión teórica, metodológica y ética tanto acerca de los «datos» como del encuentro intercultural a través del cual han sido producidos. En este sentido, lo que denomino «la postura etnográfica» se plantea como el resultado de todas las reflexiones que implica la interrogación antropológica sobre el conocimiento de la realidad sociocultural de los seres humanos.

En las páginas siguientes, viajando a través de la Antropología, intentaré mostrar que la reflexión en torno a la postura que adopta el investigador, o en este caso la investigadora, pasa por tener en cuenta tanto aspectos más externos u objetivos, como son el sexo de la persona que investiga, su edad, el color de su piel, sus adscripciones culturales, su origen familiar y social, etc., como otros internos o de carácter más subjetivo, como pueden ser las orientaciones emocionales, políticas, éticas de cada cual; sin olvidar, además, que las elecciones personales que cada individuo toma cuando realiza el trabajo de campo son fruto de la diversa interacción entre todos los aspectos mencionados.

Por otra parte, entiendo que la importancia de esta reflexión acerca de la postura de las y los etnógrafos en la investigación radica en que favorece, no únicamente las posibilidades de comunicación con el grupo objeto de estudio (en

este caso la minoría gitana), un mejor entendimiento del mismo y de sus relaciones con la sociedad envolvente, sino también la comprensión de las representaciones, las actitudes y las acciones del grupo de población mayoritario y, en particular, aquéllas que conciernen a las y los docentes como profesionales que participan con un alto grado de responsabilidad en los procesos escolares y socioeducativos institucionales. Desde mi punto de vista, sólo así resulta posible aproximarse a lo que le sucede a la infancia gitana en su tránsito por la escuela.

Considerando las posibilidades de entendimiento y de explicación del «otro» que ofrece el análisis cultural tradicionalmente abordado por la Antropología, espero que la investigación que aquí nos ocupa, centrada en el ámbito de la educación, ayude a sensibilizarnos frente a la diversidad cultural y a echar luz sobre la necesidad que continúa existiendo de hacer coincidir la reflexión etnográfica con la reflexión pedagógica en el esfuerzo de construir un conocimiento libre de prejuicios que pueda mejorar la difícil y compleja situación socioescolar que, en la actualidad, continúa atravesando la minoría gitana¹².

3.1 El ámbito de la Antropología social y cultural

Marvin Harris, en su *Introducción a la Antropología general* escrita en 1971, define la Antropología como el estudio de la humanidad, de los pueblos antiguos y modernos, y de sus estilos de vida. Esta definición, al intentar acotar la amplitud del objeto de estudio antropológico, puede que resulte bastante imprecisa, ya que existen otras muchas disciplinas, más o menos próximas a la Antropología que, movidas por múltiples razones, desde diferentes perspectivas y con distintos métodos de investigación, comparten con ella, en una u otra medida, el interés por conocer a los seres humanos. Por citar sólo algunas, me refiero a la Psicología, la Geografía humana, la Sociología, la Lingüística, la Economía, la Biología, la Genética, etc. A partir de esta coincidencia de base, para definir a la Antropología frente a estas otras formas de conocimiento sobre la experiencia

¹² Situación que ya fue constatada por el equipo de investigación coordinado por Jean-Pierre Liégeois, en «*La escolarización de los niños gitanos y viajeros*». Informe de Síntesis. Comisión de las Comunidades Europeas. Luxemburgo, 1987(p.60).

humana, Harris incide especialmente en el carácter global, comparativo y multidimensional que deben tener los estudios antropológicos. Desde esta perspectiva, todas las actividades organizadas que los individuos y los grupos que constituyen han realizado y realizan a lo largo de su existencia pueden incluirse en el ámbito de interés de la Antropología.

Paralelamente, compartiendo el objetivo de proporcionar hipótesis y teorías sobre las posibles causas de la diversidad entre los estilos de vida de los seres humanos, tres grandes ejes de conocimiento completan el marco general donde se puede encuadrar la Antropología: la Arqueología que, recuperando los vestigios del pasado, estudia las secuencias del desarrollo social y cultural de las comunidades humanas; la Lingüística Antropológica que, considerando el estudio de la lengua de las poblaciones observadas como una condición previa del trabajo sobre el terreno, se interesa por la gran diversidad de lenguas que se hablan en el mundo, indaga en la forma en que el lenguaje influye y es influido por otros aspectos de la vida humana y pone todo ello en relación con la evolución de las diferentes lenguas y culturas; y, por último, la Antropología Física que, mediante el estudio de restos fósiles, trata de reconstruir el curso de la evolución humana prestando una especial atención a la cuestión de las relaciones entre las características físicas del ser humano y los comportamientos sociales y culturales (Harris, 1984).

Sin embargo, este marco general no lo resuelve todo. Una prueba de ello podría ser, por ejemplo, el río de tinta que, desde antaño, ha suscitado entre las y los académicos de los diferentes países la cuestión de la delimitación entre Antropología cultural /Antropología social. Con respecto a este particular, Paul Mercier, en su *Histoire de l'anthropologie* (1966), constata que el Simposio Internacional de Antropología celebrado en Nueva York en 1952 reveló «el problema de fondo que subyace a la diversidad de orientaciones teóricas que adoptan los investigadores». En este sentido, los múltiples matices en la definición y en el empleo de los conceptos de cultura y sociedad, así como la gran dificultad que plantea frecuentemente el intento de establecer claras delimitaciones entre las diferentes disciplinas y entre los campos de estudio de las

ciencias humanas, se traduce en no pocos problemas teóricos y metodológicos que, según Mercier, se reflejan, de una u otra manera, tanto en la terminología utilizada para referirse a los estudios realizados en diferentes épocas y lugares, como en la evolución de ciertos investigadores e investigadoras que no renuncian a intentar comprender en toda su amplitud las experiencias sociales y culturales de los seres humanos. En aquel Simposio, parece que ya se hizo evidente que para algunos participantes, como S.F. Nadel, el uso del adjetivo social o cultural podía ser sólo una cuestión de «etiqueta» sin importancia real. Sin embargo, para otros como Lévi-Strauss, que compartía en esto la perspectiva del americano de A.L. Kroeber, la posibilidad de utilizar estos dos adjetivos detrás de Antropología significaba una irrenunciable ventaja porque expresaba dos puntos de vista difícilmente separables sobre una misma realidad, dos enfoques posibles de una misma investigación basados en la doble consideración del hombre como animal cultural (hacedor de útiles) y como animal social. Por otra parte, frente a esta postura comprensiva y bidimensional, otros investigadores americanos que participaron en el mismo encuentro se unieron para separar estos dos enfoques (social y cultural), tanto atribuyéndoles dimensiones diferentes como situándolos en distintos niveles de abstracción (Mercier, 1979). En cualquiera de los casos, esta diversidad de posiciones con respecto a la terminología parece que expresaba la preocupación que ya existía entonces entre las y los investigadores por distinguir desde el punto de vista teórico, sobre todo, la perspectiva antropológica de la sociológica, algo que no siempre les ha resultado fácil de llevar a la práctica.

Desde una perspectiva culturalista, es decir, considerando prioritariamente al hombre como creador de útiles (creador de cultura), la investigación puede partir de los útiles e ir hacia las instituciones en tanto que aquellos útiles hacen posibles las relaciones sociales. Así, desde la óptica de la Antropología Cultural, el estudio de las realidades socioculturales daría la primacía al hombre sobre la sociedad que, vista de esta forma, se convierte en un auténtico producto suyo (Callari, 1993).

Sin embargo, desde una perspectiva más sociológica, es decir, si se considera al hombre prioritariamente como animal social (constreñido por su

naturaleza a asociarse a sus semejantes para sobrevivir), el investigador o la investigadora puede partir de las relaciones sociales para llegar a los útiles y a la cultura en tanto medio por el cual las relaciones sociales se mantienen. Desde este punto de vista, se interpreta que las sociedades son generadoras de sistemas que se auto-perpetúan y las manifestaciones culturales se consideran en función del modo en que contribuyen al mantenimiento de la estructura social. En esta línea de análisis, frente a la Antropología Cultural, las y los etnólogos británicos sucesores de Radcliffe-Brown darán a su ciencia el nombre de Antropología Social.

Frente a la diversidad de opciones terminológicas, veamos lo que el profesor Claudio Esteva-Fabregat dijo no hace mucho tiempo a propósito de este debate. En su opinión, el enunciado Antropología Social se plantea de hecho como una tautología puesto que, inevitablemente, los seres humanos son sociales pero, a diferencia del resto de los animales, también son culturales¹³: «los seres humanos se distinguen como especie por el hecho de ser creadores culturales, diseñadores de artificialidades ambientales y de medios e instrumentos que le permiten determinar muchos de los aspectos de su naturaleza y condicionar, a su vez, las actuaciones de los demás seres vivos» (Prat, 1996:21). Teniendo en cuenta lo anterior, considera que las estrategias culturales son más poderosas que las del instinto y, por ello, la Antropología Cultural le parece más comprensiva de la situación humana que la Antropología Social. Esta última denominación constituye, bajo su punto de vista, «una categoría definitoria inevitablemente ambigua porque el concepto social introduce la idea de que la organización y la estructura de las relaciones sociales es un objetivo prioritario respecto a lo cultural» (Prat, 1996:22). Por otra parte, entiende que el concepto de Antropología

¹³ Las y los etólogos, probablemente, observando entre los chimpancés una transmisión de prácticas alimenticias de generación en generación en el interior de sus comunidades, podrían discrepar de esta afirmación. En este sentido, Geertz apunta que siendo extremadamente dudoso que «los primates infrahomínidos (vivos o extinguidos) poseyeran una verdadera cultura, en el sentido restringido de un sistema ordenado de significaciones y símbolos en virtud de los cuales los individuos definen su mundo, expresan sus sentimientos y formulan sus juicios [...] ahora, está bien establecido que primates y monos son criaturas extremadamente sociales incapaces de alcanzar madurez emocional en el aislamiento y capaces de adquirir gran parte de sus más importantes facultades de actuación por obra del aprendizaje imitativo y de desarrollar tradiciones sociales colectivas, distintivas y específicamente variables, que son transmitidas de generación en generación, a través de una herencia no biológica» (Geertz, 1990:70).

Social surge como resultado del alejamiento de las y los antropólogos ingleses de las tradiciones etnológicas que se asociaban a la Historia y a la Arqueología. En este sentido, coincide con Mercier (1979) al pensar que la expansión contemporánea de la Antropología Social es una reacción histórica contra la Etnología que comienza en Gran Bretaña con A. R. Radcliffe- Brown, el cual, influido por Émile Durkheim, entendía esta disciplina como una rama de la Sociología comparada. Para terminar, en relación con este punto de vista, me parece oportuno recordar el tributo que Lévi-Strauss rinde al fundador de la escuela sociológica francesa diciendo que: «es hacia Durkheim y hacia Francia hacia donde vuelve la mirada el joven Radcliffe- Brown cuando decide hacer de la Etnología, hasta entonces ciencia histórica o filosófica, una ciencia experimental comparable a las demás ciencias naturales» (Lévi-Strauss, 1979:49).

3.2 La especificidad del punto de vista antropológico

Atendiendo al particular proceso de construcción de la Antropología como una disciplina que comparte con el resto de las ciencias humanas y sociales múltiples intereses, definir la especificidad del punto de vista antropológico, no es algo que resulte fácil. Las y los antropólogos, tradicionalmente, se han esforzado en mantener un estrecho contacto con disciplinas como la Sociología, la Psicología, la Lingüística, la Historia, etc., con el objetivo de entender el contexto de relaciones entre los hechos socioculturales. Siendo fundamental, esta perspectiva relacional les ha dejado expuestos a la continua influencia de las diferentes escuelas y corrientes de pensamiento que, desde diferentes ámbitos de estudio, todos ellos en alguna medida complementarios, elaboran otros métodos, conceptos y teorías para explicar la complejidad que entraña la realidad humana.

Por otra parte, el estudio de las similitudes y de las diferencias socioculturales entre los seres humanos es, a su vez, otro de los principales objetivos que se marcan las y los antropólogos. Así, el deseo de abordar la gama más completa de diversidades les ha llevado con frecuencia a configurar su punto de vista privilegiando lo extraño o, dicho de otro modo, dedicando un mayor

esfuerzo a la observación de las realidades sociales que, entre otras razones, resultan más «exóticas» precisamente porque se encuentran fuera del entorno sociocultural propio; un entorno que, en contraste con los que se desconocen, parece que muchas veces no es percibido como algo susceptible de ser estudiado, sino más bien como un marco de acción humana conocido, unificador y reductor de originalidades. Esta tendencia a privilegiar el exotismo, a su vez, también ha estado alimentada por el hecho de que, hasta los años treinta del pasado siglo, muchas de las investigaciones antropológicas se llevaban a cabo con el objetivo de «salvar las culturas primitivas» en peligro de extinción.

Además, en función del deseo de totalidad, la disciplina antropológica siempre ha estado marcada por unas amplísimas perspectivas en el espacio y en el tiempo, proponiéndose alcanzar generalizaciones que conciernen al ser humano y sus comportamientos, visto desde todas sus dimensiones. Así, a partir de sus investigaciones etnográficas sobre experiencias socioculturales concretas, las y los antropólogos han podido suministrar datos comparativos al resto de disciplinas que, utilizando otras técnicas y métodos diferentes, se dedican más específicamente al estudio de las sociedades modernas. Este papel subsidiario que muchas veces han desempeñado las y los antropólogos, según Mercier, ha sido en gran medida lo que ha provocado que sus informaciones, a menudo, hayan sido utilizadas de manera impropia, es decir, fuera de contexto o como un material mal integrado en un conjunto de conocimientos acerca de una determinada situación. En vista de estas circunstancias, no son pocos las y los investigadores que observan una significativa relación entre las dificultades que ha encontrado la Antropología para definirse como disciplina autónoma y ese rol de «sirvienta» al que, a juicio de Mercier, a veces ha quedado reducida, «así en Francia, a la sombra de la Sociología» (Mercier, 1968:887).

El problema de su especialización, en ciertas fases de su desarrollo, se ha intentado zanjar limitando su campo de investigación al mundo de los «primitivos» (sociedades pequeñas, relativamente homogéneas, sin historia conocida, tradicionales, sin escritura), al tiempo que las modernas sociedades «complejas» (heterogéneas, con unas profundas raíces históricas, llamadas

civilizadas, industrializadas, letradas, modernas), se reservaban para las y los sociólogos (Rivière, 1995). Una solución que, si bien en la actualidad ya no resulta conveniente, algunos antropólogos y antropólogas parecían asumir expresando su tendencia a considerarse como los representantes por excelencia de la ciencia de la humanidad. A partir de estas apreciaciones, Mercier nos habla de un «imperialismo antropológico», sobre todo en Gran Bretaña y Estados Unidos, mientras que en Francia lo que observa es un «imperialismo sociológico». Asimismo, también considera posiciones que integran ambas tendencias, como la de J. Gillin cuando define la disciplina antropológica como «una ciencia del hombre social», borrando unas fronteras cuyo significado va perdiendo sentido en vista de las múltiples convergencias que existen de hecho¹⁴. Lo cierto es que, en realidad, la evolución de las ciencias humanas y sociales y, más concretamente, la trayectoria seguida por la Antropología y la Sociología ha sido paralela. Ambas disciplinas se han vinculado como ciencias hermanas a las teorías y a las políticas de su época. Compartiendo perspectivas sobre la organización social, las instituciones, los procesos de integración y adaptación sociocultural, se han ido construyendo a través de procesos de comparación y de crítica metodológica y epistemológica bastante parecidos, optando por la investigación de las estructuras y las funciones sociales y por un análisis de la dinámica de las sociedades actuales (Rivière, 1995). En este sentido, siguiendo a Rivière, cuando las y los antropólogos, deseosos de totalidad, estudian al ser humano bajo todas sus dimensiones, lo hacen mostrando cómo «en el interior de lo que M. Mauss llama el fenómeno social total, los elementos de una economía por ejemplo, sólo pueden ser comprendidos y explicados en relación con los fenómenos políticos, religiosos, familiares, técnicos, estéticos. Cada elemento aislado adquiere significación del conjunto cultural y social en el que está insertado. El mismo conjunto social también puede ser comprendido por otras disciplinas con las que la Antropología entra en complementariedad» (Rivière, 1995:14).

En definitiva, la dificultad que encontramos para presentar a la Antropología como una disciplina autónoma y para especificar el punto de vista

¹⁴ Cit. en Mercier, P. (1968): «Anthropologie sociale et culturelle» en Poirier, J. (Dir.) (1968): *Ethnologie Générale*, Paris, Ed. Gallimard, pág. 888.

antropológico parece estar ligada al hecho de su interdisciplinariedad, una característica propia que, implicando al conjunto de las ciencias que estudian al ser humano, permite a las y los investigadores apoyarse mutuamente y ayudarse con métodos, conceptos o materiales que, frecuentemente, alcanzan a plantear nuevas perspectivas de estudio. Son muchos las y los antropólogos que, al igual que Mercier, consideran que las fronteras que separan las ciencias humanas no están fijadas de manera definitiva, ya que pueden variar según las fases del desarrollo de cada disciplina y en función de las prioridades de estudio que existan en cada momento. Así, esa variabilidad de la división del trabajo entre las Ciencias Humanas se puede interpretar, en cierta medida, como la prueba de la profunda unidad que existe entre todas ellas (Poirier, 1968). Sin hacer de ello un problema, no todos las y los antropólogos ven clara la especificidad de las diversas Ciencias Humanas y Sociales, ni las fronteras que, a menudo, se establecen entre ellas. Ulf Hannerz, por ejemplo, refiriéndose concretamente a la frontera entre dos disciplinas tan próximas como la Sociología y la Antropología, se expresa del siguiente modo: «el hecho de que la definición de la frontera entre la antropología y la sociología sea un tanto vaga no tiene por qué ser preocupante. El imperativo territorial no debe ser intelectualmente respetable; además, las visitas mutuas entre la antropología y la sociología han sido a menudo beneficiosas, cuando se han dado. En no escasa medida, la borrosa divisoria que tenemos es un accidente de la historia» (Hannerz, 1993:21).

Por último, me gustaría concluir parafraseando a Mercier cuando dice que las cuestiones que se plantean las y los antropólogos no son esencialmente diferentes a las que, de una manera espontánea, se plantean todas las personas: preguntas sobre la naturaleza y el origen de las costumbres y las instituciones, el significado de las diferencias sociales y culturales entre grupos vecinos, etc. Así, «toda sociedad, haya alcanzado, o no, la fase científica se ha construido su propia antropología» (Mercier, 1968:886). En mi opinión, con gran sencillez y sentido común, este planteamiento «desmitificado» sobre los principios epistemológicos que subyacen a la disciplina nos invita a reflexionar sobre la importancia que tiene uno de los pilares fundamentales de la Antropología moderna: captar el punto de

vista que las y los actores sociales tienen sobre su propia cultura y sociedad. Este modo de aproximación a la realidad que se estudia, siendo considerado una de las mayores aportaciones de Malinowski, se ha convertido en un paso obligado para todo individuo que, independientemente de su formación académica, aspire a ser considerado antropólogo o antropóloga en función de sus inquietudes intelectuales y pretensiones de conocer «desde dentro» las culturas y sociedades humanas. De manera que, si existe un punto de vista que pueda considerarse específico de las y los que son o aspiran a ser antropólogos y antropólogas, éste habrá sido construido en base al conocimiento adquirido dentro de las mismas culturas y sociedades que se estudian, y a la deuda que todas las y los aprendices de cualquier cultura contraen con sus maestras y maestros, y con la experiencia investigadora de sus predecesores.

3.3 La Etnología y la construcción de la Antropología

La Etnología, como conocimiento de la diversidad de las realidades humanas, siempre ha estado en el fondo del estudio antropológico. Adentrarse en el camino científico que ha recorrido ese conocimiento hasta nuestros días implica aproximarse a las diferentes corrientes de pensamiento que han condicionado la mirada de las y los investigadores. Además, este acercamiento permite comprender el proceso a través del cual se ha ido construyendo la Antropología, así como la postura teórica y metodológica de quienes, como yo, entran en una situación de contacto intercultural planteándose el objetivo, el deseo o la necesidad de conocer al «otro».

3.3.1 Un breve recorrido histórico

Las primeras informaciones que se tienen sobre la postura de quien entra en contacto con una realidad sociocultural diferente a la propia remiten de manera directa al viaje: parece que viajar ha sido desde siempre una de las principales fuentes de conocimiento intercultural. De hecho, aunque se haya viajado con diferentes proyectos e intenciones, lo cierto es que, históricamente, entre los seres

humanos el viaje ha despertado de una u otra manera el interés por los «otros» y ha proporcionado la posibilidad de prestar atención a las diferencias y a las similitudes apreciables con respecto al «nosotros».

Como anotan todos los estudiosos y estudiosas del pensamiento antropológico¹⁵, fue a partir de la segunda mitad del S.XIV cuando en Occidente comienza a nacer la Etnología como una de las ciencias del hombre. No obstante, en la Antigüedad, se puede hablar de un pensamiento pre-etnológico entre los primeros historiadores, geógrafos, naturalistas o filósofos que se preocuparon por el conocimiento del ser humano en su diversidad. Tanto Hesiodo, como Diodoro de Sicilia, Aristóteles, Tácito, Estrabón, y el mismo César, aportaron testimonios de carácter etnológico referidos a diferentes grupos humanos y lugares. Estos autores nos dejaron una gran cantidad de informaciones que, por erróneas o parciales que pudieran parecer, constituyen verdaderos documentos que, en sí mismos, se pueden interpretar como interesantes testimonios de su tiempo. Otros autores como Polibio o Posidonio, habiendo mostrado respectivamente un especial interés por establecer paralelismos culturales y por la psicología de los pueblos, han sido considerados como auténticos precursores de la Etnografía. Por su parte, Plinio, el Viejo, y Herodoto también fueron de los que dejaron una valiosa información sobre diferentes pueblos, a pesar de que, en su caso, muchos estudiosos y estudiosas preocupados en reconstruir la historia de la Etnología consideran que se ocuparon más de lo excepcional que de la vida ordinaria de la gente.

Durante la Edad Media europea, el dogmático teocentrismo enraizado en las elites letradas puede considerarse como uno de los factores que no favorecieron el despertar del espíritu científico. Sin embargo, hay que tener en cuenta que no en todas partes pasaba lo mismo.

En Oriente, el Islam, siendo también una civilización teocéntrica, no dejó de producir obras de carácter etnológico. A modo de ejemplo, entre los autores más relevantes cabría citar a Al Birum, autor de un célebre tratado sobre la India y sus habitantes; a viajeros como Al Idrisi e Ibn Batuta que describieron África y su

¹⁵ Consultar, Rivière, C. (1995): *Introduction a l'Anthropologie*. Hachette, Paris.

población; o a Ibn Khaldoun que, ocupándose de la historia de los bereberes, ha sido merecedor de la consideración de inventor de la crítica histórica, esfuerzo intelectual particularmente admirable a mitad del S.XIV (Poirier, 1968).

Más alejados todavía de Occidente, habría que citar también a los antiguos cronistas chinos e hindúes. Por nombrar sólo a algunos entre los más destacados, en el S. VII, encontramos al monje budista Hiuan-tsang, que viaja como peregrino desde China hasta la India y se comporta como un gran erudito y coleccionador. A partir de esta época, aunque no nos han quedado demasiadas obras escritas, parece que el contacto entre Extremo y Medio Oriente se continúa manteniendo. En la segunda mitad del S.VII, las memorias de otro peregrino llamado Yi-tsing constituyen una extensa obra sobre el budismo y los monjes que partieron para conocer Occidente. A partir del S. IX, numerosos comerciantes chinos nos dejan crónicas sobre África que ponen en evidencia el interés de la civilización china por los «otros», aquellos que más allá de las murallas eran vistos como bárbaros.

Volviendo a Europa, en el S.XIII se cuenta con la importante figura de Marco Polo, un gran viajero salido de un medio de comerciantes. Este hombre, sin ser propiamente un etnógrafo, aprovechó su larga estancia de veinticinco años en Asia para observar a los habitantes, sus productos, sus formas de vida e, incluso, sus modos de pensar. Basándose en sus propias observaciones, este destacado viajero dejó unas revelaciones escritas que, al parecer tan extraordinarias en su momento, nadie en principio las tomó en serio. En la actualidad, gracias a la comparación con las fuentes chinas de la misma época, los recuerdos que le dictó a su escribano, durante el final de su vida en Italia, se consideran un reflejo bastante fiable de la realidad que tuvo la oportunidad de observar y conocer durante sus viajes (Poirier, 1968).

A pesar del alcance de los relatos escritos de quienes se pueden considerar sus primeros precursores, la Etnología como ciencia del hombre se va construyendo bastante lentamente. Muchas y muchos especialistas en la materia también ven en el antropocentrismo la causa de la lentitud de este proceso. Para Poirier, el hecho de que, en las sociedades occidentales teocráticas, el hombre durante mucho tiempo fuera reticente a tomarse a sí mismo como objeto de

estudio, de la misma manera que otros seres naturales, es un factor propiamente etnológico que determina el desarrollo de la disciplina antropológica: «consciente del lugar particular que ocupaba en el seno de la “creación”, no entendía bajar de su pedestal. Su antropocentrismo ordenaba la creación alrededor de él. Hará falta esperar al evolucionismo para que esta mentalidad desaparezca o, más bien, se atenúe, pues se podrían todavía denunciar en nuestros días numerosas huellas» (Poirier 1968:7).

Otra razón que, para este mismo autor, pudo haber frenado desde la Antigüedad el desarrollo del pensamiento etnológico es la lentitud con que, a través de la historia, se afirma la noción de unidad del hombre y su variabilidad en el espacio y en el tiempo, y en función del medio. Poirier considera que, a pesar de que filósofos como Platón o Aristóteles, fueron conscientes sin duda de la existencia de estas relaciones, las concepciones etnocéntricas sólidamente enraizadas en su sociedad hicieron que el pensamiento antiguo se reafirmara sobre una parte, solamente, de la humanidad y que el resto (esclavos, bárbaros, y cualquiera que no tuviera el rango de ser humano), salvo en contadas excepciones, permaneciera ignorado (Poirier, 1968).

En el Renacimiento, el descubrimiento de nuevos mundos hace que se tambaleen los antiguos esquemas de pensamiento y se inicie la era de un nuevo humanismo. Por un lado, el avance técnico (la invención de la brújula y el astrolabio) y, por otro, unas determinadas circunstancias históricas (el cierre de las rutas comerciales del Levante y Próximo Oriente, la expansión del cristianismo frente al Islam...) conducen hacia el surgimiento en Europa de una nueva hornada de viajeros, comerciantes y misioneros cuyos extensos relatos descriptivos sobre las realidades que encontraron también pueden considerarse entre las primeras fuentes del conocimiento etnográfico.

A pesar de que, entre el S.X y S.XIV, las tierras americanas pudieron ser alcanzadas por los grandes viajeros escandinavos primero y después por holandeses, bretones, vascos y posiblemente venecianos, será el genovés Cristóbal Colón quien pasará a la historia como su descubridor en el año 1492. En esta época, la exploración de espacios desconocidos hasta entonces permite una

primera confrontación visual con la alteridad. A partir de este encuentro, los pensadores europeos elaborarán un discurso sobre los habitantes de esos nuevos espacios orientado a responder preguntas como: ¿Pertenece a la humanidad quienes acabamos de descubrir?, ¿tienen alma los salvajes? (Laplantine, 1996). Parece que el exotismo que se percibe entre de la gente que vive en el Nuevo Mundo es lo que más llama la atención y, de ese modo, entre el rechazo y la fascinación que suscita lo extraño y el extranjero, se configuran los discursos de oposición entre «lo civilizado», que se asocia al hombre protagonista de la propia cultura, y «lo natural», que se asocia al salvaje carente de cultura. A pesar del etnocentrismo que reinaba en la época, la presencia de los indígenas en las tierras recientemente conquistadas hizo tangible, aún sin darles el estatus de «hombres civilizados», la existencia de otras humanidades con diferentes modos de vida y distintos paisajes sociales.

En 1512, en París, aparece la primera descripción antropológica de «indígenas», escrita en latín y publicada por el editor Henri Estienne: la «Cronologie d'Eusèbe», *Eusebii Caesariensis Episcopi Chronicon*. A partir de esa toma de referencia sobre el hombre exótico, es cuando los viajeros se muestran más interesados por los «salvajes» y comienzan a afinar sus observaciones (de incalculable valor etnográfico) y a reunir numerosos objetos traídos de lejanas tierras. Así, todas estas atrayentes «curiosidades» serán las que se empezaran a exponer en los primeros museos de Etnografía, lugares que por aquel momento no contaban con método científico alguno y cuyo objetivo era claramente pintoresco.

A partir de mediados del S.XVI, aparecen las primeras colecciones de «grandes viajes» en Italia, en Alemania, en Inglaterra y en Francia. Por su parte, los descubridores y viajeros españoles y portugueses también reúnen una importante suma de objetos y documentación etnográfica sobre el Nuevo Mundo. En este contexto, François Laplantine considera que la obra de Jean de Lery, *Histoire d'un voyage fait en la terre du Brésil*, es diferente a todos los relatos de viajes publicados en la misma época, un trabajo pionero para la Etnografía porque «procede de una preocupación de observación mucho más afinada y rigurosa que, por primera vez, ya no privilegia lo global y lo general sobre lo local y lo

particular. Es, sobre todo, porque abandona el punto de vista normativo a favor del descriptivo [...]. Testimonia de ese modo la fragmentación posible del pensamiento occidental, además, no tanto condenando a la civilización, como estimando que el “salvajismo” no es ni inferior, ni superior, sino diferente» (Laplantine, 1996:57). Desde esta óptica, concluye a continuación: «Así, esta época, muy tímidamente es cierto, y sólo para algunos de sus espíritus menos ortodoxos, permite, a partir de la observación directa de un objeto distante (Lery) y de la reflexión a distancia sobre este objeto (Montaigne), la constitución progresiva de lo que será –pero mucho más tarde– la antropología» (Laplantine, 1996:58).

En gran medida, todas estas recopilaciones surgidas de los viajes provocan que la literatura del momento focalice su interés alrededor de algunos temas recurrentes: el tema teratológico, heredero de las fábulas medievales; el tema del Buen Salvaje que, desde su nacimiento y aún antes de ser exaltado por Rousseau, incitará a los misioneros a poner en cuestión la «civilización»; y, por último, los temas mitológicos como el de la Fuente de la Juventud, El Dorado y la Edad de Oro, que idealizan un «estado de naturaleza» próximo al Edén perdido y a la felicidad de la «Edad Idílica» (Poirier, 1968).

Durante el S.XVII, la atracción que suscita el exotismo de los pueblos de ultramar continúa impregnando el imaginario europeo: Sin embargo, el conocimiento etnológico permanecerá sin abrirse verdaderamente hacia el hombre y las sociedades «exóticas» del Nuevo Mundo. Habrá que esperar al siglo siguiente para que la interrogación sobre el significado de las culturas no occidentales dé paso a un humanismo que aspira al rango de teoría universal.

En el S.XVIII, se puede hablar de un importantísimo cambio de perspectivas que, siguiendo a Laplantine (1996), podemos resumir en unas pocas líneas. En principio, como ya ha sido apuntado unos párrafos antes, se construye entre otros el concepto de hombre no solamente como sujeto, sino como objeto del saber. Paso inédito que resulta crucial en la historia del pensamiento científico, puesto que, como destaca este autor, «introduce la dualidad propia de las ciencias exactas (el sujeto observador y el objeto observado) en el corazón mismo del

hombre». Al mismo tiempo, junto a esta dualidad, «la construcción de un saber no sólo de reflexión, sino también de observación constituye un nuevo modo de acceso al hombre que implica considerarlo en su existencia concreta, condicionada por las determinaciones de su organismo, de sus relaciones de producción, de su lenguaje, de sus instituciones, de sus comportamientos» (Laplantine 1996:58). Para este autor, es así como progresivamente el positivismo de un saber empírico (y no trascendental) sobre el hombre en tanto que ser vivo (biología), trabajador (economía), pensador (psicología), y hablante (lingüística) va a ir ganando terreno en el proceso de construcción del conocimiento antropológico. Por último, Laplantine señala la aparición del método inductivo como método de observación y de análisis, argumentando que «los grupos sociales (que se empiezan a comparar con los organismos vivientes) pueden ser considerados como conjuntos “naturales” que deben ser estudiados empíricamente, partiendo de la observación de los hechos, con el fin de extraer las leyes» (Laplantine 1996:58).

Con estos cambios de perspectivas, considerados una revolución histórica en el pensamiento occidental, se entra paulatinamente en el periodo constitutivo de la modernidad. En esta época, empieza a preocupar lo que, poco a poco, se irá configurando como el objeto de estudio de la Antropología Social y Cultural. Para Lévi-Strauss, fue Jean-Jacques Rousseau quien fundó la Etnología, dándole un lugar entre las Ciencias Humanas y Naturales ya constituidas: «Primero, de manera práctica escribiendo el *Discours sur l'origine e les fondements de l'inegalité parmi les hommes* que plantea el problema de las relaciones entre la naturaleza y la cultura, y en el que puede verse el primer tratado de Etnología general; luego, en el plano teórico, distinguiendo con claridad y concisión admirables el objeto propio del etnólogo del propio del moralista y el historiador» (Lévi-Strauss, 1979:38). A continuación recurre a las propias palabras de Rousseau en su *Essai sur l'origine des langues (Cap.VIII)*, para recordarnos que «cuando se quiere estudiar al hombre hay que aprender a mirar a lo lejos; hay que empezar por observar las diferencias para descubrir las propiedades».

Lévi-Strauss considera que, con su obra, Rousseau quiso demostrar que la aparición de la sociedad implica un triple tránsito: de la naturaleza a la cultura, del sentimiento al conocimiento y de la animalidad a la humanidad. Y explica que creer esto «sólo puede ser atribuyendo al hombre, y ya en su condición primitiva, una facultad esencial que lo empuja a franquear estos tres obstáculos; que posee, por consiguiente, a título original y de manera inmediata, atributos contradictorios precisamente en ella [en su condición primitiva]; que sea, a la vez, natural y cultural, afectiva y racional, animal y humano; y que, a condición solamente de tornarse consciente, pueda convertirse de un plano al otro plano» (Lévi-Strauss, 1979:40).

A finales del S.XVIII, la Etnología se impregnará del modelo explicativo de la racionalidad científica y la mirada del observador será cuestionada por los eruditos, quienes finalmente considerarán la tarea de observación directa de la realidad como un elemento necesario en el desarrollo de esta nueva ciencia, bautizada como «ciencia del hombre» o «ciencia natural». En pleno cambio de siglo, naturalistas, médicos y filósofos se reúnen en Francia y forman la *Société des observateurs de l'homme* (1799-1805). El hombre en sus aspectos físicos, psíquicos, sociales y culturales se convierte en lo que debe ser el objeto de estudio de esta rama del saber, definiéndose paralelamente sus exigencias epistemológicas.

Durante el S.XIX, a la observación de las diferentes realidades humanas se le va concediendo un estatus científico que antes no tenía. Tanto es así que, en 1874 y de la mano de E.B. Tylor, el Royal Anthropological Institute publica en Londres la primera edición de *Notes and Queries on Anthropology*, una especie de guía donde aparecen todas las cuestiones que deben plantearse para la precisa observación, sistemática y ordenada, de un pueblo «primitivo»: medio físico, lengua, hábitat, economía, organización social, organización política, leyes, religión, folklore, cambios. Un poco más tarde, comienza a pensarse que los resultados de las investigaciones podían y debían «utilizarse», es decir, surgió la preocupación por su finalidad práctica. A partir de esta expectativa se multiplicarán las investigaciones que dan origen a la «antropología aplicada»,

cuyo ámbito de acción estará bajo la tutela de las instituciones dependientes de las administraciones coloniales. En 1879, se crea en Estados Unidos el Bureau of American Ethnology respondiendo a tales preocupaciones (Mercier, 1979). España, en este sentido, sigue un desarrollo institucional parecido, creándose en 1865 la Sociedad Antropológica española y en 1875 el Museo Antropológico. También se conservan diarios, notas y publicaciones de gran interés etnográfico, producto de las expediciones científicas que a partir de 1862 comenzaron a realizarse a distintas partes del mundo. Como sucedía en el resto de Europa, se trataba de viajes y expediciones cuyas últimas finalidades, a menudo, eran de tipo administrativo y colonial, y por ello, según Prat: «...la tradición española se ligaba a la europea, en la que el desenvolvimiento de la antropología difícilmente puede entenderse si no es en función del contexto colonial y de los intereses administrativos y políticos que este contexto había puesto en juego» (Prat, 1983:169). La Antropología con fines prácticos comienza a despertar interés muy tempranamente y, ampliando sus ámbitos de aplicación hasta el interior de las modernas sociedades que la promueven, llega hasta nuestros días. Son numerosos los organismos oficiales que se crean en Europa y Estados Unidos después de la Segunda Guerra Mundial, sobre todo, con el objetivo de llevar a cabo investigaciones vinculadas estrechamente a la puesta en marcha de programas de desarrollo económico, pensados para mejorar las dramáticas situaciones que, muchas veces, tras la expoliación colonial, se sufren en los países más pobres o del llamado «Tercer Mundo» y en los países que se consideran en vías de desarrollo.

Progresivamente, la Etnografía dejará de ser una mera descripción detallada de las pautas de la conducta asociadas a determinados pueblos para, a partir de una lógica inductiva basada en la experimentación y la verificación, intentar explicar las causas y las leyes que hay detrás de los fenómenos sociales.

En el tránsito del S.XIX al S.XX, figuras como la de Franz Boas (1858-1942) y Bronislaw Malinowski (1884-1942) representan el cese de la separación entre quienes recogían la información sobre el terreno y aquellos que, recopilándola, organizándola y analizándola, se dedicaban a extraer las leyes y a

construir teorías. En el contexto estadounidense, Boas fue uno de los pioneros en considerar que, para acceder al conocimiento de las poblaciones que se estudian, es necesario compartir su experiencia y prestar atención a los mínimos detalles, así como conocer la lengua que utilizan y su particular desarrollo histórico, ya que todo ello conducirá a esclarecer el modo en que los propios grupos clasifican sus actividades mentales y sociales. Asimismo, en el contexto europeo fue la Escuela de Cambridge, Malinowski especialmente, con su preocupación por captar el punto de vista del nativo, quien inauguró el estudio intensivo y continuo de microsociedades, instaurando una ruptura con la historia conjetural entendida como la reconstitución especulativa de los estadios de la humanidad (Laplantine, 1996).

De esta fructífera convergencia entre el investigador de campo y el de despacho, nace la figura del antropólogo que se propone como objetivo prioritario estudiar a los grupos humanos «desde dentro» de sus sociedades y culturas. Desde el inicio del S.XX, este cambio de perspectiva en la investigación de las diferentes realidades socioculturales determinará teórica y metodológicamente el punto de vista antropológico, introduciendo nuevas posibilidades de análisis e interpretación de los hechos observados y, en gran medida, abriendo las puertas de la Antropología a nuevas influencias y orientaciones científicas.

La introducción sistemática del trabajo de campo en los estudios antropológicos marcará el desarrollo de la Antropología hasta nuestros días. Esta forma de conocimiento, articulándose sobre la capacidad del investigador o la investigadora de escuchar y comprender al «otro», compartiendo su modo de vida, sus deseos y preocupaciones, su forma de ver el mundo y de entender las cosas y a sí mismo, permitirá ir superando las generalizaciones prematuras y los antiguos presupuestos etnocentristas.

En cuanto al auge del trabajo de campo, tampoco en todas partes se ha tenido la misma experiencia. A diferencia de Estados Unidos o Gran Bretaña, que son países de una reconocida tradición etnográfica, en el caso de Francia, por ejemplo, a pesar de que Durkheim mostró un gran interés por los datos de la etnografía primitiva, no se puede considerar que la expansión del trabajo de

campo fuera temprana, ya que se producirá a partir de los años treinta con los estudios etnográficos intensivos de los antropólogos discípulos de Marcel Mauss, que a su vez era discípulo de Durkheim (Harris, 1978).

En España, habrá que esperar un poco más para que los estudios etnográficos impulsen el desarrollo definitivo de la Antropología moderna. En 1966 Claudio Esteva-Fabregat funda la Escuela de Estudios Antropológicos ampliando la formación teórica de los alumnos con la realización de prácticas etnográficas que, en algunos casos, ayudaron a definir y consolidar la dedicación a la Antropología de futuros investigadores e investigadoras. Por otra parte, el hecho de que nuestro país se convirtiese en terreno de estudio etnográfico para las y los antropólogos anglosajones ha sido señalado como un factor que también pudo incentivar el interés autóctono por este tipo de investigaciones. A modo de ejemplo, Prat destaca la monografía *The People of the Sierra* de J. Pitt Rivers (1954) como un trabajo pionero en este sentido (Prat, 1983:172).

3.3.2 Los grandes «ismos» antropológicos

Compartiendo el modelo epistemológico positivista del resto de las Ciencias de la Naturaleza, la Antropología más que ninguna otra Ciencia Social, a partir de la Ilustración, se abre al camino del conocimiento científico ampliando y construyendo el concepto de cultura con teorías como la de la unidad psíquica y el progreso de las civilizaciones expresadas por Condorcet. (Harris, 1978; Rivière, 1995). En el S.XIX, la corriente evolucionista, apoyándose en el transformismo de Lamarck y en las investigaciones de Darwin sobre el origen de las especies y la selección natural, constató una diversificación de especies y un perfeccionamiento constante de su adaptación al medio. La influencia de estas teorías naturalistas en la investigación sobre las diferentes realidades socioculturales contribuyó a que también, en el mundo humano, se percibiera un tránsito desde lo simple a lo complejo y un mejoramiento de los sistemas sociales en lo que respecta a la economía, la política, la familia y la religión. Así, la idea de civilización, como la etapa más avanzada de un proceso continuo de progreso ascendente, se fue afianzando en la mentalidad de la época. Se colocó a los «no-civilizados» fuera de

la historia, en una etapa primitiva sujeta a un determinismo impuesto por factores de naturaleza biológica, técnica, económica, espiritual, etc. Prestando una gran atención a estas sociedades, los evolucionistas persiguieron teorías de explicación global y postularon un desarrollo humano dividido en distintas fases sucesivas y comparables entre ellas. Aunque muy pronto sus postulados sobre la evolución social y cultural de los seres humanos fueron puestos en tela de juicio por los descubrimientos arqueológicos y las investigaciones sobre el fenómeno del préstamo cultural, la corriente de pensamiento evolucionista contribuyó en gran medida al desarrollo científico de la Antropología, dotándola de un corpus teórico y un vocabulario técnico preciso. Por su parte, ya a principios del S.XX, los llamados difusionistas investigaron la distribución geográfica de los rasgos culturales y explicaron su presencia por una sucesión de préstamos de un grupo a otro. En base a esta noción de préstamo cultural pudieron formular una serie de hipótesis sobre ciclos o áreas culturales identificables a partir de un cierto número de características comunes. Teniendo en cuenta el camino que más tarde tomará la Antropología, a los que defendieron el difusionismo, hay que reconocerles que fueron precisamente ellos quienes, al percatarse desde el principio de la importancia de los contactos interculturales, se interesaron en mayor medida por conocer las condiciones en las que se produce el contacto intercultural, los préstamos culturales y los procesos de sedimentación posterior. De este modo, parece que se anticiparon a lo que serán más tarde las investigaciones sobre el fenómeno de la aculturación, intentando mostrar que existen diferentes formas y procesos que dependen a la vez del grupo difusor y del receptor (Poirier, 1968:46).

Durante el S.XX, los trabajos de investigación sobre el terreno se van orientando sistemáticamente a partir de la idea de que un hecho social no puede ser interpretado correctamente sin ponerlo en relación con el resto de hechos que configuran la totalidad de la sociedad. A pesar de que Boas en sus investigaciones se interesó por la interrelación entre los hechos sociales, y de que otros autores como Durkheim, Radcliffe-Brown o Mauss señalaron la importancia de la noción de función y totalidad, la paternidad de la corriente funcionalista que surgió a

partir de todos ellos ha sido atribuida a Malinowski, considerando que es quien consigue cambiar las condiciones y los fines del trabajo de campo y definir con nitidez las orientaciones teóricas y metodológicas del análisis «funcional» (Mercier, 1979).

Desde la óptica de los funcionalistas, en el organismo social todo se explica por las interrelaciones que existen entre los órganos y las funciones. En un grupo concreto, todo debe ser inteligible a partir de la utilidad contemporánea que puede tener un fenómeno dado. La cultura es una totalidad orgánica cuyos diversos elementos están interconectados, y cada uno de ellos se ajusta a los otros desempeñando, en su lugar, un papel dentro del conjunto significativo. Desde esta perspectiva, el concepto de relación es fundamental. La importancia de los vínculos que existen entre los hechos sociales y el todo donde se insertan, entre los hechos sociales entre sí, y entre éstos y el medio exterior, fue destacada especialmente por Malinowski. Así, sus seguidores obtendrán los criterios de especificidad de una cultura dada en esta «conexión orgánica de todas sus partes» y en las relaciones que la cultura mantiene con el medio interior del hombre, que expresa sus necesidades, y el medio externo, que da el marco de respuestas ofrecidas por el grupo (Poirier, 1968).

El importantísimo alcance que tuvo el funcionalismo en el desarrollo posterior de los estudios antropológicos no impidió que la orientación general de su escuela fuera criticada, sobre todo, por aquellos que observaron en sus producciones una excesiva tendencia a explicar sociedades aisladas, a descuidar la importancia de la dimensión histórica y a subestimar la trascendencia que los difusionistas ya le habían dado a los contactos interculturales.

A partir de la asociación entre los conceptos de estructura y función, serán los antropólogos denominados estructuralistas quienes, presentando una explicación lógica del organismo social, inteligible sincrónicamente, intentan evitar los errores que se atribuían a los funcionalistas. En esta línea, Radcliffe-Brown, en su libro *Structure and function in primitive society* (1952), fue uno de los primeros antropólogos que, profundizando en las relaciones que existen entre estructura y función, definió el concepto de estructura y lo utilizó como

instrumento metodológico. Este autor concibió la estructura como la disposición ordenada de las partes o elementos que componen un todo (Rivière, 1995) o, lo que es lo mismo, como el conjunto de interrelaciones que unen entre sí a las diversas partes de un sistema; e intentó demostrar que toda modificación aportada a una parte repercute sobre el todo (Poirier, 1968).

Siguiendo a Rivière, en Radcliffe-Brown la estructura social asocia los sistemas de parentesco, religioso, político, etc., poniendo en evidencia la red de relaciones entre posiciones sociales que, a su vez, es diferente del sistema de roles que existe en la organización. Además de esta fluctuación en las acepciones del término, este autor observa ambigüedades cuando Radcliffe-Brown, mientras habla de la permanencia de la estructura social a través del tiempo, recurre a la idea de proceso para evocar las modificaciones de la forma estructural. A su juicio, no queda suficientemente claro si la estructura es un concepto teórico o un dato observable. En este sentido, recuerda que S. F. Nadel, en su *Teoría de la estructura social* (1957), «afirma el carácter empírico de las estructuras observables en la organización de una sociedad» (Rivière, 1995:46). Según Rivière, ambos autores son criticados por Lévi-Strauss cuando aclara que la estructura no es una realidad concreta, sino un modelo explicativo, una construcción intelectual que permite interpretar fenómenos, a menudo, inconscientes.

En cuanto a la teoría estructural-funcionalista desarrollada, entre otros autores, por Parsons (1902-1980), Rivière sólo evoca su visión sistémica, conservadora y cuestionada que consiste en reducir a cuatro imperativos las funciones que debe satisfacer todo sistema social, a saber: mantenimiento de los modelos de control que aseguran la estabilidad cultural y reproductiva de los valores, integración interna de las unidades constitutivas del sistema social, realización de fines colectivos, y por último, adaptación a las condiciones del medioambiente (Rivière, 1995).

Según Poirier, la corriente de pensamiento estructuralista que representa Claude Lévi-Strauss llevó el análisis más lejos gracias a su voluntad de aplicar a la Antropología Cultural los métodos conocidos en Lingüística. En esta misma

línea, Laplantine considera que el modo de racionalidad que, con su análisis de la estructura social, intenta construir Lévi-Strauss pretende reconciliar lo sensible y lo inteligible en lo que él llama una «ciencia de lo concreto». A su juicio, esta reconciliación, que ya había abordado Rousseau a partir de la afectividad en sus *Confesiones*, es conducida por Lévi-Strauss «a partir del intelecto que se da como modelo el estudio analítico de las estructuras del lenguaje» (Laplantine 1996:64). Rivière coincide con Laplantine cuando ve al máximo representante del estructuralismo como un lingüista que, a través del lenguaje entendido como un sistema de signos (fonético, sintáctico y semántico), trata de descubrir las reglas de organización independientemente de la conciencia de los sujetos hablantes y, como él, lo sitúa «más allá del empirismo anglosajón y, deliberadamente, al lado del intelecto» (Rivière, 1995:46). Las y los antropólogos estructuralistas, en definitiva, trataron determinados hechos sociales como mensajes, como modos de comunicación y, de ese modo, los mecanismos de intercambio social resultaron comprensibles a través de redes como las que pone en juego el intercambio de mujeres, de ideas o de bienes (Poirier,1968).

Con respecto al paralelismo que se establece entre el sistema de parentesco y el sistema de comunicación, Rivière considera que «cuando busca “las leyes universales que rigen las actividades inconscientes del espíritu”, el estructuralista rechaza la cuestión del origen de los fenómenos en provecho de un estudio de sus formas». A su juicio, la actividad inconsciente del espíritu a la que se refieren los estructuralistas es imponer las mismas formas a contenidos diversos, pero puntualiza que, «salvo en su función de ocultación, el inconsciente del que ellos hablan tiene poco que ver con el de los psicoanalistas, que estaría fuertemente marcado por los afectos» (Rivière, 1995:47).

De la mano de Poirier, parece oportuno recordar en este punto que, a través de sus análisis, la corriente estructuralista postuló una unidad fundamental del espíritu humano y consideró que el número de modelos o esquemas organizativos que constituyen el esqueleto de un cuerpo social es limitado, alimentando, de ese modo, la expectativa de lograr elaborar un inventario. Admitiendo que estos modelos podían ser conscientes o inconscientes, y más allá

de la variedad de formas que pueden presentar las distintas arquitecturas sociales, el estructuralismo quiere reconstituir los cimientos mismos del edificio social, buscando el orden significante que subyace al desorden aparente. Por tanto, a través del tratamiento matemático de los hechos sociales, las y los antropólogos esperan obtener hipótesis que, tras ser verificadas, conduzcan a una formulación de la lógica interna de los patrones culturales. A partir de la identificación de esa lógica, considerarán posible obtener una mirada auténtica del cuerpo social. Un método así, puede incluso permitir la posibilidad de corregir la realidad registrada en la investigación, o anticipar, en base a la observación y al razonamiento que suscita, una previsión verificable ulteriormente, ya que con frecuencia los autores se encuentran con la necesidad de insertar en el marco global del modelo un segmento del que no se tenía una suficiente información (Poirier, 1968:60). En esta misma línea, Rivière apunta que, para los estructuralistas, «todo modelo construido debe rendir cuentas de todos los hechos observados y poseer una utilidad de previsión en caso de modificación de elementos» (Rivière, 1995:47).

El análisis estructural, equiparando los hechos sociales con las palabras, tiende hacia una inteligibilidad global de los fenómenos. Se intenta descifrar el sistema de significado que tiene toda cultura a partir de la idea de que existe un código. Las culturas tienen una significación y existe una codificación, es decir, los mensajes intercambiados comparten una seguridad simbólica y no son legibles inmediatamente si no se posee la clave. A partir de estos postulados, el riesgo del método estructuralista reside, para Poirier, «en la tentación de querer buscar un código allí donde puede que no exista» (Poirier, 1968:61).

En cuanto a las críticas que reciben los estructuralistas, Rivière destaca el reproche que se le ha hecho a Lévi-Strauss por haber prestado mayor atención a los discursos que a las prácticas, a las formas abstractas y estructuradas de una lógica atemporal (mitos) que a las relaciones que realmente estructuran la sociedad (conflictos, tensiones, contradicciones internas a la propia historia). Asimismo, se les ha criticado por limitarse de manera demasiado restrictiva al estudio de sociedades arcaicas y, en esa misma línea, por su tendencia a establecer una diferencia demasiado marcada entre la historia estacionaria de las sociedades

«frías» tradicionales (culturas sin transformación) y la historia acumulativa de las sociedades «calientes» modernas (culturas en constante renovación). Para muchos, a menudo, esta oposición conducía a poner a la historia entre paréntesis, en la medida en que se descuidaban, o no se tenían suficientemente en cuenta, las relaciones de fuerza internas a la propia sociedad, así como las relaciones de dominación entre sociedades (Rivière, 1995; Mercier, 1979).

3.4 De la Antropología a la Antropología Urbana

A medida que nos adentramos en el S.XX, se puede observar que desde dentro de la Antropología se prestará una mayor atención a las relaciones existentes entre los fenómenos que a sus causas. Este cambio de perspectiva unido, como veremos, a la constante ampliación de su terreno de estudio, hace que los investigadores conduzcan sus exploraciones abandonando progresivamente la idea de poder elaborar teorías de totalidad como las que habían marcado el comienzo de la reflexión antropológica (Mercier, 1979). En su lugar, los estudios intensivos sobre el terreno darán lugar a teorías parciales extraídas de realidades concretas.

En la práctica, el proceso de consolidación de la disciplina antropológica dentro del conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales conlleva que los investigadores tiendan hacia la especialización, tanto por regiones geográficas, en cuyo caso adoptan la denominación de «africanistas», «oceanistas» o «americanistas», como por dominios de estudio que, en base a los trabajos de investigación realizados en periodos anteriores, se han ido definiendo como niveles de conocimiento diferenciados pero, al mismo tiempo, interrelacionados: tecnología y arte, economía, parentesco, organización política, creencias y religión, etc.

Asimismo, para comprender de una manera integrada la dinámica sociocultural de las sociedades y los grupos estudiados, muchos investigadores e investigadoras encuentran necesario profundizar en sus análisis utilizando conceptos, métodos y teorías que hasta el momento estaban en manos de

psicólogos, sociólogos, economistas, lingüistas, etc. De este modo, la Antropología se va construyendo como una ciencia interdisciplinar, que recibe aportaciones teóricas y metodológicas de otras ciencias más o menos próximas cuyas investigaciones van más allá de lo propiamente etnológico.

No obstante, durante algún tiempo, mientras el conjunto de Ciencias Humanas y Sociales trataba de definirse académicamente y de repartirse el trabajo, la progresiva desaparición de las sociedades tribales hizo temer por el futuro de la recién nacida disciplina antropológica. En este sentido, parece que fue el peso de los resultados de las investigaciones interdisciplinarias desarrolladas en «nuevos» campos de estudio lo que, sin duda, favoreció que muchas personas dejaran de entender restrictivamente la Antropología como el saber acerca de los «primitivos» y, de manera progresiva, se abandonara la idea de que su extinción reduciría drásticamente el objeto de estudio de las y los antropólogos y, en cierta medida, su razón de ser. Lo cierto es que, en realidad, sucedió todo lo contrario: la mayoría de antropólogos y antropólogas, atendiendo a las prioridades que marca toda investigación sobre la cultura, no se limitó al campo de estudio que tradicionalmente se les venía asignando, el que Jesús Contreras define como «aquellas sociedades que no contaban ni con archivos ni con monumentos materiales, y donde la información se constituía, casi exclusivamente a partir de la observación participante» (Contreras, 1983:108).

A partir de los cambios socioculturales que se desencadenan con el colonialismo y la industrialización ya no se puede hablar de sociedades «primitivas», al menos en el sentido etnocéntrico que se puede percibir en muchas de las antiguas elaboraciones teóricas sobre este tipo de sociedades, en un alto porcentaje, aisladas. Precisamente, interpretándose más bien como su esencia o disposición «natural» hacia el retraso que como el efecto variable de su situación de aislamiento, una de las características definitorias que se les solía atribuir era su mayor inmovilismo o estabilidad sociocultural frente a las sociedades modernas. Sin embargo, a pesar de que todavía existe una cierta tendencia a alimentar este tipo de representaciones dicotómicas para diferenciar a las llamadas sociedades «primitivas» de las más modernas, en realidad, y aún más cuando nos

aproximamos a nuestra historia reciente, pocas veces se han podido encontrar sociedades completamente aisladas o ajenas a lo que sucedía en el resto del mundo. Evidentemente, esto no quiere decir que con la progresiva expansión del sistema económico capitalista en el transcurso de los dos últimos siglos hayan dejado de existir contrastes culturales, diferencias o distancias de toda índole entre unas sociedades y otras, unos grupos y otros, unas familias y otras, o a escala individual, entre unas personas y otras. Sin embargo, a medida que las investigaciones antropológicas aportan un mayor y más riguroso conocimiento sobre «los otros», tales contrastes, diferencias o distancias que, de hecho, existen se pueden interpretar de manera más flexible y afinada a partir de la comprensión del cada vez más extenso abanico de posibilidades culturales, de modos de vivir y de pensar que intenta abarcar, en su mayor amplitud, la diversidad cultural que se dibuja entre las distintas sociedades, desde las más simples a las más complejas.

Por otra parte, el desarrollo económico que se alcanza en Occidente a raíz del rápido despegue industrial y progreso tecnológico se extenderá desigualmente hacia las distintas regiones del mundo, generando un gran aumento de las interdependencias y del contacto intercultural. Este contacto es cada vez más generalizado entre pueblos y culturas no sólo diferentes, sino también económica y políticamente desiguales. Si, por un lado, provoca una marcada tendencia a la estandarización cultural, que toma como patrón a los países más poderosos e industrializados, por otro, conlleva también inevitables y continuas transformaciones socioeconómicas, políticas y, por supuesto, ecológicas que afectan al conjunto de la humanidad. En consecuencia, es la multiplicidad de los procesos sociales y culturales que acarrea esta nueva situación internacional lo que se va conformando como el objeto de estudio de la Antropología contemporánea.

A partir de la Segunda Guerra Mundial, entra en escena una corriente de investigación, denominada «dinamismo», constituida por antropólogos y antropólogas que «aceptan la muerte de lo primitivo» (Mercier, 1979). La representación de estabilidad y armonía que se había construido sobre las sociedades más tradicionales es reemplazada paulatinamente por una visión

antropológica más realista e interdisciplinar que echa luz sobre los conflictos y las tensiones subyacentes a determinados procesos de cambio sociocultural que, a distintos ritmos y con matices específicos, sufren todas las sociedades. Son antropólogos y antropólogas que trabajan sobre el terreno, prestando un especial interés al aspecto dinámico de las sociedades que estudian y concediendo una mayor importancia a la dimensión temporal y a los procesos de desarrollo. Desde esta perspectiva, el factor histórico vuelve a considerarse como una de las claves para explicar las situaciones actuales. Asimismo, su reflexión sobre el significado de los hechos sociales y culturales se basa, fundamentalmente, en trabajos de micro-antropología en los que «los hechos son abordados bajo todos los ángulos posibles, en todos los niveles, y conjugando el mayor número de métodos, para terminar en una toma de contacto total, en una apreciación de sus múltiples significaciones» (Mercier, 1979:161).

Junto a Pierre Bourdieu y Jean Guiart, uno de los principales representantes de la corriente dinamista es Georges Balandier quien, preocupado por las mutaciones y el desarrollo de los países más pobres, investiga sobre la situación colonial y los desequilibrios ligados a las relaciones dominantes-dominados. Contribuyendo, así, de manera extraordinaria a liberar a la Antropología de su arcaísmo y a construir una Sociología dinámica de la modernidad que alcanza a desvelar todos los juegos de poder y obliga a interpretar todos los factores de desorden en todo sistema social (Rivière, 1995). De este modo, se empieza a estudiar la realidad sociocultural de los diferentes grupos desde un punto de vista menos normativo y más centrado en lo que Balandier, investigando sobre los procesos de cambio social y cultural, vio como «las diferencias y contradicciones entre la teoría que la sociedad se da de sí misma y los comportamientos efectivos de sus miembros»¹⁶. Se trata de un aspecto del análisis de la realidad social que, a través de las discordancias entre las prácticas sociales y las estructuras oficiales, muestra las diferentes posiciones de poder de

¹⁶ Cit. en Mercier, 1979:163.

las personas y los grupos estudiados, informando al mismo tiempo sobre sus distintas disposiciones socioculturales¹⁷.

En definitiva, la segunda mitad del S.XX nos deja numerosos estudios antropológicos basados en trabajos de campo de larga duración, realizados en sociedades que atraviesan situaciones particulares vinculadas a mutaciones y cambios socioculturales en todas las dimensiones de la vida humana (socioeconómica, política, educativa, religiosa, etc.) y que, en gran medida, resultan más explicables cuando se atiende de manera detallada a los procesos de la dinámica cultural y social, a saber: aculturación, estratificación, segregación, exclusión, marginalización, integración, etc. Unos antropólogos y antropólogas optan por el estudio de comunidades culturales pequeñas que, conservando sus tradiciones, se encuentran viviendo de un modo particular en el interior de las sociedades más amplias y modernas. Son las *folk-societies* de Redfield¹⁸. Otros y otras volcarán su interés hacia las comunidades campesinas o rurales que coexisten con otras comunidades urbanas industriales formando parte de un sistema social más amplio. En este marco, aprovechando las contribuciones que llegan desde la Sociología, la Psicología y el resto de las disciplinas, el estudio de la ciudad se llevará a cabo desde diferentes enfoques. Siendo la ciudad un espacio de interacción social y cultural por excelencia, el interés prioritario que despierta entre las y los antropólogos el análisis y la comprensión de las relaciones sociales hace que una gran parte de ellos emprenda y desarrolle sus etnografías en el interior mismo de las instituciones modernas (centros de salud, empresas industriales, escuelas, universidades, etc.).

En principio, la perspectiva teórica y los métodos de la investigación etnográfica parecían más idóneos para el estudio de sociedades pequeñas y tradicionales que se desenvolvían de manera diferente y a un ritmo más lento que las sociedades más grandes y modernas. Con el impacto del colonialismo y la revolución industrial, este panorama cambia y las sociedades tradicionales

¹⁷ Este es un aspecto que me parece fundamental y que he querido ilustrar a lo largo de mi trabajo etnográfico y, más particularmente, en el epígrafe que titulo «del dicho al hecho».

¹⁸ Para indagar en el debate que suscita la traducción del inglés del término *folk-societies*, ver Hannerz (1993).

remodelan sus propias estructuras en función de los procesos socioculturales que se desencadenan con el urbanismo y la modernización. Los métodos de la etnografía clásica (estancia prolongada en el campo, observación participante, entrevistas en profundidad, etc.), utilizados tradicionalmente para el estudio de los pueblos «primitivos» en sus lugares de origen, se utilizarán cada vez más para aproximarse a lo que sucede ahora en las ciudades que, como agregados de población de distinta procedencia que interactúan cotidianamente, ofrecen la interesante oportunidad de analizar hechos nuevos y nuevas relaciones entre los hechos. En este sentido, las y los antropólogos urbanos atraviesan frecuentemente con éxito las fronteras que desde antaño separaban los estudios cuantitativos macrosociológicos, considerados más propios de la Sociología, de los estudios cualitativos desarrollados a escala «micro» que, prioritariamente, se han llevado a cabo en el seno de la Antropología.

La expansión de las sociedades modernas sobre las más tradicionales y la reflexión crítica que dicha expansión suscita en el ámbito de la Antropología contemporánea provocan que muchos antropólogos y antropólogas opten por explorar lo que sucede en las múltiples situaciones de contacto intercultural. Se abre un campo de investigación que, al destapar una gran cantidad de realidades diversas, requiere necesariamente una metodología de estudio cualitativa.

Cada vez más, tanto en los países del que se comenzaba a llamar el «Tercer Mundo», como en los países más modernos e industrializados, gran parte de la gente de los pueblos que vivía de un modo tradicional en sus lugares de origen se irá trasladando a la ciudad. Así, el creciente desarrollo urbano y los procesos socioculturales que atraviesan estos nuevos urbanitas en contacto con «los otros» (la población que encuentran asentada en la ciudad) despertaron un gran interés entre las y los antropólogos. A su preocupación por el urbanismo como una parte de la civilización, se unió la pretensión de la Antropología de ser «la ciencia de la humanidad», y parece que la suma de ambas cosas hizo que vieran el estilo de vida urbano como uno más entre un número casi infinito de posibilidades (Hannerz, 1993). En definitiva, mientras el contexto urbano absorbe a grandes contingentes de población inmigrante que llega de otros mundos

culturales, los aspectos dinámicos de la vida que se desarrolla cotidianamente en la ciudad irán ampliando en su conjunto el objeto de estudio antropológico. Entre tales aspectos se podrían destacar la organización política, los elementos de la estructura urbana, la formación de los barrios, la construcción de los grupos étnicos y de todo tipo de agrupaciones sociales que se constituyen en función no sólo del parentesco (por clase, por edad, por sexo, de ayuda mutua, profesionales, pandillas juveniles, vecinos,...), así como el contacto intercultural, las relaciones sociales en general, y las de género, en particular, etc.

Así, tras la Segunda Guerra Mundial, la Antropología Urbana se perfila como una especialización dentro de la disciplina. Muy vinculada desde sus orígenes a la Sociología, puede considerarse heredera tanto de las orientaciones teóricas y metodológicas de los etnógrafos de Chicago, representados por sociólogos de la talla de Robert Ezra Park, Robert Redfield, Nels Anderson o Louis Wirth, por citar sólo a algunos, como de las del Rhodes-Livingstone Institute fundado en 1937 y la escuela antropológica de Manchester, cuyos estudios urbanos desarrollados en las ciudades mineras de las colonias de África Central por antropólogos como Godfrey y Mónica Wilson, Max Gluckman, Clyde Mitchell, o A. L. Epstein, entre otros, harán de la investigación británica una de las pioneras a escala mundial en Antropología Social (Hannerz, 1993).

La noción de cultura como un conjunto de rasgos o particularidades que se crean y se recrean en función de las interacciones sociales de los individuos y de los grupos sembrará el fértil campo de la Antropología Urbana. Muchos son los estudios que se desarrollan en la ciudad sobre grupos sociales y culturas diferentes que se encuentran y se relacionan en sus diferentes espacios. La mayoría de las etnografías toman uno o más barrios como unidades de análisis para ilustrar, detalladamente, las relaciones humanas que se producen en la vida cotidiana de los individuos y de los diferentes grupos en contacto. Por el interés que entrañan para el estudio de la minoría gitana, cabría destacar aquí aquellas investigaciones realizadas en el entorno de la ciudad sobre los procesos de interacción social cotidiana, los cuales, condicionados por factores de toda índole (económicos,

políticos, simbólicos, etc.), generan y reproducen la diversidad étnica entre los distintos grupos de población como forma de organización social.

En cuanto a la dinámica de los procesos de construcción de la identidad social y cultural, los estudios de autores como Norberto Elias y Fredrik Barth son importantes referentes teóricos que facilitan la comprensión de su lógica. Barth, en particular, considera que, para entender los procesos de construcción de los grupos étnicos, hay que dejar de verlos como unidades orgánicas con características propias que permanecen separadas del resto del conjunto social. A partir del conjunto de prescripciones y prohibiciones que regulan las situaciones de contacto intercultural y estructuran la interacción social, elabora el concepto de «frontera étnica», pero no para definir la sustancia cultural de los diferentes grupos, sino para mostrar cómo sus miembros definen el ámbito y el alcance de sus relaciones recíprocas en situaciones de contacto. De este modo, al comprobar que las fronteras étnicas persisten aunque exista un flujo de personas que las atraviesan, observa que las distinciones de las categorías étnicas no dependen de una ausencia de movilidad, contacto e información, sino que implican procesos sociales de exclusión e inclusión mediante los cuales se mantienen categorías distintas entre los diferentes grupos, a pesar de que a escala individual se verifiquen cambios en la participación y en la condición de los miembros. Así, aún cruzando las fronteras étnicas, las relaciones sociales estables y persistentes se basan con frecuencia, precisamente, sobre estatus étnicos dicotomizados¹⁹. Finalmente, Barth llega a la conclusión de que, en un sistema social que funciona de tal manera, la interacción no conduce a la desaparición de las fronteras étnicas a través del cambio y la aculturación. De este modo, contribuye en gran medida a explicar la persistencia de las diferencias culturales a pesar del contacto interétnico y la interdependencia (Barth, 1969).

De acuerdo con esta perspectiva, que rechaza las representaciones culturales esencialistas y estáticas en favor de una noción de cultura modificable y

¹⁹ La reflexión teórica de Barth, a mi juicio, ayuda a comprender y explicar uno de los aspectos fundamentales del contacto interétnico entre los payos y los gitanos del barrio que yo he estudiado y, de manera muy significativa, el tipo de relaciones que las y los niños de ambos grupos sociales suelen mantener en la escuela.

dinámica, los procesos de construcción de la cultura y su funcionamiento en cuanto a las repercusiones en las relaciones sociales no sólo se analizan atendiendo a la diversidad de aspectos o elementos culturales observables a escala macrosocial entre los individuos y los grupos (costumbres y modos de vida, usos y hábitos sociales, códigos de comunicación y lenguajes, útiles y herramientas...), sino también dando prioridad a la dimensión subjetiva, es decir, a la forma en que los sujetos sienten, interpretan y representan las diferencias culturales con respecto a los «otros». En este sentido, es cierto que, como apunta Terrén en su trabajo sobre el contacto intercultural en la escuela, existen muchas formas de sentir la diferencia: «La ‘diferencia sentida’ de la que habla Weber puede variar en su forma e intensidad tanto entre diferentes grupos como entre los individuos de un mismo grupo según el mayor o menor peso de las estereotipias vigentes, el nivel de hostilidad intergrupala, la presencia o no de grupos o individuos de referencia, que esta referencia sea una muestra de movilidad ascendente e integración, o de subordinación y segregación laboral o cultural, etc» (Terrén 2001a:31). Utilizando una concepción relacional de la etnicidad, elaborada a partir de la variedad de situaciones que surgen en base a las muy diferentes combinaciones de los factores apuntados, este investigador explica cómo los sujetos construyen su identidad personal, social y cultural. Desde esta perspectiva, la etnicidad se interpreta como un complejo proceso de construcción sociocultural que generalmente se desarrolla asociado a la conciencia que los individuos y los grupos tienen de la diferencia cultural y los mecanismos de identificación. Terrén observa particularmente que dicha toma de conciencia es al mismo tiempo lo que pone en marcha la «lógica diferenciadora» que suele operar en las relaciones interétnicas (Terrén, 2001b).

En definitiva, la Antropología Urbana también se ocupa de estudiar cómo las situaciones de contacto intercultural que se viven cotidianamente en los diferentes espacios sociales de la ciudad generan cambios de todo tipo en la vida de los individuos y de los grupos. Así, la comprensión de estas nuevas realidades culturales y de los actuales procesos de interacción social exige, en mi opinión, que las y los etnógrafos, teniendo en cuenta el conocimiento antropológico

aportado por anteriores experiencias de estudio, vuelvan a centrarse en aquellos terrenos de investigación que podríamos llamar ya «clásicos», tales como el económico, político, religioso, educativo, etc., donde actualmente parece que se evidencian las consecuencias del contacto intercultural de una manera más intensa y frecuente que en ningún otro momento de la historia.

3.5. La Antropología en el terreno de la Educación

Según la profesora Francesca Gobbo, desde la Antropología Cultural, la noción de educación se ha elaborado a partir de la constatación de la capacidad humana de crear cultura y de transmitirla a las generaciones más jóvenes como una herencia colectiva que, al margen de mecanismos biológicos o genéticos, pueden conservar o continuar, ampliar y modificar en función de sus necesidades y/o deseos. Esta antropóloga puntualiza que la educación y la transmisión cultural o «enculturación» se pueden considerar un mismo proceso a través del cual cada nuevo miembro de la humanidad, gracias a su potencialidad de aprendizaje y a causa, también, de su condición de prolongada dependencia de los otros, es preparado para ser adulto (Gobbo, 2000:XII).

Parece que tanto el fenómeno de la enculturación, entendida como la transmisión cultural en el contexto sociofamiliar, como los procesos de aculturación entre los llamados pueblos «primitivos» despertaron ya el interés de las y los antropólogos evolucionistas, difusionistas y funcionalistas de principios del siglo pasado. Aún así, en aquellos tiempos resulta bastante comprensible que, frente a la avasalladora política colonizadora de sus países de origen, una gran parte de aquellos pioneros y pioneras de la investigación educativa estuviera más preocupada por el peligro que la difusión de la educación occidental suponía para la continuidad cultural y la supervivencia de los pueblos indígenas, que por profundizar específicamente en el estudio antropológico de la escolarización. Esto llegaría más tarde, al indagar en los procesos de desarrollo infantil planteados desde la Psicología y teniendo en cuenta cómo se produce, en las diferentes

sociedades, no sólo la trasmisión, sino también la apropiación e interiorización de la cultura.

Por otra parte, hubo que esperar hasta los años cincuenta del pasado siglo para que las y los antropólogos contemplaran las escuelas como «ambientes naturales» donde poder llevar a cabo sus investigaciones etnográficas y abordaran, de manera más sistemática, el estudio de la introducción y el impacto de la educación escolar en las más diversas realidades culturales y sociales. Estas primeras demandas de hacer Etnografía de, y en, la escuela pronto evidenciaron la importancia de la interdisciplinariedad en la investigación educativa. Revelaron claramente la necesidad de colaboración que existía entre la Antropología y la Pedagogía²⁰, así como de incluir en sus debates los trabajos de otros investigadores e investigadoras que, aún sin ser antropólogos de formación, abordaban el estudio de la educación desde una perspectiva antropológica, es decir, relacionando los fenómenos educativos y escolares con el resto de fenómenos e instituciones de la sociedad.

Como intentaré mostrar a lo largo de este apartado, desde el punto de vista de la Antropología, el terreno de la educación no sólo se circunscribe a la institución escolar como el único lugar donde se trasmite y se adquiere la cultura. Aún así, es cierto que el notable incremento de la diversidad cultural entre la población escolar actual y, especialmente, en los países más afectados por el fenómeno de la inmigración hace que muchos investigadores e investigadoras interesados en el fenómeno educativo se ocupen, de forma prioritaria, de estudiar las distancias, las dificultades y, en definitiva, el desencuentro que suele surgir entre la institución escolar y el alumnado de origen inmigrante y el perteneciente a minorías étnicas. Sin embargo, precisamente por la mayor presencia de este alumnado en la escuela y por la desigualdad que con respecto al aprendizaje escolar reflejan los diferentes resultados académicos entre los distintos grupos y culturas en contacto, las y los antropólogos que investigan en el terreno de la

²⁰ En los años cincuenta, hubo un convenio entre antropólogos/as y pedagogos/as patrocinado por la American Anthropological Association, junto a la School of Education y el departamento de Antropología de Stanford. De este convenio surgió la publicación del primer libro de texto *Education and Anthropology* (Spindler, 1955).

educación consideran que, para entender qué sucede, es necesario conocer no sólo lo que pasa en el contexto escolar, sino también cómo las y los niños, vengan de donde vengan, se educan y adquieren la cultura en el ámbito familiar, es decir, cómo se desarrollan los procesos de enculturación en sus diferentes contextos socioculturales. Se considera que, analizando los múltiples entornos de aprendizaje, conociendo el significado que los individuos y los grupos dan a lo que aprenden a medida que van construyendo su identidad personal y social y, al mismo tiempo, observando y comprendiendo cómo es utilizada la cultura en la interacción cotidiana con los «otros» (dentro y fuera de la escuela), es posible, por una parte, entender y examinar con más precisión de qué manera y en qué medida las diferencias culturales y sociales con respecto a la cultura dominante influyen en los procesos educativos escolares y, por otra, determinar para cada uno de los grupos de población estudiados, qué otros factores (históricos, políticos, económicos, simbólicos, emocionales, etc.) operan, a su vez, como condicionantes del proceso de aculturación que acarrea la interacción social y el contacto intercultural en la escuela.

El término «aculturación» aparece en el seno de la Antropología Cultural estadounidense en los años treinta y se refiere al conjunto de fenómenos que resultan del contacto, continuo y directo, entre grupos de individuos de culturas diferentes y, más concretamente, a los cambios que sobrevienen en los patrones culturales originales de los grupos implicados. Atendiendo a esta definición, que ya aparece en 1936 en el Memorando del *Social Science Research Council*, surge el planteamiento de que la aculturación debe ser distinguida tanto del cambio cultural, entendiéndola únicamente como uno de sus aspectos, como de la asimilación, con respecto a la cual sólo sería una de sus fases. En esta línea de reflexión, también habría que diferenciarla de la difusión puesto que, si bien esta última se produce en todos los casos de aculturación, no siempre es necesario el contacto entre los grupos y, por tanto, la difusión no sería más que otro de los aspectos del proceso de aculturación. Insistiendo en esa idea de paso dentro de un determinado proceso de contacto intercultural, la utilización del término aculturación expresaría la voluntad de estudiar dicho proceso como un fenómeno

dinámico en su realidad temporal (Abdallah-Preceille, 1986:56). Se trata de un fenómeno que, a juicio de Camilleri (1996:21), en las sociedades actuales afectadas por rápidas transformaciones de todo tipo (tecnológicas, económicas, políticas, demográficas, etc.), no se puede separar radicalmente del proceso de socialización-enculturación ya que, normalmente, ambos fenómenos (aculturación/enculturación) se producen de manera simultánea y los agentes socializadores implicados en tales procesos operan a partir de modelos socioculturales que cambian mientras se están desarrollando. Así, frente a la imprecisión que arrastra el significado del término aculturación, me parece conveniente recordar que otros antropólogos latinoamericanos, hace ya algunos años, propusieron en su lugar el concepto de «transfiguración cultural» para designar, de manera más precisa, el proceso a través del cual las sociedades nativas cambian para poder seguir siendo ellas mismas, modificando las configuraciones culturales que constituyen sus referentes identitarios (Bartolomé y Barabas, 1996). Para ellos, el proceso de transfiguración cultural observable entre las sociedades nativas demuestra la irrelevancia del paradigma de la aculturación, considerado como una necesaria absorción de dichas sociedades en el marco de las formaciones estatales-nacionales hegemónicas. Desde su perspectiva, las culturas cambian como lo han hecho siempre, pero las identidades que generan también cambian aunque manteniendo la alteridad étnica de sus portadores (Bartolomé, 2003: 199-222).

En vista de la creciente expansión de las sociedades industriales y de las consecuentes transformaciones entre los pueblos tradicionalmente estudiados por las y los antropólogos, las investigaciones sobre los procesos de enculturación y aculturación o, si se prefiere, de transfiguración cultural se decantan progresivamente por el estudio comparativo de las diferentes experiencias educativas y de escolarización que se viven en las situaciones cada vez más cotidianas de contacto intercultural. De este modo, las tensiones socioculturales, latentes o tangibles, que se sufren en la escuela, las desigualdades, las dificultades y los problemas educativos que van surgiendo en las llamadas sociedades complejas entre las diferentes culturas y grupos en contacto, así como la particular

experiencia socioeducativa de la población de los núcleos urbanos multiculturales, más dependiente del sistema público de enseñanza y con más riesgo de exclusión social, entran a formar parte del amplio campo de estudio antropológico.

Siguiendo al profesor nigeriano John U. Ogbu, tres fueron los factores principales que en los años sesenta favorecieron el estudio antropológico de los problemas escolares y promovieron el desarrollo de la Antropología de la Educación como un subsector académico de la Antropología. En primer lugar, la contribución que se pidió a las y los antropólogos en Estados Unidos para solucionar los problemas educativos de la nación y, en particular, aquéllos que afectaban a los pobres y a las minorías culturales. Unido a lo anterior, el segundo factor que en los años sesenta promovió los estudios de Antropología de la Educación fue, a su juicio, la necesidad de dar respuesta a la visión restrictiva que la mayoría de las y los pedagogos parecían compartir sobre la cultura: «Definiéndola en términos materiales y sociales, en sus investigaciones los pedagogos tendían a comparar un listado de rasgos considerados constitutivos de la cultura de la clase media blanca, con listados de otros rasgos relativos a grupos diferentes» (Ogbu, 2000:4). A partir de la expansión de esta tendencia entre la población más favorecida, las minorías y las personas de clase baja que no tenían los rasgos típicos de la clase media blanca eran consideradas como carentes de cultura y, en consecuencia, su falta de éxito escolar se atribuía a su «déficit cultural». Frente a tal consideración, Ogbu resalta que muchos antropólogos y antropólogas escucharon la voz de quienes reclamaban el reconocimiento, la valoración y el uso de su diferente patrimonio cultural en las escuelas. En este clima social de descontento, argumentando que un listado de rasgos no podía constituir una cultura, desde la Antropología se propusieron «las discontinuidades culturales entre las familias y la escuela» como una explicación alternativa del fracaso escolar que sufrían las minorías. Por último, como tercer factor, Ogbu incide en los esfuerzos que comenzaron a hacerse en los años cincuenta por parte de instituciones como la American Anthropological Association o, posteriormente, el Education Development Center en la Universidad de Harvard, con la finalidad de elaborar y difundir materiales curriculares apropiados para la transmisión del

mensaje antropológico entre las y los estudiantes de los diferentes niveles del sistema público de enseñanza (Ogbu, 2000).

En relación a este último factor señalado por Ogbu, son muchos los antropólogos y antropólogas que, tras el positivo impacto que tuvo la introducción de la perspectiva antropológica en el currículo educativo de los Estados Unidos, ven en la creación del Council on Anthropology and Education (1970), dentro del seno de la American Anthropological Association, la culminación de la implicación de la Antropología en los problemas educativos y escolares, interpretando su constitución como el principio de la consolidación de la educación como uno de sus terrenos de estudio (Serra, 2002). De hecho, desde entonces hasta nuestros días, se continúa editando el *Council on Anthropology and Education Newsletter* que, siendo una de las más importantes revistas de Antropología dedicada a la educación, se publica actualmente con el nombre de *Anthropology and Education Quarterly*.

La preocupación por la educación y los procesos de transmisión cultural arraiga con fuerza en Estados Unidos dentro de la corriente de «Cultura y Personalidad». La orientación psicológica de sus representantes, aumentando el interés que ya existía entre algunos de sus predecesores por los modos de crianza infantil y educación familiar en las diferentes sociedades, favorece la exploración de los efectos de las culturas sobre sus miembros a lo largo de los procesos de construcción de la personalidad. En esta línea de investigación e influida por los estudios de Franz Boas y Ruth Benedict sobre los patrones culturales y los modelos de personalidad de base, en sus estudios etnográficos sobre las prácticas educativas en diferentes poblaciones de las islas del Pacífico, Margaret Mead relacionó las pautas socioculturales del ciclo vital con la configuración de la personalidad adulta, subrayando la plasticidad de la personalidad humana (Serra, 2002). En definitiva, gracias a los estudios comparativos transculturales y a las investigaciones interdisciplinarias llevadas a cabo por antropólogas y antropólogos, muchos de ellos herederos de la corriente de Cultura y Personalidad (Whiting, Gearing, Henry, Herzog o Spindler, entre otros), la cuestión de la educación, entendida de manera amplia como transmisión y adquisición cultural, se

transformó en un subsector de la Antropología que podía ser abordado sistemáticamente del mismo modo que se hacía con la parentela, la religión o la economía. Así, junto a Ogbu, considero que hay que hacer hincapié en la trascendencia que tuvo la comparación intercultural para establecer algunas generalizaciones sobre el fenómeno educativo: «El acercamiento comparativo puso a aquellos antropólogos en grado de descubrir cómo los valores normativos y las expectativas con respecto a los comportamientos en varias culturas influenciaban los modos en que los miembros de las mismas organizaban la educación, incluida aquella familiar infantil de sus hijos» (Ogbu, 2000:7). En este sentido, la adopción de la perspectiva intercultural favoreció que la escolarización, con respecto al más amplio fenómeno educativo de transmisión y adquisición cultural que tiene lugar en todas las sociedades, representase sólo una forma particular de educación que, por su poderoso impacto, debía ser analizada dentro de los diferentes contextos sociales y culturales donde la institución escolar estuviera ya implantada o se estuviese implantando.

Siguiendo este planteamiento, en muchos lugares donde la diversidad cultural era (y sigue siendo) un hecho objetivo, las investigaciones etnográficas desarrolladas por las y los antropólogos en los años setenta parece que pusieron en tela de juicio el presupuesto teórico del «déficit cultural» que, como ya he comentado, orientaba de manera etnocéntrica y clasista la investigación educativa convencional. Fundamentalmente, se rechazó que, relacionando ciertos indicadores de pobreza (nivel de estudios, desempleo, chabolismo, etc.) con otros que recogían aspectos de la organización social (familias monoparentales, núcleos familiares con mujeres como cabeza de familia, etc.), los pobres pudieran ser clasificados dentro de una determinada categoría cultural, diferenciándolos así de las clases sociales más favorecidas.

Teniendo en cuenta que, en la mayoría de las actuales sociedades industriales, poco a poco la familia cede su protagonismo a la institución escolar en la preparación de la infancia para el mundo del trabajo y de la responsabilidad social, las y los antropólogos se decidieron a estudiar la escuela por sí misma y por sus relaciones con el resto de instituciones sociales, es decir, como una

institución más que desempeña un papel socioeducativo fundamental (de trasmisión de un saber previamente seleccionado y legitimado, y de mantenimiento y reclutamiento social), formando parte de entramados políticos, sociales y culturales más amplios y, cada día, más complejos. De este modo, tanto en Estados Unidos como en Europa, la Antropología de la Educación se ha ido configurando paulatinamente como un campo de investigación sumamente amplio e interdisciplinar, marcado en gran medida por «la productiva convergencia entre la Antropología Cultural y la reflexión y la práctica educativa, (promovida) por el efecto de los cambios rápidos y radicales sufridos en el campo económico y laboral en las naciones industriales occidentales, de las recomposiciones demográficas y de las transformaciones sociales y culturales consecuentes a los persistentes flujos migratorios» (Gobbo, 2000:IX).

De manera general, desde los años sesenta, el fructífero debate que mantienen las y los antropólogos y educadores continúa echando luz sobre los procesos formales e informales de aprendizaje social y cultural, el significado de la diferencia cultural, la cuestión de la identidad social y personal en contextos de pluralismo y contacto cultural, las desigualdades educativas y la estratificación social, etc. Se trata de cuestiones que, incluso en las más modernas sociedades percibidas internacionalmente como las representantes de la democracia, no han dejado de ser centrales ya que, a pesar de todos los esfuerzos encaminados a paliar desequilibrios y a conseguir la igualdad de oportunidades, continúan afectando de manera diferencial y decisiva a los distintos grupos sociales y culturales que forman parte de ellas y cuyos miembros, de manera obligatoria, resultan implicados en la acción socioeducativa que se pretende llevar a cabo a través de la institución escolar. En consecuencia, desde la Antropología de la Educación, parece oportuno destacar que determinados fenómenos, como el fracaso en la escolarización de determinadas minorías, o los significados sociales del absentismo y el abandono escolar, han cobrado nuevos sentidos cuando han sido analizados y, posteriormente, afrontados como procesos dinámicos que se construyen en base a las interrelaciones entre las condiciones educativas, culturales y sociales que los envuelven.

En este marco, al interpretar las formas sociales y de personalidad adulta que la institución escolar fomenta entre la mayoría de sus usuarios, un alto porcentaje de las y los antropólogos recogen de alguna manera la idea funcionalista de que la escuela transmite la cultura de la sociedad donde está inmersa y, por tanto, es un importante instrumento de socialización. De este modo, utilizando su tradicional modo de investigación etnográfica (basado en la observación, descriptivo, contextual, abierto y en profundidad), entran en el terreno de la educación escolar con el objetivo de comprender cuales son los intereses, los objetivos y las creencias que la orientan cotidianamente. Girando alrededor de la tradición estructural-funcionalista, este enfoque antropológico reacciona planteando entre los científicos sociales que investigan en este terreno la necesidad de explicar, detalladamente, los entramados políticos, sociales y culturales que subyacen al fenómeno educativo (dentro y fuera de la escuela), así como de desvelar sus lógicas y entender las complejas dinámicas de la interacción social y las relaciones humanas que lo sustentan. En este sentido, a partir de la Antropología y del resto de las disciplinas que constituyen las Ciencias Humanas y Sociales, las y los investigadores elaboran diferentes modelos de análisis que, aún sin proporcionar teorías universales, constituyen referentes teóricos y metodológicos de una tremenda validez para el estudio etnográfico e interdisciplinar del fenómeno educativo, cuyo desarrollo actual exige una gran comprensión no sólo de las consecuencias de la diversidad cultural, sino también de la multiplicidad de contextos y situaciones socioeducativas que la acompañan.

3.5.1 Algunas propuestas para el análisis antropológico del fenómeno educativo

Habiendo sido considerado uno de los etnógrafos pioneros en el estudio de la educación, G. D. Spindler (1976) con su modelo de análisis «instrumental» contribuyó notablemente a la comprensión de la participación de los individuos y de la escuela en los procesos de cambio cultural. A partir del presupuesto de que «los sistemas culturales operan hasta que los comportamientos bien aceptados producen habitualmente resultados previsibles y deseables, mientras que

comportamientos no bien aceptados producen resultados previsibles y no deseables»²¹, intentó explicar cómo cambian las culturas y cómo los individuos, en un periodo de cambio social, eligen entre opciones alternativas. Desde esta perspectiva, entre los comportamientos y los objetivos perseguidos se establecen vínculos instrumentales organizados en base a unos valores y creencias culturales que los hacen creíbles, y que se transmiten a través de la socialización y de la instrucción escolar. En este sentido, el modelo teórico de Spindler invita a analizar cómo la familia, la iglesia, las ceremonias de iniciación, la escuela y los grupos de iguales enseñan a los miembros más jóvenes de la sociedad no sólo los valores específicos, actitudes y creencias, sino también las habilidades y las competencias que la hacen funcionar (Ogbu, 2000:13). Según Ogbu, aplicando esta elaboración teórica a situaciones concretas de cambio social, como su propio autor hizo en el estudio etnográfico de una pequeña población alemana que vivía un rápido proceso de industrialización, resulta bastante probable que pueda explicarse la puesta en cuestión de la validez y, con frecuencia, el declive de los tradicionales vínculos instrumentales a favor de otras opciones que resultan más atractivas. Sobre todo, cuando las múltiples informaciones, los nuevos modelos de comportamiento y las nuevas creencias que van penetrando paulatinamente a través de la escuela y del resto de instituciones participantes en el proceso de cambio social hacen que estas otras opciones se comiencen a percibir como elecciones posibles (Ogbu, 2000:13). Otros investigadores señalan además que, mostrando la influencia de los aprendizajes escolares en las percepciones y respuestas de los individuos, Spindler logró redondear sus análisis sobre los procesos de adaptación psicocultural, especialmente, en lo que concierne a los modos en que las personas consiguen mantener su sentido de identidad y, de esa forma, asegurar un control cognitivo (Serra, 2002; García Castaño y Pulido, 1994).

Por su parte, para analizar cómo se produce la transmisión cultural, F. O. Gearing (1976) elaboró un modelo teórico «transaccional», considerando que el

²¹ Cit. en Ogbu, J. U. (2000): «Antropologia dell'educazione: introduzione e cenni storico-teorici» en Gobbo, F. (Ed.) (2000): *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*, Milano, Edizione Unicopli, pág. 13.

sistema cultural de cada sociedad o grupo consiste en un conjunto de equivalencias de significado diferentes pero interconectadas, que son previamente negociadas en el curso de repetidos encuentros o interacciones entre sus miembros (Ogbu, 2000:14). La elaboración de Gearing, toma los principios de base del interaccionismo simbólico²². Atiende al hecho de que, a no ser que existan obstáculos o barreras sociales (como podrían ser los prejuicios negativos, estereotipos denigrantes, etc.), la transmisión del saber entre individuos y, en particular, desde los adultos hacia los niños, se realiza cotidianamente mediante encuentros cara a cara que alcanzan a poner en juego las identidades y mapas cognitivos o cosmovisiones, es decir, las categorías de situación, la visión que se tiene del mundo, el sentido de pertenencia e identidad social, las expectativas de futuro y, también, el programa de acción implícito que determina el comportamiento de cada cual. Desde esta perspectiva, el éxito de la transmisión cultural se produce cuando las partes se ponen de acuerdo en la negociación de la equivalencia de significados, o cuando la transmisión de información (o, si se quiere, de saber) produce cambios y redefiniciones en los mapas cognitivos de los individuos implicados. Para Gearing, la cultura se transmite y se replica mediante este tipo de transacciones. Por otro lado, con respecto a lo que sucede en la escuela, considera que tanto el poder que los adultos en general (docentes y familiares) ejercen sobre los jóvenes, como el efecto que produce el «currículo oculto», es decir, lo que se transmite de manera implícita a los educandos, contribuyen previsiblemente a replicar o reproducir las formas estructurales y la organización jerárquica de la sociedad envolvente donde se encuentra. Aunque, sin duda, las aportaciones de Gearing fueron muy interesantes, ello no impidió que su modelo «transaccional» fuera sometido a críticas y que, en cierto modo, pasara a la posteridad como una propuesta demasiado restringida porque planteaba el análisis de la transmisión cultural, básicamente, desde la perspectiva de la interacción personal (Serra, 2002).

²² A través del interaccionismo simbólico, las actividades cotidianas son vistas como aquello sobre lo que la sociedad en su conjunto se construye; se toma en cuenta la libertad de acción (en lo que se hace) sin negar las coacciones e influencias del contexto en las conductas de las personas; las interacciones sociales implican una interpretación constante del comportamiento propio y de los otros; se atiende a la constante negociación, a través de la interacción, de los significados de las acciones propias y ajenas... (Lapassade, 1996).

Las elaboraciones teóricas de Dobbert (1975), entre otros estudiosos, introdujeron más descripciones de las prácticas educativas, así como nuevos elementos de comprensión extraídos de los contextos donde los niños aprenden determinadas formas culturales (entornos, instituciones, actividades, clima socioafectivo, etc.). Como en el caso anterior, aunque se reconoce el esfuerzo de haber querido superar el modelo de análisis «transaccional», la teoría de Dobbert también fue criticada por centrarse demasiado en las formas de transmisión y enseñanza de la cultura y aportar poco, o no lo suficiente, al estudio sobre los procesos de aprendizaje (Serra, 2002). Para cumplir con este objetivo, las y los investigadores tuvieron que recurrir necesariamente a una colaboración más estrecha con las disciplinas vecinas que se iban configurando a su alrededor, como la sociolingüística, la psicología cultural, etc. De este modo, al comprender e interpretar los hechos y las realidades estudiadas de manera más amplia, una gran parte de las y los antropólogos interesados por el fenómeno educativo introdujeron en sus análisis etnográficos cuestiones relativas a la adquisición del lenguaje, la comunicación y los procesos cognitivos.

Es, aproximadamente, a partir de los años setenta cuando el papel de los aprendices en la adquisición de la cultura se convierte en una variable cuya implicación en los procesos educativos y de socialización, al depender cada vez más de relaciones y de factores que van más allá de la familia y de la escuela, atrae recurrentemente la atención de las y los antropólogos. En cualquiera de estos dos ámbitos de aprendizaje e interacción sociocultural, la experiencia subjetiva de los individuos de los diferentes grupos de población ilustra de manera significativa la dimensión plural de la cultura, dando definitivamente la razón a quienes, reivindicando la existencia de múltiples culturas, la consideran no como algo estático que, al margen de las circunstancias ecológicas, se hereda del pasado imprimiendo una identidad fija entre quienes la reciben, sino como un proceso dinámico de construcción social de significados que requiere, necesariamente, la participación e interacción social de los sujetos implicados, tanto a escala individual como colectiva. Así pues, si la cultura existe por las significaciones que construyen los individuos, su dimensión plural se encuentra una vez más

reafirmada (Abdallah-Preteceille, 1990). De hecho, progresivamente, se irá prestando una mayor atención al modo en que cada grupo social en interacción con los otros afronta la construcción de la cultura y, al mismo tiempo, la versión personal que cada individuo elabora a partir de su propia experiencia en una sola cultura o en varias que reconoce como distintas también irá despertando un mayor interés entre las y los etnógrafos de la educación.

En consonancia con la gran importancia que, en el terreno de la educación, se le da a la experiencia personal de los sujetos, aparece la noción de cultura subjetiva invitando directamente a las y los antropólogos a que, cuando investiguen en el campo educativo, tengan en cuenta los procesos psicosociológicos que subyacen al fenómeno cognitivo y, especialmente, las representaciones sociales construidas por los sujetos como una forma de conocimiento. Siguiendo a Jodelet, «se reconoce generalmente que las representaciones sociales, en tanto que sistemas de representación, rigen nuestra relación con el mundo y con los otros, orientan y organizan las conductas y las comunicaciones sociales. Asimismo, intervienen en procesos tan variados como la difusión y la asimilación de conocimientos, el desarrollo individual y colectivo, la definición de identidades personales y sociales, la expresión de los grupos y las transformaciones sociales» (Jodelet, 1997:53). A su juicio, al igual que los fenómenos que se pretenden abordar a través de ella, la representación social es un concepto complejo que podría situarse en la frontera entre lo psicológico y lo sociológico. En este sentido, junto a Moscovici, considera que las representaciones sociales deben ser estudiadas articulando elementos afectivos, mentales y sociales, e integrando al lado de la cognición, del lenguaje y de la comunicación, (la toma en cuenta) de las relaciones sociales que afectan a las representaciones y a la realidad material, social e ideal sobre la cual intervienen (Jodelet, 1997:58).

Para Michel Gilly, «el interés esencial de la noción de representación social para la comprensión de los hechos de educación reside en que orienta la atención sobre el rol de los conjuntos organizados de significados sociales en el proceso educativo» (Gilly, 1997:384). Así, tanto para las y los antropólogos y

sociólogos de la educación, como para las y los psicólogos sociales que investigan en este mismo terreno, la representación social abre nuevos caminos para la explicación de los mecanismos a través de los cuales factores propiamente sociales operan sobre los procesos educativos influyendo sobre sus resultados. En este sentido, algunos autores explican el fracaso escolar del alumnado más desfavorecido y/o perteneciente a minorías culturales estigmatizadas poniéndolo en relación con los efectos de las representaciones sociales del alumno-modelo y de otros modelos de alumnos. Sin embargo, esta nueva vía de explicación que se utiliza desde diferentes disciplinas, no se basa únicamente en el análisis y la comprensión por parte de las y los investigadores de la educación de los llamados fenómenos «macroscópicos» (las relaciones entre la pertenencia a un grupo social determinado y las actitudes y comportamientos frente a la escuela, la manera en que los docentes conciben su papel, etc.). Atiende, además, a niveles de análisis más precisos relativos a la comunicación pedagógica en el seno de la clase y a la construcción de los saberes (Gilly, 1997).

Desde la perspectiva psicosocial y en vista de la importancia que la mayor parte de la población concede, en la actualidad, a las expectativas sociales sobre la escuela y su sistema educativo, el campo de la educación escolar aparece como un terreno privilegiado para ver cómo se construyen, evolucionan y se transforman las representaciones sociales en el seno de los diferentes grupos y, al mismo tiempo, para informarnos sobre el papel que desempeñan dichas construcciones en las relaciones de estos mismos grupos con el objeto de sus representaciones. Por ejemplo, la falta de éxito escolar que se percibe en un porcentaje creciente del alumnado y las desigualdades socioeducativas se consideran entre los mejores reveladores de los aspectos centrales de los discursos que, generalmente, surgen sobre la institución escolar. Resulta muy significativo ver cómo los diferentes grupos sociales elaboran distintas representaciones según las posiciones que ocupan con respecto a la escuela, cómo tratan diversamente ciertas contradicciones que afectan al sistema escolar y, por último, cómo sus representaciones sociales han operado y operan como una especie de compromisos de adaptación bajo la doble presión: por una parte, de las ideologías

y; por otra, de las coacciones vinculadas a las finalidades y a las condiciones efectivas del funcionamiento del sistema escolar (Jodelet, 1997).

El análisis de los discursos que, a través de las y los docentes principalmente, el sistema educativo construye sobre sí mismo en un intento de legitimar su funcionamiento cotidiano y, en cierto modo, de adaptarse al desajuste que existe entre la teoría y la práctica de la institución escolar, puede ser una de las vías de aproximación a la realidad socioeducativa actual. En este sentido, al igual que sucede en otros países vecinos con políticas educativas similares, en el contexto sociocultural que yo he estudiado, las representaciones construidas alrededor de la reforma educativa recogida por la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (Ley 1/1990, de 3 de Octubre) parecen estar marcadas por una profunda contradicción. Por un lado, existe un discurso ideológico igualitario que se posiciona a favor del derecho de escolarización gratuita para todo el mundo en las mismas condiciones, alimentado por el principio y/o también la expectativa de que sólo así es posible compensar la desigualdad social que existe de hecho entre unas personas y otras, y caminar hacia la democracia. Por otro lado, a pesar de todos los esfuerzos invertidos, no se puede afirmar sin riesgo a equivocarse que el funcionamiento del sistema educativo vaya en ese sentido ya que, en la práctica cotidiana, las diferencias de éxito o fracaso escolar entre los distintos grupos de población continúan estando vinculadas en gran medida a las desigualdades sociales que por principio la escuela democrática se propone eliminar o, por lo menos, paliar. Este desajuste entre su dimensión teórica e ideológica, por una parte, y su dimensión práctica y cotidiana, por otra, al ser percibido por el conjunto de la sociedad, contribuye a crear en las comunidades educativas (docentes, familias y alumnado) un clima de desilusión, de frustración e inseguridad. En particular, con respecto a la población escolar menos integrada en el sistema educativo, genera también una sensación de despilfarro que, con frecuencia, se evidencia de manera bastante reveladora a través de las actitudes y actuaciones ambiguas entre las y los docentes. Generalmente, esto ocurre en aquellas ocasiones que podríamos denominar «claves», como son los malentendidos y desacuerdos entre la escuela y las

familias, las tensiones entre los diferentes grupos socioculturales presentes en el colegio, los problemas del funcionamiento escolar cotidiano relacionados con el orden, la autoridad, el material escolar, la disciplina, la coordinación, etc. En la actualidad, una gran parte de las y los profesionales de la educación, sin definirse u optar claramente por alguna de ellas, oscila entre dos posiciones enfrentadas. Una que, frente a la existencia de las desigualdades sociales, parece aceptar con normalidad que la escuela no pueda cambiar las cosas ni luchar contra el desarrollo de los procesos de estratificación social que, al presentarse asociados a la desigualdad, se perciben como algo inevitable o como el único modo de ordenamiento posible. Y, en el otro extremo, la posición que, por el contrario, entiende la escuela como un instrumento de transformación social que debe y puede contribuir en mayor medida a que desaparezcan las desigualdades sociales. Aquí, se sitúan quienes reclaman una mayor implicación y colaboración del resto de las instituciones para poner en práctica los principios de igualdad de derechos y oportunidades que sustentan la democracia.

Lo cierto es que, de una forma más o menos polarizada, esta dualidad ideológica con respecto a la función que debe cumplir la institución escolar siempre ha estado presente en las sociedades democráticas donde el sistema capitalista se ha desarrollado, tanto en las actitudes y actuaciones de los responsables educativos y de los dirigentes políticos, como en los discursos del conjunto de los usuarios de la escuela. A partir de ahí, muchas de las investigaciones que se han llevado a cabo hasta el momento en diferentes países y contextos sociales han querido explorar de qué modo la influencia de dicha dualidad ideológica queda reflejada en la teoría y en la práctica de la institución escolar, y hasta qué punto los frecuentes desajustes o contradicciones entre estas dos dimensiones ponen en tela de juicio el funcionamiento general del sistema educativo moderno, dejando aflorar el contraste entre su supuesta validez universal y su parte de responsabilidad en la continuidad y/o la producción de las desigualdades sociales.

3.5.2 La escuela frente a las desigualdades sociales

A continuación, me detendré en algunos enfoques teóricos desde los que las Ciencias Sociales y la Antropología, en particular, han abordado el estudio del fenómeno educativo centrándose, principalmente, en las maneras en que la escuela moderna participa, junto al resto de las instituciones sociales, en los procesos de reproducción de las desigualdades y de la estratificación social y cultural.

En base al principio de la correspondencia, según el cual todos los sistemas de educación están al servicio de sus respectivas sociedades, algunos autores ilustraron cómo las relaciones sociales, económicas y políticas que fomenta el sistema educativo reflejan con gran exactitud el funcionamiento de la sociedad envolvente. La idea de correspondencia ha sido utilizada desde marcos teóricos diferentes e incluso con propósitos opuestos. Serra, por ejemplo, destaca que la han utilizado desde los funcionalistas hasta los estructuralistas marxistas y neomarxistas que trabajan con este mismo principio (Serra, 2002). Como ya he comentado en algunos párrafos precedentes, de un modo similar a lo que sucede entre los usuarios de la escuela, sus representantes y los responsables políticos, las personas que se han dedicado a la investigación educativa de la correspondencia entre el sistema de relaciones sociales dentro y fuera de la escuela también la han interpretado y valorado desde puntos de vista diferentes. Unos investigadores denuncian la articulación entre los dos sistemas y advierten de que la educación contribuye a reproducir las desigualdades sociales a través de prácticas de educación diferencial que resultan inadmisibles porque rompen con el ideal democrático de igualdad de oportunidades y de trato igualitario. Otros, desde una perspectiva más estrictamente funcionalista, no ven ningún problema en el hecho de que la educación escolar se adapte decisivamente a las necesidades económicas y sociales que los países tienen en cada momento de su desarrollo (Serra, 2002:71-72).

La correspondencia entre el sistema económico y el sistema educativo ha podido verse tanto en los contenidos de la instrucción escolar como en las similitudes de las estructuras organizativas de ambos sistemas (Eddy, 1993): la

jerarquía, la autoridad y la burocracia (sistemas de recompensas, certificados y credenciales que regulan la participación en el mercado de trabajo, la ética competitiva que desde muy pronto se intenta inculcar en las y los alumnos, etc.). Desde esta óptica y teniendo en cuenta que las necesidades de la economía son variables, el interés de una gran parte de la investigación educativa realizada concretamente en Estados Unidos radica en que refleja los procesos de transformación y adaptación del sistema educativo a unas necesidades sociales que cambian en función de las demandas industriales y empresariales del sistema económico capitalista.

Otros investigadores e investigadoras de la educación, analizando el currículo oculto, intentaron sacar a la luz cómo la escuela no sólo trasmite conocimientos técnicos o habilidades mecánicas, sino que también era un ámbito de aprendizaje de características socioemocionales necesarias en la futura participación en el mercado de trabajo. En este sentido, antropólogos como Bowles y Gintis (1976) centraron sus estudios en las prácticas educativas diferenciales, es decir, en cómo a las y los alumnos se les transmitían distintas características socioemocionales dependiendo del sector de la población al que pertenecían y de la participación que en un futuro se esperaba de ellas y ellos, y de sus diferentes grupos socioculturales, en el mundo laboral. Así, pudieron constatar que, frente a las condiciones que ofrece el sistema económico y la sociedad circundante, al alumnado de clase trabajadora se le intentaba inculcar una actitud más sumisa, menos crítica y participativa que la que se intentaba inculcar al alumnado perteneciente a las clases sociales más altas (Serra, 2002).

Otro de los enfoques al que se le ha otorgado una gran trascendencia para el estudio etnográfico de la manera en que la escuela puede contribuir al mantenimiento de las desigualdades sociales es el que Basil Bernstein (1971) utiliza para elaborar su teoría de los códigos. Básicamente, argumentando la existencia de dos códigos lingüísticos diferentes, uno «restringido», o lenguaje común, y otro «elaborado», o lenguaje formal, este autor incide en que la utilización que la población hace de uno u otro no refleja necesariamente competencias lingüísticas o capacidades desiguales, sino las diferentes maneras en

que las clases sociales se relacionan con el lenguaje y, al mismo tiempo, sus diferentes orientaciones cognitivas, es decir, las distintas formas de estructurar la experiencia vivida y de situarse en el mundo. Sin establecer una correspondencia directa con la menor o mayor capacidad para desarrollar las competencias lingüísticas que se exigen en la escuela, Bernstein señaló que el uso del lenguaje entre el alumnado de clase baja era diferente al que pudo constatar entre el alumnado de las clases más favorecidas. Concretamente, detectó que las y los niños del primer grupo utilizaban lo que él llama un código restringido: un lenguaje vinculado estrechamente al entorno social, que se apoya en los gestos y otros elementos contextuales que sustituyen la palabra, y que resulta más impreciso cuando se le saca del contexto donde es comúnmente utilizado. En contraste, la infancia de las clases más altas empleaba un lenguaje que es mucho más próximo al de la escuela, lo que él llama un código elaborado: un lenguaje con un léxico más amplio, con una estructura formal más elaborada y menos dependiente de un contexto particular (Bernstein, 1985:129-143). A partir de esta construcción teórica²³, la vinculación que halló entre el aprendizaje y el uso de la lengua con el aprendizaje de determinadas funciones sociales y la utilización de diferentes formas de control social revelaba una serie de diferencias culturales entre las clases sociales que, a su entender, explicaban el mayor o menor éxito académico del alumnado en función de su proximidad o distancia con respecto a la cultura escolar.

Labov (1969), criticó a Bernstein por considerar que su enfoque había dado pie al etiquetaje de las poblaciones más desfavorecidas con el prejuicio del «déficit verbal» y «cultural». Ocupándose particularmente de la relación entre la formación de conceptos y las diferencias dialectales, con sus investigaciones sobre la infancia de los guetos urbanos intentó proporcionar una teoría más adecuada sobre las relaciones entre los dialectos estándar y no estándar. De esta forma, contribuyó a superar el mito de la privación verbal que, a su juicio, desviaba la atención de los verdaderos defectos del sistema educativo dirigiéndola hacia unos imaginarios defectos del niño (Labov, 1985: 145-168).

²³ Aunque no hizo etnografía, su elaboración teórica tuvo una gran repercusión en el campo de los estudios etnográficos sobre la escolarización.

A pesar de que todavía se discute la validez de la teoría de códigos lingüísticos para explicar las desigualdades educativas entre las clases sociales, muchos estudios realizados sobre el rendimiento escolar de la población se han servido de ella para dar sentido a los datos que, desde el punto de vista estadístico, confirman de manera recurrente el hecho de que al alumnado procedente de un ambiente sociofamiliar donde se utiliza un código lingüístico elaborado le resulte más fácil adaptarse a la escuela, es decir, tenga más facilidad para abordar las exigencias de la educación académica formal que aquellos grupos de infancia que viven en entornos sociofamiliares donde se utilizan códigos lingüísticos restringidos. Si bien estas diferencias en la utilización del lenguaje no alcanzan a explicar todo, cuando los etnógrafos las han estudiado poniéndolas en relación con la multiplicidad de factores estructurales, políticos, simbólicos, etc que operan en el funcionamiento del sistema escolar, han ayudado a entender cómo se lleva a cabo la reproducción social del sistema de clases, ilustrando significativamente muchas de las causas del menor éxito académico que, en general, suelen obtener los grupos de población situados en los niveles socioeconómicos más desfavorecidos.

Por su parte, el sociólogo Pierre Bourdieu entendió la investigación como un trabajo constructivo y estudió el fenómeno de la reproducción social elaborando una teoría que él mismo llamaría «estructuralismo genético» (Bourdieu, 1987:24). Negándose a considerar a los agentes sociales como simples reflejos de estructuras objetivas, pero sin interrumpir la búsqueda de determinantes, fue más allá de las relaciones económicas para interrogarse sobre el conjunto de condiciones generadoras de la reproducción del sistema de clases, e intentó revelar las consecuencias de los hechos de reproducción cultural. Con este objetivo, se centró particularmente en las funciones del sistema escolar. En su teoría sobre la distinción y la reproducción cultural, introduce la noción de *habitus* para designar al conjunto de disposiciones adquiridas, de esquemas de percepción, de apreciación y de acción, inculcadas por el contexto social en un momento y en un lugar particular. A partir de esta noción, y teniendo en cuenta que las condiciones de los aprendizajes y de su inculcación son semejantes en el seno de

una misma clase social, le fue posible caracterizar un *habitus* de clase inculcado, en realidad, mediante un sistema educativo complejo que incluye a la familia, a la escuela y al contexto social envolvente (Ansard, 1990).

Siguiendo a Ansard, para Bourdieu el *habitus* posibilita un conjunto de comportamientos y de actitudes conformes a las inculcaciones que, a su vez, responden a las regularidades objetivas. En este sentido, al exteriorizar las interiorizaciones, es decir, exteriorizando los esquemas inconscientes de percepción, de pensamiento, de apreciación y de acción, el *habitus* permite a los agentes engendrar, a través de «la ilusión bien fundada» de la novedad y de la libre espontaneidad, todas las percepciones, pensamientos, apreciaciones y acciones conformes a las regularidades objetivas y a las relaciones entre las clases (Ansard, 1990:89). Así, lo que Bourdieu define como el *habitus* de clase tiene como consecuencia que los agentes se comporten perpetuando las relaciones objetivas entre las clases (Bourdieu y Passeron, 2001:47-52).

En lo que se refiere a la escuela, la reproducción de la arbitrariedad cultural y la imposición de la legitimidad de las clases dominantes no es su única función, pero sí una de sus acciones específicas que, al ocultarse tras la tradicional ideología de igualdad de oportunidades, no suele conocerse (Ansard, 1990). El peso de esta ideología en las sociedades que se perciben a sí mismas como democráticas favorece la tendencia a admitir que la escuela se encarga, precisamente, de restituir a los estudiantes una estricta igualdad de condiciones y de conceder éxito sólo a quien lo merece o, dicho de otro modo, facilita la implantación de lo que comúnmente llamamos «meritocracia». Ahora bien, cuando se tiene en cuenta la correspondencia que existe entre el funcionamiento de la escuela y la estructura de relaciones entre las clases sociales, se puede ver que el sistema educativo escolar participa, según sus propias modalidades, en la reproducción de la dominación mediante la imposición de la cultura dominante como cultura legítima: «La acción pedagógica, en tanto que está investida de una autoridad pedagógica, tiende a que se desconozca la verdad objetiva de la arbitrariedad cultural, ya que, reconocida como instancia legítima de imposición, tiende a que se reconozca la arbitrariedad cultural que inculca como cultura

legítima» (Bourdieu y Passeron, 2001:38). A juicio de Bourdieu, ocultando la arbitrariedad cultural que inculca y haciéndose reconocer como instancia legítima de imposición, el sistema educativo escolar legitima la jerarquía entre las culturas propias de cada clase. Desde esta perspectiva, la proclamada neutralidad docente conduce, en realidad, a la exclusión de las clases dominadas y refuerza las diferencias de clase convirtiéndolas en los resultados de una justa competencia (Ansard, 1990).

Mediante la inculcación de la arbitrariedad cultural y de la imposición del *habitus* conforme al orden de las clases sociales, la escuela ejerce una violencia simbólica como un derecho por delegación: «Toda instancia (agente o institución) que ejerce una acción pedagógica sólo dispone de la autoridad pedagógica en calidad de mandataria de los grupos o clases cuya arbitrariedad cultural impone según un modo de imposición definido por esta arbitrariedad, o sea, en calidad de detentadora por delegación del derecho de violencia simbólica» (Bourdieu y Passeron, 2001:40).

Para estos autores, que la productividad específica y la duración del trabajo pedagógico sean tanto más reducidas cuanto más baja es la situación en la escala social de los grupos o clases sobre los que se ejerce, es un dato que les lleva a sostener que la acción pedagógica dominante tiende menos a inculcar la información constitutiva de la cultura dominante que a inculcar el hecho consumado de la legitimidad de la cultura dominante: «... por ejemplo, haciendo interiorizar a los que están excluidos del conjunto de destinatarios legítimos (ya sea en la mayor parte de las sociedades, antes de toda educación escolar, o a lo largo de los estudios) la legitimidad de su exclusión, o haciendo reconocer a aquellos que son relegados a enseñanzas de segundo orden la inferioridad de estas enseñanzas y de los que las reciben, o incluso, inculcando a través de la sumisión a las disciplinas escolares y la adhesión a las jerarquías culturales, una disposición transferible y generalizada respecto a las disciplinas y jerarquías sociales» (Bourdieu y Passeron, 2001:58). De manera que, confirmando la apropiación de la cultura de las clases dominantes, el sistema escolar aumenta su legitimación e,

imponiendo a las clases dominadas el reconocimiento del saber de las clases dominantes, consigue asegurarse esta función de legitimación (Ansard, 1990).

Desde esta óptica, el principal mecanismo de la imposición del reconocimiento de la cultura dominante y del correspondiente reconocimiento de la ilegitimidad de la arbitrariedad cultural de los grupos o clases dominadas es la exclusión que, además, aumenta su fuerza simbólica cuando toma la apariencia de autoexclusión: «Uno de los efectos menos percibidos de la escolaridad obligatoria consiste en que consigue de las clases dominadas el reconocimiento del saber y del saber hacer legítimos (por ejemplo, en el derecho, la medicina, la técnica, las diversiones y el arte), provocando la desvalorización del saber y del saber hacer que esas clases dominan efectivamente (por ejemplo, derecho consuetudinario, medicina doméstica, técnicas artesanales, lengua y arte populares,...) y formando de este modo un mercado para los productos materiales y sobre todo simbólicos cuyos medios de producción (en primer lugar los estudios superiores) son casi un monopolio de las clases dominantes (por ejemplo diagnóstico médico, consulta jurídica, industria cultural, etc.)» (Bourdieu y Passeron, 2001:59).

A juicio de Bourdieu y Passeron, al imponer un campo simbólico que refuerza el capital lingüístico y cultural de las clases y grupos dominantes, la escuela impone una dominación sin violencia aparente. De este modo, en función de la distancia o proximidad del capital lingüístico del alumnado con respecto al lenguaje escolar, el sistema educativo suspende, o deja atrás, a las y los niños de clase más baja, legitimando al mismo tiempo la selección de la juventud más privilegiada.

Aunque sólo me he detenido en algunos, en la década de los setenta fueron numerosos las y los antropólogos, sociólogos y pedagogos que se preocuparon por los modos en que el sistema escolar, reproduciendo las estructuras sociales, da continuidad a las relaciones de desigualdad entre las clases. En conjunto, configuraron una corriente de pensamiento de base marxista pero preocupada por los aspectos culturales de la discriminación. Desde diferentes puntos de vista, criticaron la distancia existente entre los logros reales de la escuela y el discurso teórico institucional, pero señalando al mismo tiempo la profunda coherencia

entre estos logros y las necesidades de autorreproducción del sistema social del que la institución escolar forma parte. Juntos formaron la escuela sociopedagógica llamada reproductivista (Juliano, 1996).

A finales de los años setenta, trabajos etnográficos como el de Paul Willis (1988) representaron un cambio de orientación teórica y metodológica en la investigación educativa. Para ciertos estudiosos de la Educación, el enfoque de la escuela reproductivista se centraba demasiado en las estructuras sociales y restaba importancia a lo que en realidad pasaba cotidianamente dentro de las escuelas entre quienes interactuaban en ellas. La necesidad de superar las visiones totalizadoras y deterministas que se reprochaban a los estudios reproductivistas aumentó el interés general por observar e interpretar, desde una óptica más próxima y detallada, las acciones e interacciones significativas de los individuos y los grupos socioculturales que protagonizan los procesos educativos escolares. A partir de ahí, las técnicas de investigación cualitativa utilizadas tradicionalmente en la Etnografía comenzaron a ganar terreno y, en cierto modo, parece que también incitaron a los científicos sociales a llevar a cabo estudios interdisciplinarios sobre el fenómeno educativo mucho más pormenorizados y críticos. En este sentido, sin perder de vista la valiosa información que proporcionan los sondeos macrosociológicos, la perspectiva antropológica pretendía incluir en las monografías de los investigadores las interacciones cotidianas entre los actores sociales, sus experiencias particulares, sus costumbres y modos de vida, sus propias maneras de pensar y de ver el mundo, con el fin de poder analizar e interpretar de manera holística todos aquellos aspectos dinámicos y significativos de la realidad social que no por ser difíciles de medir, controlar, categorizar, o entender al fin y al cabo, dejan de condicionar y de ejercer menos influencia en el desarrollo de los complejos procesos socioculturales que se van configurando como el objeto de estudio de la investigación educativa.

Aunque, con frecuencia, se habla de un modo de investigación que se desplaza desde la Sociología hacia la Antropología, el cambio de orientación teórica y metodológica de los estudios sobre el fenómeno educativo es, sin duda, el reflejo de otro cambio fundamental y paralelo que se produce en el seno de la

Antropología Social, el cual responde a su vez al flujo de múltiples aportaciones llegadas desde las corrientes de pensamiento que orientan al conjunto de las Ciencias Sociales, tales como el funcionalismo estadounidense, la nueva etnografía, el estructuralismo, la antropología interpretativa, la lingüística estructural y transformacional, la hermenéutica, la escuela de Frankfurt, y la crítica marxista (Velasco y Díaz de Rada: 1997).

En esta línea de cambio, Willis realizó su etnografía prestando una especial atención a las conductas anti-escolares que presentaba una pandilla de adolescentes de clase trabajadora en una comunidad industrial del centro de Inglaterra (Willis, 1988). Para este antropólogo, el análisis teórico de Bourdieu y Passeron sobre el sistema escolar en Francia significó un importante avance, sobre todo, por la relativa autonomía que le otorgan a la Cultura con respecto a «Su Majestad la Economía». Sin embargo, frente a «la carencia de nociones sobre la Producción Cultural y la Reproducción Cultural de la clase dominada, intentó llegar un poco más lejos y captar el punto de vista de un grupo de alumnos pertenecientes a dicha clase para comprender su papel como «productores culturales» en la Reproducción social, que él entendía como la sucesión de las relaciones entre las clases sociales en la medida que estas relaciones son necesarias para la continuidad del modo de producción capitalista (Willis, 1993:431-461).

En cuanto a la teoría de la correspondencia que, como hemos visto, se manejó también entre los llamados reproductivistas, Willis consideró que pasaba por alto la posibilidad de resistencia, que omitía la conciencia y la cultura como momentos constitutivos del proceso social, y que trataba a la acción humana, aparentemente, como la consecuencia de «estructuras» más bien inhumanas y desarticuladas. A su juicio, muchos de los estudios orientados por la noción de correspondencia no fueron capaces de abarcar la gran cantidad de evidentes «desajustes» que se observan cotidianamente entre la economía y la educación, y no encontraron necesario comprometerse con un análisis real de lo que sucede en las escuelas, atendiendo a la diversidad de formas por medio de las cuales los

mensajes educativos se decodifican en los grupos particulares de estudiantes (Willis, 1993:439).

En contraste, lo que Willis observó en su grupo de alumnos de clase trabajadora (todos ellos afectados en alguna medida por el fracaso escolar), fue una especie de inversión en la jerarquía cultural legitimada por el sistema educativo: para estos chavales, que se autodenominaban «colegas», la vida cotidiana era una fuente muy importante de conocimiento y de producción cultural, de manera que los trabajos manuales o físicos que desempeñaban sus familiares y los hombres de su entorno les parecían más importantes que los trabajos mentales o intelectuales que requerían aceptar la escuela (su sistema de valores y significados, su modo de enseñar, su orden, su disciplina...) y que asociaban despectivamente a los «afeminados» y a las clases superiores. Willis interpretó que, aferrándose a sus propios valores y formas de entender el mundo, organizándose en grupo frente a los «otros» (estudiantes conformistas con más éxito y pertenecientes a minorías étnicas, «los pringaos») y ensalzando lo que percibían como una identidad compartida, los «colegas» producían en la escuela una cultura de resistencia que les permitía desenvolverse en sus particulares circunstancias y mantener el estatus de dignidad que el sistema escolar no sólo no les concedía, sino también ponía en juego al intentar inculcarles, producir y reproducir a través de ellos los rasgos culturales, la ideología y los criterios de vida de las clases dominantes.

Willis, analizando las interacciones de estos escolares de clase trabajadora, se propuso mostrarlos como portadores de la cultura dominada, pero también como productores culturales. Dicho de otro modo, intentó sacar a la luz su papel como participantes activos de los procesos socioeducativos que producen y reproducen la cultura dominante, la cultura dominada y las desigualdades socioculturales. Su etnografía sobre un caso particular de resistencia y oposición a la escuela abrió una nueva vía para la comprensión de los procesos de Producción Cultural de los grupos socioculturales subordinados. Utilizando la noción de relativismo cultural como un recurso metodológico, Willis mantuvo una postura crítica frente al sistema escolar ya que, desde su óptica, no potenciaba la

posibilidad de elaborar entre todas las culturas implicadas un principio cultural contra-hegemónico que contribuyera a cambiar las cosas (Willis, 1988, 1993).

A la luz de su trabajo, otros etnógrafos y etnógrafas se han preocupado por el significado que adquieren en contextos multiculturales las conductas de oposición y resistencia escolar que surgen entre los miembros de los distintos grupos en contacto, observando que, aún siendo similares en algunos aspectos, no resultan comparables en otros, ya que no siempre responden a las mismas causas ni se les puede atribuir las mismas consecuencias socioculturales. En este sentido, aunque se basen exclusivamente en la sociedad estadounidense, también resultan muy enriquecedoras las consideraciones de John Ogbu acerca de las diferentes respuestas culturales frente a la institución educativa y el aprendizaje escolar de la población de origen inmigrante, de las minorías étnicas y del grupo representante de la sociedad mayoritaria. De manera que, en las páginas siguientes, intentaré adentrarme en los aspectos que me han parecido fundamentales del análisis ecológico-cultural que propone Ogbu, puesto que en muchos sentidos y, especialmente, en lo que concierne a la influencia del medio en la cultura, sus orientaciones teóricas y metodológicas me han sido de gran ayuda para entender la particular situación de desigualdad cultural y socioeducativa que sufre el grupo de población gitana protagonista de mi estudio.

3.5.3 El modelo ecológico-cultural de John Ogbu

El análisis ecológico-cultural en Antropología centra su atención en la influencia recíproca entre la utilización de los recursos ambientales y la organización social, los valores y los comportamientos de la población. Desde esta óptica, el modo en que las personas interactúan con el entorno, o su adaptación, es uno de los conceptos claves del enfoque ecológico. Al mismo tiempo, tomando en consideración la dimensión histórica de la realidad sociocultural estudiada, las y los antropólogos orientados por esta perspectiva de análisis van más allá de los contextos físicos de los comportamientos que observan para examinar cómo los presupuestos culturales y los valores unen las acciones prácticas y las elecciones de los individuos (Ogbu, 2000:18).

En esta línea de reflexión, con el fin de integrar lo que se ha llamado micro y macro-etnografías, Ogbu elabora un modelo teórico en el que propone que la Etnografía de la escolarización debe extenderse fuera de los centros educativos, a lo que sucede en el contexto social más amplio de los grupos o comunidades que se estudian. Considerándola como «una aproximación a nivel múltiple», cuatro supuestos básicos subyacen a su modo de hacer etnografía escolar, a saber: la conexión entre educación formal y estructura de oportunidades económicas, la historia de esta conexión y su posible influencia en los actuales procesos de escolarización, la relación entre la conducta de los participantes y los modelos de su realidad social, y, de manera consecuente, en cuarto lugar, plantea que «una adecuada etnografía escolar no puede reducirse a estudiar acontecimientos en la escuela, el aula, la casa o el lugar de juegos. También debe estudiar las fuerzas sociales e históricas relevantes» (Ogbu, 1993:159).

Basándose en lo anterior, la etnografía de Ogbu (1977) sobre la escolarización de los negros de Stockton (California) echa luz sobre la «etnoecología de la escolarización», una de las cuestiones que, a su juicio, más influían en el proceso educativo de todos los grupos socioculturales implicados en su estudio y, en particular, en el de la minoría negra. Con esta noción, se refiere a la epistemología que tiene la gente sobre la escolarización y que influye en su participación en los acontecimientos en la escuela, así como en su interpretación de ellos (Ogbu, 1993:163). Para Ogbu, el estudio de la etnoecología de la escolarización pasa por el estudio de la escuela, de las fuerzas sociales e históricas que influyen en las percepciones, en el conocimiento de y en las respuestas a la escolarización de un grupo dado. Este enfoque multidimensional le permitió, según Silvia Carrasco, no sólo darse cuenta de las diferencias que existían en el papel que los distintos grupos le daban a la escolarización con respecto a sus propias realidades sociales y económicas, sino también mostrar cómo dichas realidades influían en la forma en que los miembros de cada grupo eran percibidos y tratados por los educadores, que a su vez actuaban e interactuaban según su propia etnoecología de grupo. De este modo, su descripción sacó a la luz la existencia de diferentes etnoecologías de la escolarización, cómo la infancia

adquiría la etnoecología de su grupo de pertenencia y, al mismo tiempo, la influencia de todas estas etnoecologías en los acontecimientos, en las conductas y en la interacción que se daba en las aulas y en la escuela (Carrasco, 2002).

Asimismo, partiendo del análisis etnográfico que llevó a cabo en Stockton sobre la dramática situación socioeducativa que vivía la minoría negra (un altísimo y creciente abandono escolar y una problemática social grave), elaboró un interesante marco teórico de referencia sobre las minorías que, teniendo en cuenta que se basa en lo que sucede en la sociedad norteamericana, ofrece una sugestiva orientación para el estudio antropológico de otros contextos. Desde su óptica, la historia de contacto minoría-mayoría y los principios de estratificación social aparecen como los factores de división de los grupos minoritarios en «minorías tipo casta» o involuntarias (negros, chicanos, indios, esquimales, hawaianos nativos y puertorriqueños) y «minorías inmigrantes» o voluntarias (chinos, cubanos, filipinos, japoneses, coreanos e «indios»). Las primeras son las que se encuentran relegadas a posiciones de inferioridad sociopolítica y económica en la historia del contacto, como la esclavitud (afroamericanos), la colonización (mejicanos de origen mixto, español y nativo), y la conquista (nativos americanos, indios) (Carrasco, 2002). Las relaciones, las expectativas y las interpretaciones diferenciales con respecto a la sociedad mayoritaria y, por ende, a su escuela no cobran el mismo sentido entre las minorías tipo casta y las minorías inmigrantes. Insistiendo de nuevo en las primeras, según Ogbu, se diferencian básicamente de las inmigrantes o voluntarias por su distinta percepción del mercado laboral o estructura de oportunidades, y por su particular experiencia en el espacio educativo, condicionada no sólo por un techo limitado de empleo sino también por la respuesta que tradicionalmente ha suscitado esta situación.

En el caso de los afroamericanos, atendiendo a los múltiples estudios realizados en Estados Unidos (Newman, 1978; Scott, 1976; Stack, 1974), dicha respuesta consiste en líneas generales en lo que ellos mismos llaman «estrategias de supervivencia»: Unas, combinándose con la posesión de certificados académicos, estarían encaminadas a incrementar los recursos económicos y

sociales convencionales de la comunidad negra y obtener así empleos convencionales y otras recompensas sociales (la lucha colectiva y las actividades en defensa de los derechos humanos, formación de clientelas o «hacer de Tio Tom»²⁴, y el intercambio recíproco). Y otras, al margen de lo convencional, estarían dirigidas a explotar los recursos económicos y sociales no convencionales que proporciona la economía sumergida (los chanchullos de todo tipo, los negocios oscuros, «andar de chulo», etc.). En su conjunto, para Ogbu, todas estas «estrategias de supervivencia», cuando se llevan a la práctica con éxito, generan en la comunidad una imagen de la «gente de éxito», es decir, una imagen de las cualidades y aptitudes que resultan admirables y que, en alguna medida, influyen en el modo en que los que están alrededor de quienes las poseen y utilizan, incluida la infancia, intentan obtener su propio éxito (Ogbu, 1993:168).

Por otra parte, en base a la respuesta frente a la escuela del grupo protagonista de su etnografía en Stockton (California), Ogbu desarrolla otros dos conceptos que resultan fundamentales en su teorización sobre las minorías, especialmente, en lo que concierne a las que tipifica como «de casta» o involuntarias: el «bajo rendimiento escolar como adaptación» y «la distancia cultural entre minoría y mayoría construida en base a lo que él denomina diferencias culturales secundarias». Interpretó el bajo rendimiento escolar entre los negros de Stockton como una respuesta adaptativa a una situación en la que el paso por la escuela no garantizaba la expectativa de movilidad social ascendente que da sentido a la escolarización, poniéndola en relación con el hecho de que la identificación con, o la excesiva proximidad al modelo de alumno ideal de la mayoría podía ser percibida como un alejamiento de, o una especie de traición al propio grupo de pertenencia²⁵. En este sentido, un chaval o chavala que sacase

²⁴ A mi juicio, se puede establecer un cierto paralelismo con la figura del llamado «Patriarca» en el caso de los gitanos españoles.

²⁵ Camilleri nos advierte sobre la importancia de este tipo de sentimientos en relación a las cuestiones de identidad, integración y los procesos de asimilación que afectan a la juventud inmigrante magrebí cuando percibe a su propia comunidad como inscrita en relación de desigualdad con la sociedad de destino, es decir, en una relación de dominados / dominantes. Explica que abandonar una comunidad desheredada provoca sentimiento de culpabilidad, de sentirse acusado de traición, de ser el blanco de rechazo o de persecución (Camilleri, 1985:80).

buenas notas podía ser acusado de «actuar como un blanco»²⁶. Para Ogbu, este tipo de actitudes de resistencia frente a la escuela (desvinculación con el mundo académico, asunción del fracaso escolar como un rasgo de la propia identidad cultural y no como una responsabilidad personal, etc.) se explican de manera significativa formando parte del proceso de construcción de las diferencias culturales secundarias que él define como «aquellos rasgos de comportamiento y de pensamiento colectivo exhibidos por la minoría de casta, exclusivamente generados en las relaciones minoría-mayoría» (Carrasco, 2002).

Esta conceptualización sobre las diferencias culturales secundarias y su proceso de construcción, pudiéndose extrapolar en ciertos casos, resulta tremendamente válida para entender mejor y explicar con más detalle la situación escolar que viven otras muchas minorías. En esta línea, Carrasco argumenta que la comprensión de la interpretación cultural de Ogbu sobre este tipo de «diferencias culturales secundarias» convertiría en una falacia la explicación de los conflictos en la escuela a causa de las «características culturales propias» de la minoría, sin tener en cuenta los efectos culturales vinculados al tipo de relaciones interétnicas. Y, en gran medida, explicaría asimismo por qué la mayoría de la infancia y la juventud de las minorías inmigrantes o voluntarias, según la tipología de Ogbu, aún sufriendo objetivamente una distancia cultural mayor con respecto a las prácticas y los valores de la sociedad de destino, estarían, en cambio, en mejor disposición para una integración con «éxito» o, eventualmente, para una asimilación casi total (Carrasco, 2002).

Personalmente, tras haber realizado un trabajo de campo de año y medio entre la minoría gitana (incluido un curso escolar completo), y habiendo tenido la posibilidad de observar y analizar comparativamente su interacción escolar con la del resto del alumnado y, en particular, con la del de origen inmigrante, considero que las orientaciones que surgen del análisis ecológico-cultural de Ogbu, y de las revisiones críticas y prudentes que ha suscitado entre otras y otros antropólogos ayudan a entender la diversidad de los procesos de interacción socioeducativa que

²⁶A mi entender, otro paralelismo con respecto a los gitanos. Para ellos, «apayarse» es un verbo de uso común que puede expresar el mismo sentimiento.

se desarrollan en los actuales contextos escolares de contacto interétnico. Además, ayudan a comprender por qué los miembros de minorías que se encuentran en posiciones de clase equivalentes y situaciones culturales más o menos similares no responden de igual modo a la escolarización y siguen trayectorias académicas y orientaciones socioeconómicas diferentes. Estas orientaciones, aplicadas al caso de los gitanos españoles, pueden ser muy fructíferas cuando se tienen en cuenta las particularidades de cada situación y el peculiar modo en que cada grupo e individuo responde o les hace frente. Si, por una parte, es fácil detectar múltiples similitudes en las dinámicas culturales que se observan entre los miembros de las minorías que Ogbu tipifica como «de casta» o involuntarias (no sólo entre gitanos y afroamericanos, sino también entre gitanos y lapones (Eidheim, 1976), gitanos y quinquilleros, etc.), por otra, no se tiene que olvidar que los procesos históricos y de contacto con la sociedad mayoritaria que configuran sus actuales situaciones socioculturales difieren de unos grupos a otros. En este sentido, la construcción cultural de la etnicidad de los grupos minoritarios que encontramos en las escuelas se produce en base a factores tanto de tipo estructural como de naturaleza simbólica y psicosociológica que interactúan de manera muy heterogénea y, sin duda, compleja. A partir de la constatación de la complejidad de la interacción intercultural, el caso de los gitanos que yo he estudiado en Valencia puede resultar ilustrativo en cuanto a la heterogeneidad que caracteriza a la minoría gitana y espero, asimismo, que ayude a romper muchos de los estereotipos negativos que se han construido acerca de su realidad social, escolar y educativa; una realidad que no sólo es diferente de la de los negros estudiados por Ogbu en California, sino también de la de otros grupos gitanos que, por múltiples razones, pueden ser vistos como mucho más próximos al grupo concreto que aquí nos ocupa. Me refiero, particularmente, a los grupos roma²⁷ europeos protagonistas de las investigaciones realizadas a través del Proyecto «Opre Roma»²⁸ con quienes los

²⁷ «Roma» viene de rom, que en romaní, (la lengua indoeuropea de los gitanos), significa hombre. Es el nombre genérico y, a mi juicio, políticamente correcto que englobaría a todos los grupos que comúnmente en España llamamos gitanos y que, ellos mismos, a través de sus propias organizaciones políticas han presentado ante el Gobierno Europeo.

²⁸ Informe final del Proyecto «Opre Roma»: *The Education of Gipsy Children in Europe*, in European Union-supported educational Research. 1995-2003 Briefing papers for makers. Report Editor Angelos S. Agalianos. Brussels 2003. ISBN: 92-894-5770-8.

gitanos españoles comparten un ancestral origen geográfico, raíces culturales nómadas, lengua, trozos de historia, costumbres y tradiciones, músicas, ocupaciones, modos de vida y de educar a la infancia así como, a veces, rasgos físicos y, frecuentemente, situaciones similares de pobreza y desigualdad con respecto a las sociedades envolventes.

Observar lo anterior, recoger el material etnográfico necesario e intentar elaborar una explicación que nos aproxime a la comprensión de la compleja realidad socioeducativa que viven las y los gitanos del barrio de San José Artesano en Valencia pasa, ineludiblemente, por un encuentro intercultural entre la investigadora y las actrices y los actores sociales implicados que permita establecer unas relaciones recíprocas de confianza, sinceridad y comunicación.

3.6 La postura etnográfica: una cuestión teórica, metodológica y ética

Como he intentado mostrar a lo largo de todo este capítulo, a medida que la Antropología Social y Cultural se va desarrollando como disciplina científica, la postura etnográfica que adoptan las y los antropólogos va más allá de la descripción de las realidades que observan y adquiere una serie de implicaciones epistemológicas que acaban formando parte del resultado final de sus investigaciones. De este modo, la práctica etnográfica se va configurando como una manera particular de construir conocimiento sobre las culturas y las sociedades de los seres humanos. De hecho, siendo su desarrollo inherente al de la Antropología, en la comunidad académica se le otorga, junto a ella, un lugar específico en el conjunto de Ciencias Humanas y Sociales.

Teniendo en cuenta que, como expresa López Coira (1991), el desarrollo de la Antropología se ha venido definiendo, en gran parte, por su práctica investigadora, este último apartado lo he dedicado a reflexionar acerca de algunos planteamientos teóricos, metodológicos y éticos que deben relacionarse con la postura que adoptamos quienes hacemos Etnografía (o, al menos, eso pretendemos). Lo que denomino «la postura etnográfica» constituye una cuestión

capital para aclarar las intenciones teóricas y éticas que nos mueven, y dar a conocer cómo construimos nuestro saber acerca de las realidades humanas y de los procesos socioculturales que estudiamos.

Sabemos que Malinowski, en la historia de la Antropología, representa el fructífero encuentro entre el observador y el teórico. Influidor por el paradigma positivista que prevalecía en su época, se empeñó en convencer a las y los interesados por la Antropología de que la información etnográfica que les ofrecía era «un conocimiento objetivamente adquirido» y no simplemente «una noción subjetivamente formada» (Stocking, 1993:78). Teorizando no sólo sobre la realidad que estudiaba sino también acerca de la manera en que el antropólogo construye su conocimiento, fue uno de los primeros en tratar específicamente la cuestión de la postura del etnógrafo/a como investigador/a de campo, que observa, elabora y registra él/ella mismo/a la información. La experiencia etnográfica vivida entre los nativos trobriandeses a principios del siglo pasado le llevó a reflexionar sobre los principios teóricos que, a su juicio, debían orientar el trabajo de campo, sentando las bases del método etnográfico y los objetivos de la investigación antropológica: las condiciones adecuadas del trabajo de campo, el conocimiento de los principios, metas y resultados del estudio científico moderno, y la aplicación de métodos especiales de recopilación, manipulación y fijación de la evidencia (Malinowski, 1993:21-42).

Desde entonces, la práctica etnográfica centrada en el estudio de la cultura en las diferentes sociedades dejó de plantearse exclusivamente como un método separado de una teoría. El camino recorrido por la Antropología hasta nuestros días revela que la Etnografía no ha escapado de las tensiones entre las diversas corrientes de pensamiento filosófico y paradigmas científicos que, históricamente, han orientado el desarrollo de la investigación social. Como prueba de ello, recordemos que, mientras el positivismo privilegiaba los métodos de estudio cuantitativos, el naturalismo promocionaba las técnicas cualitativas como la forma más idónea para este tipo de investigación, o que, como veremos un poco más adelante, en su esfuerzo por entender las obras humanas, la fenomenología social se alejó de la epistemología positivista sustituyendo las nociones científicas de

explicación, predicción y control por las interpretativas de comprensión, significado y acción.

En relación a los efectos que tales tensiones generaron entre las disciplinas que conforman las Ciencias Humanas y Sociales, son bastantes los estudiosos que, todavía en la actualidad, observan una tendencia hacia la formación de tradiciones metodológicas independientes, señalando que las dominantes son aquéllas legitimadas por el positivismo (Hamme y Atkinson, 1994). Sin embargo, paralelamente, a lo largo de todo el S.XX, el proceso de construcción del conocimiento antropológico muestra, en la práctica, que los enfoques cuantitativo y cualitativo, con sus respectivas técnicas de investigación, no entran en conflicto necesariamente sino que pueden utilizarse de manera simultánea, estableciendo entre ellos una relación de complementariedad en función del asunto que se pretende estudiar. Así, con el objetivo de evitar extremismos metodológicos improductivos, entre las y los antropólogos, existe un acuerdo relativo en que «... en virtud de la naturaleza del problema y los interrogantes respectivos, no se debe descartar en su oportunidad algún requerimiento cuantificador como necesario sustento de referencialidad» (López Moreno, 1998).

A tenor de lo anterior, entiendo que la validez potencial de la investigación etnográfica reside en que, pudiendo recurrir a todas aquellas técnicas de estudio que se consideren oportunas (prioritariamente cualitativas, pero sin excluir las cuantitativas), se trata de llevar a cabo un análisis transcultural de carácter reflexivo e interdisciplinar. Por ello, sin perder de vista la experiencia de otras y otros investigadores, la metodología adecuada tendrá que ser elaborada de manera original y flexible, dejando en evidencia la comprensión y la sensibilidad del autor o de la autora con respecto a la teoría antropológica y los principios éticos que subyacen al conjunto de las Ciencias Humanas y Sociales.

Para Lévi-Strauss, la asunción por parte de las y los investigadores del doble principio de identificación con los otros (diferentes) y de rechazo de la identificación consigo mismo, es decir, el rechazo de todo lo que puede hacer al yo «aceptable», que Rousseau ya planteó en sus *Confesiones*, supuso un giro fundamental en el desarrollo del conocimiento etnológico (Lévi-Strauss, 1979).

Desde su óptica, «hasta Rousseau, el hombre occidental se creía con el derecho de separar radicalmente la humanidad de la animalidad, otorgándole a una todo lo que le quitaba a la otra. Había establecido una frontera que serviría, en la práctica, para separar a los hombres de otros hombres y para reivindicar, en beneficio de minorías cada vez más restringidas, el privilegio de un humanismo corrompido, no bien nacido por haber tomado del amor propio su principio y su razón» (Lévi-Strauss, 1979:44).

En esta línea de reflexión, la profesora italiana Matilde Callari considera que la relación con el «otro», con lo diverso, es lo que durante decenios ha caracterizado y distinguido a la Antropología de las otras Ciencias Humanas. A su juicio, se trata de una relación ambivalente, conflictual, que comúnmente se ha resuelto eliminando de los documentos oficiales (es decir, de las monografías académicas construidas enteramente sobre una base lógico-intelectual), las escorias, los sentimientos y las reacciones personales suscitadas por el encuentro intercultural. En ese sentido, señala que las vivencias del propio investigador o investigadora, las reacciones ante los usos y las costumbres diferentes, el choque frente a las prácticas sexuales inesperadas, los cansancios que genera la soledad y la sensación de aislamiento cultural, así como el vacilar de los valores supuestamente universales, todo ello constituye un material que ha quedado excluido durante mucho tiempo del trabajo «científico», de la producción oficial (Callari, 2000). Para esta antropóloga, en gran parte, lo anterior explicaría la escasa atención que se le ha prestado a las modificaciones que el «yo» (sujeto investigador) experimenta cada vez que emprende un proceso de identificación con el «otro» (sujeto investigado). Una atención, a su entender, «demasiado fragmentaria, en cualquier modo, para extrapolar de la Antropología de los primeros decenios del S.XX indicaciones sistemáticas de método» (Callari, 2000:268).

Sin embargo, la atención que se le acaba prestando a la postura personal de las y los etnógrafos en el proceso de producción de los datos que sustentan sus investigaciones parece que permite superar el erróneo supuesto, compartido tanto por los positivistas como por los naturalistas, que mantenía una separación radical

entre la ciencia social y su objeto de estudio (Hamme, Atkinson, 1994). Una vez reducida la distancia que separa al sujeto investigador de los sujetos que son objeto de su estudio, el reconocimiento del carácter reflexivo de la investigación social como parte del mundo que estudia choca de lleno con el frívolo intento de reinventar la Etnografía como un conjunto de técnicas (preferentemente cualitativas) que es posible emplear durante el trabajo de campo sin plantearse la exigencia ética y epistemológica de reflexionar acerca del método utilizado. Me refiero, básicamente, a las necesarias explicaciones que las y los investigadores deben darse a sí mismos y a los demás sobre el por qué y el cómo se ha investigado, el tipo particular de relación establecida entre el sujeto investigador y los sujetos investigados y, en definitiva, la postura etnográfica que han adoptado dentro del contexto sociocultural donde han elaborado los datos para llevar a cabo su investigación.

Por otra parte, el hecho de que determinados aspectos subjetivos del trabajo que realizan las y los investigadores en el terreno no siempre se incluyan en el texto etnográfico es valorado por la mayoría de las y los antropólogos veteranos como un síntoma que, a menudo, expresa la vigencia de la idea de objetividad científica heredada de las Ciencias Naturales. Un amplio sector de quienes han hecho trabajo de campo insiste en que, a diferencia de todas aquellas disciplinas que utilizan el método de investigación experimental (que sitúa al observador fuera de lo observado), en Etnografía no se puede pasar por alto que la propia naturaleza de la investigación (interacción entre personas) convierte al sujeto investigador en una parte esencial de lo investigado. Con demasiada frecuencia, parece que la invisibilidad del investigador o la investigadora en el texto responde de manera significativa a la anulación de su propia experiencia en el proceso de investigación, es decir, de aquello que la pone en condiciones de saber y, por tanto, de hablar (Fabietti, 2000:15). Así, para hablar de Etnografía con un mínimo de rigor, hay que saber que lo anterior constituye un sesgo que afecta de modo negativo a la práctica investigadora y, lógicamente, a sus resultados. En este sentido, la tendencia a pensar que para construir un texto científico hay que restar validez a todo aquello que podría ser considerado

subjetivo y, por tanto, no científico resulta inútil o contraproducente en el campo de la Antropología Social y Cultural.

En este marco de reflexión, parece oportuno insistir en que la influencia que ejerce la idea positivista de objetividad científica en el caso de no pocos investigadores se relaciona con una concepción del saber fundada sobre el respeto al modelo nomológico-deductivo típico de las ciencias experimentales. Ugo Fabietti, con respecto a este particular, nos recuerda que, aplicando dicho modelo, el investigador o la investigadora se atiene a una serie de procedimientos que van desde la recogida de los datos a la inducción hipotética de leyes teóricas, de estas leyes teóricas a la deducción de las consecuencias que de ellas se deriven y, finalmente, de su experimentación mediante casos empíricos a su eventual confirmación gracias a las pruebas que dichos casos aportan (Fabietti, 2000:18). A su juicio, el eco de este modelo nomológico-deductivo alcanza a reproducir, en el interior mismo de la Antropología, la ilusión de una «progresión jerárquica» en las fases del trabajo desarrollado por la o el antropólogo. Una ilusión que situaría a la Etnografía en el primer «escalón» del conocimiento antropológico. Del mismo modo, es posible percibir la influencia de esta perspectiva cuando, por razones básicamente normativas, la disciplina antropológica es ordenada en tres planos consecutivos dispuestos significativamente en «línea ascendente»: la Etnografía como observación y descripción, la Etnología como comparación y generalización, y la Antropología como elaboración de teorías y explicaciones (Fabietti, 2000).

Sin embargo, para tratar de aclarar en qué consiste la investigación etnográfica, considero necesario explicar que, al llevarla a cabo, las cosas no suceden exactamente así. Dicho de otro modo, el proceso a través del cual el etnógrafo, o la etnógrafa en este caso, accede a los datos y construye su conocimiento acerca de la realidad que investiga no se lleva a cabo ni «desde fuera», como lo haría una bióloga, ni en rígidas fases estratificadas o, claramente, diferenciadas entre sí.

Con el objetivo de explicar en qué consiste el trabajo y la postura de la etnógrafa, me serviré de la noción que concibe al conocimiento antropológico

como un saber fronterizo, que nace y se desarrolla a partir de una experiencia muy particular: el contacto entre mundos culturales diversos. Desde esta perspectiva, la experiencia etnográfica no sólo es el escenario práctico de las elaboraciones teóricas del investigador o la investigadora, sino también el contexto vivo donde efectúa selecciones paradigmáticas y lleva a cabo sus estrategias de comprensión (Fabietti, 2000). Así, para Fabietti, un «laboratorio» compuesto de otros seres humanos con quienes se interactúa, estableciendo relaciones sociales (personales, familiares, laborales, etc.) que generan significados: poder, jerarquías, solidaridad, amor, odio, violencia, ideologías, recuerdos, etc. De acuerdo con este planteamiento, el saber en Antropología se construye fundamentalmente en base a dos ejes centrales: la experiencia y la interpretación. Sin embargo, estas dos dimensiones constitutivas de la Etnografía no son dos momentos cognoscitivos jerárquicamente dispuestos (primero la experiencia y después la interpretación). Son los dos aspectos fundamentales del estudio antropológico que, al estar ligados indisolublemente, interactúan en un proceso dialéctico, continuo e ininterrumpido (Fabietti, 2000:8).

En definitiva, no debemos olvidar que las y los antropólogos estudian a los seres humanos como sujetos actores que confieren un sentido a lo que dicen y a lo que hacen, es decir, a los datos de la Etnografía. En base a esto, por desplazar el problema de la práctica científica antropológica del plano de la «recogida de datos» al de la individuación de los «hechos de significado», Clifford Geertz es considerado uno de los antropólogos más representativos de la Etnografía interpretativa.

En la línea del enfoque interpretativo, la comunicación entre el investigador o la investigadora y las y los informantes se constituye como una condición *sine qua non* de la tarea etnográfica. A partir del diálogo con los sujetos de estudio, situarse en su lugar o «captar el punto de vista del nativo» (como expresaba Malinowski) es lo que posibilita el acceso a la significación. Esta comprensión de los significados no sólo depende de los sujetos investigados. También depende en gran medida del investigador o la investigadora, de su capacidad de aproximación a la realidad que estudia a través de la

intersubjetividad. Desarrollada ampliamente por la Sociología fenomenológica y del conocimiento, la noción de intersubjetividad se refiere al mundo social como un mundo diverso, plural, heterogéneo y complejo cuyo conocimiento es un producto construido por los individuos en sus interrelaciones, una elaboración que no está sujeta a un paradigma trascendental o a leyes universales desde las cuales se puede comprender y explicar lo social (Ruano, 2000). Este mundo intersubjetivo, que tanto interesa a quienes intentamos comprender y explicar la cultura de los «otros» haciendo etnografía, existe, según Alfred Schutz, porque los seres humanos vivimos en él como seres humanos, vinculados por las influencias y labores comunes, dispuestos a comprender a los demás y a ser comprendidos por ellos, a hablar y a ser escuchados, a compartir el mismo tiempo y espacio (Schutz, 1973)²⁹. La inserción del investigador o la investigadora en este mundo social es lo que permite la interpretación de la variedad de significados que los individuos pueden atribuir a una determinada conducta, acontecimiento o acción social. La capacidad del etnógrafo o la etnógrafa de formar parte de ese mundo social intersubjetivo no sólo favorecerá el entendimiento de sí mismo, de los otros y de las circunstancias envolventes, sino que también posibilitará la contextualización del análisis cultural en un marco histórico de sentido.

El producto de la Etnografía, según Geertz, es una descripción «densa» de carácter microscópico e interpretativo (Geertz, 1990). Que la descripción etnográfica sea microscópica implica tanto «la percepción aguda del detalle y el énfasis de los pequeños relieves», como un especial interés por poner en el contexto de la acción social «las grandes realidades sociales como, por ejemplo, el poder, la autoridad, el conflicto o el cambio» (Velasco y Díaz de Rada, 1997:48). En cuanto a su carácter interpretativo, Geertz lo retoma de la antigua propuesta metodológica de adoptar el punto de vista del actor para poder «explicar sus explicaciones» sobre lo que él y sus paisanos piensan y sienten (Velasco y Díaz de Rada, 1997). A partir de este objetivo fundamental, que implica interacción social y comunicación con los sujetos de estudio, el hecho de que la tarea etnográfica se conciba como un acto interpretativo que comienza en los niveles más bajos de la

²⁹ Cit. en Parra, (1998): «La Etnografía de la Educación», en *Cinta de Moebio*, n° 3. Abril de 1998. Revista electrónica de epistemología de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

elaboración de los datos, no resulta tan novedoso como a veces, ingenuamente, se puede llegar a creer.

Por otra parte, la propuesta interpretativa geertziana parte de la idea que considera la cultura y la estructura social como dos diferentes abstracciones de los mismos fenómenos: «Cultura es la urdimbre de significaciones atendiendo a las cuales los seres humanos interpretan su experiencia y orientan su acción social; estructura social es la forma que toma esa acción, la red existente de relaciones humanas [...]. La una (la cultura) considera a la acción social con referencia a la significación que tiene para quienes son sus ejecutores; la otra (la estructura social) la considera con respecto a la contribución que hace al funcionamiento de algún sistema social» (Geertz, 1990:133). De acuerdo con esta perspectiva teórica, cuando en la descripción etnográfica utilizamos el adverbio «significativamente», atendemos a la necesidad de exponer, más allá de los hechos en bruto, las conductas de los actores en relación con las intenciones sociales puestas en juego (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Pero, sin duda, ilustrar los motivos que llevan a las personas a que actúen de una determinada manera y no de otra implica una interpretación de su conducta externa que no está exenta de riesgos, ya que la vinculación que suele haber entre los pensamientos internos, modelados social y culturalmente, y las acciones externas no impide necesariamente que la gente, en un momento dado y sin explicitar sus razones, no haga lo que piensa, lo que debe, lo que dice que le gustaría, lo que quiere hacer, o todo lo contrario. Llegados a este punto de complejidad, nos hallamos frente a una cuestión que, personalmente, considero uno de los mayores retos que se le plantean a la etnografía: la pretensión de compartir el acto individual del pensar, es decir, de entrar en el terreno subjetivo de la intimidad de los sujetos que estudia. Se trata de un terreno que, aún estando sembrado de una cultura común, de grupo, no deja de ser heterogéneo, variable y difícil de interpretar.

Ya desde finales del S.XIX, los historiadores, filósofos y científicos sociales (Droysen, Dilthey, Simmel, Max Weber,...) que se pronunciaron en contra del paradigma positivista de la Ciencias Naturales, de su explicación causal y teleológica de la realidad, consideraron que «el entendimiento o la

comprensión» (*Verstehen*) era el método de estudio característico de las Ciencias del Espíritu (*Geisteswissenschaften*), tratando de resolver por este otro camino muchas de las cuestiones que aquí nos ocupan. Siguiendo a Parra, en el ámbito de las que hoy llamamos Humanidades, la comprensión de la realidad humana entraña un carácter psicológico que, desde Simmel, se traduce en una forma de empatía (*Einfühlung*) o «recreación en la mente del estudioso de la atmósfera espiritual, pensamientos, sentimientos y motivos de sus objetos de estudio». Desde entonces, este modo de comprensión de la realidad humana a través de la empatía, propio de la investigación cualitativa, se encuentra vinculado a la intencionalidad, ya que lo que se intenta comprender y explicar son los objetivos y propósitos de un agente, el significado de un signo o de un símbolo, el sentido de una institución social o de un rito religioso (Parra, 1998).

Como apuntábamos al principio de este apartado en referencia a la fenomenología social, en la búsqueda de una metodología apropiada para el entendimiento de las obras humanas, Dilthey (1833-1911) propuso que la vida debía ser entendida a partir de la propia experiencia de la vida, una experiencia vivida en su inmediatez. Las expresiones de la vida, a su juicio, sólo podían ser comprendidas a través de las categorías intrínsecas que de ella se derivan. De este modo, enfatizando los conceptos claves de «entendimiento o comprensión» (entendida no sólo como acto del pensamiento, sino también como experiencia de vida compartida con otras personas), «experiencia» (entendida como ámbito previo al pensamiento reflexivo) y «expresión» (entendida como toda objetivación u obra que resulta de la propia vida), su fórmula hermenéutica sentó las bases de la corriente fenomenológica que, a partir de entonces, se iría desarrollando en ámbito de la Sociología (Parra, 1998).

Por su parte, Max Weber (1864-1920), con su concepto de la Sociología y del significado en la acción social, contribuyó muy productivamente al desarrollo del enfoque interpretativo de las Ciencias Sociales. Definió la Sociología como: «Una ciencia que pretende entender, interpretándola, la acción social para de esa manera explicarla causalmente en su desarrollo y efectos. Por “acción” debe entenderse una conducta humana (bien consista en un hacer externo o interno, ya

en un omitir o permitir) siempre que el sujeto o los sujetos de la acción *enlacen* a ella un *sentido* subjetivo. La “acción social”, por tanto, es una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de *otros*, orientándose por ésta en su desarrollo» (Weber, 1984:5). En base a esta definición, Parra destaca que una de las misiones de la Ciencia Social interpretativa consiste en descubrir los significados que los propios actores asignan a sus acciones, convirtiéndolas, de esta forma, en inteligibles. Asimismo, insistiendo en los imperativos del enfoque interpretativo, hay que aclarar que la afirmación de que las acciones humanas tienen un significado implica bastante más que una referencia a las intenciones conscientes de los individuos. Su comprensión requiere, además, una interpretación de carácter holístico, es decir, que se entienda el contexto social dentro del cual tales intenciones adquieren sentido. Desde la perspectiva weberiana, para desentrañar el significado social de las acciones humanas, hay que adentrarse en las redes de significados que los individuos, en función de su historia y de su orden social presente, tejen y utilizan para interpretar y organizar su realidad. En esta línea, volviendo a Parra, otra de las misiones del científico social es descubrir el conjunto de reglas sociales que dan sentido a una determinada acción social, sacando a la luz la estructura de inteligibilidad que explica por qué tienen sentido las acciones que observamos (Parra, 1998).

Dentro del mismo marco de reflexión, la perspectiva etnográfica de Geertz gira básicamente en torno a dos ideas contenidas en su concepto de cultura. La primera es que la cultura se comprende mejor no como complejos esquemas de conducta (costumbres, usanzas, tradiciones, conjuntos de hábitos), sino como una serie de mecanismos de control que gobiernan las conductas (planes, recetas, fórmulas, reglas, instrucciones). Y la segunda dibuja al ser humano como el animal que más depende de esos mecanismos de control extragenéticos para ordenar su conducta (Geertz, 1990:51). Esta concepción de la cultura como mecanismos de control comienza con el supuesto de que el pensamiento humano es fundamentalmente social y público, de que su lugar natural es el patio de la casa, la plaza del mercado y la plaza de la ciudad. Para Geertz, el pensar no

consiste en «sucesos que ocurren en la cabeza» (aunque los sucesos, ocurran donde ocurran, son necesarios para que sea posible pensar), sino en un tráfico de símbolos significativos: palabras, gestos, ademanes, dibujos, sonidos musicales, etc..., es decir, «cualquier cosa, en verdad, que esté desembarazada de su mera actualidad y sea usada para imponer significación a la experiencia» (Geertz, 1990:52). Los símbolos significativos, a su entender, son tomados por los individuos de sus respectivas comunidades y, al morir, son devueltos a ellas, idénticos o alterados, de modo que, desde que el individuo nace hasta que muere, puede utilizar tales símbolos deliberadamente o, como pasa con frecuencia, de manera espontánea y fácilmente, pero siempre con las mismas intenciones: «colocar una construcción sobre los sucesos entre los que vive para orientarse dentro del curso en marcha de las cosas experimentadas» (Geertz, 1990:52).

Al mismo tiempo, Geertz considera que, en el caso de los seres humanos, a diferencia de lo que observa entre los animales, las fuentes de información heredadas genéticamente no son suficientes para orientarse en el mundo. Señala que, entre los animales, la herencia genética ordena las acciones dentro de unos márgenes de variabilidad relativamente estrechos, mientras que, entre las personas, proporciona capacidades de respuesta más generales, las cuales, si bien les posibilitan una conducta más flexible, más compleja y, presumiblemente, más efectiva, están reguladas de manera mucho menos precisa. En base a esta constatación, entiende que «si no estuviera dirigida por las estructuras culturales - por sistemas organizados de símbolos significativos-, la conducta del hombre sería virtualmente ingobernable, sería un puro caos de actos sin finalidad y de estallidos de emociones, de suerte que su experiencia sería virtualmente amorfa» (Geertz, 1990:52). Viendo las cosas de este modo, la cultura emerge como la totalidad acumulada de esas estructuras de símbolos significativos y se convierte en una condición esencial de la existencia humana.

En esta línea de comprensión, los profesores Velasco y Díaz de Rada recurren a la etnografía de la escuela realizada por Ogbu (1977) para incidir en que «cualquier aspecto de la cultura, como el fracaso escolar de los estudiantes de Burgherside, se encuentra inserto en una *trama* de relaciones históricas y

socioculturales, en una red de significados y de prácticas, que las personas *concretas* ponen en juego en lugares *concretos*» (Velasco y Díaz de Rada, 1997:194). La Etnografía, orientada de esta forma, nos brinda la posibilidad de captar y reconstruir el entramado de relaciones que dan sentido a las culturas y a las sociedades que estudiamos y, además, muchos de los análisis antropológicos realizados sobre situaciones concretas pueden informarnos frecuentemente sobre procesos socioculturales y situaciones similares que se dan en otros lugares. Para quienes comparten esta perspectiva, éste sería el camino por el que el análisis cultural conduciría a ver las cosas grandes en las cosas pequeñas, es decir, lo general en lo particular (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Así pues, en el mejor de los casos, el producto de la Etnografía se concretará en un registro de conocimientos antropológicos sobre diferentes culturas, grupos humanos, sistemas y fenómenos sociales que, como fuente de información consultable, atraerá el interés del resto de disciplinas.

En el seno de la Antropología Social y Cultural, la generalización de los resultados teóricos de los estudios etnográficos ha sido otra de las cuestiones que, por diversas razones, más polémica ha suscitado. Antiguamente, cuando las sociedades llamadas «primitivas» eran su objeto de estudio y la Etnografía daba sus primeros pasos entre el resto de disciplinas científicas, por su afán desmesurado de alcanzar teorías universales en base a la construcción de modelos culturales de carácter totalizador. Después, entrado ya el S.XX y en plena época de descolonización y de desarrollo urbano, cuando las y los antropólogos comenzaron a estudiar las llamadas sociedades «complejas», más bien por lo contrario, por centralizar la mayor atención en lo concreto y no considerar suficientemente que la identificación de tramas culturales no puede hacerse sobre la base de fenómenos anómalos percibidos de una manera aislada o fuera de un contexto amplio de relaciones significativas.

Sin embargo, a pesar de esta tortuosa trayectoria, la extensión de los análisis etnográficos y de las orientaciones teóricas que puedan aportar desde unos determinados contextos concretos a otros presuntamente similares y más amplios sigue siendo una apuesta constructiva que da sentido a que los continuemos

desarrollando (Geertz, 1990). Con tal objetivo, mediante el estudio detallado y holístico de los fenómenos socioculturales en diferentes contextos políticos y económicos, la Antropología trata de teorizar sobre las relaciones significativas que se establecen entre los elementos que participan, de una u otra manera, en los procesos de construcción social y cultural de las diferentes realidades humanas. En este sentido, la comparación de los estudios de caso es un procedimiento que, muchas veces, permite plantear nuevas generalizaciones teóricas. Éstas, por otra parte, sin alejarse de los hechos observados, pueden ser cuestionadas, modificadas o ampliadas y, de ese modo, ser potencialmente válidas para analizar, comprender y explicar otras situaciones similares. Geertz lo expresa del siguiente modo: «La meta (de la Etnografía) es llegar a grandes conclusiones partiendo de hechos pequeños pero de contextura muy densa, prestar apoyo a enunciaciones generales sobre el papel de la cultura en la construcción de la vida colectiva relacionándolas exactamente con hechos específicos y complejos» (Geertz, 1990:38).

3.6.1 La etnografía como aprendiz, o el resultado de mi propia ecuación personal

En este apartado, reflexionando acerca de algunas de las técnicas de estudio que, tradicionalmente, han utilizado las y los antropólogos, y de mi propia manera de ponerlas en práctica, intentaré mostrar en qué medida el análisis etnográfico que nos ocupa, así como el trabajo de campo que lo sustenta, han sido condicionados por la denominada «ecuación personal» y, más concretamente, por la postura etnográfica que yo, como investigadora, he adoptado.

Comenzaré esta reflexión sobre el resultado de mi propia ecuación personal señalando que, para bien o para mal, antes de llevar a cabo el presente estudio sobre la educación de la infancia gitana, además de compartir el desconocimiento que, en general, existe acerca de esta minoría, mi bagaje antropológico también era, desde el punto de vista académico, bastante modesto. Teniendo en cuenta esta circunstancia, considero que mi postura etnográfica como aprendiz responde, en buena medida, al intenso proceso de aprendizaje que en múltiples sentidos ha supuesto para mí la realización de esta etnografía.

Desde que las y los antropólogos para llevar a cabo sus investigaciones abandonan por un tiempo sus despachos y deciden introducirse personalmente en las realidades socioculturales que estudian, se origina lo que en el ámbito de la Antropología Social denominamos la «ecuación personal». Esta expresión se llena de contenido a partir de las continuas reflexiones que, como actrices o actores sociales incluidos en la investigación, las y los etnógrafos nos hacemos a medida que vamos tomando conciencia de la inevitable subjetividad que imprimimos a nuestras monografías o, dicho de otro modo, al descubrir que en el fondo es imposible acceder al significado del comportamiento humano sin que medien nuestras propias categorías. En este sentido, lo que en Etnografía llamamos «reflexividad» es un ejercicio intelectual necesario que está estrechamente vinculado al trabajo de campo y a la intención de quien investiga de detectar y sacar a la luz cómo sus características personales (su carácter, su género, su edad, su apariencia, su formación, su ideología, etc.), han podido influir en el desarrollo y en los resultados de la investigación, es decir, en la percepción de la realidad observada, en la interpretación que se hace de ella y, en definitiva, en todo el proceso de interacción social y contacto intercultural a través del cual se elaboran los datos etnográficos que sustentan los conocimientos adquiridos acerca de las culturas y las sociedades estudiadas. Desde esta óptica, podemos afirmar que la personalidad del etnógrafo o la etnógrafa, al ser el principal instrumento de estudio y fuente de información, se convierte en un asunto de gran relevancia para la metodología antropológica.

Es en el campo donde, a través del intenso contacto intercultural que requiere la técnica denominada «observación participante», comienza la progresiva resocialización de la investigadora, es decir, su proceso de aprendizaje de la otra cultura y la paulatina interiorización de nuevos códigos sociales. Este proceso sitúa a la etnógrafa y permite que, poco a poco, consiga «pillar» el sentido que la gente da a lo que dice y a lo que hace, y que pueda, de ese modo, comenzar a elaborar sus propias valoraciones. En realidad, se consigue un conocimiento exhaustivo y minucioso de la realidad social compartiéndola con sus protagonistas, las y los cuales, a partir de ese momento, tanto a través de sus

discursos como de sus acciones, se convierten en «informantes»³⁰. Ahora bien, quiero dejar claro que la utilización del término informantes no responde, en mi caso, al intento de convertir a las personas que me brindaron su confianza en una especie de instrumentos que pude manipular y utilizar en función de mi propio interés o de un plan de recolección de datos preconcebido sin ninguna implicación ética. Aunque, sin duda, necesitaba su ayuda y la información que pudieran aportarme, nunca me planteé obtenerlas de ese modo. Mi postura, por el contrario, se alejó de la arrogancia y optó por la amistad.

Cuando el día 24 de enero de 2001 me instalé en el barrio para iniciar mi trabajo de campo, lo primero que me propuse fue conseguir mi propio equilibrio emocional. Estaba afectada por el miedo que me daba la responsabilidad del trabajo, por el cambio de vida que suponía irme a vivir a otro lugar y, en cierto modo, por separarme de mi familia y de mis antiguas amistades para entregarme por completo a investigar, una tarea a la que me enfrentaba por primera vez y cuyo resultado sabía que no dependía sólo de mí. Desde el primer momento fui consciente de que el éxito de mi investigación dependía, en buena medida, de la colaboración de muchas personas que todavía no conocía y de la calidad humana que, en principio, yo pudiera transmitir a mis nuevas relaciones sociales. Por aquel entonces era yo quien estaba sola, la que no sabía y necesitaba aprender.

Empecé compartiendo con las personas que iba conociendo todas estas sensaciones y lo cierto es que, a cambio, recibí muchos consejos que me ayudaron a adaptarme a mi nueva realidad, a orientarme en mi trabajo y a establecer una red social para moverme y sacarlo adelante.

Estando «dentro», me fue relativamente fácil la práctica social cotidiana y

³⁰ En cuanto a la opinión que considera obsoleta la utilización del término «informantes» para denominar a los sujetos de estudio que colaboran en la investigación, aportando su saber y brindando su confianza a la persona que la desarrolla, me parecen muy pertinentes los argumentos que plantea Miguel A. Bartolomé cuando reflexiona acerca de la metodología etnográfica y se pronuncia a favor de la conveniencia de sustituirlo por el de «interlocutores» (Bartolomé, 2003). Teniendo en cuenta su postura, he optado por utilizar ambos términos y aclarar cual es la mía con respecto a esta cuestión.

la adquisición de nuevas relaciones personales³¹. Con el tiempo apareció la confianza suficiente para establecer el diálogo. Siempre me esforcé para conseguir que las entrevistas con mis interlocutores e interlocutoras fueran conversaciones donde la gente pudiese expresar lo que pensaba realmente y me contara su verdad, lo que había vivido o vivía en el momento, sus sentimientos y sus esperanzas. En este sentido, el trabajo de campo etnográfico requiere un contacto intercultural «de tú a tú» y, a mi juicio, esta horizontalidad en el trato sólo puede establecerse por medio de una relación personal de confianza, al margen de los juegos de fuerza y poder que organizan normalmente muchos espacios sociales de nuestras vidas. Así, desde el punto de vista ético, el carácter intercultural de la investigación etnográfica significa que, en ese particular encuentro entre personas pertenecientes a culturas diferentes (investigadora / informantes), se produce un mutuo reconocimiento humano que las coloca en posiciones de igualdad y, a partir de ahí, en una predisposición abierta a la interrogación, al conocimiento y al respeto por la cultura del «otro», de la persona que se tiene delante.

Por otra parte, la elección de mis primeros informantes creo que favoreció mi inmersión en el campo. Me refiero, especialmente, a las personas mayores que eran consideradas hombres y mujeres «de respeto» en su entorno sociofamiliar. Gozar de su amistad y confianza sirvió de referencia para otros miembros del grupo, incluidos las y los niños, que todavía no me conocían de nada y, sobre todo, me permitió aprender de una forma muy natural los códigos fundamentales para relacionarme bien con la gente, es decir, con toda normalidad.

³¹ Fragmento de mi Diario de Campo (Jueves, 29 de marzo de 2001): «Es conveniente que reflexione sobre mí misma, sobre cuáles son los motivos que me llevan a realizar este trabajo y desde qué valores parto para conseguir las relaciones personales que establezco con la gente/sujeto de mi investigación. En principio, reflexionar sobre esto me resulta bastante difícil porque creo que, en mi caso, la relación que establezco con la gente no es algo artificial, planificado o completamente intencional. Me dejo llevar por mi forma de ser y no me supone ningún problema relacionarme con las personas y abrirme camino entre sus vidas. Me atraen como si fueran un imán. Con simpatía, amabilidad y demostrando buenos sentimientos, procuro despertar su interés por mí y, así, poder comunicarme a través del diálogo. Todo el mundo sabe que no conozco su realidad y que me gustaría conocerla, tal como es, sin alterar nada, ni invadir la vida de nadie. Convivo para comunicarme. Para llegar al diálogo les hablo de mí, de mi realidad, que, por ser diferente a la suya, pienso que también puede resultarles atractiva y despertar su curiosidad. Para evitar el miedo de quien no conoce, me muestro lo más transparente posible, me abro. La gente me gusta, y la extroversión de mi carácter creo que hace el resto».

A través de la observación participante, fui conociendo la estructura social de mi entorno e introduciéndome en la vida cotidiana de la comunidad gitana objeto de mi estudio. Utilicé el mimetismo y procuré manejar los códigos culturales que progresivamente iba aprendiendo. Generalmente, mi actitud de aprendiz era percibida por la mayoría de mis interlocutores e interlocutoras como una forma de reconocimiento que les hacía sentirse importantes. A su vez, el hecho de que yo me interesara por todo aquello relativo a su cultura, sus pautas de comportamiento, su modo de pensar y de hablar, sus aspiraciones, etc., parecía inspirar en mucha gente un cálido respeto hacia mi persona y una sana curiosidad hacia mi trabajo, del cual, en respuesta, siempre procuré que estuvieran al corriente.

Viví entre las familias aspirando a que la gente confiara en mí porque podía entenderla y compartir, en alguna medida, sus deseos y preocupaciones. En todas aquellas familias con las que me relacioné más estrechamente, tuve maestros y maestras que me enseñaron las normas de educación fundamentales en el grupo, como esta gitana, madre de familia, cuando al poco tiempo de conocerme me explicaba afectuosamente:

Para coger confianza, aunque seas gitano, ¡eh!, no puedes entrar de buenas a primeras: «Hola ¿qué tal? yo soy gitano». No, tienes que saber comportarte... Hay un orden, una educación, ya verás... te gustará, pues lo normal.

(Gitana, 49 años)

Este proceso de aprendizaje de la cultura que se da durante el trabajo de campo sensibiliza a la etnógrafa ante las cosas que en el grupo se consideran importantes. Paralelamente, el saber distinguir lo que es importante para la gente de lo que no lo es, le permite desenvolverse con cierta soltura e ir desarrollando su propia capacidad para interpretar acertadamente lo que pasa a su alrededor. Así, entendida como cito a continuación, la observación participante puede constituirse como el método central de la investigación:

La observación participante implica directa y totalmente al investigador, implica (incluso) a su cuerpo. A través de ella, el investigador se convierte

en testigo de los eventos y coautor de pedazos de experiencia. De esta forma, las informaciones se obtienen al menos de dos modos, consciente e inconscientemente. Las informaciones conscientes son los llamados «datos», aquellos «pedazos de experiencia» que el investigador selecciona activando explícitamente su atención; las informaciones inconscientes constituyen aquello que hemos llamado la «implicación», «el impregnarse»: son las informaciones que el investigador registra en su inconsciente, como por ejemplo, el código de buen comportamiento. La adquisición inconsciente permite tener éxito en las interacciones y permite una verdadera y exacta «incorporación» en el investigador del sistema de sentido compartido por la comunidad³².

Con el objetivo de que se produzca esa «incorporación» y comprender a las personas dentro de su propio marco social y cultural de referencias, la etnógrafa tiene que poner en práctica estrategias personales de interacción cotidiana en la comunidad. La observación participante resulta siempre un procedimiento original puesto que cada persona es diferente y utiliza sus propias aptitudes. Asimismo, hay que tener en cuenta que, ante hechos inesperados o situaciones imprevistas, se reacciona o actúa, podríamos decir, «sobre la marcha» y, como sucede en la propia vida, los aciertos y las equivocaciones se tienen que valorar *a posteriori*. De este modo, el análisis de la propia experiencia te va llevando a considerar el comportamiento de los otros, y viceversa³³.

En el ámbito de la Antropología Social, entiendo que este tipo de reflexiones que se plantean acerca de la Etnografía como forma de construir conocimiento muestran, de alguna manera, que «hacer etnografía» no es sólo una cuestión de técnicas, procedimientos o métodos propios de la investigación cualitativa (selección de informantes, elaboración de un diario de campo,

³² Piassere L: «Estado de la cuestión: La educación de la infancia gitana en Europa». Università degli Studi di Firenze. Socio del Proyecto de Investigación Europeo: OPRE ROMA: *La educación de la infancia gitana en Europa*. Informe no publicado. Florencia 2001.

³³ Un buen ejemplo de lo que quiero decir sucedió un día estando en el «culto» (Iglesia Evangélica de Filadelfia): Uno de los asistentes recibió la llamada de su hija de 11 años, que se había quedado sola en casa, diciéndole que estaba asustada porque alguien le llamaba insistentemente a la puerta y no sabía quien era. En menos de un minuto, en el «culto» nos quedamos sólo cuatro personas. El resto, incluido el Pastor, se fueron hacia allí. No pasó nada, sólo un incidente «obra de Satanás». Cuando regresaron, se dijo que «Nada, un payo borracho que le tocaba el timbre». Yo, a posteriori, escribí en mi diario: «*Ahora me doy cuenta de que hubiera tenido que ir también yo. Pero en ese momento ni siquiera lo he pensado, no me tengo que esforzar para ser respetuosa, cuando veo algo que no me incumbe, por respeto, ni siquiera miro, me olvido de que es precisamente lo que tengo que hacer, porque todo me interesa. A veces, cuando estoy con la gente, parece que me olvido de mi trabajo y me diluyo entre ella*». (Fragmento del Diario de Campo. Sábado, 31 de Marzo de 2001).

entrevistas, grabaciones, transcripción de testimonios, observación participante, etc.). Independientemente del fenómeno central que nos interese estudiar y del contexto sociocultural en el que nos toque estar, al hacer Etnografía nos encontramos frente a un tipo de investigación que, como ya he comentado, está ligada de manera sustantiva a las herramientas del saber experiencial utilizadas tradicionalmente por la Antropología y la Sociología (la comprensión, la experiencia y la expresión). El uso de tales herramientas no admite fórmulas o procedimientos concebidos de manera estándar³⁴. Obviamente, esto no significa que detrás de la experiencia etnográfica no haya una orientación de carácter teórico. Es más, si, como señalan algunas personas, la originalidad y la flexibilidad metodológica de los estudios etnográficos, en ocasiones, ha podido ser una de sus mayores debilidades, otras veces, cuando han sido orientados por la reflexión teórica interdisciplinar y el diálogo intercultural, ha sido precisamente esa característica lo que, en mayor medida, ha permitido a las y los antropólogos sociales alcanzar el objetivo final de sus investigaciones, es decir, comprender y construir una lectura inteligible de las acciones humanas, descubriendo el entramado de relaciones significativas entre los elementos culturales que aportan sentido a la realidad social de quienes las llevan a cabo.

3.6.2 Género y Etnografía

Son múltiples las variables (sociales, culturales, psicológicas, políticas) que conciernen directamente a la persona que investiga y que inciden de alguna manera en el trabajo de campo etnográfico. Por nombrar sólo algunas, la edad, el aspecto físico, la simpatía, la situación emocional, el estado civil, etc. Posiblemente, abordar todas las implicaciones que, en función de cada una de ellas, emergen tanto en el proceso de investigación como en el conocimiento

³⁴ Creo que resulta oportuno señalar aquí que, en la escuela, en el grupo de maestras y maestros, por diferentes razones que he tratado de ilustrar detalladamente, no pude desarrollar mi trabajo de campo igual que como lo hice en su entorno social, entre las familias gitanas y payas del barrio. El hecho de no detenerme en este momento en mis reflexiones sobre ello no responde a que no lo haya contemplado como una cuestión significativa de especial relevancia para mi investigación. No sé si acertadamente, o no, considero que hacerlo, sería extenderme demasiado sobre algo que ya ha quedado reflejado en la parte que le dedico a la escuela y, más concretamente, en el capítulo VII: Del barrio a la escuela: «entrar» en la vida cotidiana del colegio.

antropológico resultante, siendo sin duda muy interesante, resultaría aquí interminable. No obstante, aunque sea brevemente, me parece pertinente señalar que, desde mi punto de vista, el género es una de esas variables de naturaleza cultural que las y los investigadores sociales no podemos ni debemos pasar por alto, ya que opera muy decisivamente no sólo en la persona del etnógrafo o la etnógrafa sino en todo aquello que tiene que ver con la vida de la gente. En el campo, tampoco se puede actuar del mismo modo ni se consigue la misma información siendo hombre que siendo mujer. Generalmente, más allá de los contextos culturales específicos, las relaciones sociales y personales no son iguales entre personas del mismo sexo que entre personas de sexo diferente. De hecho, al poco tiempo de estar en el barrio, cuando empezaba a construirme mi red de interacción social, algunas de mis informantes mujeres me advirtieron inmediatamente de ello:

Tú porque eres mujer y vienes a nosotras y no hay problema, pero ara (ahora) hubiera venido un hombre, hubiera sido... le hablas igual, hablas el mismo trato, lo mismo, pero no sé, hablas más cortada. Con nosotras no, nosotras ya pasamos de todo, pero que... hablas más cortada, son distintas las cosas, otro pensar, otro mover.

(Gitana, 27 años)

El género de la persona que investiga es un elemento cultural que, al canalizarse a través de sus múltiples pertenencias (de clase, de edad, etc.), puede determinar en gran medida su posición en el campo, su acceso a las y los informantes, los temas de la información que se obtiene, así como las relaciones personales entre el o la investigadora y sus informantes. Según se mire y en función del tema de estudio, puede ser un condicionante a veces positivo y otras negativo de la investigación. Sin embargo, en cualquier caso, creo que la adscripción genérica es algo que hay que asumir como una contingencia más de la tarea etnográfica y, puesto que de análisis cultural se trata, resulta ineludible explicitar su incidencia en el desarrollo de la misma y, antes de llegar a conclusiones, habrá que valorarla coherentemente en relación al contexto concreto

que se está investigando y, por supuesto, poniéndola en sintonía con el entorno político y sociocultural más amplio³⁵.

Por otro lado, la categoría de género nos remite directamente al ámbito familiar y, desde él, podemos analizar el reparto de responsabilidades sociales entre hombres y mujeres, así como la desigualdad política que, generalmente, marca la interacción social entre los sexos. La introducción de la perspectiva de género en el trabajo etnográfico implica desvelar aspectos fundamentales de la vida de las mujeres y de su participación en los procesos de transformación social y cultural. Sin la mirada y las voces de las mujeres, de las gitanas en este caso, no me hubiera sido posible dialogar ni reflexionar de manera verdaderamente intersubjetiva acerca de los fenómenos y los procesos socioculturales que construyen la realidad que se describe en este trabajo³⁶.

3.7 Conclusión transitoria

En relación a todo lo expuesto en este marco teórico, para terminar y dar paso a los siguientes capítulos, solamente añadiré que comparto la postura de Geertz al concebir el análisis cultural como «intrínsecamente incompleto» y las enunciaciones etnográficas como «esencialmente discutibles» (Geertz, 1990). En consecuencia, he intentado seguir su ejemplo y me he esforzado para que mis análisis de las formas simbólicas no se alejaran demasiado de los hechos sociales concretos, del mundo público y de la vida cotidiana del grupo social objeto de mi estudio. Asimismo, he procurado que las conexiones establecidas entre las formulaciones teóricas y las interpretaciones que hago a lo largo de todo el texto quedaran lo suficientemente explicadas.

³⁵ Ya contamos con una extensa producción de conocimiento antropológico generado desde la perspectiva crítica de los estudios de género. Para una ampliación sobre el tema ver, por ejemplo: Harris, O. y Young (comp.) (1979): *Antropología y Feminismo*. Anagrama. Barcelona; Del Valle, Teresa (ed.) (2000): *Perspectivas feministas desde la Antropología Social*. Ariel Antropología. Barcelona; Beck-Gernsheim, E., Butler, J., Puigvert, L. (2001): *Mujeres y transformaciones sociales*. El Roure. Barcelona.

³⁶ García Pastor, B.: «La introducción de la perspectiva de género en el trabajo etnográfico. Mujeres gitanas de un barrio de valencia». Comunicación presentada en el VII Congreso Español de Sociología, organizado por la Federación Española de Sociología (FES), en Salamanca 20-22 de Septiembre del 2001.

Con el conocimiento extraído de nuestro viaje teórico, ya podemos entrar en el barrio de San José Artesano. Descubriremos un espacio urbano donde poblaciones procedentes de diversos universos culturales y sociales comparten la escuela como uno de los lugares más importantes del encuentro cultural. Se trata de un barrio obrero de los años sesenta integrado en las afueras de la ciudad con una población de unos seis mil vecinos, entre ellos un 5% de población gitana, que no cuenta con demasiados servicios: un colegio público, una zona de naves industriales, una iglesia, un banco, pequeños comercios, unos cuantos bares y un supermercado.

Desde fuera, «un barrio muy normal».

IV. EL BARRIO

4. EL BARRIO

La investigación etnográfica, en la línea de «la ciudad como contexto» aportada por la Antropología urbana, conduce al análisis del barrio y de su población como una compleja realidad que no está aislada del entorno sociohistórico más amplio. Abordar el estudio del barrio bajo esta perspectiva holística permite comprender la heterogeneidad fundamental de los agregados, las subculturas y los grupos que conforman la ciudad (Cátedra, 1997).

Mi estudio de una comunidad concreta de familias gitanas que viven y se identifican con el espacio y la realidad urbana parte del proceso de desarrollo y crecimiento que experimenta la ciudad de Valencia en los años 60. Desde una perspectiva diacrónica, la mirada sobre la construcción de la ciudad contempla el nacimiento del barrio como un contexto humano que gana terreno al campo circundante y amplía progresivamente el espacio urbano de interacción social entre diferentes grupos presentes en el conjunto de la población valenciana.

Desde esta óptica, las relaciones sociales, económicas y culturales que los miembros de un grupo concreto mantienen entre ellos, con sus vecinos y con el resto de la ciudad nos adentran en el mundo de la infancia y de la educación. La comprensión de las relaciones socioeducativas de la infancia gitana en nuestro país como un ámbito más de interacción humana debe necesariamente tener en cuenta la naturaleza del barrio donde viven los niños y sus familias. Paralelamente, el estudio de un grupo de familias gitanas en el escenario de la ciudad, desde este punto de vista relacional, me ha permitido conocer las motivaciones de la interacción que las personas y los grupos mantienen con el entorno social y urbano más amplio y, también, con la escuela. Considero que esta interacción es precisamente la que en buena medida condiciona los procesos socioculturales que atraviesan los individuos dentro y fuera de cada uno de los grupos que componen la sociedad.

En el barrio de San José Artesano, payos y gitanos son vecinos y, aunque no comparten el espacio laboral porque, en general, desarrollan actividades económicas distintas, tienen un nivel socioeconómico bastante próximo que, salvo

en casos puntuales, no presenta grandes desniveles. Esta realidad, frente al estigma de pobreza y marginación que tradicionalmente marca a la población gitana, resulta interesante porque nos permite aproximarnos a la gran variedad y gradación de situaciones vitales que presenta este grupo étnico en el contexto urbano.

Pienso que ha llegado el momento de romper el estereotipo construido a través de la imagen tan divulgada de familias gitanas que viven realojadas en barrios-gueto, o que viven en la miseria más absoluta. Sin tratar de ocultar esa desdichada realidad, que existe y está pendiente de solución, espero ampliar el conocimiento sobre la población gitana aportando una visión centrada en la situación socioeducativa de un grupo urbano que vive con sus vecinos payos en un barrio valenciano y, aparentemente, en condiciones de normalidad. Con ello, espero dar cuenta de que el conjunto de población gitana no es homogéneo y contrastar la representación social que la mayoría de la población tiene sobre su etnicidad cuando, todavía en nuestros días, confunde su cultura con la «cultura de la pobreza». María Cátedra expresa esta misma preocupación:

El grupo étnico es un intento de responder a la heterogeneidad y aportar orden a la complejidad urbana, pero a veces la identidad del grupo se crea en la ciudad y se producen situaciones de identidad situacional. Al igual que en el barrio, hay también una tendencia a ver al grupo étnico como grupo «natural» - un grupo con una tradición común - y asumir que el impacto de esa tradición domina la vida de los individuos, algo bastante cuestionable. También hay un excesivo énfasis en el estudio de grupos marginales y/o marginados; la frecuencia de investigación sobre estos grupos ha motivado la creación del término -y quizá reificación- de la «cultura de la pobreza». Igualmente se reproduce aquí la tendencia a estudiar a los grupos étnicos de un modo aislado, como si fueran tribus (Cátedra, 1997:15).

Mucha gente que no conocía el barrio ni a las personas que allí viven, cuando se enteraba de que estaba haciendo mi tesis doctoral sobre gitanos y que, para ello, había tenido que trasladarme a vivir junto a los gitanos, me atribuía un mérito exagerado. Desde el desconocimiento y la distancia con respecto a este grupo de población, muy menudo, afloraban los prejuicios negativos y me decían que necesitaría un gran coraje para desarrollar mi trabajo.

Del mismo modo, los vecinos payos del propio barrio y de otros barrios de la ciudad me preguntaban extrañados por qué habíamos elegido el barrio de San José Artesano para realizar el estudio si era «*un barrio muy normal*». Creían, seguramente, que la normalidad no podía ser objeto de interés científico, y menos aún cuando se trataba de una investigación sobre la población gitana. Desde su óptica, este barrio, siendo un barrio «*muy normal*», no podía representar a este grupo étnico.

Ante este panorama, siempre intenté explicar que, desde el punto de vista antropológico, precisamente, lo normal, frente a lo que estamos acostumbrados a oír cuando se habla de gitanos, es científicamente interesante y representativo. Desde que empecé con la investigación, las preguntas y comentarios que surgían entre la gente que se interesaba por el tema de mi estudio quedaban al margen de la diversidad cultural que configura las múltiples realidades sociales de los diferentes grupos humanos presentes en la sociedad y evidenciaban la necesidad urgente de ampliar el concepto que habitualmente se maneja de normalidad.

La elección de este barrio concreto para llevar a cabo mi investigación se sustenta precisamente en la intención de escapar de la tendencia significativa a estudiar barrios degradados o guetos que se ha manifestado tradicionalmente desde los diferentes ámbitos académicos de las ciencias sociales. El estudio del barrio como una microunidad no aislada y dinámica, que surge e interacciona cotidianamente con el contexto político, social, económico y cultural de la ciudad, nos puede dar una imagen más próxima y real de la vida y la cultura de los diferentes grupos.

En este barrio, como en la totalidad de los espacios sociourbanos que alberga la ciudad, el factor económico ayuda a explicar la realidad cultural del grupo de población gitana, pero no puede ser considerado como el hecho determinante de las desventajas educativas que distancia a la mayoría de familias gitanas con respecto al grupo de población mayoritario.

Siendo un barrio con población gitana desde su nacimiento en la década de los sesenta, donde viven familias cuya historia en la ciudad se remonta a varias

generaciones que comparten una larga tradición de convivencia e interacción con la sociedad mayoritaria, se preveía que fuera un ejemplo de relaciones interétnicas positivas y generalizadas propias de una situación urbana normalizada en cuanto a la integración socioeducativa y cultural entre payos y gitanos. Dado que el barrio disponía de una escuela pública a la que han asistido desde siempre ambos grupos era presumible *a priori* que toda la población infantil se encontrara en un contexto positivo de relaciones socioeducativas y presentara un alto grado de integración escolar. Sin embargo, como veremos a lo largo del estudio, la realidad socioeducativa de la inmensa mayoría de las y los niños gitanos del barrio, al igual que sucede en los contextos urbanos más degradados, se configura al margen del éxito escolar.

Por otra parte, yo pensaba que el barrio de San José Artesano, uno de los centros de fabricación de fallas³⁷ y carrozas más importantes del mundo, era un barrio arraigado en la ciudad e integrado en el conjunto de la comunidad urbana a través de su folklore. Partía de la idea de que la fiesta de las fallas de Valencia era un ritual urbano y que, por ello, constituía un elemento integrador para el conjunto de su población. En este sentido, el profesor Antonio Ariño cuando analiza la transformación de la función social de esta fiesta, explica que «... existe la posibilidad de que también en la sociedad moderna, el ritual, y, consiguientemente, los valores que refleja desempeñen una función integradora» (Ariño, 1992:317).

La celebración de las fallas, siendo una especie de liturgia de la identidad colectiva de los grupos que conforman la población urbana, favorece que todas las clases sociales participen en ella y asuman en gran medida los valores y los símbolos que se asocian a la identidad valenciana. El grupo de población gitana del barrio, aunque estructuralmente siempre haya ocupado una posición social particular en la ciudad, no queda al margen de su identidad folklórica colectiva y

³⁷ Etimológicamente, la palabra falla procede del término latino *facula*, que significa antorcha. En Valencia, las fallas son los monumentos artísticos que protagonizan la fiesta mayor de la ciudad. Son figuras o conjuntos de figuras fabricadas en cartón piedra. Representan de forma satírica y humorística personajes o escenas relacionadas con la actualidad. Se crean para ser plantadas en las calles y, cuatro días después, coincidiendo con el día de San José, se queman en el mismo lugar.

se encuentra inmerso en el mismo proceso de homogeneización cultural que envuelve al conjunto social. Ahora bien, la población gitana del barrio, bajo mi punto de vista, vivía las fallas de un modo particular. Así como un alto porcentaje de vecinos payos procedentes de otras regiones españolas, que habían llegado al barrio con la oleada de inmigración en los años 60, asumían la identidad valenciana participando del asociacionismo fallero (asociaciones vecinales en torno a la fiesta de la ciudad denominadas casales falleros), los gitanos, que eran y se sentían valencianos, no solían participar en la organización oficial que subyacía al ritual de la fiesta mayor de la ciudad. Celebraban y compartían la identidad étnica valenciana con el resto de la población viviendo el ambiente y el ritmo vital que el ritual urbano colectivo impone en todos los barrios de la ciudad. Paralelamente, habían adoptado costumbres y tradiciones valencianas atribuyéndose una especificidad cultural que los distinguía del resto de población gitana de otras comunidades autónomas y ciudades españolas.

Estudiar la situación educativa de la población infantil gitana de un barrio concreto, tomando la ciudad como contexto, deja abierta la posibilidad de ampliar la investigación sobre la escuela, la educación y los procesos socioculturales que atraviesa el grupo étnico en el conjunto de la sociedad a través de futuros estudios comparativos de diferentes realidades que se viven en otros lugares.

4.1 El crecimiento de la ciudad

El proceso de urbanización que comienza en el S.XIX hace de Valencia la ciudad que es en nuestros días. El crecimiento de la ciudad se lleva a cabo a través de sucesivas ampliaciones del espacio urbano, siempre ganando terreno a su entorno agrícola dedicado a la huerta, actividad económica que, junto al comercio y la industria manufacturera de la seda, protagonizan el inicio de su desarrollo socioeconómico.

El plano actual de Valencia muestra claramente que ha seguido un modelo de expansión urbana radiocéntrico, también llamado de «mancha de aceite», cuyo resultado es, en palabras de M^a Jesús Teixidor:

Una ciutat contrastada morfològicament i socialment, on s'oposen els barris monopolitzadors de serveis de la Ciutat Vella i les àrees de residència planificada de l'Eixample als barris deteriorats de l'extraradi, apareguts durant els anys seixanta i setanta amb l'afluència massiva d'inmigració i les mutacions de la base econòmica urbana. Perquè València és el barri de Sant Francesc i de la Gran Via, però també els de la Font Santa, Nazaret, Torrefiel, etc. I València és l'horta però també, igualment, la indústria i les activitats terciàries (Teixidor, 1982:12).

La primera ampliació espacial que da origen al primer cinturón de ronda se lleva a cabo a partir del año 1865 con la destrucción de la muralla árabe. A partir de ese momento, la ciudad invade antiguos núcleos de población durante el proceso de expansión espacial y los amalgama en el conjunto urbano (Russafa, Patraix, Campanar, Benicalap, Marxalenes, Orriols, Benimaclet). Al igual sucede con los llamados Poblados Marítimos, integrados plenamente en el año 1897. La unión entre la ciudad y el puerto da como resultado el nacimiento de los barrios ubicados a lo largo de las vías de comunicación que llegan hasta el mar.

Como sucede en otras ciudades españolas (Madrid o Barcelona, por ejemplo), mediante sucesivos Planes de Ensanche, la ciudad de Valencia se expande hacia el sur y suroeste sobre la huerta circundante.

Una vez superado el obstáculo físico y psicológico que era el cauce natural del río Turia tras la catastrófica riada de 1957, la ciudad continúa su expansión sobre terrenos de secano situados hacia el norte y noroeste. El río deja de ser un obstáculo gracias a que su cauce natural queda desviado por otro nuevo construido en la zona sur de la ciudad. Es la denominada «Solución Sur» aprobada dentro del Plan General de Ordenación Urbana de 1966. Este cambio de dirección ralentiza la progresiva desaparición de la huerta que, todavía en nuestros días, sigue presente y productiva delimitando los barrios ubicados en la periferia urbana.

El crecimiento de la ciudad se acelera durante la etapa del desarrollismo español en los años 60 del pasado siglo, época de expansión económica que marcará el urbanismo de muchas de las ciudades españolas. El desarrollo urbano va unido a toda una serie de cambios y mutaciones sociales cuyos efectos se dejan ver no sólo en los espacios, sino también en las actividades económicas de la gente y en las relaciones entre los grupos humanos que componen el conjunto de

la población urbana: procesos de segregación social, jerarquías socioeconómicas, cambios en los usos del espacio, áreas de envejecimiento demográfico progresivo,...³⁸.

Valencia presenta un gran contraste entre el centro (Centro de Negocios: bancos, grandes almacenes, cines, hoteles, entidades y organismos oficiales) y la periferia. El primero se configura como único centro económico y político que aglutina todo tipo de actividades comerciales y de servicios. Su función de núcleo central del que depende el resto de la ciudad se refleja claramente en un constante movimiento de atracción de la población debido al equipamiento deficiente de la periferia. Las zonas de ensanche más próximas al centro se ocupan mayormente por las clases altas y medio-altas. Son áreas residenciales con una gran actividad de comercio, finanzas y servicios. En las zonas de la periferia urbana, preferentemente al lado de las vías de comunicación radial, se ubican los núcleos industriales y los barrios obreros surgidos debido a la necesidad de viviendas destinadas a la gran cantidad de población inmigrante que protagoniza el desarrollo económico de la década de los años 60. En la ciudad, además del ya anotado movimiento centrípeto que se da a diario, se produce también otra corriente de carácter intraurbano pero en sentido contrario. Es la gente trabajadora procedente de zonas más céntricas que cambia de lugar de residencia y empieza a ocupar viviendas de protección oficial en los barrios de nueva planta ubicados en las afueras de la ciudad.

Hoy en día, la situación socioeconómica de nuestro país ha cambiado y la población que llega a las ciudades en busca de trabajo y es considerada inmigrante en la actualidad es fundamentalmente de origen extranjero. Su asentamiento no siempre se produce en las zonas periféricas. En el caso de Valencia, muchos de los inmigrantes extranjeros ocupan las viviendas más deterioradas de ciertos barrios antiguos que, con anterioridad, estaban habitados por población autóctona.

³⁸ En cuanto al proceso de evolución de la ciudad y su incidencia en el contexto social y educativo de la infancia gitana, existen paralelismos significativos entre algunas de las ciudades españolas y europeas donde se han realizado simultáneamente etnografías centradas en la educación de la infancia gitana. Proyecto OPRE ROMA, HPSE-CT-1999-00033, SERD-CT-1999-00033. (Informe final pendiente de publicación).

Un buen ejemplo de ello es el barrio de Russafa, barrio valenciano por excelencia que aglutina un alto porcentaje de familias inmigrantes, sobre todo de origen árabe e hispanoamericano.

Las iniciativas políticas y administrativas reflejadas en toda la legislación urbana producida a lo largo del S. XX (Leyes del Suelo, Planes de Ordenamiento Urbano, Leyes para la Construcción de Viviendas Protegidas, creación del Instituto de la Vivienda, etc.) no evitaron que el desarrollo urbano desencadenase toda una serie de especulaciones económicas que pueden, en gran medida, aclarar el origen y explicar la irracionalidad que tanto Valencia como muchas de nuestras ciudades reflejan.

El barrio de San José Artesano está ubicado junto a otro de mayor tamaño: Juntos constituyen un distrito urbano que se forma a partir de un antiguo núcleo árabe de población, núcleo que primero fue un pueblo y, con el tiempo, se convirtió en una pedanía dependiente del Ayuntamiento de Valencia. Finalmente, quedó absorbida por la creciente expansión de la ciudad en la década de los sesenta. La introducción en el barrio donde se focaliza el presente estudio requiere, sin duda, que nos remontemos hasta a sus orígenes.

4.2 El nacimiento del barrio

Después de la riada que hubo en Valencia en 1957 (fotografía anexa) se genera un flujo de población hacia las zonas periféricas de la ciudad. Gran parte de la población que vivía en el centro se vio obligada a abandonarlo debido a las malas condiciones de habitabilidad tras las inundaciones. El barrio del Carmen, centro del casco viejo o núcleo histórico de Valencia, fue una de las zonas más afectadas por la catastrófica riada. Ello explica la procedencia de muchas de las familias que viven actualmente en barrios como el que nos ocupa, surgidos en los años 60.

Paralelamente, la periferia de Valencia se puebla con un importante flujo de población que, en esos años de expansión económica, llega a la ciudad en

busca de trabajo. Se trata de las familias trabajadoras inmigrantes procedentes de otras regiones españolas menos industrializadas. La construcción de viviendas donde pudiera vivir esta población se convirtió en una necesidad urbana prioritaria que acabó por provocar un considerable aumento de la demanda de suelos urbanizables. Con ello, ante el déficit de viviendas que generaba el incipiente crecimiento económico, el negocio inmobiliario se acrecentó notablemente en los años 60. Los agentes urbanos invirtieron su dinero en la compra de terrenos periféricos para construir tanto naves industriales como viviendas para las familias obreras que llegaban atraídas por la oferta de trabajo.

A pesar de toda la legislación elaborada para regular la construcción urbana y racionalizar el crecimiento de la ciudad (Ley de Viviendas de Renta Limitada de 1954, Ley del Suelo de 1956, Ley de Viviendas Subvencionadas de 1957, etc.), parece que no existía un claro planteamiento urbanístico a largo plazo y que, como en tantas otras ciudades, los negocios inmobiliarios se vieron envueltos en la atrayente especulación propia de los tiempos de «vacas gordas», es decir, momentos en los que al activarse los negocios se obtienen considerables beneficios económicos.

Lo cierto es que la ampliación urbana que sufre Valencia en los años 60, en gran medida, da como resultado barrios periféricos mal equipados y viviendas de muy baja calidad. Estas dos características definirán a muchos de los barrios surgidos en esta época, los cuales, una vez hechos, han obstaculizado futuros proyectos de desarrollo urbano planteados de manera más sensata. Como consecuencia del crecimiento de aquellos años, en la actualidad, la ciudad sigue sufriendo problemas de tráfico y comunicación que podrían catalogarse de crónicos debido a la dificultad o, en el peor de los casos, a la imposibilidad de solucionarlos.

Todo este proceso urbano hizo que se dieran en Valencia las condiciones idóneas para que surgieran barrios como el de San José Artesano. El barrio nace a partir de una iniciativa privada pocos años después de la inundación de 1957 que, como ya he comentado, afectó sobre todo al centro de la ciudad, zona donde,

tradicionalmente, se habían ubicado los talleres de los artistas artesanos que se dedicaban a construir los monumentos falleros.

San José Artesano es un barrio fruto de un proyecto urbanístico en cuya iniciativa participaron algunos de los artistas más importantes del mundo fallero de mediados del siglo pasado. Algunos de los artesanos que se dedicaban a la fabricación de las fallas en el centro de la ciudad, después de la inundación de 1957, se encuentran con la necesidad de trasladarse a un nuevo espacio urbano donde ubicar sus talleres. A partir de esa circunstancia y para asegurar la continuidad del sector fallero incluido en la industria artesana valenciana, surge la idea de participar del negocio inmobiliario que por, aquel entonces, ofrecía el desarrollo urbano y económico de la ciudad.

El siguiente testimonio nos transmite no sólo la incidencia que tuvieron las inundaciones provocadas por la riada de 1957 en la ubicación espacial del barrio, sino también el clima socioeconómico que envolvía a los promotores en el momento de su nacimiento:

Esta riada inundó muchos talleres y, como fue en octubre, muchos trabajos estaban ya casi por la mitad, o sea, a medio realizar. Fue un desastre económico para Valencia y, de un modo muy particular, para las Fallas. Entonces, su promotor dijo: «Ha llegado la hora»..., buscó una zona alta que en esa riada se había librado de las aguas. Y esa zona alta respecto de Valencia, la más próxima que reuniera las condiciones, era ésta donde nos encontramos. Por lo tanto, él estuvo viendo terrenos donde pudiera ubicarse el barrio de San José Artesano y que no fueran excesivamente caros, así que donde tenía el Ayuntamiento, más o menos, a un futuro a medio plazo que grafiar para urbanismo, pero que todavía eran tierras de labor. Si compraban los campos eran más baratos que si los compraban como solar. El Ayuntamiento sí que sabía que dentro de x años sería solar porque estaría grafiao para urbanizar... De ese privilegio gozó el promotor para comprar esa zona que un día sería urbanizable, comprarla como campos... La compañía que como Sociedad Anónima se hizo cargo de comprar los solares, pues llegó un momento que no tenían más dinero para seguir comprando más campos, entonces tuvieron que vender a un señor de un

pueblo de Valencia que tenía fábricas de cerámica para la construcción y le interesaba venir a Valencia a hacer sus negocios... Compró pero también él... llegó un momento que se paralizaron las obras porque el dinero del Banco de La Construcción a fondo perdido para ayudas de la construcción de casas baratas, casas asequibles a los trabajadores no llegaba... Ese dinero, que era 30.000 Ptas. por vivienda a fondo perdido, es el que le hubiera ayudado al promotor a poder seguir las obras y luego, con los ingresos de cada uno de los que daban la entrada para los pisos, poder seguir las obras. Luego las naves, nosotros los artistas, algunos, no todos, lo tuvimos claro pero pusimos más fe en el sueño que en la posible realidad. Entonces los primeros que dimos los primeros dineros para poder pagar al arquitecto y los planos fuimos cinco, luego ya poco después siete, luego diez y así. Pero los primeros cinco que fuimos los que ocupamos las naves por derecho supimos mucho de las dificultades que había para seguir la construcción.

(Vecino payo, 76 años)

Tanto las desastrosas consecuencias de la riada como la necesidad de ampliar y buscar nuevos espacios donde construir las fallas se pueden considerar el sustrato que subyace a la iniciativa urbana que promueve la construcción del barrio. En cuanto a lo segundo, la evolución histórica de estos efímeros monumentos hace que aumenten progresivamente de dimensiones y, como consecuencia de ello, los talleres en el centro de la ciudad, donde tradicionalmente se construían, tienen que ser sustituidos por naves industriales de mayor tamaño ubicadas hacia la periferia (Ariño, 1992).

A raíz de todas estas circunstancias, un grupo de pequeños industriales-artesanos agremiados se convierten en los agentes urbanos responsables del nacimiento del barrio de San José Artesano. El origen del barrio no fue ajeno al clima de especulación urbana de la época y estuvo marcado por un sin fin de problemas económicos. Tras la adquisición de los terrenos para edificar (a precio de campo, gracias a que los promotores tenían la información «privilegiada» de que serían en breve declarados zona urbanizable), se comienza a construir en el año 1963, después de la aprobación municipal de la alineación y zonificación del

suelo urbano. Los promotores constituyeron una Sociedad Anónima para poder beneficiarse de todas las ventajas y exenciones que, para la expansión urbana, el Estado concedía en la época. Aun así, en el proceso de su construcción, surgieron importantes dificultades económicas porque el dinero de las subvenciones no llegaba, de manera que los promotores tuvieron que vender la Sociedad Anónima a una familia de empresarios de un pueblo cercano a Valencia. La venta no evitó que continuaran los problemas financieros porque tampoco los nuevos propietarios aportaron el capital suficiente para finalizar las obras.

Según el testimonio de mi informante, que me documenta además con cartas personales y fotografías, con su ayuda personal y la de un sobrino suyo franciscano, consiguieron que el Excmo. Señor D. Mariano Navarro Rubio, antiguo Gobernador del Banco de España y Ministro de Hacienda, interviniese ante el Banco de Crédito a la Construcción para que la Administración acabara de dar los créditos con que se había contado desde el principio para la construcción del barrio y que, por extrañas razones, estaban paralizados. Fue de ese modo como, finalmente, se pudo materializar el proyecto del barrio de San José Artesano: 1.200 viviendas, de unos 70 m², 25.000 m² para 80 naves industriales de unos 300 m² cada una, y 9.000 m² destinados a bajos comerciales, iglesia, museo folclórico y escuela pública.

Hoy, en el barrio, se siguen construyendo edificios acogidos al régimen de V.P.O. (Viviendas de Protección Oficial) pero con una diferencia cualitativa abismal con respecto a las edificaciones más antiguas, puesto que son pisos de mayor calidad y tamaño que disponen de todas las comodidades.

4.3 La gente

Según los datos provisionales para el Padrón del año 2001³⁹, Valencia tiene una población total de 753.560 habitantes -358.829 hombres y 394.731 mujeres- que ocupa la totalidad de su área metropolitana, la cual se divide por distritos

³⁹ Oficina d'Estudis. Servei d'Estadística i Informació. València. Tabulación de fichero del Padrón a 01.01.2001. Datos provisionales.

desde el año 1881. En la actualidad, la estructura urbana y administrativa de la ciudad consta de 19 distritos que, a su vez, se dividen en 87 barrios.

El distrito donde se encuentra el barrio de San José Artesano cuenta con una población total de 39.534 habitantes, distribuidos en dos barrios, uno más grande con 33.193 habitantes y, el de San José Artesano, más pequeño, con 6.341 habitantes.

La población del barrio crece desde 1970, con 2.794 habitantes hasta 1996, con 6.383. A partir de este año, puede observarse un claro frenazo del crecimiento debido al descenso general de las tasas de natalidad en los últimos años.

De los 6.341 habitantes que tiene el barrio de San José Artesano, 3.145 son hombres y 3.196 son mujeres. La población está compuesta por una mayoría de payos y un porcentaje no elevado de gitanos, un poco menos del 5%. En cuanto a la población inmigrante de origen extranjero, en los últimos años, se está notando también en este barrio la llegada de población inmigrante de origen extranjero. Según las cifras oficiales, a 1 de enero de 2001, el número de extranjeros es de 139 (15 de la Unión Europea, 13 del resto de Europa, 45 de África, 57 de América y 9 de Asia, Oceanía y Apartidas)⁴⁰.

4.3.1 Los vecinos payos

Aunque, en realidad, el barrio de San José Artesano no corresponda exactamente a la idea del proyecto inicial de su construcción, la intención primordial que movió a sus principales promotores fue edificar naves industriales para trasladar o montar sus talleres y, al mismo tiempo, viviendas para sus familias situadas muy cerca de los mismos. Parafraseando al principal promotor, me contó un informante -amigo y compañero suyo- que su idea era construir un barrio arraigado en la ciudad e integrado socioeconómicamente en la comunidad ciudadana a través del folklore fallero. En el momento de su nacimiento, las

⁴⁰ Oficina d'Estudis. Servei d'Estadística i Informació. València. Tabulación de fichero del Padrón a 01.01.2001. Datos provisionales. Seguramente, a día de hoy y a tenor del incremento generalizado de la inmigración extranjera en España, estas cifras habrán aumentado considerablemente en los últimos años/meses.

expectativas de futuro para el barrio se centraron en las supuestas posibilidades laborales que generaría la industria artesana de fabricación de fallas, carrozas y decorados, construidos básicamente con madera y cartón-piedra. Veamos cómo me lo contaba:

Pensó que si los artistas falleros estaban más cerca unos de otros para ayudarse, para mover piezas enormes: «el día que estéis juntos os ayudaréis unos a otros y os ahorraréis dinero y tiempo», y otras muchas cosas: «Saldrá un material que uno probará, le dará resultado y por estar cerca de los compañeros pues lo comentaréis, probaréis todos el material e iréis mejorando, es conveniente que estéis juntos hasta para fabricar las fallas». Y pensó hacer un barrio donde estuvieran no sólo los talleres sino que tuvieran cerca la vivienda también: «Y os ahorraréis dinero en el transporte público, no tendréis que tomar tranvía». Entonces se hablaba de tranvía: «porque viviréis cerca del trabajo, podréis trabajar más horas, el tiempo que perdéis yendo y viniendo lo ganaréis en el taller». Bueno, todas estas cosas las propuso al Gremio y, precisamente, las propuso al Gremio recién ingresado yo en el mismo.

(Vecino payo, 76 años)

Efectivamente, como me dijo mi informante y por los resultados visibles en la actualidad, el proyecto de los primeros promotores de construir un barrio para ellos mismos se quedó en un sueño. De hecho, hoy en el barrio sólo viven cinco familias que se dedican a la industria artesana y, paralelamente, con respecto a Valencia y por su nivel de integración sociourbana, puede catalogarse como «barrio-dormitorio». Exceptuando a los trabajadores de las naves donde están ubicados los talleres artesanos, la mayoría de los vecinos del barrio trabaja fuera de él. Durante el día, la gente que permanece es fundamentalmente población no activa en el ámbito laboral: jubilados y población infantil. Las únicas actividades laborales que animan la vida del barrio son las de los dueños y trabajadores de los pequeños comercios: supermercado, tiendas, bares, farmacia, estanco, etc. Asimismo, durante el día, el barrio cuenta con la presencia de las y los maestros, un dentista, las y los jubilados y las mujeres que trabajan en el ámbito de la economía sumergida (en la limpieza doméstica).

San José Artesano empieza a poblarse en el año 1967 y, según cuentan sus vecinos, con grandes dificultades. Cuando llegó la gente, en general, necesitaba instalarse urgentemente ocupando las viviendas, pero las casas todavía no estaban acabadas por completo y el barrio carecía de la infraestructura mínima para disfrutar de las condiciones básicas de habitabilidad (agua corriente en las casas, asfaltado y alumbrado de las calles, comunicación con el centro urbano, etc.). Los testimonios recogidos entre las primeras familias que llegaron al barrio lo recuerdan:

[...] Mi madre dice que, cuando vino aquí, ni estaban las calles asfaltadas, ni había luz, ni nada.

(Vecina paya, 30 años)

La población, a medida que llegaba, se fue repartiendo entre los bloques de Renta Limitada contemporáneos a la creación del barrio -pisos de 70 m², con tres habitaciones, cocina, baño y comedor, de cinco alturas y sin ascensor- y otras fincas de construcción posterior y de mejor calidad.

La mayoría de la población del barrio son familias de segunda y tercera generación descendientes de la oleada de inmigrantes llegada a Valencia durante la década de los 60 y procedente fundamentalmente de Castilla-La Mancha, Aragón, Murcia y Andalucía.

En conjunto, los payos del barrio constituyen una población trabajadora en la industria, la construcción y, en menor número, en los talleres artesanos locales (hay empleadas unas 50 personas), en el sector del pequeño comercio (tiendas, bares y peluquerías) y también en limpieza urbana y servicio doméstico.

El grueso de la población del barrio es castellano-parlante y, en general, presenta un nivel bajo de instrucción académica con respecto a la media nacional. La mayoría no tiene estudios secundarios y gran parte de la gente no posee el título de Graduado escolar.

A su vez, entre los vecinos payos, las familias que tienen adscripción religiosa son en su mayoría católicas aunque, por lo que he podido observar durante el tiempo que he vivido en el barrio, no demasiado practicantes. Salvo en

ocasiones excepcionales, como son las bodas, entierros, bautizos y comuniones, no se ve una afluencia importante de gente a la misa de los domingos, ni ningún movimiento significativo durante el resto de la semana, a excepción de los jueves cuando, en invierno, acuden las y los niños de 8 años a las clases de catecismo que se imparten antes de tomar la comunión.

Este grupo de población se asocia en diferentes organizaciones: Asociación Cultural Andaluza, Asociación de Vecinos del Barrio, Asociación Democrática Provincial de Jubilados y Pensionistas de Valencia, Asociación de Madres y Padres de alumnos (AMPA), y dos casales falleros.

4.3.2 Los vecinos gitanos

Antes de presentar al grupo gitano que vive en el barrio, considero oportuno ubicarlo en el conjunto de la población gitana de Valencia. Con esa finalidad, me refiero a los datos estimados en el último estudio sobre la población gitana valenciana realizado a través de la Asociación Secretariado General Gitano que me proporcionó uno de mis informantes gitanos mientras yo realizaba el trabajo de campo⁴¹.

Atendiendo a los datos que proporciona este estudio, en conjunto, los gitanos representan un contingente de población de unas 7000 personas que, en cifras relativas, significa alrededor del 1% del total de la población paya de la ciudad. Sobre la presencia de familias gitanas en los diferentes distritos valencianos se destaca que «la población gitana se encuentra casi exclusivamente en las áreas periféricas de Valencia, los llamados barrios dormitorio y que, normalmente, son los barrios que comparten con los inmigrantes desde los años cincuenta y sesenta... El principal motivo es la presencia de viviendas sociales en estos barrios, del tipo que fueran (protegidas, bonificables, subvencionadas y de

⁴¹ Barranco Nadal, J.C; Ferrando Calatayud, H; Crespo Torres, N; Moliner Roige, E. (2000/2006): *Programa Pluriregional de lucha contra la discriminación. Análisis de contexto en Valencia*. Financiado por el Fondo Social Europeo. (Inédito, pero disponible en la Fundación Secretariado General Gitano de Valencia).

renta limitada) que hasta cercanas fechas era el único tipo de viviendas al que, salvo excepciones, podían acceder nuestros gitanos».

En este sentido y coincidiendo con mis propias observaciones en el barrio que nos ocupa, San José Artesano es sólo una muestra de una realidad sociourbana más amplia, puesto que la mayoría de la población gitana de Valencia ocupa fundamentalmente la periferia urbana junto a las clases trabajadoras.

Con respecto a la distribución espacial de la población gitana de la ciudad, en este estudio se establece una gradación entre los distritos urbanos de menor presencia y, paralelamente, se distinguen cuatro grupos de unidades de población donde la presencia de gitanos es mayor:

- Insignificante en cuatro distritos: El Pla del Real, Extramurs, Benimaclet, Pobles del Nord.
- Escasa (menos de 100 habitantes) en tres distritos: Campanar, Patraix, Algirós.
- Unidades de población más grandes:
 - Entre 200 – 500 habitantes: Poblats del Oest, Benicalap.
 - Entre 500 – 1000 habitantes: Rascanya – Zaidía, Olivereta.
 - Entre 1000 – 2000 habitantes: Quatre Carreres.
 - Más de 2000 habitantes: Camins al Grau- Poblats Marítims.

Por otra parte y, a mi juicio, de manera menos acertada, teniendo en cuenta el nivel de ingresos y la estabilidad laboral de la población gitana, señalan cuatro clases diferenciadas socialmente:

- Clase alta gitana (menos del 5% del total): coincide con la clase dirigente del asociacionismo, profesiones liberales (abogados, periodistas, anticuarios, etc.) y profesionales especializados.
- Clase media: vendedores ambulantes con licencias en los mercados, trabajadores contratados por cuenta ajena en oficios con cierta estabilidad. Comparándola con la clase media de la población paya es más débil económicamente y vulnerable a los cambios coyunturales de la economía.

- Clase baja: familias con ingresos por debajo del salario mínimo interprofesional. Representan un porcentaje significativo, tal vez más de un tercio de la población gitana. Son vendedores ambulantes sin parada legalizada y jóvenes sin trabajo o con contratos inestables.
- Un grupo que vive en situación de subsistencia (menos de un 10%): chatarreros, cartoneros, mendicidad, trapicheos... Se trata de familias que habitan en infraviviendas (chabolas, derribos, caravanas, fábricas abandonadas,...).

Siguiendo la tendencia clasificadora que presupone una estructura idéntica a la de la sociedad mayoritaria pero al mismo tiempo paralela, según la distribución de la renta, distinguen entre zonas urbanas muy homogéneas socialmente (Benicalap y Olivereta), donde habría una mayoría de población gitana de clase media y una importante presencia de clase alta gitana, y otras zonas más heterogéneas (Quatre Carreres, Eixample y Poblat Marítims), donde estarían representadas todas o casi todas las clases sociales.

Durante el desarrollo de mi trabajo de campo, al igual que he visto coincidencias con mis propias observaciones, he ido contrastando cómo esta categorización sociodemográfica no se corresponde exactamente con la realidad que yo he encontrado en el barrio donde he centrado mi estudio. San José Artesano, en concreto, es un verdadero microcosmos en el que se encuentra población gitana muy diversa tanto en cuanto a sus niveles socioeconómicos como a su procedencia, lengua (castellano-catalán), costumbres y niveles de integración social. Estimo que una reificación excesiva de la unidad u homogeneidad de los barrios que componen la ciudad nos puede conducir, una vez más, a una percepción estereotipada de la población gitana. En realidad, la interacción y los flujos de esta población entre unos barrios y otros es actualmente un proceso permanente y, según la información que han aportado las propias familias gitanas con las que he convivido durante mi trabajo de campo, lo ha sido también en el pasado. Las relaciones laborales, las alianzas matrimoniales y, también, la interacción social entre los grupos gitanos se suelen producir en base a los lazos de parentesco entre las diferentes familias que los componen y son, en gran

medida, el sustrato social básico que estructura las relaciones y los contactos entre los diferentes barrios de la ciudad.

Con los datos disponibles sobre la población gitana, se puede ofrecer únicamente una aproximación al marco general del conjunto de los grupos presentes en la ciudad. A pesar de ello, espero que mis modestas estimaciones sobre el barrio que nos ocupa puedan resultar significativas. Sin embargo, creo oportuno insistir en la escasa fiabilidad tanto de los estudios demográficos hechos sobre población gitana, como de los análisis que de ellos se derivan. Las causas de este desconocimiento, seguramente, son múltiples: estructurales, académicas y políticas. Abordar en sentido global la demografía gitana, a mi juicio, es un tema delicado que no considero el objeto de este trabajo y, por tanto, soy consciente de que queda pendiente para futuros proyectos.

Dicho lo anterior, según mis propias estimaciones, la población gitana del barrio de San José Artesano constituye una comunidad de unas 300 personas que a su vez se distribuyen en unas 50 familias nucleares. Con respecto al número total de habitantes del barrio, representa un porcentaje inferior al 5% y, con respecto a la totalidad de la población del distrito urbano, el porcentaje desciende hasta un 1%.

El índice de natalidad en el grupo gitano es alto (de las 25 familias gitanas de la comunidad escolar, 9 eran familias numerosas). Estamos ante un grupo de población con una amplia franja de infancia y de personas jóvenes.

A finales de los años 60, aunque en menor número que los payos, los gitanos llegan a San José Artesano al mismo tiempo que el resto de sus habitantes. Así lo recuerda un vecino payo de los más antiguos del barrio:

Vinimos a vivir, poco más o menos, al mismo tiempo, porque... yo por desgracia no tengo ahora a mi esposa, soy viudo pero, cuando me casé vivíamos en el Barrio del Carmen, de aquí de Valencia, que es un barrio muy antiguo, muy típico. Y allí tenía ella relación y amistad con familias gitanas que vivían en el Barrio del Carmen, y luego, cuando nos vinimos a vivir aquí vinieron familias que conocíamos nosotros de allí, vinieron a vivir

aquí. Y nada, pues como de toda la vida, como si nos conociéramos... como si fuéramos familia, igual.

(Vecino payo, 78 años. Hacía 32 años que había llegado al barrio)

Las primeras familias gitanas que llegaron al mismo tiempo que los payos, como ellos, eran vecinos del barrio desde siempre. Paralelamente, mostraban importantes diferencias cualitativas en el interior del grupo. Son familias valencianas aunque, entre los gitanos de Valencia, se les puede llamar «los catalanes» debido a que tienen numerosos parientes en Cataluña y a que todavía conservan costumbres catalanas. En este sentido, la diversidad cultural dentro del grupo gitano se percibía de inmediato. Por ejemplo, en una boda del barrio, pude presenciar la polémica surgida entre las mujeres en cuanto a una de las costumbres relacionada con la tradicional prueba del pañuelo. Discutían sobre la manera en que se debía comunicar *la honra* de la novia y, por extensión, la de su familia al resto de los miembros de la comunidad allí presentes o, lo que es lo mismo, que la joven esposa había respetado el precepto gitano de ir virgen al matrimonio. Puesto que los cónyuges eran de Valencia pero tenían ascendientes directos tanto de origen catalán como valenciano, cuando discutían, no acababan de estar de acuerdo sobre si se debía proceder siguiendo la tradición catalana o la valenciana⁴².

La lengua, asimismo, constituye también otra de las diferencias culturales más evidentes en el conjunto que formaba el grupo de población gitana. Las personas mayores de las familias de tradición catalana solían hablar entre ellas en catalán y, aunque en la calle no era la lengua más utilizada, todavía conservaban el catalán como lengua familiar.

Una parte de estas primeras familias que llegaron al barrio procedía del barrio del Carmen y, en líneas generales, había seguido una trayectoria de

⁴² En Cataluña, los «Tíos» de la familia de la novia, tras la prueba del pañuelo, son quienes dan testimonio a la comunidad de la virginidad de la moza antes de entregarla a su esposo. Para ello, voltean varias veces el pañuelo por encima de la cabeza simbolizando que la novia, con su *honra* o virginidad, ha coronado a toda su familia. En Valencia, sin embargo, es la propia «ajuntaora» (figura femenina que se encarga de la desfloración de la novia) quien lo comunica. Lo puede hacer también algún pariente masculino pero, en cualquier caso, el ritual de voltear el pañuelo por encima de la cabeza no se suele hacer.

asentamiento urbano parecida a la de muchos de sus vecinos payos valencianos. Salieron del centro hacia la periferia después de las inundaciones de 1957. Vivieron algún tiempo en otros barrios de la ciudad donde tenían parientes hasta que consiguieron comprar o alquilar una vivienda en San José Artesano a finales de los años 60 y/o principios de la siguiente década.

El siguiente informante nos habla, precisamente, de la llegada de los primeros vecinos gitanos al barrio:

Mosatros vam vindre... Jo vaig nàixer en Castelló de la Plana i vam vindre i mos vam ficar en el Barri del Carmen, un barri molt popular en València, vivíem en una planta baixa, i allí pos com tots els espanyols de después de la postguerra, una família con cinc fills, pues la veritat que no se passava molt bé l'història. Un pare que entonces treballava el sol, aguantar... No havia treball, la venta estava mal, vam passar una època, una època no bona, eh!. Mos vam ficar a un pis que me'l va deixar mon Tío, en el carrer del Túria i me vaig ficar ahí, i vaig escomençar aixina a treballar. Después ja, ja anàvem paca amunt, paca avall, mon vam vindre ací i vam alquilar un pis, alquilat, eh! Això de tindre un pis com ara, de què? Alquilat. I ahí estaem treballant, paca amunt, paca avall... Y, entonces, ací vaig estar amunt i avall, portavem la roba, havia temporà que estavem pitjor... ¡los altibajos contínuament!. Mon pare vivia i ma mare vivia en un germà i estaven ací en X [el nombre de un barrio cercano], antes d'arribar ací... El primer gitano que va entrar ací, crec que va ser un germà de la meva dona, que después se'n va anar. I después vam ser mosatros i después van vindre més...

(Vecino gitano, 65 años)

La comunidad gitana del barrio también contaba con familias que se habían ido incorporando progresivamente al grupo y que procedían de otras regiones: Murcia, Albacete y Aragón, fundamentalmente. Aunque no habían nacido en Valencia, ello no siempre significaba que, antes de vivir en este barrio, no vivieran en otros barrios periféricos de la ciudad o en la provincia durante años. Su llegada estaba determinada por las alianzas matrimoniales con familias del barrio o por el hecho de tener parientes que ya vivían anteriormente en él. Estas familias no solían ser propietarias de sus casas. Ocupaban los edificios más

antiguos en régimen de alquiler pagando rentas bastante bajas. Su nivel económico las situaba por debajo del subgrupo anterior, cuyos miembros célibes representaban un buen partido para establecer relaciones familiares a través de nuevos matrimonios.

En general, la actividad económica que sustentaba a las familias gitanas del barrio era la venta ambulante en los mercados de la ciudad y de la provincia, y a ella se dedicaban tanto hombres como mujeres. En la ciudad había mercado todos los días de la semana y un alto porcentaje de familias tenía licencias para vender en más de uno. Sin embargo, esto no significa que la actividad comercial se hubiera dejado de practicar de un modo informal o sin regularizar entre las familias gitanas del barrio menos favorecidas socioeconómicamente.

Dentro de la comunidad gitana del barrio, existía un considerable movimiento asociativo. Varias eran las asociaciones gitanas constituidas, entre ellas, una de mujeres. Los dirigentes constituían el conjunto de familias mejor situadas socioeconómicamente. Su nivel de inclusión en las redes sociales y políticas de la sociedad mayoritaria les confería una posición de «élite» o «clase alta» con respecto al resto de las familias gitanas del grupo. En las familias de este subgrupo, se practicaba la venta ambulante en condiciones completamente normalizadas. Tenían licencias que les permitían vender en los mejores mercados. Su situación socioeconómica hacía que, en cierto modo, se creyeran diferentes a los gitanos castellanos –sus vecinos del barrio- a quienes, incluso, en determinadas circunstancias (bromeando o seriamente), podían llamar «*peludos*» o «*indios de la pluma*», dando a entender que los consideraban más atrasados y de clase baja. Atendamos al siguiente testimonio:

O sea, tú puedes ser gitana pero hay... como aquél: hay escalones, como los payos. Hay príncipes, hay reyes, hay mendigos, hay... como aquél, obreros. Porque hay de todo, ¿verdad?, en esta vida. Y los que trabajan en el campo. Pues en los gitanos pasa lo mismo. Hay categorías. Aunque todos somos los mismos y tengamos las mismas costumbres, somos diferentes, ¿eh?. No, lo que pasa es que tenemos un modo de pensar muy diferente y un modo de

vida muy diferente.

(Moza gitana, 19 años)

Atendiendo al uso peyorativo que en el entorno gitano se le daba al calificativo «*peludo*», existía un evidente paralelismo semántico con el término «*gitano*» en el entorno payo. En la práctica, estas palabras expresaban la representación estereotipada de personas con poca educación, atrasadas y, generalmente, pobres. En ambos contextos socioculturales se utilizaban para referirse a la gente marginal del grupo. Cuando pregunté a las mozas qué querían decir ellas cuando hablaban de «*gitanas peludas*», así me respondieron:

Ay!, ¿cómo te explico?. Es que hay gitanas... Recogiendo las basuras, que van muy mal vestías, nosotros no somos gitanas así, pero somos gitanas «light», modernas. Somos gitanitas «light». Pero hay diferentes categorías.

(Moza gitana, 16 años)

Las de, las de... esas que van recogiendo las basuras. Hombre, pensamos diferente, pa mal no. Porque somos iguales. Pero yo qué sé, ellas... No piensan en las cosas, si te tienen que decir... Se tienen que matar contigo, como han salío en la tele, ¿No has visto los que han salido en la tele, los peludos esos, que se han matao porque han ido a por su hija a pidirla, porque se la querían llevar, porque no... y se han matao entre ellos?. Eso nosotros no lo hacemos, nosotros primero hablamos como las personas. ¿Entiendes? Es como ahora, nosotras vamos a poner, nos vamos, mi padre quiere saber donde estoy, pero mi padre ya no me recoge. ¡Haz tu vida chica!. ¿Me entiendes? Yo te he dicho que esa persona a mi no...yo no lo quería. Y te has ido... No es como los peludos que no lo quieren y van a matarlo. Hasta que no acaban con esa persona, no paran. Nosotros eso no lo hacemos. Nosotros eso no lo hacemos, nosotros: ¿te vas? Haz tu vida.

(Moza gitana, 20 años)

Las mozas gitanas, con sus significativas explicaciones, intentaban aclararme no sólo la implícita connotación negativa que el término tenía para ellas sino, también, la gran heterogeneidad social que existe entre la población gitana. Estableciendo niveles y categorías socioculturales y económicas, se esforzaban en

expresar su rechazo a ser identificadas con el estereotipo de pobreza y marginalidad social que tantas veces la televisión transmite a la sociedad mayoritaria y construye sobre la minoría gitana.

Puede afirmarse que, en el barrio, el contexto socioeconómico del grupo gitano en su conjunto permitía una cierta calidad de vida. Sin embargo, al comparar su situación con la de la mayoría de las familias payas asalariadas, se evidenciaba que los gitanos estaban sometidos a una mayor inestabilidad laboral y económica. El nivel de ingresos de ciertas familias gitanas, sobre todo de aquéllas cuyos miembros combinaban varias ocupaciones laborales en ciertas épocas del año, podía ser similar o, en algunos casos, sobrepasar al de las familias payas trabajadoras pero, generalmente y en la práctica, su ritmo de trabajo era más inestable y estaba condicionado por el hecho de que su integración laboral era todavía incipiente en los sectores económicos que proporcionan trabajo asalariado. Frente a los gitanos, no estamos ante un grupo de población urbana que se pueda considerar proletarizada. Son pocas las personas que subsisten de un salario y, cuando lo hacen, normalmente, es durante algún periodo limitado, puesto que la mayoría sólo accede a contratos de trabajo que suelen ser temporales. Asimismo, en invierno, tanto los hombres como las mujeres de algunas familias gitanas recurrían a la recogida de naranja, actividad laboral (también con carácter temporal) que, para la unidad familiar, constituía un recurso combinable con la venta ambulante.

La situación socioeconómica del grupo de población gitana remitía directamente al nivel de instrucción de la mayoría de sus miembros. Su posición con respecto al acceso a los recursos que proporciona la titulación académica y la formación profesional acreditada los situaba por debajo de la media general del barrio. En este sentido, conocía personalmente bastantes casos de analfabetismo entre gitanos y gitanas de diferentes edades.

Por otra parte, tras la adscripción religiosa de los miembros de la comunidad gitana, podían observarse múltiples diferencias económicas, sociales y culturales. Entre la población gitana del barrio de mayor nivel socioeconómico, es

donde menos arraigo tenía «el culto»⁴³ o Iglesia Evangélica de Filadelfia. No obstante, se daba el caso de familias con miembros repartidos entre las dos religiones: evangelistas y católicos. En una misma casa, se producía la mezcla entre las dos religiones, de manera que, muchas de las personas que frecuentaban el culto podían no estar convertidas (bautizadas) e, incluso, no haber abandonado por completo la religión católica. Por ejemplo, había familias gitanas que asistían al culto pero, cuando se producía una defunción, continuaban recurriendo a la Iglesia Católica para enterrar al difunto.

En el periodo en que yo desarrollé mi trabajo de campo, entre los gitanos de origen castellano que habían ido llegando paulatinamente al barrio, era donde más arraigo tenía el culto. Las y los gitanos del culto o evangelistas se identificaban (ellos mismos y por los demás) como cristianos o «*aleluyas*». Quienes lo hacían públicamente solían estar bautizados, o preparándose para ello, y asistían casi a diario a la celebración religiosa. El culto se había implantado en el barrio desde hacía 16 años y contaba asiduamente con unas 30 personas que estaban bautizadas. La asistencia diaria oscilaba entre 20 y 30 personas, aunque los domingos, cuando asistía gente de otros barrios de la ciudad, de la provincia o de fuera de Valencia, la cifra de asistentes podía ascender a 60 ó 70 e incluso más. No asistía ningún payo o paya del barrio ni de fuera del barrio a excepción de yo misma.

Finalmente, en cuanto al caló, la lengua de los gitanos españoles, era frecuente escuchar palabras sueltas mezcladas con el castellano o el catalán pero, en general, no se usaba como vehículo de comunicación habitual. Las personas adultas lo entendían y algunas eran capaces de hablarlo. Cuando preguntaba, todo el mundo coincidía en su deseo de conocerlo bien y de usarlo mucho más de lo que normalmente se hacía. Todo el mundo con quien hablé (hombres y mujeres, jóvenes, adultos y niños) coincidía en que le gustaría que lo enseñaran en la

⁴³ La utilización de la palabra «culto» tiene varias acepciones. Es utilizada por la población gitana tanto con un significado espacial, para referirse a la iglesia como lugar de culto, como con un significado litúrgico, para referirse a la celebración religiosa que se realiza diariamente en la Iglesia Evangélica. También suele ser utilizado con el significado de comunidad religiosa, para expresar el sentido de pertenencia: «ser del culto».

escuela, entre otras cosas, porque pensaban que se estaba perdiendo por completo. Consideraban que aprenderlo formalmente en el colegio podía ser una estrategia de conservación y, al mismo tiempo, de reconocimiento cultural.

4.4 El barrio, un espacio común

El barrio de San José Artesano, «mi barrio», está situado en la periferia de Valencia. Dos líneas de autobús urbano lo comunicaban con el resto de la ciudad. Ambas llegaban hasta el centro. Se contaba además con la posibilidad de utilizar el tranvía, ya que, aún estando fuera del barrio, quedaba muy próximo y conducía hasta el transporte metropolitano, inaugurado recientemente. Una conocida avenida había sido hasta el momento la única vía de acceso al barrio. En el mismo año en que comencé mi trabajo de campo, en el límite norte del barrio, se estaban haciendo carreteras para conectarlo con otras arterias radiales y con el tercer cinturón de ronda, circunvalación proyectada para mejorar los numerosos problemas de comunicación urbana que habían resultado del modelo de expansión radiocéntrico. Una rotonda recién inaugurada permitía la entrada en el barrio por el norte, uniendo carreteras secundarias pero, aún así, resultaba imposible la comunicación con el centro de forma rápida y directa.

El barrio configuraba una zona urbana bastante cerrada. Era como una isla rodeada de huerta cuyos límites estaban marcados por los campos circundantes. La ciudad todavía no había ganado la batalla al campo y la huerta seguía siendo productiva. Cuando era época de abono, se respiraba el olor a estiércol en las calles y se tenía la sensación de estar más en el campo que en la ciudad.

Desde que se hicieron las primeras viviendas (bloques antiguos de cinco alturas que ocupaban la zona central del espacio urbanizado), el barrio había ido expandiéndose con la construcción de otros edificios más altos y de mejor calidad que rodeaban a los más antiguos. Las calles, no muy anchas, no tenían mucho tráfico. Se podía disfrutar de ellas sin estar demasiado pendiente de los coches. Casi siempre había niños y gente charlando en los columpios o los bancos de las plazas repartidas por el barrio a modo de pequeños parques. Eran espacios donde

los vecinos - payos y gitanos - disfrutaban del buen tiempo, sobre todo en verano. En general, la población (payos, gitanos e inmigrantes) hacía cierta vida social relacionándose en la calle y compartiendo algunos lugares (sobre todo los bares y las tiendas), pero sin llegar a mezclarse en los ámbitos de la vida privada.

San José Artesano es un barrio sin servicios. No hay centro sanitario, ni biblioteca, ni oficinas. Sólo disponía de una sucursal de banco que siempre estaba llena de gente esperando turno para hacer sus gestiones. En su único supermercado se encontraba todo el mundo a diario cuando iba a hacer la compra. La gente contaba, además, con otros comercios: tres verdulerías, dos carnicerías, tres panaderías, dos kioscos, un comercio de revelado de fotografías, tres peluquerías, dos farmacias y un estanco. Como zona de recreo propiamente dicha, los vecinos disponían de un parque público. Una de sus entradas les daba acceso directo desde el barrio. Era donde toda la gente de los alrededores acudía con las y los niños para que jugaran. También parecía el lugar preferido por los ancianos para pasear y relajarse en las tardes soleadas.

Desde los primeros años de su existencia, el barrio tenía un Colegio Público fundado en 1972. Su ubicación central unido al escaso tráfico rodado favorecía que los escolares más mayores fueran solos al colegio. Podían llegar a pie y en menos de cinco minutos desde cualquier punto del barrio, sin necesidad de atravesar grandes calles. Sólo dos vías principales estructuraban el espacio y convertían la escuela en el centro del barrio.

Muy próximo a la escuela, en la calle de al lado, casi frente a la puerta principal, se encontraba la Iglesia Evangélica de Filadelfia o «el culto», como la llaman los gitanos. Era un local bastante amplio situado en un bajo de la zona de los bloques de viviendas más antiguas. Estaba insonorizado para no ocasionar molestias a los vecinos con la música y las alabanzas que se cantan diariamente (excepto los sábados) durante la celebración del oficio religioso. El culto estaba situado en la zona central del barrio, donde se concentraba un mayor número de familias gitanas, aunque en menor número también ocupaban de forma dispersa viviendas en edificios más modernos. Para la comunidad gitana, el culto era un lugar que no sólo tenía un carácter religioso y espiritual. Constituía en gran

medida un importante espacio social donde la gente se encontraba y se reunía casi a diario. Para la infancia era un espacio social de mucha confianza. Mientras las y los adultos estaban dentro escuchando la palabra, a las y los pequeños se les permitía jugar en la calle. Entrando y saliendo mientras transcurría la celebración, convertían la calle en la ampliación de su propio espacio.

Por mi experiencia, cuando se vive allí, el barrio es como un pueblo muy próximo a la ciudad. En general, los vecinos disfrutaban de la calle como lugar de esparcimiento. Resultaba muy normal pararse a charlar en la calle o compartir largos ratos de descanso sentándose en las plazas y las calles, incluso sacando sillas al fresco delante de las casas en las calurosas noches de verano. Así es como vivía la gente, de manera que lograban convertir el barrio en un espacio común distinto a otras partes de la ciudad. De hecho, cuando los vecinos iban al centro urbano, decían que iban a Valencia, sin tener en cuenta que para el resto del mundo ya estaban en Valencia.

En la parte oeste del barrio, se encontraban las naves industriales donde se fabricaban artesanalmente no sólo fallas, sino también stands para las exposiciones feriales, estructuras para parques temáticos y todo tipo de decorados y carrozas utilizados en la industria cinematográfica y en los desfiles y cabalgatas de muchos países. Esta zona de las naves, al no ser transitada ni utilizada por los vecinos, excepto por los pocos que allí trabajaban, constituía un espacio limítrofe y diferenciado. Estaba destinada exclusivamente a la ubicación de los talleres artesanos. Los edificios que delimitaban esta zona eran dos: la Iglesia, situada junto a las naves desde los primeros años de la inauguración del barrio, y un pequeño museo folklórico que, por las escasas visitas que llegaban al barrio, parecía que no despertaba mucho interés entre la población.

En el mismo edificio del museo, se encontraba el Bar-Restaurante «Valencia». Era uno de los locales que daba un poco de vida al barrio, ya que el dueño alquilaba sus servicios y una de las salas para la celebración de fiestas y espectáculos. Este establecimiento era visto por los vecinos payos del barrio como el lugar donde los gitanos celebran sus bodas, pero lo cierto es que no todas las familias gitanas se lo podían permitir. En realidad, era donde todos los gitanos

deseaban celebrar sus bodas y acontecimientos sociales (bautizos, «pedimientos»⁴⁴), pero sólo las familias que disfrutaban de mejor situación socioeconómica se lo podían costear. En el grupo del barrio y también entre los gitanos de Valencia, este lugar se había convertido en un símbolo de «categoría» social.

4.5 Conclusión transitoria

El nacimiento del barrio de San José Artesano en la década de los sesenta se explica como resultado de la combinación de varios factores. Hemos visto que se trata de fenómenos de diferente índole: especulación urbanística, el éxodo rural, la evolución demográfica, la llegada de población inmigrante que procede de otras regiones españolas y, consecuentemente, el proceso de crecimiento de la ciudad. A esta combinación, se añade la inundación de 1957 como otra de las contingencias que incide decisivamente en el proceso de construcción de los nuevos espacios urbanos que configuran el mapa social de la ciudad actual.

Esta visión diacrónica nos aporta una información general sobre la población que se ha instalado progresivamente en el barrio. Compuesta por diversos grupos socioculturales, valencianos, españoles de otras regiones, extranjeros inmigrantes de distintas procedencias y gitanos, esta población establece sus relaciones sociales mediante las interacciones cotidianas que les proporciona la ciudad.

Tras obtener una visión sociodemográfica de conjunto, podemos aproximarnos más concretamente a la realidad de los vecinos gitanos, es decir, centrar nuestra atención sobre la organización interna del grupo y el tipo de relaciones que se establecen entre sus miembros, los recursos culturales que aseguran su subsistencia, su situación socioeconómica y el tipo de interacción laboral que mantienen con la sociedad mayoritaria. Toda esta información parece

⁴⁴ El «pedimiento» para el grupo gitano es el acontecimiento social que establece oficialmente un nuevo compromiso matrimonial. Las familias implicadas celebran una fiesta para hacerlo público en la comunidad.

necesaria para ver de un modo más detallado cómo se desarrolla un día cualquiera entre los gitanos del barrio.

V. LAS Y LOS GITANOS DEL BARRIO

5. LAS Y LOS GITANOS DEL BARRIO

Mi aproximación etnográfica a la realidad de las y los gitanos del barrio muestra que, tras su producción cultural y simbólica, existe una dimensión económica relacionada directamente con el entorno social que incide cotidianamente en su modo de vivir, de pensar y de ver el mundo. Hubiera sido imposible entender e interpretar su cultura sin profundizar en el contexto socioeconómico donde se ponía en práctica. Tener en cuenta la experiencia histórica de las familias gitanas y sus repercusiones sobre su situación actual me alejó de las visiones deterministas que imaginan la cultura de los grupos humanos como una construcción estática y no como lo que es en realidad: un entramado flexible de conocimientos, destrezas, hábitos, maneras de actuar, normas y estilos de vida que se deja influenciar por la interacción que los individuos y los grupos establecen con los entornos sociales envolventes, dando como resultado un capital cultural propio que se recrea y se transmite de generación en generación.

El análisis de la realidad social del grupo de población gitana del barrio pasaba necesariamente por comprender, desde su propio universo cultural, la naturaleza de las relaciones que los individuos y sus familias establecían entre sí y con el resto de la población. Para ello, tuve que considerar los aspectos de esa interacción cotidiana que, tanto desde un punto de vista económico y social, como cultural y educativo, se relacionaban y operaban como condicionantes de la posición del grupo en la estructura de la sociedad envolvente.

En definitiva, en este apartado, adentrándome en el contexto laboral y de relaciones sociales de la población gitana, apporto una visión ecológica de su realidad. El objetivo es conducir al lector hacia los capítulos siguientes, donde el análisis de las interacciones deja ver de una forma explicativa la influencia que dicho contexto social tiene en las prácticas educativas de las familias y en el proceso socioeducativo de las y los niños en la escuela.

5.1 Familias, parientes y vecinos

El grupo gitano que nos ocupa estaba compuesto por una serie de familias nucleares que habían ido surgiendo de matrimonios entre personas que, en su mayoría, tenían ascendientes familiares comunes. Una de mis informantes, hablándome de sus vecinos gitanos, me lo explicaba de este modo:

[...] Ya verás que esto es una cosa muy compleja. Ellos vinieron de Murcia, porque son... digamos, el marido de Dolores, era Tío carnal de mi Tío Juan. O sea, el padre de él, hermano del marido de Dolores, ¿eh?. Éste sería el hermano pequeño... Entonces, el padre de mi Tío Juan, ¿eh?, era el hermano mayor. Por eso, estamos todos apiñaos, ¿eh?. O sea, que estamos todos cerca. Digamos que aquí vinimos todos, los primeros que vinieron aquí fueron mis suegros, la suegra de Juana y mi suegro eran hermanos. O sea, que Antonio es primo hermano de mi marido. El marido de Juana.

(Vecina gitana, 49 años)

En el barrio, un alto porcentaje de las familias gitanas compartía estrechos vínculos de parentesco, puesto que los abuelos y/o las abuelas eran hermanos/as o primos/as entre sí. Por otra parte, el hecho de compartir desde hacía muchos años el lugar de residencia aumentaba el sentido de familiaridad en el grupo. Este segundo vínculo social había surgido a partir de la llegada de las primeras familias y del establecimiento progresivo de otras, formadas por parientes, o simplemente conocidos en muchas ocasiones, que seguían los mismos pasos. Ambas circunstancias se van configurando, a lo largo del tiempo, como elementos de unión que dan sentido a la existencia de una cierta identidad colectiva. En la práctica, todas las familias gitanas del barrio se conocían y se relacionaban de un modo u otro. Una gitana me explicaba la unión que existía entre ellas diciéndome que:

Claro, como somos de toda la vida, ¿no ves que nos conocemos de toda la vida?. Y medio familia, porque claro... Y, además, nosotros estamos muy rozaos. Toda la vida juntos.

(Vecina gitana, 47 años)

Con el tiempo, compartir el mismo espacio urbano y el contacto cotidiano les había llevado a configurarse como un grupo. Las relaciones familiares entre los gitanos del barrio constituían un modo de interacción social que aumentaba la cohesión del grupo y favorecía la construcción de una identidad compartida que los distinguía no sólo de sus vecinos payos, sino también de otros grupos gitanos de la ciudad. La identidad de grupo que, con el paso del tiempo, se había ido construyendo en esta comunidad implicaba al conjunto de sus miembros de manera transversal, independientemente de los diferentes niveles económicos de las familias. Mi siguiente informante se refería a esto cuando me decía:

Hablas con otro gitano que no es de aquí y tiene otra forma de pensar. Por regla general, los que estamos en el barrio, como somos todos unos, de toda la vida juntos, más o menos pensamos todos igual, porque estamos toda la vida aquí.

(Vecina gitana, 27 años)

Sin embargo, a pesar de esa cohesión e identidad de grupo, la heterogeneidad en cuanto a las distintas ocupaciones laborales y los niveles económicos de las familias condicionaba, en gran medida, el modo en que vivían, su interacción cotidiana y las relaciones con la sociedad envolvente. En este sentido y no sin cierta nostalgia, la Tía Encarna me explicaba que, a lo largo de su vida las cosas habían cambiado mucho para los gitanos en general:

En economia, pot ser estem una miqueta millor que antes, perquè tots treballem, cosa que antes, pues sí, se treballave, però no es guanyave com se guanye ara i, ara, pues molts no dependen solament dels cavalls i de anar a vendre roba, depenen d'uns empleos, pues aixina, a nivell... asalariats i, claro, pues és molt diferent. Vull dir, de tindre en sí, estem millor ara que antes [con un gesto, me hace entender que se refiere al hecho de «tener dinero»], pero, no ho sé, la gent s'ha fet més superficial, més cadascú mire per ell i... El meu sentit és que s'ha canviat moltíssim. Molt, molt, molt.

(Vecina gitana, 65 años)

Según su opinión, siguiendo la tendencia de la sociedad en su conjunto, la mejora general de la población gitana en cuanto a su situación económica había

ido en detrimento de la propia cultura y de las relaciones sociales que, tradicionalmente, se habían mantenido entre las familias y los grupos. Desde un punto de vista global, el cambio socioeconómico que ella observaba en la población gitana ponía en evidencia la contraposición entre sus valores culturales y las nuevas formas sociales que impregnaban la realidad de las familias gitanas desde el exterior de su propia cultura.

Concretamente, en su discurso sobre la familia, a floraba un sentimiento dual y, en cierto modo, contradictorio. Por una parte, la situación económica para muchas familias gitanas había mejorado, pero, por otra, el cambio que llevaba consigo la inclusión en el sistema socioeconómico mayoritario iba en detrimento de la identidad cultural y de la cohesión social del grupo. Significaba, en gran medida, la pérdida de los buenos valores y repercutía negativamente en la interacción familiar y en las relaciones sociales que las y los gitanos habían mantenido tradicionalmente:

Pa la vida particular de cada família, millor. Però, a nivell de tots, pitjor. No hi ha aquella unió que n'hi havia. Lo que t'estic explicant es que no hi ha aquella unió, que tot és més superficial, y com allò que dèiem antes: «Bona cara i cul enrere» [Lo dice riéndose por la expresión que utiliza]. Les relacions són més superficials, més, no ho sé, no sé com explicar-ho, més hipocresia, més hipocresia, entens?. I tothom vol ser més que un atre. Perquè si tu has fet això, i te'n has gastat dos, a vore si l'atre se pot gastar quatre per a ser més que tu. Hi ha una etiqueta que antes no hi havie. Ho entens?. Tot el sistema, tot el sistema general de tot. Les raïces seguïssen encara estant i certes coses estan arraigades en mosatros encara en molta força, i això tardarà a canviar, però, aixina, coses de poca importància, diguen que, hasta ara, no se li han donat importància, però que te dones conter, mires arrere, i dius: ¡Uf, això ja no és com era antes, ni mucho menos!.

(Vecina gitana, 65 años)

Desde su propia experiencia, nuestra informante asociaba las relaciones sociofamiliares con las dinámicas económicas y culturales que las y los gitanos practicaban antiguamente. Hacía hincapié en la sustitución de la solidaridad

propia de la familia extensa (tipo de relación familiar que estaba ya en decadencia en su entorno más próximo), por la progresiva competencia económica que distanciaba a las distintas unidades familiares que conformaban el conjunto de población gitana. Como consecuencia de lo anterior, remarcaba la superficialidad creciente de las relaciones sociales que se establecían entre las familias de hoy en día. Todo este proceso de transformación socioeconómica que atravesaba la población gitana lo veía reflejado en el cambio que habían sufrido algunas costumbres, tradiciones y elementos culturales propios (la manera de celebrar las alianzas matrimoniales, el distanciamiento de la juventud con respecto a los gustos musicales antiguos, la pérdida de la lengua propia,...). Significativamente, desde su experiencia, nuestra interlocutora ponía en relación la realidad cultural de las y los gitanos de hoy en día con el proceso de cambio del sistema social envolvente. Su visión se centraba en algunas de las consecuencias de la interacción de las familias con el entorno y de la adaptación que estaban sufriendo al aproximarse al modo de vida estándar que proporcionaba el mundo del trabajo asalariado. Veámoslo:

I tot en sí, les festes, la família, l'entorn familiar, tot, tot ha canviat, perquè antes érem tots una pinya. Los que érem de casa i els que eren de fora de casa, i que eren cosins primers, i que eren cosins segons, que no nos tocaem res i tots érem una gran família. La família, perquè ja et dic, perquè antes érem los que érem família i los que no érem família, érem tost una pinya. Quan pasava algo... Ara també, però ha canviat moltíssim, és una cosa més superficial, de no ser els de casa, els de casa vull dir pares, fills i nets. No, ja no hi ha lo mateix que hi havia. Jo, vamos, jo observe i veig en tothom lo mateix, tot som lo mateix... Sí, pues ja ho dic, este és lo meu parèixer. Pot ser un altre lo mirara d'un altra manera i pensara d'un altra manera. El meu pareixer és este [Hace una pausa prolongada]. I, ja et dic, i sobre... igual sobre les festes, com tot, ha canviat moltíssim, perquè antes ja et dic, se feien, primerament, orquestes, d'això d'orquestes, que ara joguen: Els Sinais, Els Comcomsom [Sabe que ha dicho mal el nombre de la orquesta, que se llama: «Tal com som», y cuando se lo hago notar se ríe dándome la razón]. Això!. Una guitarra, dos o tres guitarres i uns quants cantadors, i venga, i allí es feie una festa, però quines festes!. Festes que acabaves en un dia, dos dies,

tres dies. Eren els casaments. Dos i tres dies duraven. Ara, a les dos de la nit, ja no poden més. Perquè, mentira!, se cansen. La joventut, ara, los hi fiques un disco de flamenc, de cante, del nostre que mos agrada, que m'agrada a mi i als de la meua edat, i fan: ¡Uy, quita eso tan antiguo, que eso no vale nada!. Ho entens? I diuen que..., i, claro, pues en això, pues tot. Aixina, com en això no els hi agrada a la joventut, pues ve allò. I lo que és, lo que és... ara mateix, pues, parlar en gitano mateix, ja no saben, la joventut ja no en sap de parlar gitano. I, pues això, anar a guanyar-se la vida, pues igualment, ara pues hi ha molts empleos i, diguem, pues normal, hem entrat en la societat de la vida del treball i de tot, i ja no es lo mateix que antes...

(Vecina gitana, 65 años)

Para nuestra informante, la integración progresiva de las y los gitanos en el sistema laboral mayoritario significaba una homogeneización social que los distanciaba de la propia identidad cultural. Desde el exterior del grupo, el mundo hasta ahora de los payos ejercía una influencia inevitable que no siempre era positiva. Sin embargo, ella parecía dispuesta a pagar ese precio cultural por estar y considerarse dentro de la sociedad más amplia. Se mostraba permeable y aceptaba los cambios sufridos por la institución familiar pero, al mismo tiempo, desde una identidad gitana un tanto idealizada, hablaba con nostalgia de la unidad de la familia y, por extensión, de su grupo sociocultural de pertenencia, como un deseo permanente. Bajo mi óptica, esa actitud flexible frente al proceso de cambio sociocultural y económico era su modo particular de adaptarse a la realidad actual, manteniendo el control de su propia situación y la de su familia.

A pesar de ese paulatino proceso de cambio social, tan evidente para nuestra anterior interlocutora, en la práctica de la vida cotidiana, las familias gitanas del barrio también conservaban su sentido operativo y sus propios valores, no siendo extraño que, entre distintos hogares, hubiese una economía familiar conjunta. Como sucede en otros grupos y contextos sociales (T. San Román, 1997), a la mayoría de los miembros de la comunidad gitana del barrio continuaba resultándole completamente funcional organizar su economía al amparo de los lazos familiares. En «mi» grupo, al ser la venta ambulante la ocupación

fundamental de la mayoría de las familias, y a menudo la única, un alto porcentaje de padres e hijos compartían la parada en el mercado, trabajaban de manera cooperativa y colaboraban entre ellos como se había hecho siempre. Los jóvenes, tanto hombres como mujeres, estuvieran o no casados, podían comprar género y venderlo en el puesto de los padres. Otras veces, el primer género que les hacía falta para empezar a vender lo compraban los padres. Una vez iniciado el negocio, cuando ya se obtenían ganancias, se independizaban en algunos casos y, en otros, cuando no había otra alternativa, continuaban con el negocio de los padres, vendiendo, «empleando»⁴⁵ y compartiendo los beneficios.

La situación de exclusión sociolaboral y educativa que han sufrido históricamente las y los gitanos en nuestro país situaba a su grupo de población en una posición socioeconómica particular que, bajo mi punto de vista, hacía comprensible que la unión familiar fuera, para ellos, más allá del soporte emocional y afectivo que suponía para otros grupos de población incluidos tradicionalmente en las estructuras sociales y económicas de la sociedad mayoritaria. La familia continuaba siendo una estructura socioeconómica básica en el grupo gitano del barrio. Las y los adultos, aunque atravesaran situaciones laborales difíciles de sobrellevar (desempleo, bajos niveles académicos, falta de formación y cualificación laboral,...), velaban por el mantenimiento de la familia imponiéndose el deber de ayudar a la juventud de todas las formas que les era posible: con dinero, compartiendo la actividad comercial, con manutención, etc. En este aspecto, la estructura familiar gitana constituía una ordenación funcional que hacía posible la subsistencia y ello era así, en gran medida, gracias a la tradicional cooperación solidaria entre todos sus miembros. La importancia de la unión familiar entre la población gitana se explicaba en gran medida al tener en cuenta la debilidad de su posición estructural en el conjunto de la sociedad pero, al mismo tiempo, su sentido moral y cultural iba más allá de esa lógica económica. A lo largo de la experiencia histórica, el significado de la familia en la minoría gitana se había configurado como un importante valor asociado al afecto, a la

⁴⁵ «Emplear» en el entorno de las familias gitanas dedicadas a la venta ambulante significa comprar género para vender.

protección y a la continuidad de la existencia y, por todo ello, se debía compartir y transmitir a las y los descendientes. Veamos como lo expresaba el informante que cito a continuación:

Ma mare era molt intel·ligent, era una dona de molt de coneixement. Mon pare era un altra persona, més senzill. Ella mos va ensenyar una cosa que no oblidaré jo mentres visca i que intente involucrar als meus fills: A tindre sempre en estandarte la unió de la família, que els germans foren germans, que no deixaren de ser germans encara que no es casaren. Sempre, que els germans estiguérem units, perquè deia ella que sempre la família unida és un estatus bonico i agradable, que si el valores pues és aixina. Ella mos va fer ser solidaris d'uns als altres. Quan u tenia més diners en aquella època, que eren èpoques males, y el altre tenia menos diners o estava en pitjor situació, mos quirdava y mos quirdava l'orden, i mos feia: Ton germà està aixina, eh!. En això que te diga prou!.

(Vecino gitano, 66 años)

Las y los gitanos del barrio, al considerar que su modo de vida familiar era un elemento cultural propio, lo convertían en uno de los rasgos que definía su identidad étnica. Para ellos, la institución familiar gitana era una característica sociocultural que los diferenciaba e, incluso, los distanciaba moralmente de los payos. Muchos eran los que pensaban que, en este aspecto, «*los payos no son como los gitanos*». En general, desde su experiencia, su realidad social y su propia representación estereotipada de la sociedad paya, hacían una valoración más positiva sobre sí mismos que sobre «los otros». Los siguientes testimonios se refieren a la unión familiar como un rasgo cultural propio y plasman cómo la valoración moral sobre sí mismos los sitúa por encima del grupo social mayoritario:

Ves, ese también es el problema entre los payos y los gitanos, entre nosotros estamos más unidos.

(Vecina gitana, 49 años)

Conservamos más la unión familiar, cosa que els paios no la conserven. Ni quan u està malalt, ni quan u se mor, ni quan u se casa... Si van bé, i si no

els conviden, no van. Mosatros no som aixina, saben que fulano es case, i tant si te conviden com si no, si ets família vas, entens?. Que sàpigues que algú... pues, quan hi ha un malalt a la família, quan hi ha un acte, el que sigui, que hi ha un problema a la família, pues tenim molta unió, acudim a ells, a cerciorar-mos, a vore què ha passat, què ha segut, i... Ajudar-se d'uns als atres i ja està. Mosatros sempre tota la vida, a nivell de filles, de germanes...

(Vecina gitana, 65 años)

5.2 El trabajo, las relaciones sociales y la cultura

En un barrio obrero como San José Artesano, el mundo del trabajo es el eje sobre el que se articula la vida social de los individuos y de los grupos. Por una parte, los payos organizaban su modo de vivir en base al trabajo asalariado y, por otra, desde una distinta posición socioestructural, la mayor parte de la población gitana organizaba su mundo, sus relaciones sociales y su vida cotidiana en base, fundamentalmente, a la alternancia de unas cuantas actividades laborales, entre las que destacaba de manera primordial la venta ambulante.

5.2.1 «Salir a vender»

En el barrio de San José Artesano, casi todas las familias gitanas se habían dedicado desde siempre a la venta ambulante y, para ellas, «*salir a vender*» todavía era su principal recurso. La venta ambulante se practicaba en todas sus modalidades. La mayoría de las familias del grupo vendía con licencia en los mercados, pero la gente que no tenía licencia optaba por «*ir con la bolsa*» a la ciudad, es decir, se dedicaba a la venta a domicilio.

Me explicaba una de mis informantes que ella, como tantas otras gitanas, antes de «*coger*» los mercados, también vendía con la bolsa:

[...] Anàvem a vendre roba en un bolso, jo anava en un bolso, antes anàvem en un fardo. Jo, ja anava en un bolso, eh? Entonces, pues anàvem per els

pisos i... Después, ja hem vaig ficar al mercat, ja fa anys que estic al mercat, ja fa... pues mira, pues xicoteta la Luisa [se refiere a una de sus hijas], que ja vaig començar a agarrar el mercat de Salou, i después el de Cambrils, i después l'atre, i aixina.

(Vecina gitana, 65 años)

La mayor parte de los vendedores ambulantes, tanto hombres como mujeres, sobre todo las personas más ancianas, compartían esta misma experiencia. Las que habían tenido la oportunidad contaban que, en cuanto pudieron, pasaron de vender a domicilio a vender en los mercados, regularizando su actividad laboral desde el punto de vista administrativo. Esta formalidad, sin embargo, no resultaba fácil para todo el mundo. Al margen de que los beneficios que se obtenían vendiendo con la bolsa no dieran como para pagar impuestos, existían largas listas de espera para conseguir la licencia de venta, sobre todo en aquellos mercados de mayor actividad donde era mucho mayor la demanda de puestos que la oferta. Esta circunstancia provocaba una gran competencia entre los vendedores ambulantes, tanto payos como gitanos.

Paralelamente, entre la población gitana del barrio pervivía como antiguamente el recurso de vender por los pueblos con la furgoneta. Nuestra informante recordaba que, cuando vivían sus padres, siendo ella más joven trabajaba con ellos y que, juntos, recorrieron casi toda España:

[...] Perquè mosatros, entonces, era la venta ambulante i sempre anàvem d'un poble a atre, mos han recorregut tota Espanya, els puestos que menos anàvem era la part del nord. Però lo que és Andalusia, lo que es la part de Catalunya, lo que es la part de aquí de València, per tot això he estat, he anat per tots els puestos.

(Vecina gitana, 65 años)

Otra gitana, refiriéndose a la experiencia que había vivido su marido, me hablaba de un caso muy similar al anterior:

Tiene 50 años, en el sentido de la vida es muy moderno, pero para su casa no. A las hijas no las deja salir por ahí ni nada de eso, pero sabe vivir la

vida porque tiene mucho mundo, iba vendiendo por ahí y ha recorrido España de arriba a abajo...

(Gitana, 49 años)

Generalmente, las familias de vendedores ambulantes compartían una misma experiencia histórica desde hacía varias generaciones. La venta ambulante, cuando se practicaba como única ocupación, constituía el sustento económico fundamental. Algunas de las familias gitanas que yo más frecuentaba en el barrio combinaban dos formas distintas de venta ambulante. Era el caso de la familia de la niña gitana de 12 años que cito a continuación: «*Mi padre va a vender por los pueblos y mi madre va al mercao*».

La Tía Dolores, a sus 59 años, continuaba vendiendo con la bolsa por la ciudad. Era analfabeta, provenía de una familia muy pobre y, orgullosa, me decía que ella era una gitana auténtica, «*canastera*». De recién casada, en la provincia de Murcia, había vivido en una cueva y, a pesar de la dureza que había marcado su vida, recordaba esta etapa con cierta nostalgia del pasado: «(la cueva) *era muy bonita, porque yo la tenía siempre muy limpia y arreglá, hasta con mis puntillicas y to*». Esta gitana, junto a su familia, había vivido el éxodo rural de los años cincuenta, fenómeno coyuntural que les obligó a ir a la ciudad y abandonar la cestería, su ocupación tradicional. En la actualidad, vivía en un piso alquilado, contaba con una larga experiencia como vendedora ambulante y continuaba siendo un pilar económico imprescindible para su familia. Se había adaptado perfectamente a la oferta de la ciudad, tanto desde el punto de vista económico como cultural. Me contaba que, prácticamente, durante toda su vida, había vendido «con la bolsa» para ganarse la vida y, aunque era viuda desde hacía dos años, salía casi todos los días a vender a la ciudad. Inmersa en el proceso de transformación social que había provocado la industrialización y el desarrollo económico de los últimos cincuenta años, me decía que la «venta con la bolsa» había cambiado mucho a lo largo del tiempo. Según su experiencia, hoy resultaba más difícil vender a domicilio. En tono comprensivo, expresaba su convicción de que la actitud de los payos hacia este tipo de venta ambulante se debía al miedo y la desconfianza que, según ella, existía en la sociedad, dándome a entender que

antes las relaciones sociales y personales eran más directas y estrechas porque la situación general también era diferente: «*Hoy se vende más por las tiendas y comercios, porque hoy en día los payos ya no se fían y no abren la puerta a nadie*».

La «venta con el bolso» en el grupo del barrio seguía siendo un recurso que muchas gitanas madres de familia, y gitanos en menor medida, utilizaban cuando no podían acceder a los mercados o a otro tipo de trabajo. Cuando tenían necesidad, podían recurrir a ella de forma intermitente. Era el caso de la madre de la siguiente informante. Esta gitana mantenía a sus tres hijos (dos chicas y un chico) y a un nieto de un año, se dedicaba a la limpieza de oficinas pero, cuando finalizaban sus contratos temporales, para poder subsistir «salía con la bolsa» y volvía a vender a domicilio:

Pues mi madre, antes vendía, iba por casas, pero en el mercao no. Mi madre, mis tías, mi abuela, todas, sí, pero al mercao no.

(Niña gitana, 14 años)

La estrategia de combinar varias ocupaciones era frecuente entre los gitanos del barrio, sobre todo entre las familias con menores niveles económicos.

Para las y los gitanos del barrio, todos los días había mercado. Si no era en Valencia, era en algún pueblo de la provincia más o menos cercano. Había familias que se desplazaban hasta la provincia de Castellón o de Alicante. En cualquier caso, «salir a vender» ocupaba toda la mañana. Como mínimo, desde las 8h. hasta las 15h. Los mercados, entre los gitanos, se clasificaban en buenos y malos. Los buenos eran aquéllos donde más se solía vender y, además, no quedaban lejos de casa. Generalmente, se correspondían con los de los barrios más céntricos de la ciudad o con los de los pueblos turísticos (decían que los turistas, normalmente, eran muy buenos clientes). Por el contrario, los mercados malos eran aquéllos más lejanos y donde menos se vendía. A veces, para salir a vender había que desplazarse distancias considerables (70/100 Km.). Los caracterizaba el hecho de no proporcionar una venta suficientemente cuantiosa. No era extraño que no se obtuviera beneficio tras haber cubierto los gastos.

Cuando les tocaba ir a un mercado malo, regresaban a casa echando cuentas y comentando que *«Para salir y no vender, no vale la pena levantarse pronto por la mañana»*.

Las familias más favorecidas económicamente tenían licencia para vender en varios mercados. En los de la ciudad, los puestos estaban numerados y se asignaban a las y los vendedores de manera rotatoria. En los pueblos, sin embargo, los puestos se asignaban mediante un sorteo. En ambos casos, había que llegar temprano para montar la parada una vez el empleado del ayuntamiento, o «placero» para los gitanos, había distribuido los puestos entre las y los vendedores.

La venta en el mercado, a pesar de que era uno de los principales recursos de la población gitana, no siempre aportaba grandes beneficios. La rentabilidad del negocio nunca era fija ni estaba asegurada. Dependía fundamentalmente del tipo de mercado al que se tenía acceso, de la disponibilidad de dinero que tenían las familias para invertir y del número de personas que subsistían de la misma ocupación. En definitiva, en muchos casos, que el negocio familiar fuera viable dependía de la solidez económica de la situación de partida. A las familias con niveles económicos más bajos, les resultaba difícil subsistir de la venta como única ocupación. En estos casos, factores imprevisibles, como que lloviese el día de mercado o el hecho de que surgiesen gastos familiares extra, reducían considerablemente las posibilidades de reinvertir. Estas circunstancias les obligaban a recurrir a otras actividades laborales como el peonaje o la recogida de naranja. En el barrio, no era raro que los vendedores ambulantes se quejaran de la poca rentabilidad de su ocupación. De hecho, hablando del mercado, una vendedora gitana me decía:

Es mejor un trabajo de payos [se refiere a un trabajo asalariado] que ir al mercado, porque a veces va bien y otras no se vende nada, no vale la pena ni ir, depende del mercado que toque, en algunos sale muy poca gente a vender por ese motivo. A veces decido no ir, pero no puedo hacerlo siempre. Por lo menos, una vez al mes hay que salir para conservar la licencia, si no,

te la quitan, aunque no se venda nada.

(Vecina gitana, 29 años)

Para nuestra informante, el trabajo asalariado, o «*trabajo de payos*», era mejor porque aseguraba una mayor estabilidad económica. Su testimonio, encuadrándolo en el contexto social y educativo del grupo, traspasaba la dimensión subjetiva y aportaba mucho más que una simple valoración sobre su propia experiencia. El hecho de que entre los gitanos del barrio el mundo laboral se continuara dividiendo entre «*trabajo de payos*» y «*trabajo de gitanos*» reflejaba significativamente la situación socioestructural que vivía la mayoría de las familias. En realidad, para ellas, la venta ambulante constituía «su» nicho laboral, porque difícilmente podían acceder a otros trabajos mejor remunerados y, por consiguiente, de mayor prestigio en el sistema económico general. Independientemente del protagonismo cultural que la venta ambulante tenía en la historia económica del grupo, que fuera para ellos tan importante también estaba estrechamente relacionado con su situación de desventaja educativa. Muy pocos tenían alguna otra especialización en el trabajo que no fuera la que habían aprendido de sus padres y, a pesar de haber estado escolarizados, la inmensa mayoría no había obtenido conocimientos ni titulación para acceder a trabajos que exigieran algún tipo de cualificación o formación profesional. En estas circunstancias, el mercado seguía significando para la mayoría de las familias del grupo la mejor posibilidad laboral y, a menudo, la única.

Aunque, en el barrio, por el constante contacto cultural y la presión del entorno, era cada día más evidente la aproximación creciente de los estilos de vida, los gustos y las aspiraciones sociales de los gitanos hacia los vecinos payos, el reducido panorama laboral y educativo del grupo minoritario continuaba siendo un factor que marcaba la diferencia con respecto a la mayoría paya.

La experiencia ocupacional que compartían las familias gitanas y, paralelamente, su situación de desventaja educativa en el sistema laboral en cuanto a los niveles necesarios de instrucción académica y profesional, desde mi punto de vista, eran dos claves explicativas del prestigio social y cultural que se le

continuaba atribuyendo al hecho de saber vender. Entre las y los gitanos del barrio, la venta era una ocupación tradicional que trascendía simbólicamente la dimensión económica de la situación sociolaboral que atravesaban. La habilidad para vender, para unos innata y para otros aprendida, todavía era considerada como un elemento de identidad cultural y de pertenencia grupo. En este sentido, saber vender para defenderse en la vida y para salir adelante se percibía como un rasgo propio del «buen gitano».

Una de mis informantes de mayor edad, poniéndome como ejemplo el caso de sus padres, me explicó el significado que entre los vendedores ambulantes se le daba comúnmente a la expresión «*ser un buen gitano*». Su familia, como la de otros gitanos vendedores ambulantes (San Román, 1976) había incluso cruzado el Atlántico para «salir a vender»:

S'en van anar, però no a treballar aixina amb contracte ni res. Van anar com tipu turístic, después se van renovar los passaports i van estar nou mesos. Sí. En aquell temps, van fer bastans quartets perquè, en aquell temps, pues fer un milló i mig, o casi dos millions de pessetes, eren molts, perquè, això, fa 42 anys, 42. Fica que fassi trenta nou anys que van anar ells a la Argentina, perquè la meva Antonia tenia tres anyets. Sí. Se trajeron dos millones de pesetas en dinero, ¡en nueve meses!. Y, luego, en alhajas, van portar preciositats, sí. De tot!. Es que els meus pares eren diguem «uns bons gitanos», que diem. «Un buen gitano» es un home que es negociant, que guanya, negociant i que guanya. Eso es «un buen gitano», «ser un buen gitano». De defenderse en la vida y de salir adelante. Pues, això, i els meus pares ho eren. Igual ell que ella. Ma mare era un numero uno.

(Vecina gitana, 65 años)

5.2.2 «Ir a emplear»

El mercado ocupaba toda la mañana, «*Ir a emplear*» o comprar el género ocupaba la tarde. El género (normalmente, ropa, lencería, mantelerías, sábanas, productos cosméticos, etc.) se compraba en tiendas al por mayor casi a diario. Algunas familias disponían de plantas bajas en el barrio que utilizan como

almacén, pero la mayoría guardaba el género en su casa o, incluso, lo podía dejar en la furgoneta aparcada en la calle cerca de casa. En general, no se compraban grandes cantidades. Se trabajaba prácticamente sin *stock*, invirtiendo en lo que se creía que se iba a vender al día siguiente. Comerciar sin un gran surtido de existencias obligaba a estar al corriente de las tendencias de la moda popular y a utilizar la intuición sobre el consumo de la clientela que acudía a los mercados.

La zona donde más empleaban los gitanos del barrio era el centro de Valencia, junto al Mercado Central. En las calles adyacentes estaban «los almacenes del empleo», como decían las gitanas. Se solía ir a partir de las 17h., después de recoger a las y los críos del colegio. Acompañando a mis informantes, observé que el grueso de la clientela de estos almacenes eran familias gitanas, sobre todo mujeres. Las dependientes que las atendían normalmente mantenían relaciones muy cordiales con ellas. Nunca vi que cumplieran con la formalidad de pedirles la licencia de venta porque, según me explicaron las gitanas, las conocían desde siempre. Los dueños mantenían una relación comercial con las familias gitanas desde hacía muchos años. Podían conocer a varias generaciones de una misma familia y, a menudo, se interesaban por saber cómo estaban las personas mayores o comentaban con simpatía el parecido familiar mientras hacían la transacción: «*¿Cómo está la familia?*», «*¿Qué tal está tu madre, ya no sale al mercado?*», «*Este niño se parece a su abuela, ¿verdad?*».

Pero, en una ciudad como Valencia, existían varias zonas para «ir a emplear». Durante mi trabajo de campo, también tuve la oportunidad de conocer la que estaba junto a la estación de ferrocarriles. Las gitanas que yo acompañaba conocían perfectamente el terreno y me comentaban que el género que se vendía en esta otra zona, refiriéndose al textil, era más económico pero de peor calidad. La mayoría de las tiendas pertenecían a comerciantes orientales. En estos establecimientos, vendían a todo el mundo que quisiera comprar aunque a diferentes precios. A las gitanas, les hacían mejores precios porque ellas mismas lo exigían. A veces, para negociar con los dueños, comparaban con el otro «empleo» (los almacenes de siempre) y se quejaban de que no limitasen la venta, es decir, de que no vendiesen sólo a vendedores ambulantes. Para conseguir

precios que les resultasen rentables, argumentaban airadas que esa falta de control repercutía negativamente en la reventa posterior: «*Si la gente compra aquí, ¿para qué va a venir al mercado?*». Los comerciantes se excusaban insistiendo en que no a todos los clientes les hacían el mismo precio.

Lo anterior fue algo que yo misma pude constatar en una de las ocasiones que fui a emplear con Lidia, una de mis mejores informantes. El comerciante, por la misma prenda que había comprado ella, a mí pensaba cobrarme casi el doble. Recuerdo que para que me hiciera el mismo precio, Lidia tuvo que intervenir diciéndole que yo era su hermana. Saltaba a la vista, que las relaciones con las y los vendedores orientales eran más recientes y no tan estrechas como en la zona del Mercado Central. En realidad, aunque existía una interacción necesaria con las y los comerciantes orientales, se respiraba el clima de competencia socioeconómica que la minoría gitana vivía en los últimos diez años con la oleada de inmigración, ya que un alto porcentaje de inmigrantes para subsistir penetra en los espacios económicos ocupados tradicionalmente por las familias gitanas.

Pero no siempre se «empleaba» de la misma forma. Por ejemplo, cuando lo que se vendía en el mercado eran zapatos, el «empleo» cambiaba por completo. La mayor parte de las veces «emplear» zapatos requería desplazarse largas distancias hasta los pueblos donde se encuentran las fábricas. Generalmente, los gitanos del barrio empleaban en la provincia de Alicante. El calzado requería una mayor inversión no sólo por el desplazamiento, sino también por la cantidad de mercancía que se compraba. Para obtener buenos precios, se solía comprar «por partidas», es decir, una cantidad determinada.

Las familias gitanas que se dedicaban a la venta de calzado, generalmente, gozaban de una mejor y más estable situación económica en relación al resto de vendedores del grupo. Realizaban mayores inversiones y, si el negocio les iba bien, podían prosperar económicamente más que las familias que se dedicaban a la venta de otro tipo de género (textil, cosmética, etc.).

5.2.3 Otras formas de ganarse la vida

Los asalariados gitanos no representaban un porcentaje relevante con respecto a la totalidad de la población gitana que vivía en el barrio (menos del 5%). En general, las familias gitanas compartían el espacio urbano con la clase trabajadora, pero no su nivel de proletarización, lo cual significaba que sólo unas cuantas familias gitanas vivían bien gracias al trabajo asalariado. La integración de las y los gitanos en el mercado de trabajo asalariado podía considerarse todavía incipiente y ello, como ya he comentado en párrafos anteriores, estaba relacionado con la carencia de formación profesional y/o algún tipo de especialización laboral. Debido fundamentalmente a esa circunstancia, los gitanos, tanto hombres como mujeres, cuando no podían acceder a la venta en los mercados como ocupación fundamental e intentaban ganarse la vida de otra forma como sus vecinos payos, no disfrutaban de un nivel económico mayor que el de las familias gitanas vendedoras ambulantes. Si salían de la situación de desempleo, normalmente, eran contratados de manera eventual para cubrir puestos de trabajo manual no cualificado, los menos remunerados y peor valorados en la estructura económica de la sociedad mayoritaria (limpieza, peón de fábrica, albañil,...). Una vez finalizados los contratos, solían volver a su anterior situación de desempleo. En general, la participación laboral de los gitanos del barrio de un modo estable (en fábricas, industrias, comercios, empresas del sector servicios, etc.), había sido y era un recurso cada vez más necesario, pero poco frecuente por el momento.

Entre este subgrupo de familias cuyos miembros no tenían una ocupación concreta que les proporcionase las ganancias suficientes para subsistir, eran habituales las estrategias de pluriocupacionalidad (San Roman, 1976), es decir, entre todos intentaban reunir los ingresos necesarios para la familia combinando dos o tres actividades laborales a lo largo del año. Por ejemplo, la madre y una de las hijas mayores se podían dedicar a la venta a domicilio y la limpieza doméstica, mientras el padre, en determinadas épocas, recurría a actividades agrícolas. Aún así, en estas familias, eran frecuentes las situaciones de pobreza, que aunque no parecía extrema, era una circunstancia a la que se sumaban, en muchos casos, otras penalidades asociadas a un proceso de desestructuración familiar provocado

frecuentemente por la misma precariedad económica. En el barrio, esta realidad configuraba un círculo vicioso difícil de superar que implicaba fundamentalmente a la población gitana con niveles económicos más débiles y con más carencias desde el punto de vista socioeducativo. La siguiente interlocutora, una niña de trece años que ya no iba al colegio, vivía inmersa en una situación de este tipo:

Mi padre antes trabajaba en Játiva y mi madre estaba aquí. Y ahora, la semana pasada se vino aquí, porque ya se ha terminado el trabajo de allí. [Venir a vivir aquí] lo decidieron mis padres. Mi mama quería venir y mi papa no. Y luego, otra vez nos fuimos, porque mi padre aquí no había trabajo, y ahora, allí tampoco hay trabajo, y ahora aquí sí. [...] Tenemos un piso en alquiler. Aquí también tengo familia. Mucha, aquí también tengo, aquí también tengo mucha. Tengo a Nati, a la Sole, a Luisa. Allí, solo tengo a mis abuelos y dos o tres tías.

(Niña gitana, 13 años)

Otra actividad económica a la que accedían eventualmente algunas familias gitanas del barrio era la recogida de naranja. Puesto que era una ocupación temporal, se tenía que combinar con la venta ambulante u otras actividades laborales (fueran agrarias o no). En el periodo en que desarrollé mi trabajo de campo, durante algunos meses de invierno, se formó una cuadrilla de 12 personas, hombres y mujeres. María, una gitana madre de familia de 43 años, me comentaba que era un trabajo muy duro porque, además de madrugar mucho y pasar frío durante toda la jornada, tampoco resultaba seguro: «*si llueve no se sale al campo, y si no se trabaja, no se trae dinero a casa*».

Aunque no era lo más habitual, algunos adolescentes acompañaban a veces a sus padres y también trabajaban. A pesar de que la ley prohíbe trabajar antes de los 16 años, cuando abandonaban la escuela antes de esa edad, el trabajo solía ser la alternativa aunque de modo informal, sobre todo para los menores que sufrían las situaciones socioeconómicas más desfavorecidas. Veamos el siguiente caso:

Yo, la verdad, no me apetece ir mucho [se refiere al Instituto]. No sé, porque prefiero estar en mi casa durmiendo, esas cosas [sonriendo]. (¿tu madre crees que te dejará todo el día durmiendo en la cama?)

No lo sé, creo que no. Lo más seguro que, si no voy al Instituto, pues, a lo mejor, me iré a la naranja. Es que hay uno del culto, que se llama Manolo, que se va con sus padres y tiene trece o catorce años.

(Niño gitano, 11 años)

Mientras yo estuve en el barrio, sólo hubo una familia que se fue a trabajar a la vendimia, aunque muchas más tenían experiencia en el pasado como temporeros agrícolas. Parecía que, en general, era una ocupación que se evitaba si las posibilidades de acceso a otro tipo de trabajo lo permitían. Uno de los motivos que con más frecuencia apuntaban las familias para renunciar a las actividades agrícolas en otras regiones y optar por otras ocupaciones, aún reportándoles menos ingresos, era el descalabro que suponía para las y los niños, sobre todo cuando la temporada de trabajo agrícola les pillaba en pleno curso escolar.

Por otra parte, había familias gitanas en las que alguno de sus miembros tenía la posibilidad de realizar cursos en los programas sociales subvencionados por la Administración que se ofertaban a través de algunas asociaciones gitanas. Eran los llamados «cursillos». Normalmente, las familias que accedían a la ayuda económica que la asistencia a los cursos reportaba no subsistían sólo de esos ingresos. En general, la participación en los programas sociales se solía integrar en la estrategia tradicional de pluriocupacionalidad, de manera que se combinaba con otras actividades, ya fuera la venta, la recogida de naranja, la limpieza doméstica o el peonaje.

La formación que se ofertaba en los cursos iba desde Corte y Confección, Ayuda a domicilio y Cerámica artística (enfocada para las mujeres) hasta Albañilería, Electricidad y Jardinería (enfocada para los hombres). Generalmente, los «cursillos» se hacían por las tardes. En teoría, estos programas de intervención social dirigidos a la minoría gitana tenían como objetivos primordiales la formación profesional y la posterior inserción laboral de las y los alumnos pero, en la práctica, no solían ampliar sus horizontes socioeducativos ni laborales y, dado que estaban subvencionados, respondían a la dinámica de «*pan para hoy y hambre para mañana*», como me decían las propias alumnas. Objetivamente, estos «cursillos» se habían convertido en una falacia escandalosa puesto que

constituían un recurso económico en sí mismo y no un medio para mejorar la situación laboral y socioeducativa de la población gitana. Eso sí, a pesar de todo, aportaban un dinero que ayudaba a unas cuantas familias (las mejor relacionadas con los dirigentes de las asociaciones) a salir del paso de forma más desahogada, sobre todo cuando les era posible combinarlo con otras ocupaciones.

De la gestión y organización de estos programas o cursillos se encargaban los dirigentes de las asociaciones gitanas y sus hijos, con la ayuda de algunas monitoras payas contratadas directamente por ellos. Los asociados, junto a sus grupos domésticos y parientes, configuraban la elite socioeconómica de la población gitana del barrio. Estos «líderes» gitanos, gracias al poder que les confería su capacidad para obtener y repartir los recursos públicos que la Administración dejaba en sus manos, eran los «*hombres fuertes*» del barrio (San Román, 1997:143) y se erigían frente a la sociedad mayoritaria como representantes del resto de los gitanos materializando de ese modo la figura del llamado «*Patriarca*» entre los payos.

La clave de esta perversa dinámica de intervención socioeducativa se hallaba en el clientelismo que los dirigentes de las asociaciones gitanas y los políticos responsables de la Administración Pública como grupos de poder mantenían entre sí. Como consecuencia de su interacción, entre la población gitana del barrio se había establecido una nueva jerarquía social y política enraizada fuertemente en el movimiento asociativo gitano y en las circunstancias socioeconómicas que lo promovían y lo hacían posible al mismo tiempo.

Lo peor de todo era, bajo mi punto de vista y en el caso que nos ocupa, que el desarrollo de este tipo de iniciativas no sólo no paliaba las desventajas socioeducativas y laborales de las familias gitanas, sino también reforzaba los estereotipos negativos que perseguían históricamente a su grupo de población: «gandules», «aprovechados», «estafadores», «fraudulentos», etc. Esta imagen social construida sobre el grupo gitano incidía negativamente en las relaciones vecinales del barrio y aumentaba las tensiones sociales y recelos entre payos y gitanos. Finalmente, «los cursillos» acababan siendo una de las piedras angulares

que sustentaban los prejuicios. El siguiente testimonio pienso que ilustra bastante acertadamente lo que intento explicar:

[...] Hombre, se está tratando por todos los medios de... a ver si estas personas entran un poco, aunque sea muy lentamente, aunque sea poquito a poco, en la realidad de la vida, porque además el mundo no está parao. Por ejemplo, aquí en el barrio, no sé si te habrás dao cuenta ya, pero hay varias plantas bajas subvencionadas por la Conselleria para... Por ejemplo, la Asociación de Mujeres Gitanas y todo eso... Casi siempre está cerrado. No van, es para mantener el cartel y, cuando va el inspector, hacer creer que aquello está funcionando. Incluso a mi hija le han ofrecido que vaya allí, [se ríe con actitud de superioridad]. A una de mis hijas cuando vivía por aquí le ofrecían que fuera allí como una más... Mi hija, ¡a santo de qué!, si ha terminado sus estudios y todas esas cosas, está casada, está criando a sus hijos, y no tiene necesidad de eso. Están buscando por todos los laos gente que vaya, porque ellos no van. Ellos van solamente cuando tiene que ir el inspector y, los que van y las que van, son pocas y, casi siempre, la puerta está cerrada. Y, eso, lo está pagando la Generalitat, pero está haciendo un gasto inútil. Y, así, como eso de las Mujeres Gitanas, hay otras plantas bajas aquí, también subvencionadas por la Generalitat, porque ellos habrás visto que se reúnen entre ellos, y si no tienen eso, tienen que ir a los bares, y en los bares, para ir a los bares ya tienen que hacer un poco vida con los que no son ellos, con los que ellos llaman «payos». Y, sí, en algún que otro bar ves algún gitano, pero poco. Más que nada son plantas bajas alquiladas con la ayuda de la Generalitat. Ponen allí una cafeterita y, en vez de estar dentro, están en la calle que es donde todavía ellos, sus genes les pide la calle, la caravana, como han vivido toda la vida, ¿no?. A la luz del sol y a la intemperie. Casi siempre están en la calle, dentro están muy poco, aunque sea invierno, y allí tienen su cafeterita, sus cosas. Y hay tres o cuatro plantas bajas en el barrio subvencionadas por la Generalitat para ver si, al recibir esa ayuda de los que ellos llaman «payos», van ellos perdiendo un poco esa cosa de separación y van rompiendo fronteras y barreras... Pero es un gasto, hasta ahora, hasta ahora ¿eh?, no sé yo en adelante, hasta ahora, es un gasto bastante inútil. Y la gente, como se da cuenta... Aquí queremos hacer una Asociación de lo que sea y tenemos que hacer cuarenta mil

papeles, y entregar libros de cuentas para que nos autoricen una asociación cultural. Aquí, la Asociación de Vecinos, no queda más que el nombre. Porque, como no tienen las ayudas que debían de tener, pues tienen que pagárselo todo ellos. Las ayudas son muy inferiores a lo que reciben los otros... Pues, las asociaciones culturales de este tipo acaban por desaparecer. Aquí, la única que vive y con pujanza es la de andaluces, porque hay muchísimos andaluces. No tienen inconveniente en que gente que no sea andaluza esté allí también con ellos. Igual que al revés, igual que hay mucha gente que quiere pertenecer a las asociaciones de estas del Rocío y que no son andaluces y hay un buen entente. Pero con los gitanos eso es imposible. Entonces, ellos tienen sus plantas bajas subvencionadas, inútiles, sin que sirvan para nada, más que para reunirse en la calle y hablar y conversar entre ellos y tomarse un cafetito o algo, y nada más. Pero de ahí no pasan. O sea, que el gasto es completamente inútil. Tendríamos que hacer que ese gasto, yo no digo que no se haga el gasto, pero a ver de qué forma pudiera ser útil. Y, algunas, las utilizan hasta para almacén de sus cosas, ¿eh?.

(Vecino payo, 75 años)

En definitiva, como consecuencia del clientelismo político, la gestión inadecuada de los recursos públicos hacía que la mayoría paya asumiera el papel de contribuyente engañada y percibiese a la minoría gitana como un grupo de población privilegiado que se aprovechaba fraudulentamente de la generosidad del Estado. Los payos, creyéndose los discriminados, responsabilizaban de ello a sus vecinos gitanos y, como veremos más adelante, estas tensiones penetraban en la escuela favoreciendo el clima de confusión y desconfianza que condicionaba en gran medida la interacción socioeducativa.

5.3 Un día cualquiera con las familias gitanas del barrio

Un día cualquiera en el barrio transcurría organizado por los horarios que marcaba el trabajo. El tiempo laboral determinaba la vida de todo el mundo y, por supuesto, también la de las familias gitanas.

Los matrimonios, por la mañana, salían del barrio con sus furgonetas para ir a vender hasta el lugar donde se hacía el mercado. Si los maridos tenían otra ocupación, iban las mujeres solas, o con los suegros, o con las y los hijos mayores. Entre todos montaban la parada velozmente y exponían el género antes de que comenzara el trasiego de la gente buscando los mejores precios.

Recuerdo un día cuando, al principio de mi trabajo, yo también iba al mercado. Mi informante, como siempre, salió a vender con sus hijos mayores, un mozo de veinticuatro años y una moza de veintisiete. En la parada, me hablaba de su familia y de los gitanos. Mientras charlábamos, anunciaba el precio de las bragas y llamaba la atención de las clientas:

[...] Notarás un cambio, porque ahora conoces más a mi hermana, a mi cuñado, a mi sobrino. Notarás un cambio, no por nada, pero... notarás un cambio. Cuando conozcas a mi marido yo creo que te gustará. Sí, ya verás, te enseñaré mucho también. Hemos gitanos de muchas maneras, que todos no somos igual, y ese es el error que cometen los payos, que nos catalogan a todos igual. Y no. Y, igual que los vuestros, pues hay de todo, hay gitanos buenos y gitanos malos. ¡Nena, tres bragas quinientas, nena!. ¡Tres bragas quinientas!. ¡Cariño, no vayáis con las bragas rotas, que no vale la pena. ¿Pa qué queréis los millones en este barrio?.

(Vecina gitana, 49 años)

Cuando alguna señora se acercaba sonriendo por lo que acababa de oír, le enseñaba todos los modelos. Fue un día que no se vendió mucho. Entre las gitanas se comentaba que el mercado de aquel barrio era un mercado malo precisamente por eso.

Aproximadamente a las 14h., se desmontaban las paradas y se regresaba a casa. Todo estaba organizado. Las mujeres que no salían a vender se encargaban de preparar la comida. Otras veces, aunque salieran, la dejaban hecha o la preparaban al llegar del mercado mientras los demás descargaban la furgoneta. Cuando las y los niños se quedaban a comer en el colegio, la familia muchas veces comía en casa de los abuelos. Era habitual que a la hora de comer se reunieran en una misma casa varias generaciones: padres, hijos y nietos.

El mercado imponía la organización del tiempo de las y los adultos. El colegio, por otra parte, organizaba la vida de las y los niños. Para combinar estas dos realidades, se recurría a los miembros de la familia. Cuando el padre o la madre no podían llevarlos a la escuela, cosa que solían hacer, los acompañaban las abuelas, las hermanas mayores o las tías. Mientras las madres y los padres estaban en el mercado, ellas eran quienes se encargaban de la casa y de las criaturas, aunque estuvieran en el colegio. Muchas veces, les llevaban el almuerzo o cualquier cosa que se les hubiera olvidado en casa con las prisas de la mañana. A menudo, era simplemente una excusa para acercarse a la escuela y comprobar que las y los pequeños estaban perfectamente. No iban a una hora determinada. Solían presentarse a la hora del recreo (10.30h.), cuando los niños salían al patio, aunque, a veces, se dejaban caer antes. A las maestras, estas frecuentes visitas les parecían bastante inoportunas porque estaban convencidas de que no eran necesarias, hasta tal punto que llegaban a no dejarlas entrar. Las gitanas, aunque eran conscientes de que a las maestras no les sentaba bien, buscaban igualmente la manera de ver a sus criaturas y de contactar con ellas a través de la valla o de la puerta cerrada. Les daban el bocadillo, el zumo y, sobre todo, se interesaban por las y los más pequeños. Cuando no conseguían verles, preguntaban a las y los hermanos o primos mayores: *«¿está bien?, ¿juega o está llorando?, ¿se ha comido el almuerzo?»*.

Mientras estuve en la escuela, cuando salía del recinto para comprarme el almuerzo, me encontré muchas veces con algún padre, madre, hermana mayor o pariente muy cercano que, desde fuera, miraba a las y los niños mientras jugaban en el recreo. Normalmente, puesto que no les dejaban entrar en el recinto escolar, observaban pacientemente a través de un agujero que había en una de las puertas, la más grande del colegio, que daba acceso al patio. Tras contactar «en secreto» con las y los mayores, y comprobar que todo iba bien, les pasaban clandestinamente el almuerzo. Después, abandonaban el lugar y continuaban con sus tareas.

Siempre que veía esta misma escena, insólita para mí hasta entonces, la ternura que emanaba ese contacto furtivo me resultaba muy conmovedora. Parecía

que las y los niños estuvieran presos y que aquella puerta cerrada estableciera la frontera entre dos mundos completamente separados: la escuela y la familia.

Además del almuerzo, hecho muchas veces con pan recién comprado, ¿qué escondía aquel comportamiento? A las once de la mañana aquellas personas que vigilantes observaban desde un agujero lo que sucedía dentro del colegio, ¿no tenían otra cosa que hacer?. Ciertamente, a los ojos de cualquiera que no fuera gitano, podía resultar extraño. El desgarrador testimonio de esta madre gitana sobre la experiencia que tuvo con su hija, aunque ya hacía diez años, me orientó en la búsqueda de respuestas:

[Mi niña me decía:] *«En el recreo, ya no juego porque hay una niña que siempre dice: no os ajunteis (juntéis) con Zoraida, porque Zoraida es gitana». Entonces, resulta de que yo no me creía lo de mi hija, no me lo creía, porque yo digo, eso es imposible que pase en niños tan pequeños, es que no te lo puedes creer, Begoña, es que no te lo puedes creer, que te diga tu hija: «no me ajuntan»... ¡Niños de esa edad!. ¡Tan pequeños, eso es imposible!. Entonces, claro, yo antes de coger y de reaccionar o poner cartas en el asunto, pues yo cogí y la escuela tiene, o tenía en su época, ahora no lo tiene, en su época, tenía una especie de verjas. Entonces, yo tuve la suficiente paciencia, me puse entre las rejas para ver si mi hija se ajuntaba con las niñas y... vi que mi hija estaba sentada, y mi hija no jugaba con ninguna niña, estaba sentada en unos escalones. ¡No jugaba!. Y, sí, la vi, estaba sentadita. ¡No jugaba mi nena!. [La madre rompe a llorar].*

(Madre gitana, 43 años)

Este tipo de experiencias eran muy traumáticas para las familias gitanas. A esta madre, por ejemplo, le costó mucho contármelo. En otras ocasiones, gitanos y gitanas de distintas edades me contaron cosas similares pero con actitudes diferentes, algunas más beligerantes y despóticas. Entre las y los adultos gitanos, el hecho de haber pasado por una situación de rechazo marcaba en la práctica una pauta común de miedo y desconfianza frente a lo que les pudiera suceder a las y los niños en la escuela. Las madres temían que sus hijas e hijos a edades tempranas, en el colegio y a través de los compañeros, percibieran el rechazo social de la mayoría paya hacia las y los gitanos. Al mismo tiempo, sabían por

experiencia que si las y los niños no lograban establecer buenas relaciones con las y los demás escolares, la asistencia diaria al colegio se convertía en un verdadero problema e, incluso, comenzaban a negarse a ir. Cuando esto sucedía, la mayoría de las madres decía que se sentía impotente, aunque ello no impedía que, a veces, algunas, las más atrevidas, fueran al colegio a pedir ayuda para solucionarlo, a protestar o quejarse a los docentes si consideraban que tenían razones para hacerlo.

Por las tardes, tras llevar a las y los críos a la escuela (en caso de que no se quedasen en el comedor escolar), las y los adultos tenían por costumbre tomar café en el bar y charlar un rato. Normalmente, disponían de tiempo libre hasta que, a las 17h., acababa el horario escolar. Eran los momentos más relajados del día, sobre todo para las mujeres. La mayoría aprovechaba el rato para descansar viendo la telenovela. Después, las vendedoras solían «ir a emplear». Los hombres, mientras tanto, podían hacer la siesta y, más tarde, generalmente, acompañaban a sus mujeres a Valencia.

Otra alternativa, tanto para los hombres como para las mujeres, eran «los cursillos» que se desarrollaban en alguna de las asociaciones gitanas. Aunque esta actividad les ocupaba oficialmente toda la tarde, podían interrumpirla para ir a recoger a las y los niños al colegio. Las y los escolares, a partir de las 17h., si no se quedaban en casa con la abuela o jugando por el barrio con las hermanas mayores, acompañaban a sus madres al «cursillo» y se quedaban con ellas.

A las 19:30h., las familias cristianas iban al culto hasta las 21h. o 21:30h. En la iglesia, el espacio se distribuía entre hombres y mujeres. Los hombres ocupaban los bancos de la derecha, y las mujeres los de la izquierda. Excepcionalmente, había parejas que se sentaban juntos. La infancia participaba en la celebración cantando alabanzas y haciendo palmas en los primeros bancos. A los chicos les gustaba sentarse en los primeros bancos en la parte de hombres, cerca de los instrumentos que tocaban los jóvenes. Las niñas se sentaban en la otra parte, detrás del coro de las mujeres. Cuando se aburrían salían a jugar a la calle. En el culto las familias gitanas se encontraban a diario con los vecinos, amigos y parientes. Todos los asistentes eran gitanos.

Durante el invierno el día en los hogares gitanos solía concluir en la intimidad familiar, viendo la televisión. En el verano, la vida cotidiana para las y los adultos no cambiaba demasiado. El calendario laboral de las familias gitanas difería del de la población paya del barrio, puesto que las ocupaciones de la mayoría de las y los gitanos no se interrumpían por las vacaciones estivales propias del trabajo asalariado. Las vacaciones eran sólo para las y los escolares. El resto de la familia continuaba trabajando igual que lo hacía durante todo el año. Una informante intentaba explicarme la regularidad de su vida con las siguientes palabras:

Pero si nuestra vida es nada, fíjate lo que hacemos, no hacemos nada, no vamos a ningún sitio, no nos compramos nada, al mercado y por la tarde la faena y los niños, comprar en el super y ya está. Esa es nuestra vida. Ni de viaje, ni nada. Bueno, este verano, mi Tío alquiló un apartamento en la playa y fuimos toda la familia, estuvimos muy bien, lo pasamos bien, los niños estupendamente, pero en familia y muy bien, la verdad. Pero nada más, como puedes ver.

(Madre gitana, 33 años)

En el grupo gitano, se daban diferentes situaciones familiares con respecto a dónde pasar el periodo de verano. Unas pocas familias, en concreto las seis mejor situadas económicamente, se acercaban al estándar de vida de la clase media paya y se trasladaban hasta el mar, porque disponían de una segunda vivienda en un pueblo de costa muy cercano a Valencia. Algunos de sus parientes, siguiendo esta misma pauta, podían alquilar un apartamento durante el mes de agosto en ese mismo pueblo. Pero la inmensa mayoría de las familias gitanas permanecía en el barrio porque sus niveles económicos estaban muy por debajo de los de esta pequeña elite.

Al margen de estas diferencias relacionadas con la heterogeneidad económica del grupo, la situación ocupacional del conjunto no se alteraba en los meses de verano. En cuanto a la venta ambulante, se salía a vender como siempre y, en el mejor de los casos, incluso se vendía más. La afluencia de turistas a nuestro país convertía a los mercados de los pueblos de la costa en los más

deseados. Normalmente, las familias gitanas aprovechaban en la medida de sus posibilidades esta circunstancia y adaptaban su ritmo de trabajo al funcionamiento social de la población mayoritaria. De hecho, al contrario de lo que era habitual en los payos, la mayoría de gitanos del barrio trabajaba más en verano.

Sin embargo, como el día es más largo en verano, las familias gitanas dedicaban más tiempo a las relaciones sociales. Visitaban con más frecuencia a los parientes de otros barrios, se reunían o quedaban con los amigos para ir a pasar algún día en la playa. En el barrio, las terrazas y los bancos de las plazas se llenaban de gente charlando hasta más tarde de las doce de la noche. En general, los vecinos salían mucho más de casa.

Para las mozas gitanas, el verano significaba más libertad. Las familias seguían controlando sus relaciones pero, en general, el grado de tolerancia con respecto a sus movimientos y diversiones era mayor. Podían salir a pasear, ir a ver escaparates por el centro de Valencia o a merendar y, alguna vez, iban en secreto a bailar. A veces, con motivo de alguna despedida de soltera o cumpleaños, las mozas se organizaban con las tías para salir por la noche. Las salidas nocturnas estaban vetadas para las jóvenes, a no ser que fueran acompañadas por las mujeres adultas o por los hermanos, primos o mozos muy próximos a la familia. En este sentido, para los mozos, el verano no era muy diferente al invierno ya que, normalmente, gozaban de una mayor libertad y salían e iban donde querían durante todo el año.

5.4 Conclusión transitoria

Para concluir con este capítulo, me parece oportuno resaltar que, en general, las y los gitanos del grupo continuaban construyendo su vida cotidiana en base a las normas y los valores que consideraban propios. Sin embargo, como hemos visto hasta ahora, el hecho de formar parte de una realidad social más amplia los mantenía inmersos en un proceso de interacción social y cultural constante que dejaba su impronta particular en la vida de las familias. La relación de dependencia entre la institución familiar y el contexto laboral evidenciaba una

adaptación constante que hacía posible la subsistencia social y cultural del grupo. La estrategia laboral de combinar varias ocupaciones es un buen ejemplo de cómo las familias gitanas, poniendo en práctica su modo de organización tradicional, adaptaban sus propios recursos y valores culturales a las circunstancias socioeconómicas envolventes.

A continuación, deteniéndome en la manera en que se socializa la población gitana del barrio y en la base educativa que las familias procuran transmitir a las y los hijos intentaré ilustrar la influencia que la escuela ejerce sobre el grupo en ese proceso de construcción del propio universo social y cultural. En definitiva, lo que me propongo es poner en relación la etnoecología del grupo con las actitudes, comportamientos y expectativas de la infancia gitana y sus familias con respecto a la educación.

**VI. «SER GITANO»: PROCESOS DE
SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE
DE LA CULTURA**

6. «SER GITANO»: PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN Y APRENDIZAJE DE LA CULTURA

6.1 Etnografía de la infancia

Siempre expliqué a las y los adultos gitanos del grupo que el objetivo principal de mi estudio era la educación de la infancia, conocer cómo se educan las y los niños gitanos en casa y cómo se educan en la escuela. Conseguí que todo el mundo supiera que lo que trataba de entender era, entre otras cosas, por qué casi todas las niñas y niños gitanos, a diferencia de la mayoría de los payos, no conseguían obtener el título de Graduado Escolar o el certificado de Enseñanza Secundaria aunque también iban a la escuela. Pienso que, con esta actitud transparente, di en el clavo porque, al igual que sucede entre las familias payas, me encontré con que muchas madres y padres gitanos de mi barrio compartían conmigo esa misma preocupación. Lo cierto es que el hecho de centralizar mi interés sobre todo en la educación de las y los niños hizo que, desde el principio, mi trabajo fuera más comprensible para las familias gitanas.

La curiosidad de las y los niños hacia mi persona me permitía dar todas las explicaciones necesarias sobre lo que yo hacía entre ellos. Mis repuestas a las preguntas que me hacían delante de los mayores aportaban la información necesaria para que yo pudiera establecer relaciones de confianza no sólo con los pequeños sino también con sus familias: *¿Cómo te llamas? ¿Qué haces aquí? ¿Tú eres gitana? ¿Estás casada? ¿Cuántos años tienes? ¿Tú tienes hijos? ¿Dónde vives? ¿Dónde está tu marido?...*

Me preguntaban todo lo que cualquier persona desea saber sobre la que es extraña antes de tratarla con la naturalidad con la que se trata a un miembro más del grupo. Con el tiempo y el roce cotidiano llegué a convertirme en una persona próxima a la familia. Las y los niños fueron quienes primero me expresaron ese sentimiento de proximidad con el trato que me dieron. Pronto, siendo adulta y amiga de la familia, algunos incluso empezaron a llamarme *Tía*.

Recuerdo que, mientras estuve observando en el colegio, en una ocasión se estableció una discusión entre Josué (10 años) y Soraya (9 años) sobre mi parentesco real con el niño. Josué era uno de los niños que, por la amistad que me unía a su familia, siempre se dirigía a mí llamándome *Tía*. Él decía que yo era su Tía y la niña lo negaba, aludiendo que no podía ser porque yo era paya. Cuando le pregunté si siendo paya no podía ser su Tía, la niña me respondió:

Entre los gitanos cuando alguien no te toca se dice Tía por respeto.

(Niña gitana, 9 años)

En la actualidad, tras haber finalizado el trabajo de campo que sustenta esta etnografía, estoy convencida de que las y los niños fueron mis mejores maestros y de que muchas familias me aceptaron por la relación afectuosa que siempre mantuve con ellos.

6.1.1 ¿Qué es ser gitano?

Como iremos viendo, en las familias gitanas, las criaturas no se separaban de las y los adultos, compartían los espacios. Muy pronto, sabían distinguir entre payos y gitanos (Giménez, 1994). Escuchaban en las conversaciones de los mayores cómo éstos se referían a los que no son gitanos y, de ese modo, aprendían desde muy pronto quiénes eran los payos aunque, generalmente, era en la escuela donde empezaban a tratarlos. En el grupo, casi siempre que se hablaba de los que no son gitanos, antes de decir el nombre propio de la persona, se ponía delante «el payo» Fulano, «la paya» Mengana o, en su lugar, «el payo o la paya» de tal sitio, es decir, se establecía la diferencia. Desde muy pequeños, las y los niños descubrían que hay dos mundos: las cosas de payos y las cosas de gitanos. En la familia asumían con dignidad que, con respecto a los payos, ellos son los gitanos. Me lo explicaba así un informante:

Me considero un chico como otro cualquiera pero... la condición mía es de eso, gitano. No sé, yo qué sé. Ser gitano es como... se acostumbra uno a llevarlo como si llevaras un título, una medalla de distinción porque... De

distinción sí.

(Niño gitano, 14 años)

Sin embargo, fuera de la familia y en contacto con los payos, en realidad, la diferencia se descubría de forma más traumática. La distinción dejaba de ser positiva. A menudo, se convertía en insulto y el orgullo de ser gitano se desvanecía⁴⁶. Una informante me contaba la experiencia de su hija:

...Vi que estaba llorando y me dijo: «Oye mamá, ¿por qué las niñas me dicen gitana?» Y yo le dije a mi hija, digo, mira hija... porque esa niña te diga gitana, digo, eso no es nada malo, digo, porque ser gitana... digo es como ser, chinita, como ser negrita, digo, nosotros somos gitanos, digo, porque mira, esos niños de nosotros no se diferencian de nada, digo, porque mira, ¿verdad que esas niñas tienen dos ojos, una nariz y una boca? Sí. Digo, ¿a que tú también? Sí, pues nosotros somos iguales. Lo que pasa... que hay chinitos, hay negritos... pues eso es lo que pasa, hay moras, hay... y nosotros somos gitanos, ¡Ah...! y la niña, pues se quedó un poco más convencida.

(Madre gitana, 43 años)

Un día de primavera, por la tarde, Matilde y yo decidimos llevar a las niñas al parque, junto al barrio. Ana, su hija de cinco años, la mediana de los tres que tenía, y Raquel, su sobrina, también de cinco años y la mayor de dos hermanos. Mientras nosotras charlábamos y cuidábamos de su hijo pequeño que llevábamos en el carro, las niñas jugaban en los columpios. Estando allí sentadas, vino Ana a quejarse de que su prima se iba con payas y a ella no le hacía caso. Su madre no le dio importancia. Miramos para ver dónde estaba su prima Raquel y, efectivamente, iba de la mano de una niña paya de su edad.

A mí me resultó muy interesante la naturalidad con que la niña de cinco años estableció la diferencia entre ellas y las otras niñas que no eran gitanas. Ana vino a quejarse a su madre de que su prima no le hacía caso pero, al mismo tiempo, parecía que, al decirle que se iba con payas, la estaba informando de una

⁴⁶ Significativamente, en el diccionario de la Real Academia Española, el término gitano conserva una acepción despreciativa que puede utilizarse para referirse a la persona que estafa o actúa con engaño.

trasgresión. Su madre intentó explicármelo y me comentó que la niña las llamaba payas porque «*como es oscura de piel, en el colegio le llaman gitana*». A continuación, le preguntó a su hija:

¿En el colegio los niños qué te llaman?

La niña respondió: «*Gitana*»

Ana, a sus cinco años, era otro de los numerosos casos entre la infancia gitana que, en el colegio, había descubierto que ser gitana, socialmente, no era nada valioso ni algo de lo que se podía estar orgullosa, sino todo lo contrario. Se quejaba a menudo a su madre porque consideraba que las payas, en la escuela, cuando la llamaban gitana, la estaban insultando, de modo que, desde su disgusto, contrariada, no aceptaba que su prima en el parque se fuera con ellas.

Frecuentemente, era así como, en la escuela y a muy corta edad, las y los niños gitanos descubrían por sí mismos la diferencia cultural. De manera simultánea, en la familia, se intentaba construir la identidad gitana atribuyendo a la propia cultura valores positivos. Sin embargo, cuando se salía de la familia y del entorno social más próximo para relacionarse con «los otros», uno se daba cuenta de que su identidad cultural, es decir, el hecho de ser gitano o gitana, le colocaba de forma tangible en situación de oposición negativa frente a los payos. Además, era también fuera de la familia donde las y los niños gitanos descubrían con su experiencia personal que los payos eran la mayoría y constituían, además, la cultura dominante, cuando no la única, ya que no encontraban referentes culturales propios en el ámbito escolar.

Al escolarizarse, era cuando la infancia gitana percibía de forma directa y contundente la diferencia cultural y, sobre todo, esa oposición payo-gitano en la que se les socializa a unos y a otros en sus respectivas casas y ámbitos comunitarios de procedencia, y también en el medio social más amplio -si bien con diversos matices y gradaciones, según cada familia y cada contexto-, como una verdadera frontera que separaba los dos mundos. Su experiencia educativa escolar, con frecuencia poco exitosa desde el punto de vista académico, se desarrollaba a la par de su proceso de socialización y educación familiar. Siendo

así, desde mi perspectiva, era en la interacción entre ambos espacios educativos donde se podían encontrar las claves para entender cómo las y los niños intentaban cruzar la frontera étnica, las dificultades que encontraban en el empeño y qué era lo que les sucedía en la escuela.

El hecho de que la identidad cultural se construyera en base a las diferencias entre los dos grupos y de forma opositiva convertía «al otro» en portador de lo negativo. Desde esta óptica, significativamente, la producción simbólica resultaba equivalente en ambos grupos culturales. Fue muy revelador y divertido para mí comprobar cómo, payos y gitanos, utilizamos y construimos idénticos, aunque contrarios, personajes simbólicos para expresar lo que consideramos malo, convirtiéndolo a su vez en alguien que suscita nuestro rechazo.

6.1.2 La construcción social del estigma

Un sábado por la tarde, la Tía Consuelo, al saber que yo estaba sola en casa y que mi marido⁴⁷ no vendría hasta las nueve, para que no estuviera tanto rato sola, me invitó a la fiesta de cumpleaños de uno de sus bisnietos. La Tía Consuelo y yo nos conocíamos del «culto». Fue una de las ocasiones en las que pude comprobar que el hecho de ir al «culto» me introducía en el grupo y me estaba abriendo numerosas puertas entre las familias gitanas cristianas o «aleluyas». Considero que así lo expresó la Tía Consuelo cuando justificaba a una de sus nueras mi presencia en aquella fiesta de cumpleaños: *«Ha venido porque yo se lo he dicho, porque es cristiana y viene al cultico»*.

Esta mujer mayor me pareció toda una institución en su familia. Todo el mundo la trataba con un gran respeto. Cuando empezó la merienda, se encargó personalmente de que yo comiera de todo. Me pasaba cada una de las cosas que le ofrecían sus nueras o las cogía ella directamente para mí. Con un gran sentido de la hospitalidad, para que me sintiera cómoda, me decía: *«Ven conmigo e hínchate de comer, que hay mucha comida»*.

⁴⁷ En el periodo en que realice el trabajo de campo yo tenía pareja y mi compañero venía a verme al barrio de vez en cuando. La gente, aunque no era mi marido, lo consideraba como tal.

Era el primer aniversario de Antonio, hijo de uno de sus nietos y de Isabel, una chica paya de 23 años. Habían invitado prácticamente a todos los críos gitanos del barrio. La fiesta se hizo en la calle, ocupando una de las plazas que había junto al colegio. Durante la fiesta, escuché cómo una madre gitana, para que no se alejara y se portara bien, le decía a su hijo que, si no le hacía caso, vendría «*el payo nano*» y lo cogería. Me resultó chocante comprobar que se repetía lo mismo que otras veces había presenciado en el ámbito de los payos: «*Vendrá el gitano y te cogerá*». En aquel momento no pregunté nada pero, en cuanto tuve oportunidad, indagué en esta figura que era nueva para mí.

El lunes siguiente, yendo hacia el «culto», vi a la abuela paterna del anfitrión de aquel cumpleaños. Estaba con su nuera y su nieto en la calle. Al verme, me paró para preguntarme qué era lo que estaba haciendo exactamente. Pensaba que estaba escribiendo un libro sobre gitanos y bromeaba conmigo diciéndome: «*Hija, es que estás en todas partes*».

Le aclaré que estaba haciendo un estudio sobre la educación de la infancia y que necesitaba aprender y conocer cómo viven los gitanos para entender mejor los comportamientos de las y los niños en la escuela. A continuación, fue ella quien me preguntó si había muchas diferencias entre payos y gitanos. Le contesté superficialmente que en unas cosas sí y en otras no. Me pidió un ejemplo y le dije que, por lo que yo observaba, me parecía que, en el tema familiar, los gitanos se ayudaban y le daban más importancia a la familia. Riéndose irónicamente del estereotipo positivo con que yo miraba a los gitanos, intentó aclararme que había de todo y que no era exactamente así.

Al hilo de nuestra conversación, aproveché su interés para preguntarle sobre la figura del «*payo nano*», comparándola con la del «*moro Musa*»⁴⁸. Mi ignorancia con respecto a la figura genérica del payo malo le hizo mucha gracia y muriéndose de risa me explicó:

No hace falta que sea nano, basta con que tenga algún defecto físico.

⁴⁸ Es un personaje infantil que conozco desde que era niña. Lo utilizaban las personas mayores y, particularmente, mi abuela, para asustar a los niños cuando se portaban mal: «*Vendrá el moro Musa y te cogerá*».

Puede ser el payo tuerto, el payo cojo...

(Vecina gitana, 50 años)

Resultó verdaderamente gracioso contrastar las figuras simbólicas que a menudo se utilizan para intentar educar a los niños en los dos mundos culturales. En ambos, lo fundamental consistía en que «el malo» fuera «el otro»: para los gitanos «el payo» y, para los payos, «el gitano». Aún así, no dejé de puntualizarme que:

Hay más payos malos porque hay más payos en total, siempre que raptan a un niño son payos, también los terroristas y mucha gente más. Hay más porque son más.

(Vecina gitana, 50 años)

Mientras reflexionábamos sobre toda esta construcción, me confesó que ella, acertadamente o no, también utilizaba con las y los pequeños la figura del payo malo para expresar lo peligroso, dañino, etc., pero: «*sin mala intención, sólo es una costumbre*».

Intentando que no se molestara conmigo, con mucho tacto y sin poner en duda sus buenas intenciones, le recordé que, seguramente, ella se habría sentido alguna vez ofendida cuando los payos utilizaban la figura del gitano de igual modo, es decir, para representar lo malo. Su nuera paya, que permanecía callada escuchándonos, asentía con la cabeza y me daba la razón. En cuanto pudo, intervino y nos contó que a ella su madre le quitó el chupete diciéndole que lo había chupado una gitana:

*Para que me diera asco. Y mira ahora donde estoy: ¡Casada con un gitano!
La cosa no cambiará tan fácil.*

(Vecina y madre paya, 23 años)

Cuando acabamos nuestra interesante conversación, antes de despedirnos, Isabel opinó con cierta tristeza que, personalmente, no creía que su caso representase un cambio con respecto a esa realidad. Con el tiempo, viviendo en el barrio y viendo las cosas de cerca, me di cuenta de que la falta de optimismo de

Isabel no era gratuita, aunque su propio matrimonio era precisamente un caso de relación interétnica positiva.

6.1.3 La construcción cultural de la frontera étnica

En el campo descubrí que son múltiples los ámbitos sociales donde se refuerzan los prejuicios y la oposición existente entre payos y gitanos: en la familia, en la escuela, en las tiendas, en la tele, en los bares, en el cine, en la prensa, etc. Dentro del grupo minoritario se producía paralelamente el mismo fenómeno.

En el «culto», concretamente, pude ver cómo la referencia a los payos podía ser ambivalente. Muchas veces era positiva y se ponían como ejemplo de virtudes: el orden, el esfuerzo, el sacrificio, el pensar las cosas bien antes de hacerlas... Pero otras, con menos frecuencia, también se podían referir a ellos de forma negativa. En una ocasión, recuerdo que lo hizo un pastor que vino a predicar como invitado al «culto» de San José Artesano. En su predicación, utilizó al grupo mayoritario como referente negativo. Hablaba de la preocupación de los padres por los hijos. Decía en tono afectuoso que los padres, aunque los hijos crezcan, piensan que están «*tonticos*», es decir, poco «*espabilaos*» y que, cuando tardan en llegar a casa, siempre se plantean la posibilidad de que les haya podido pasar algo, poniendo como ejemplo «*que se hayan podido matar con algún payo*». Lo resalto porque, aunque este modo de hablar normalmente no se interpretaba en sentido literal, significativamente, aludiendo a la posibilidad de conflicto, las palabras del pastor podían reforzar en el imaginario de los asistentes al «culto» los prejuicios y la oposición entre gitanos y payos.

Para no correr el riesgo de ser malinterpretada y de contribuir a la construcción de imágenes negativas, me parece oportuno destacar que en el «culto» se propugna el diálogo, el perdón y la no violencia (Giménez, 1994). Lo comprobé por mí misma y así me lo explicaba el pastor del barrio:

O sea, Dios siempre vendrá a quitar una costumbre que no sea buena. Toda costumbre que haya nacido buena, Dios no ha venido a quitarlo lo bueno, sino lo malo. Pues, por ejemplo, el gitano tiene sus propias leyes, quiere

dicir que, a veces, pues una familia ha cometido algo y, a veces, pues se ha tratado de que... de que las personas que hay alrededor quieran pagarlo también porque tienen que pagar. Entonces el Señor nos ha dicho que no nos vengamos: «No os venguéis, mía es la venganza». Entonces, una de las cosas que la palabra de Dios nos quiere enseñar es que nuestra cultura, que a veces se ha... se ha tratado de vengar a una persona por algo que ha cometido un familiar, la Biblia nos enseña que Dios no permite la venganza, todo lo contrario, la justicia es de Dios. Y Él ha determinado la justicia, no podemos tomarnos la justicia por nuestra cuenta.

(Pastor gitano, 39 años)

Desde el púlpito, los pastores gitanos pretendían favorecer la hermandad de todos los hombres como buenos cristianos. Pero, obviamente, si de alguien había que resguardarse, aunque fuera simbólicamente, aparte de Satanás, era de los payos. Esta dimensión simbólica de las relaciones interétnicas se sustentaba sobre las vivencias de un gran número de familias gitanas y era de las cosas que se entendían fácilmente desde «dentro». No se puede olvidar que, en la memoria histórica del grupo, todavía permanece el recuerdo de las persecuciones, la marginación y las injusticias que tuvieron que sufrir los gitanos en el pasado.

Pero, insisto, a través de la palabra, los pastores intentaban fundamentalmente transmitir la fraternidad cristiana, lo cual solía favorecer la convivencia y las relaciones sociales dentro y fuera del grupo. Así lo explicaba este otro informante:

Pero es que, ahí, nos apaciguan, nos hacen ver las cosas de diferentes formas. Entonces, nos sensibiliza más, porque teorizan más: que todos somos iguales, que somos hijos de Dios... Y entonces, te hacen más comparaciones que ir más de... ser más dictador: soy gitano y soy gitano... Y payo, aquí, no entra ni uno [riéndose] y, entonces, a partir de ahí, pues ves que somos hijos de Dios, que... que hay que aceptar muchas cosas que antes no aceptábamos, empezamos más a comprender que somos hijos todos, hermanos. Y, entonces, lo ves de otra... vas cambiando y vas viendo que es... lo ves diferente.

(Vecino gitano, 47 años)

Lo cierto es que, en los dos grupos y en los diferentes ámbitos sociales, los sustantivos payo y gitano se utilizaban en ocasiones como adjetivos peyorativos. Estando entre las y los gitanos comprobé, a través de mi experiencia, que ambos términos podían considerarse equivalentes cuando eran utilizados para referirse a la mala gente. Lo único que cambiaba era el emisor y el receptor⁴⁹.

6.1.4 La mirada de la infancia sobre la diferencia

Me interesaba especialmente conocer qué piensa la infancia gitana de todo esto. Dado que no podía volver a ser niña, decidí poner en práctica lo que el profesor Velasco llama la «instrumentalización de las relaciones sociales para acceder a la información» (Velasco, 1997). De modo que introduje a mi sobrina de 11 años en el campo. Mi intención era acceder a los discursos que hacen las niñas cuando hablan entre ellas y abrirme un poco más a las madres desempeñando su mismo rol.

Un día fui con ella al «culto» y la presenté a todo el mundo. Las niñas la acogieron inmediatamente. Yo, como siempre, me senté con las *Tías* y Elena se sentó con las niñas. Pronto la perdí de vista. Salió con ellas para ir a comprarse chucherías. Cuando terminó el culto, Elena ya se había hecho amiga de todas y me preguntaba si por la noche íbamos a bajar a la calle un rato. Le dije que sí pero que primero iríamos a casa a cenar.

Durante la cena, mi sobrina me comentó que le había llamado la atención la incorrección en la forma de hablar de las niñas y que dos de sus nuevas amigas, teniendo sólo un año más que ella, ya no iban al colegio. A continuación, me preguntó: «¿Qué son los payos?». Le expliqué que los payos son los que no son gitanos: «nosotras, por ejemplo». Y que, al igual que nosotros les llamamos gitanos, ellos nos llaman payos.

Elena, por su cuenta, en cuanto tuvo ocasión, se encargó de confirmar lo que yo le había dicho preguntádoselo directamente a Laura de 12 años. La niña

⁴⁹ Abajo Alcalde (1997) indica que este paradójico doble significado de la palabra «gitano» constituye para las y los niños gitanos un mensaje de doble vínculo, que les puede llenar de desconcierto en sus relaciones sociales y también en sus aprendizajes escolares.

gitana le respondió lo mismo: «*Los payos son los no gitanos*», pero no sólo le dijo eso. Le explicó que ella les llamaba payos para distinguirlos pero que le daba igual que no fueran gitanos porque también tenía amigas payas. En definitiva, le estaba aclarando «por si acaso» y para no dar pie a malos entendidos, que para ella la palabra payo no era un insulto, es decir, no la utilizaba en sentido peyorativo. Para mi sobrina, que nunca había tenido amigas gitanas, «ser paya» era una cosa nueva ya que ni siquiera conocía el término. El contenido social y cultural que tiene para el grupo gitano le resultaba completamente ajeno. Sus amigas gitanas, envueltas en esa compleja realidad, le explicaron con prudencia y desde la proximidad que «payo», a veces, se usa de forma despectiva entre los gitanos.

6.2 ¿Cómo se hace un gitano?

Mi trabajo de campo entre las y los gitanos del barrio me permitió observar desde «dentro» la existencia de algunos elementos que constituían la base de la cultura gitana común: una concepción de la educación de la infancia que tiende a ver al niño como una persona libre y alejada de la frustración (la imagen del niño que es «el rey o el amo de la casa»); un proceso de socialización que prepara a la infancia para sus papeles adultos (económicos, sociales y de género); una solidaridad familiar que articula las redes sociales necesarias para la supervivencia y continuidad del grupo; una organización de las interacciones intra-grupo basada en el reparto entre hombres y mujeres de las diferentes funciones sociales y responsabilidades; etc.

Sin dudar sobre el hecho de que el aprendizaje de la cultura en el entorno sociofamiliar subyacía a la mirada que las y los gitanos dirigían hacia la escuela, para entender de una forma amplia el proceso socioeducativo de la infancia, se me planteó como una necesidad ineludible aprender junto a las y los niños su cultura, compartiendo con el conjunto del grupo muchos de los importantes acontecimientos familiares que se desarrollaban en la vida cotidiana.

6.2.1 El nacimiento

Durante mi estancia en el barrio con las familias gitanas, nacieron varios niños y niñas. Al igual que mi compañera Sara Sama en Évora (del equipo de investigación Opre Roma) pude constatar que, independientemente de la situación socioeconómica o de otro tipo de factores relacionados con el hecho de tener más de un hijo/a, el nacimiento de un niño o de una niña siempre es una alegría para la familia (Sama, 2001).

Cuando las mujeres estaban embarazadas, si la gestación no presentaba dificultades, hacían una vida normal. Acudían a las visitas que el médico prescribía y procuraban cuidarse todo lo posible pero, generalmente, continuaban llevando a cabo todas sus tareas diarias. Decían que en casa tenían muchas cosas que hacer, aunque, de hecho, no sólo realizaban los trabajos domésticos. Llevaban a las y los niños a la escuela, se encargan del cuidado de la familia y, además, quien más y quien menos trabajaba fuera del hogar.

Al hospital, si no era absolutamente necesario, se intentaba ir sólo cuando llegaba el momento del parto. Llegada la hora, casi toda la familia acompañaba a la parturienta (marido, padres, suegros y, si tenía hermanas, ellas también). Pero el ingreso en el hospital por parto, a diferencia del quebranto que suponía la enfermedad, solía ser algo puramente anecdótico a lo que no se le daba demasiada importancia. Sólo se esperaba «*que vaya bien la cosa*» y que fuera lo más breve posible.

De hecho, cuando una de mis informantes se puso de parto y dio a luz a su hija pequeña, apenas estuvo dos días en el hospital. Me enteré de su alumbramiento estando ya en casa y ni siquiera me dio tiempo de ir a verla al hospital, de manera que cuando la volví a ver fue en la escuela. Me comentó que, aparte de la preocupación porque el bebé viniera bien, lo que más la había inquietado era volver lo antes posible a su casa para poder estar también con su otra hija y que no se sintiera abandonada. Y así lo hizo. Regresó con su hija recién nacida en brazos y lo primero que hizo fue llevarla a la escuela para que la viera su hermana Marta, de tres años. Cuando se la acercó y la niña le dio un beso, vi

cómo se emocionaba y le caían las lágrimas. Me confesó que su emoción era por Marta, ahora la mayor. Hasta el momento, había sido la única y, desde la llegada de su nueva hermana, dejaba de serlo. Ese rápido crecimiento de su hija, en cierto modo, le daba pena.

Todas las mañanas la veía con el carro cuando traía a Marta al colegio. Un día destapó a la pequeña para que yo la viese. Marta, aunque iba detrás y más despacio, se acercó inmediatamente hasta nosotras y, mirando a su hermana, permaneció callada. Cuando yo le dije que su hermanita tenía la nariz tan bonita como ella, su madre contestó: *«Todo el mundo lo dice. Marta la tiene más bonita»*. Nos miramos conscientes de los posibles celos de la niña por su hermana pequeña pero no dijimos ni una palabra al respecto. Juana, continuó caminando hacia dentro del colegio y diciendo: *«Ésta es muy fea, Marta es más guapa, además huele muy mal, huele fatal esta niña»*. La niña seguía detrás de su madre y, aunque hasta el momento, a pesar de que era su primer año escolar, no había dado problemas para ir al colegio, ese día, no parecía muy decidida a entrar. Su madre, ante todo, intentaba con su actitud que no se sintiera desplazada y evitar que sufriera por los celos que pudiese suscitarle su hermana.

A partir de entonces, seguí viendo a esta madre todas las mañanas con su pequeña en el brazo, o en el carro, acompañando a su hija mayor al colegio. Desde que nació su hermanita, casi nunca delegaba la tarea de llevar a Marta a la escuela.

Casi todos los críos, cuando son pequeños, acusan negativamente la llegada de otro hermano o hermana, y más cuando, hasta ese momento, han sido los únicos beneficiarios de todos los cuidados. Esto es una experiencia común en las familias gitanas. Así me lo contaba esta informante desde su propia vivencia:

Empecé que no voy, que no me apetece, que no tengo ganas, que no voy... Yo creo que le pasa a todos los niños, que nació mi hermana y mi madre dijo: «¿Pero qué pasa? Tú tienes que ir al colegio». Yo dije que yo al colegio no iba, que no iba y que no iba.

(Madre gitana, 29 años)

La experiencia personal de muchas de las mujeres gitanas que se habían convertido en madres de familia me hizo comprender que la madre de Marta, como casi todas, intentase evitar con tanto empeño que su hija mayor se sintiera abandonada y empezara a no querer ir al colegio. A pesar de estar recién parida y de tener a un bebé muy pequeñito en casa, acompañaba a su hija de tres años diariamente a la escuela.

Para ahuyentar los celos, las y los adultos gitanos intentaban no hacer diferencias entre los críos. El trato igualitario, particularmente hacia las y los niños, y hacia las personas en general, se consideraba lo justo. Un informante ya mayor recordaba afectuosamente que su madre siempre había sido un ejemplo de justicia y, en ese sentido, también me contaba cómo, siendo abuela, se comportaba con las nietas:

Va morir de jove perquè va morir als 62 anys... jove, era una dona que anava a vendre, antes anava als mercats i antes les dones estes anàvem a vendre en el bolso. I tenia una clienta que també m'arrecordaré tota la vida que tenia una jueteria y ella sempre algun joguet o altre s'emportava quan l'hi venia. Però tenia dos nétes y si no portava dos joguets per l'una i l'altra no em portava cap. Una es la filla de la Núria i l'altra es la meva filla, que la vas conèixer ahir. Ella, sí portava joguets, tenia que portar dos nines o no em portava cap.

(Gitano, 65 años)

En el entorno familiar gitano, las criaturas eran hasta los tres años como un apéndice de la madre, iban con ella a todas partes. Las madres cuidaban de los bebés con la más absoluta naturalidad. El sacrificio que suponía el cuidado de las y los hijos formaba parte de la normalidad de la vida de las mujeres gitanas casadas. Generalmente, contaban con la ayuda del resto de las mujeres de la familia: las madres, las suegras, las hermanas o las hijas mayores.

Sobre el bebé, normalmente, se vuelcan todas las atenciones. Junto al resto de la familia, las madres se preocupan de que no les falte nada y de cubrir todas sus necesidades al tiempo que se van presentando: que coma cuando tenga

hambre, que duerma, que esté limpio, etc. En todo esto, no hay horario. Lo que importa sobre todo es el bienestar del bebé.

Los bebés salían muy pronto de casa. Con ellos se iba a comprar, a llevar o recoger a las y los niños al colegio, al «culto», a las bodas, a los velatorios y a todas partes. No tenían un lugar determinado. No parecían ser un impedimento para seguir haciendo lo que se hacía cotidianamente. A veces, las madres los llevaban incluso al mercado, si no tenían la posibilidad de dejarlos en casa al cuidado de la abuela o de alguna hermana mayor.

A los pocos meses de vida, ya les adornaban la cabeza con cintas o pequeños lazos si eran chicas. Con los chicos, se recurría a los gorritos. En cualquier caso, se intentaba que estuviesen lo más hermosos posible. En general, se valoraba mucho que aumentasen de peso porque, sobre todo para las personas mayores, era un signo de que el niño o la niña crecía saludablemente.

En las bodas, si no estaban enfermos, siempre hacían acto de presencia. En estos acontecimientos sociales, era cuando se les podía ver durmiendo apaciblemente en los carritos junto a sus abuelas, mientras las madres, sabiendo que se encontraban perfectamente, bailaban y participaban de la fiesta. El alto volumen de la música no interrumpía su sueño. Siempre estaban vigilados bajo la atenta mirada de las mujeres de la familia, incluso de las más pequeñas que, imitando a sus madres, les gustaba encargarse de cuidarlos. El trato que las niñas y los niños gitanos de todas las edades les daban a los bebés era siempre afectuoso: les besaban, les ponían el chupete, les decían cosas, o hacían alguna gracia para que el bebé les dedicase una sonrisa. Estando siempre presentes, la estimulación que recibían los bebés era constante y pronto dejaban de ser bebés para convertirse en niños.

6.2.2 La casa, el barrio y los juegos

En las casas de las familias gitanas, había casi siempre más de un niño y por tanto nunca estaban solos. Esta circunstancia, en mi opinión, les llevaba a acostumbrarse muy pronto a compartir sus juegos. Cuando fui a ver cómo se las

arreglaban con el resto de las y los niños en la guardería, una de las puericultoras me comentó que, aunque solían separarlos por edades, reproducían el mismo comportamiento y, en cuanto podían, se ponían a jugar juntos:

No hay ninguna diferencia con respecto a los demás niños. Eso sí, son amigos, no ves que todos son de la misma calle y son medio familia, pues se conocen todos. A lo mejor, de los mayores hay dos o tres y siempre se ponen juntos, lo que pasa que aquí como están por edades...

(Dueña de guardería, 42 años)

En el barrio, al salir del colegio, cogían la merienda y, normalmente, se juntaban entre ellos. A veces, se visitaban o se pasaban a buscar para ir a jugar a la calle. Cuando hacía frío, se reunían en la casa de alguien para jugar. Si no estaban con las y los adultos, eran los hermanos o hermanas más mayores quienes cuidaban de los pequeños: les atendían, les compraban chucherías, les mimaban, les llevaban de la mano y asumían la responsabilidad de protegerles ante cualquier peligro. Cuando estaban solos, no se alejaban de sus casas. Solían jugar en la calle, frente al portal, de modo que sus madres o hermanas mayores les podían controlar asomándose de vez en cuando por la ventana y llamándoles a voces si desaparecían de su vista.

Las y los niños gitanos imitaban a los mayores y, en sus juegos, aprendían a vivir como ellos, reproduciendo su cultura, su modo de vida y sus costumbres. A veces, jugaban a casarse y celebraban bodas tal y como se hacía en la vida real, con todos los personajes: la intermediaria, que se encarga de poner en contacto a los novios antes del compromiso formal (algo que solían hacer las mozas de hoy en día con los teléfonos móviles), los novios, los padrinos, la celebración religiosa, la boda gitana con el rito del pañuelo, que comprueba la virginidad de la novia, y cómo no, las y los invitados y el baile. De la prueba del pañuelo se encargaban las niñas, convirtiéndose en Tías, y una de ellas en la «ajuntaora». Lo único que cambiaba era que el pañuelo se introducía, no sin cierto pudor, en el ombligo. Como ya he ilustrado al principio con las voces de las y los niños gitanos en el colegio, en el juego de la boda también se bailaba a los novios, es decir, se les subía a hombros para hacerles «el Titiritero».

Otras veces jugaban a papás y a mamás, imitando los roles familiares. Las niñas, como madres, eran las que iban a comprar, hacían la comida y se encargaban de las y los hijos. Cambiaban los pañales a las muñecas, las paseaban en los carritos y las cuidaban. Los niños, por su parte, imitando a los hombres, optaban generalmente por jugar al fútbol, por hacer carreras y por luchar entre ellos.

En una ocasión, jugando con una niña en el colegio, un niño gitano de tres años reprodujo el maltrato de su padre hacia su madre, lo mismo que había visto en su casa. Así me lo contaba la siguiente informante:

Bueno, también es lo que ven en casa, los niños aprenden por imitación, de hecho, hace poco, me paso un caso muy curioso, ¿te enteraste, te lo conté?. Miguel que estaba jugando con Marina, esto aquí en este colegio, estaban jugando en la casita del patio y llevaban media hora, o así, dentro. Marina salió corriendo: ¡Ana, Ana, Ana!, que Miguel me quiere pegar... y sale Miguel, con su lengua de trapo, y dice: «No, Ana, no e quiero pegar, e que etamos cugando a papas y a mamas, yo soy e papa y le digo que le voy a pegar una paliza, peo no e verdá, que e de boma, e que yo toy e papa». Entonces, por eso, los críos aprenden por imitación, realmente. Miguel no es que le quería pegar, pero como estaban jugando a papás y a mamás, sí que... digamos que hay violencia en las casas. Las madres... los padres pegan a las madres, el que manda en casa es el padre, evidentemente: «aquí soy yo el que ordeno y mando».

(Educatora de comedor, paya/gitana, 32 años)

Al igual que sucede en el grupo payo mayoritario, entre la población gitana, la violencia de género no era siempre o únicamente simbólica. A veces, la dominación masculina se imponía por la fuerza y los casos de maltrato de los hombres hacia las mujeres eran reales y estaban presentes en la vida de las y los niños.

A la hora del «culto», las criaturas acompañaban a sus mayores pero, cuando se cansaban de estar dentro del local, salían a la calle. Ningún niño permanecía sentado toda la ceremonia a excepción de quienes todavía no eran

capaces de caminar. Los bebés solían estar en los brazos. La mayor parte de las y los niños jugaba en la calle, entraban y salían, y se les llamaba la atención en pocas ocasiones. Las y los adultos entendían que eran niños y, como tales, no se podían estar quietos. A veces, el pastor se quejaba porque comían chucherías dentro de la Iglesia y distraían a los mayores cuando escuchaban la Palabra.

A partir de los siete u ocho años, ya les dejaban ir solos a comprarse chucherías en el kiosco que quedaba más próximo. Siendo más pequeños, siempre les acompañaban las niñas más mayores. Nunca, bajo ningún concepto, salían del barrio si no iban acompañados por personas adultas. Sólo con ellas visitaban la ciudad: iban al cine de vez en cuando, salían a merendar los sábados a un Burger King, acompañaban a sus madres a «emplear», al mercado o a comprar.

Cuando estuvo mi sobrina en mi casa, un sábado por la mañana, sus nuevas amigas gitanas, un grupo de niñas con sus hermanos y primos más pequeños, vinieron a buscarla para ir al parque que había junto al barrio. Se fueron todos juntos formando una pandilla de diez. La más mayor del grupo tenía catorce años y el más pequeño dos. Las hermanas mayores asumían con mucha naturalidad la responsabilidad de cuidar de los pequeños, es decir, de protegerles. Mi sobrina, que a sus once años era de las primeras veces que salía de su casa sin sus padres, así lo entendió ya que, para que la dejara ir, me dijo convencida: *«Tía no te preocupes que vamos todos juntos y voy con ellas»*.

En el barrio y en el grupo, los padres daban a las y los hijos pequeños libertad de movimiento porque todos se conocían y consideraban que estaban en lugar seguro. Aún así, en todo momento sabían dónde y con quién se encontraban. Aunque con menor frecuencia, las y los niños gitanos del barrio también se relacionaban con los payos e inmigrantes compañeros del colegio. Los padres no les ponían problemas cuando eran ellos quienes invitaban a los otros a sus cumpleaños, cuando jugaban juntos en la calle o, como a veces sucedía, cuando les llevaban al «culto». En cambio, «se les hacía cuesta arriba» que quisieran ir a sus casas. Acostumbrados a tenerlos bajo control, les costaba aceptar que entrasen en casas de desconocidos, y aún más si se trataba de familias inmigrantes que vivían en el barrio desde hacía poco tiempo y que no conocían de nada. No resulta

extraño que en las sociedades receptoras se construyan representaciones e imágenes negativas sobre los de fuera. En este sentido, los gitanos del barrio compartían con los payos del grupo mayoritario algunos de los prejuicios clasistas y estereotipos negativos que circulaban cotidianamente con respecto a los inmigrantes: traficantes, ladrones, gente peligrosa,...

Manuel, un niño gitano de ocho años, lloraba un día al salir del colegio porque su madre no le dejaba ir a jugar a casa de su amigo Reinaldo, un compañero colombiano del colegio. La madre justificándose me decía:

No me fío, pasan muchas cosas y no me da la gana. Yo, es gente que no conozco y la verdad no me fío. Ahora pasan muchas cosas, a veces, con la cosa de la droga y yo qué sé, no me da la gana. Yo no digo que sea gente mala pero, la verdad, no me fío y ya está.

(Madre gitana, 39 años)

Con el tiempo, las y los niños gitanos llegan a conocer el barrio como la palma de sus manos. A medida que crecían, iban adquiriendo una mayor autonomía con respecto a las y los adultos. Empezaban jugando delante de domicilio y, progresivamente, se les permitía ir a casa de algún pariente o amigo, e incluso quedarse a jugar ellos solos en la calle.

A menudo se quedaban jugando en las plazas mientras las hermanas mayores charlaban con las otras mozas. Los hermanos y hermanas pequeñas estaban muy pendientes de todas las historias que entretenían y preocupaban a las mozas (chicos, cotilleos, vestidos, «pedimientos», etc.). A veces, para quitárselos de encima cuando estaban hablando de sus cosas, les daban dinero para que se fueran a comprar chucherías y las dejaran charlar tranquilas. Podía suceder que los críos contasen a los mayores cosas que habían oído cuando escuchaban las conversaciones de las mozas. Ellas se enfadaban mucho y, para no correr riesgos, procuraban que las y los pequeños no se enteraran de lo que no querían que supieran los padres.

Como todos los niños, las y los gitanos reñían, se peleaban y se insultaban por cualquier cosa. Aunque sabían que no está bien hacerlo, en ocasiones, incluso, se echaban maldiciones.

Generalmente, cuando se relacionaban entre iguales, sólo recurrían a las y los adultos en caso de necesidad. Por lo que yo pude ver, solían arreglar sus conflictos entre ellos. Si intervenían las y los adultos era para impedir por todos los medios que se volvieran a pelear. Se les decía que no se juntasen si no se llevaban bien. Era la forma más sencilla de evitar posibles tensiones entre las familias por culpa de las y los niños.

Recuerdo un día que María, de 5 años, vino conmigo al «culto». Yo entré y ella se quedó jugando con los demás en la calle. Estuvieron fuera durante un buen rato, las más mayores sabiendo que estaba a mi cargo, me dijeron que entrara tranquila a escuchar la Palabra y me explicaron que, como siempre, no se alejarían y estarían todos juntos. Estaba también su primo Rafa, de 6 años. Por lo visto, riñeron y el niño le pegó varias veces. Finalmente, entraron a avisarme porque le había hecho daño. La niña estaba llorando y, aunque ellas le decían que no se acercara a él y lo dejara tranquilo, estaba enfadada y continuaba insultándole. Como a ellas no les hacía caso, decidieron que lo mejor era llamarme, no para chivarse, sino para evitar que le volviera a pegar. Percibí que no esperaban de mí que interviniera, ellas ya lo habían hecho, sólo pretendían que me llevara a la niña y se lo dijera a su madre.

El respeto a las personas mayores es la norma que se intenta inculcar en las y los niños para relacionarse no sólo con los padres sino con todos los adultos. Respetar a los mayores es un comportamiento que se aprende desde muy pequeño entre las y los gitanos. Se les reprendía severamente si contestaban mal a un adulto pero, si aún así lo hacían, resultaba probable que, además de la reprimenda, se llevaran un bofetón. También se les exigía que obedecieran cuando se les mandaba algo y, a ser posible, a la primera. Se les exigía respeto y obediencia. Cuando las y los niños cumplían con estas normas, los padres les hacían sentir responsables mostrándoles su afecto y confianza. Esta joven informante lo expresaba de esta forma:

[...] que confían mucho en mí. Confían mucho en mí, sí porque... Porque como ven que yo soy, la verdad, muy responsable, pues entonces claro, a lo mejor, cuando voy a algún sitio, en vez de decirle a mi hermana mayor «cuida de tu hermana», me dicen «Luisa, cuida de tu hermana la mayor, ¿eh?»... Confían más en mí. Pues, por ejemplo, si voy a tardar media hora más en ir a casa, pues avisarles, si pasa algo, avisarles, bueno, no sé... pues es eso.

(Niña gitana, 11 años)

Como norma general, a la infancia se le exigía un gran respeto hacia la autoridad de las personas mayores. Esa exigencia se instauraba en cada una de las familias: los padres, las madres, los abuelos, las abuelas, los tíos, las tías, todas y todos los adultos del grupo se preocupaban de que las y los niños fuesen «educados» y de que asumieran la cooperación y responsabilidad entre ellos.

A través fundamentalmente de la protección y el afecto, el grupo familiar proveía a las y los más pequeños de un gran cuidado. Como decían las personas mayores, los niños son «*los amos de la casa*». En la medida de lo posible, les consentían muchos de sus caprichos y se intentaba evitar que se sintieran frustrados. Por ejemplo, en el tema de la alimentación, las madres procuraban darles de comer lo que les gustaba y, a veces, para contentar a toda la familia, les tocaba cocinar varios platos. Aunque protestaban, en realidad, todo se quedaba en palabras:

¡Mira hoy comiendo!. Hoy comiendo, hoy comiendo ha sido así una cosa, eso que estás irritada, ¿no?. Porque mi hijo es muy pesao, porque viene para comer, hemos hecho verdura y pescao, el pescao no le gusta, como encuentre una espina, adiós. Bueno... Pues nada, y se pone: «yo quiero la verdura y luego me haces dos huevos fritos con carne, y dame la sal, y dame esto». Vale, digo: «¡Qué lástima, Dios mío!». Digo: «Todas las madres tienen pena porque se le van los hijos y yo tengo pena porque no me se van». Ahora me dicen, ¿qué quieres, que te toque la lotería o que se te vayan los hijos de casa? Mujer, que se vayan, que se casen...

(Madre gitana, 49 años)

En casi todas las familias gitanas del barrio, aunque no tuvieran mucho dinero, se procuraba contentar a las y los niños. Una de las maneras era comprándoles regalos en los cumpleaños, en el día 24 de Diciembre, en el día de Reyes, etc. Así me lo expresaba una madre:

Es que nosotros, es verdad, somos unas personas que mimamos mucho a los hijos. ¿Te has dao cuenta, verdad?. O sea, que... aunque no lo tengamos, como que lo pintamos pa dárselo. ¡Qué nos pidieran, eh!

(Madre gitana, 43 años)

Entre los gitanos del barrio era así como las y los niños, arropados por la familia, aprendían a vivir como sus mayores.

6.2.3 La infancia y la «mocedad»: jugando a ser mayor

A través de la socialización familiar, el proceso de crecimiento y maduración personal imprimía en los miembros de la comunidad gitana una impronta cultural que aglutinaba los significados y rasgos característicos que daban sentido a la propia identidad y a la pertenencia al grupo. Paulatinamente, con los juegos y la interacción sociofamiliar con las y los adultos de su entorno, las niñas iban adquiriendo las aptitudes femeninas y los niños las masculinas.

Los chicos solían estar presentes y ayudar cuando los padres o hermanos mayores reparaban en la calle algún coche: les sujetaban las piezas, les preguntaban sobre lo que estaban haciendo, les traían lo que les pedían, etc. Los padres gitanos, mientras intentaban reparar el motor, les enseñaban con la práctica y les transmitían sus conocimientos de mecánica. Casi todos los niños mostraban un gran interés por saber y conocer cosas relacionadas con el funcionamiento de los automóviles. Aunque muchas mujeres del grupo también los utilizaban para ir al mercado o moverse por la ciudad, todavía pesaba el hecho de que el coche había sido tradicionalmente un instrumento asociado a los hombres. Era bastante frecuente ver a los más pequeños, orgullosos, encima del regazo de sus padres mientras conducían lentamente por el barrio. De esta forma, los chicos gitanos

solían aprender a conducir a una edad muy temprana, incluso antes de los trece o catorce años.

Las niñas, de igual modo, aprendían de sus madres y del resto de mujeres adultas todo lo relativo a las tareas domésticas y al cuidado de la familia. Progresivamente, se encauzaban en el camino de la reproducción social y biológica al tiempo que jugaban a ser mayores. Imitando a las mozas, se dejaban el pelo largo y les gustaba jugar con los maquillajes. La preocupación por la belleza les llevaba con frecuencia a competir entre ellas. A veces, las niñas me preguntaban: «*¿Quién es más guapa ella o yo?*». Desde muy pequeñas, para ir a las bodas, las madres les hacían vestidos de fiesta iguales a los que lucían las mozas. Era su ocasión para vestirse de mozas. Las niñas lo vivían como un juego que les hacía mucha ilusión. Como las mayores, presumían de sus vestidos y también querían estar lo más guapas posible. Un día que me acerqué a una de las asociaciones gitanas del barrio donde hacían un cursillo de corte y confección, estuve charlando con una madre gitana y la monitora paya mientras hacían un vestido, reutilizando la tela de otro antiguo. Era para su hija Amparo, una niña de 6 años que, en cuanto me vio allí sentada charlando con ellas, me dijo muy contenta: «*Este vestido es para mí, ¿sabes?*».

Los vestidos de fiesta que se ponían las mozas en las bodas solían ser caros, de manera que no todas se los podían permitir. Cuando no llegaba el presupuesto familiar, a veces, en lugar de comprarlos se los podían prestar. Para reutilizarlos, les cambiaban algún detalle. Otras veces, si se les daba bien con la aguja, eran las madres o tías quienes los confeccionaban. Con telas de fantasía, adornos de pedrería y encajes, solían ser modelos atrevidos, ceñidos y muy escotados. Generalmente, llamaban bastante la atención, siendo esa precisamente la intención de las mozas cuando los elegían: lucirse al máximo mostrando su belleza. Casi todas las mujeres empezaban a prepararse para asistir a las bodas con mucho tiempo de antelación, sobre todo las solteras: elección y compra del vestido, bronceado natural o artificial, dieta, depilación... Estos preparativos requerían esfuerzo y dedicación pero, aún así, las jóvenes lo solían asumir con ilusión porque su belleza les ampliaba las posibilidades de elegir un hombre para

casarse. Era una regla obvia: cuanto más guapa es una, más pretendientes se interesan por ella. Entre las mozas gitanas, era normal competir frente a los mozos. Todas parecían anhelar ser la más guapa para tener más oportunidades dónde elegir. Me comentaba Eugenia, una moza del barrio, que su tía siempre le aconsejaba en estas cuestiones y cuidaba de que se luciera todo lo posible. Además, me explicó que:

Una moza se pone un traje de fiesta para lucirse, y también, en honor a los novios. Si el novio es alguien pariente o próximo a la familia intento estar lo más guapa posible en su honor, es una forma de demostrarle mi cariño si nos hemos criado juntos. En la boda de Antonio, el hijo de Nuria, me puse lo más guapa que pude para él. Cuando me acerqué a felicitarlo, noté su alegría y agradecimiento. Que haya mozas guapas y bien vestidas en una boda, hace una boda buena. Estos vestidos de fiesta me los pongo sólo cuando las bodas son de gente del barrio, cuando son de otros sitios, me arreglo pero no tanto.

(Moza gitana, 19 años)

Cuando esta moza hablaba de «*hacer una boda buena*», se refería al estatus o nivel social que aportan al acontecimiento los invitados. En su caso, cuando esta moza gitana reservaba los vestidos más vistosos para las bodas de su barrio, ponía en práctica una estrategia familiar tradicional encaminada a establecer futuras alianzas matrimoniales. Normalmente, se prefería casar a las mujeres con alguien del mismo barrio, pariente o próximo a la familia y, si resultaba posible, del mismo estatus social o superior. Esta preferencia de las familias gitanas del barrio reflejaba en gran medida las barreras de clase social que existían dentro del propio grupo étnico.

Atendamos al siguiente testimonio:

Mira, si son gitanos, de tu mismo barrio, conocidos, pues... ¡Hombre!, te pones en un banquito a hablar y mi padre no me dice nada, no me dice, ¿no?. Pero chicos forasteros, que no sean de aquí, ¿no te vas a poner tú a hablar? Dices tú: Viene mi padre y me mata, ¿cómo me voy a poner?. Aunque sean gitanos. O sea, si son conocidos, de tu

mismo barrio, incluso si somos familia... Por ejemplo, viene tu padre y te dice: «Pero, pero, ¿tú ves bonito sentarte en un banco, que pasan personas mayores y que esteas tú ahí hablando con mozos, hablando, mozos, que no sean de aquí?». Aquí, te pones a lo mejor con chicos de tu barrio, gitanos, conocidos, alguno que otro porque es familia, porque siempre tenemos familia, ¿no?, pues no te dicen nada, pero que lo hagas con un chico forastero pues no lo ven bien.

(Moza gitana, 19 años)

Este testimonio apunta directamente hacia el control social que, desde la familia, se solía ejercer sobre las hijas para asegurar en la medida de lo posible la reproducción social y cultural del grupo. Nuestra interlocutora expresaba con cierta resignación los códigos morales que sustentaban los patrones de buena conducta, aquéllos que habían regido tradicionalmente en la comunidad gitana y que seguían incidiendo de manera fundamental en el comportamiento que se esperaba de las jóvenes solteras. Veamos la percepción de esta otra moza:

Somos como... ¿pequeñas? Somos como niñas, nos dejan como niñas, pero ya para la edad que tenemos... Ahora vienen, pues, chiquitos de Chirivella, vamos a poner... Sí, los hemos visto en las bodas, ¿pero qué confianza tenemos de asentarnos aquí... y que esto y que lo otro? Nos matan.

(Moza gitana, 20 años)

Del mismo modo, también estaba bien visto que las y los niños de las familias gitanas, al tiempo que aprendían a comportarse como mayores, se iniciasen en las ocupaciones económicas acompañando a sus padres (dedicados mayoritariamente a la venta ambulante, en este caso). Aprendían la práctica comercial escuchando cuando hablaban las y los adultos, observándoles y ayudándoles en la parada desde muy pequeños. El arte de vender se les enseñaba y transmitía de una forma «natural». A veces, las niñas más pequeñas, para hacer una gracia frente a las personas mayores, repetían, como hacían sus madres, el reclamo con que llamaban la atención de la clientela en el mercado: «¡Todo a dos mil, todo a dos mil!». Las y los adultos, en estas situaciones familiares donde las

criaturas demostraban su inquietud por la venta, solían reforzarles su interés riéndoles la gracia y diciéndoles: «*Muy bien. ¡Así se hace, mi chica!*».

Normalmente, las y los niños gitanos se sentían útiles compartiendo la actividad comercial con sus padres. Ayudaban a montar la parada y a ordenar el género, atendían a los clientes, etc. Los chicos, en particular, decían que acompañaban a sus madres para que no estuvieran solas y, así, «ocupaban» el puesto de sus padres. Niñas y niños expresaban a menudo su voluntad de estar con las personas adultas, de tener un lugar entre ellas y de satisfacerlas siguiendo sus mismos pasos. En general, manifestaban sus deseos de formar parte de la realidad familiar, su necesidad de «estar». Cuando hablábamos y me interesaba sobre estas cosas, parecía que reivindicasen frente a mí su deseo de hacerse mayores, su presencia en la familia y su sentimiento de pertenecer al grupo:

Yo quiero ayudar a mi madre, porque se va al mercao y mi padre está trabajando, pa montar la parada, pa estar, por si quiere un café o algo y todo eso... Está sola.

(Niño gitano, 11 años)

En este marco de relaciones sociofamiliares, la infancia gitana veía en el mercado el sentido de utilidad que difícilmente encontraba en la escuela, donde quienes pertenecían a su grupo no conseguían casi nunca un aprendizaje reconocido con buenos resultados. A menudo, este escaso reconocimiento unido a la carencia de ese sentido práctico que otorgaban al aprendizaje familiar hacían que percibieran la experiencia escolar como algo «inútil». Esta percepción compartida influía negativamente en su interés y motivación por el aprendizaje formal que se les proponía desde la institución escolar, lo cual parecía contribuir directamente a que, en su grupo de alumnado, aumentasen las faltas de asistencia y el porcentaje de absentismo a medida que se pasaba de curso.

Por el contrario, frente a esa escasa motivación que en muchos casos despertaba la escuela, resultaba significativa la ilusión que solían mostrar por ayudar y colaborar con las y los adultos de su grupo cuando iban al mercado. Generalmente, las tareas familiares sí que despertaban su interés. Tanto las niñas

como los niños, desde muy pequeños, parecían asumir con responsabilidad el hecho de formar parte de la familia. Al igual que se hacía con ellos, las y los niños gitanos, acompañando a sus seres queridos, intentaban protegerlos a su manera y evitar que se sintieran solos.

A pesar de lo dicho, obligatoriamente, el horario escolar imponía permanecer en la escuela mientras las familias iban a trabajar. La escolarización, en este sentido, obligaba a relegar el mercado y las ocupaciones familiares a un segundo plano, haciendo que su participación en ellas fuera esporádica:

Mi prima va al de los Sábados. Porque los otros días no. Va al de los Sábados.

(Niña gitana, 12 años)

Teniendo en cuenta lo anterior, la ansiedad que algunas alumnas y alumnos gitanos demostraban por abandonar el colegio, o por querer que pasara rápidamente el tiempo que le dedicaban a la escuela, tenía que ver con el hecho de percibir el mercado y todo lo que para ellos culturalmente representaba como un mundo útil y positivo donde se esperaba su participación, se encontraban a gusto y, por tanto, se sentían cómodos. Era el caso de este niño:

Me gusta irme al mercao con mi padre y vender. Dentro de un año, ¿cuánto falta?, ¿qué estamos, a qué estamos? A... octubre, noviembre, diciembre, enero, febrero, marzo, abril, mayo y junio... y ya, me voy del colegio. ¡Me faltan ocho meses!.

(Niño gitano, 12 años)

En general, los padres apoyaban a sus hijos e hijas reconociendo sus «aptitudes gitanas». Les transmitían con afecto que apreciaban su ayuda y que valoraban favorablemente lo que hacían.

La niña que habla a continuación me intentaba explicar la importancia que para ella tenía su familia, diciéndome que era el contexto donde aprendía. Sus palabras no dejan ninguna duda acerca de su percepción positiva del entorno sociofamiliar y de la influencia que recibía de sus padres y allegados:

Porque te influyen mucho, ¿eh?. Te influyen mucho en tu vida ¿no?. No sé... si tú estás... no sé... para mí es importante, a lo mejor, para otra persona no es importante, ¿no?, pero para mí, la familia es... es un trozo de vida mía. ¿Me entiendes? Para mí es eso. Sí, donde aprendo cosas, me influyen mucho, tomo ejemplo, para mí es eso.

(Niña gitana, 11 años)

Esta era la representación familiar de la mayoría de las y los niños gitanos del barrio. Para ellos, la familia se configuraba como un mundo positivo donde se aprendía a vivir, normalmente era un espacio social asociado a la protección, al respeto y al afecto. Por contraste, la sensación que, a menudo, transmitía la escuela era de distancia e inseguridad emocional y, por ello, continuaba estando como tradicionalmente había estado: en el exterior del grupo. Aún así, atraída por el contacto con las y los niños del grupo mayoritario e influida por su discurso cultural sobre la educación escolar, la infancia gitana también quería apropiarse del colegio y, de algún modo, verlo como el lugar positivo que todo el mundo decía que era: un sitio donde, además de jugar y de estar con muchos otros niños, se les ofrecía la posibilidad de aprender y de compartir cosas importantes para la sociedad. Pero, debido al escaso éxito en el intento y a los frecuentes sinsabores que les reportaba socioafectivamente su experiencia escolar, muchos niños y niñas gitanos, en gran medida, parecían seguir asociando el colegio y la cultura escolar a un mundo extraño, el de los payos, un mundo simbólico que se les presentaba como si no fuera el suyo.

6.2.4 Mozas y mozos: las fronteras de género

Cuando se vive la etapa adulta, es probable que casi todo el mundo esté de acuerdo en que la infancia es un periodo fugaz en la vida de las personas. Pasa deprisa y pronto dejamos de ser niños o niñas. Para las y los gitanos, se entra en el periodo de la mocedad. En principio, las mozas y los mozos son las y los adolescentes, pero también son las y los jóvenes mientras permanecen célibes, es decir, «ser moza o mozo» implica estar soltera o soltero. En la comunidad gitana, las primeras etapas de la vida se percibían como periodos transitorios hacia la

madurez. No parecía existir una delimitación temporal concreta entre unos periodos y otros. Tampoco que hubiera edades que marcaran con exactitud unas fronteras fijas entre las diferentes etapas vitales y sociales. Así lo expresaba una niña gitana de cinco años cuando me preguntó la edad de mi sobrina Elena y le dije que tenía diez años: «¡Que mayor, ya va para moza!».

«Ir para moza», expresión que oí otras veces entre las y los adultos del grupo, significaba que no se entra en la etapa que sigue a la infancia de una forma drástica. «Hacerse moza o mozo» es un cambio que tanto las niñas como los niños gitanos asumían y percibían de un modo natural como un proceso.

En el caso de las chicas, aun teniendo en cuenta que la primera menstruación llega normalmente entre los 9 y 13 años, y que es un cambio físico importante, no se podía hablar de rupturas ni de fronteras fijas en su proceso de crecimiento y desarrollo social. Para las gitanas, como para el resto de las mujeres, tener la regla significaba un hecho biológico trascendental que condicionaba su existencia. Ahora bien, no por ello la menarquía, en el contexto sociocultural del grupo, determinaba necesariamente un cambio radical con respecto a la niñez. Veamos qué decían ellas cuando charlábamos sobre el significado de «ser mujer»:

Yo sigo igual que siempre, no ha cambiado nada.

(Niña gitana, 12 años)

Cuando te baja «eso»... Yo me siento, pues la verdad, no como una niña de 9 años, pero... Una mujer es a los veinte años, y todavía es una niña... Ser mujer es cuando empiezas... que empiezas a madurar. Ventiocho, venticinco, ya no eres una niña cualquiera, ya eres mujer. Pues, eso, a los ventiocho, venticinco pa arriba...

(Niña gitana, 12 años)

Mujer, una chica como madurar, madurar, yo creo que, a partir de los 20, es cuando tienes las cosas un poquito más claras. Pues, que tendría yo, unos doce o trece años. Pues, la edad de la tontería, que ya te vas haciendo más

mayor, ya te crees tú mujer... Que dices tú: «ya soy mujer, ¡uy!, yo ya sé lo que me hago», y no sabes por donde vas.

(Moza gitana, 19 años)

El significado de «ser mujer» no era objeto de una sola configuración que fuera válida para todo el grupo. Existían diferentes puntos de vista según los sexos, las generaciones, los niveles socioeconómicos, así como connotaciones personales y matices particulares que alteraban el significado de las múltiples representaciones construidas sobre este hecho. Aún así, por norma general, entre la población gitana, la madurez social de las mujeres se asociaba fundamentalmente a su capacidad para formar y mantener a la familia, una responsabilidad muy importante con respecto al grupo. Sin embargo, si, por una parte, el hecho de asumir esta responsabilidad era considerado como un instinto natural propio del sexo femenino, por otra, todo el mundo sabía que, más que de un impulso innato, se trataba de un rol sociocultural atribuido tradicionalmente a las mujeres, que debía ser aprendido a través de un paulatino e intenso proceso socioeducativo:

Porque soy una niña, la verdad. Yo con dieciséis años, yo me veo una cría, no me veo una mujer, no podría llevar una casa y no... Y, además, quiero acabar mis estudios y no, hasta que yo no haya acabado mis estudios, y yo lo tenga bien pensao, yo no me caso.

(Niña gitana, 11 años)

En cuanto a los chicos, no a todos se les podía considerar «mozos» a la misma edad porque tampoco ellos crecían al mismo tiempo, ni física ni socialmente. Cuando empezaba a evidenciarse su desarrollo físico, los niños iban cambiando progresivamente sus maneras de actuar y su apariencia. Lo noté especialmente cuando asistían a acontecimientos sociales importantes como bodas, «pedimientos», bautizos, funerales, etc. A medida que crecían, se vestían como los hombres mayores, con traje de chaqueta y corbata, cuidaban mucho más la estética peinándose hacia atrás con gomina para fijar el cabello y perfumándose. En general, les gustaba aparentar que ya eran hombres y prestaban un mayor interés por todo aquello que estaba de moda (zapatillas, coches, música,...). Frente

a los demás miembros de la comunidad, la preocupación de los mozos por estar al día y por conocer el entorno operaba como una muestra de que ya no eran tan niños.

Sin embargo, entre las y los gitanos, dejar de ser un niño dependía sobre todo de las responsabilidades que uno asumía y de la consideración que la familia tenía de él. En los hogares gitanos, que un mozo colaborase y ayudase económicamente a los padres se valoraba normalmente como un signo de madurez social y de formalidad. A la hora de expresarse, cuando se referían a un chico formal, se podía seguir diciendo de un modo afectuoso que era «*el niño de la casa*» aunque ya estuviese en la mocedad. Veamos el siguiente testimonio:

Que ya lleva ciertas responsabilidades en su casa y ¿yo qué sé?, pues cosas... Eso también, según el merecimiento que le den en su casa. O sea, el cargo que le den en su casa, ¿no?. Porque igual un chiquillo con 16 años ó 17 en su casa es un pintamonas y un... y hay veces que con 16 ó 17 años, pues es el niño de la casa, ¿no?. El formal. O sea, yo estoy hablando sobre el hombre, ¿no?. Que a lo mejor con 16 ó 17 años hay hombres que... o sea, hay niños que están puestos en la vida, pues a la hora de ganarse un duro o, a la hora de estar en casa, ¿yo qué sé?, el simple comportamiento. Que no es un chiquillo ya. Y hay tíos con 20 ó 21 años, que se pueden considerar más mayores, o sea, que los ves y dices: ¡Hostia, éste se le ve un tío formal! Y es un viva la vida, es un gilipollas. Depende de la madurez que él tenga.

(Mozo gitano, 19 años)

Nuestro informante me explicaba que la edad no siempre determina la vida social de los individuos. En el proceso de socialización dentro del grupo, la edad real, es decir, los años que tiene una persona y la edad social, no eran exactamente lo mismo. Independientemente de la mayoría de edad legal, un chaval podía ser considerado como un hombre adulto a los dieciséis o diecisiete años, si socialmente mostraba la suficiente madurez. El significado cultural de la madurez lo definía la disposición y capacidad de los individuos para comportarse como personas adultas. Entre las y los gitanos, el concepto de madurez social se configuraba en torno al sistema de género, articulándose a través de los «*cargos*»

o funciones que cada sexo desempeñaba. Así pues, la madurez del individuo gitano se reflejaba a su vez en el «*merecimiento*» o consideración que de él tenían los demás miembros del grupo y, especialmente, su familia. En este sentido, en la comunidad gitana la madurez social como representación cultural tenía un contenido subjetivo que variaba no sólo entre los individuos y las familias en el seno del propio grupo, sino también con respecto a la cultura del grupo de población mayoritario.

Las y los adolescentes gitanos, asumiendo las responsabilidades familiares (cuidado y protección de los pequeños, ayuda a los mayores, etc.), cumpliendo con los cargos que se les otorgaban y participando en la toma de decisiones que afectaban a la familia, mostraban a edades muy tempranas signos de madurez social que se valoraban muy positivamente en su propio entorno.

Ya hemos visto a lo largo del texto que la familia continuaba siendo la estructura socioeconómica fundamental en esta comunidad gitana. La socialización que se proponía a través de ella intentaba establecer un orden capaz de asegurar la existencia del grupo y su continuidad cultural. Dicho de otro modo, el objetivo fundamental de la estructura familiar gitana era la subsistencia y la reproducción social. Siendo así, asumir el compromiso matrimonial era una decisión trascendente que, para la juventud, implicaba tener que seguir las normas o «*sentar la cabeza*». Con respecto a las y los adolescentes payos, las mozas y los mozos gitanos solían «*pedirse*» o comprometerse a edades más tempranas, pero tampoco en esto había una edad fija o predeterminada. Eso sí, a cualquier edad, el compromiso era interpretado por la población gitana como un signo de formalidad y un paso hacia la madurez social. Veamos qué se decía sobre ello dentro del grupo:

Eso es según, eso ya es uno mismo, ¿no?. Porque hay tíos que a lo mejor con 23 y 24 años todavía están en la parra y hay tíos, a lo mejor con 16 ó 17 años, que tienen sentá la cabeza y se pueden pedir perfectamente. Pues, que están por lo que tienen que estar, pues por un trabajo, por la casa... Yo qué sé, más serios, ¿no?, una cosa así más seria. Más formales, digámoslo así.

(Mozo gitano, 19 años)

La diferencia entre hombres y mujeres, y la edad de los individuos constituyen el eje sobre el que se ha articulado tradicionalmente el ordenamiento social gitano. A partir de esta perspectiva, para profundizar en su práctica y funcionamiento real, me pareció necesario reflexionar sobre la posición que mantenían las mujeres del grupo frente a las proposiciones socializadoras de su colectividad y las nuevas formas sociales y culturales que les proponía el entorno social más amplio.

Como sucede en otros contextos, entre las y los gitanos, la traslación de la diferencia sexual al plano cultural e ideológico permitía justificar la jerarquía que subordinaba social y simbólicamente a las mujeres con respecto a los hombres (Nash, 2001). Para huir de interpretaciones esencialistas sobre la forma de pensar de las y los gitanos como grupo culturalmente diferenciado, me propuse abordar la cuestión del género y la desigualdad social que sobre él se articula a partir de los testimonios de las y los actores sociales protagonistas de mi estudio. Sus opiniones y sus vivencias personales revelaban que el género como configuración de significados no era exclusivamente ni podía reducirse a un capital cultural heredado del pasado. La representación del género como un orden entre hombres y mujeres que sobrepasa lo natural era el resultado de un proceso de construcción social siempre en curso, en el que la educación familiar jugaba un papel fundamental. Pero, puesto que la minoría gitana del barrio no constituían un grupo de población aislado de la sociedad mayoritaria sino una comunidad en permanente contacto cultural con el entorno, el proceso de construcción del género, como el de tantas otras representaciones socioculturales, no se alimentaba únicamente de las aportaciones culturales que el propio grupo transmitía a través de la socialización familiar. El contacto cotidiano con el resto del mundo implicaba una experiencia socioeducativa mucho más amplia cuya dinámica, siendo abierta y permeable, recibía las influencias culturales de la sociedad mayoritaria y, especialmente, de la escuela. Veamos qué decían las gitanas:

L: *Ha habido quien ha querido [se refiere a estudiar], pero han tenido que estar en casa. Si no había otra cosa, te tienes que quedar.*

M: *No, porque hay gente egoísta, Laura. Yo, en mi caso, no eran egoístas, era culpa mía que yo no quería estudiar, [«Claro» dice Laura], si yo hubiese querido estudiar, mis padres hubiesen dicho: «Se acabó. Ella va a estudiar y yo busco a alguien» [para el cuidado de su hermana pequeña]. Pero hay gente que es egoísta y dice: «¡Ay!, ahora voy a pagar 2000 pelás, yo no las pago, total para lo que le va a servir, para casarse y para fregarle al marido, ya tiene bastante». Sí, sí, ese es el pensamiento de mucha gente. ¡Pues no! [Dejando claro que no lo comparte].*

L: *Ya están cambiando, pero muchos todavía son así.*

Recuerdo que, entre suspiros, nuestra conversación iluminaba el peso de los antiguos esquemas socioculturales en el proceso de cambio y adaptación de la cultura gitana a la realidad actual. Sin renunciar a su identidad cultural, mis interlocutoras consideraban necesaria la posibilidad de introducir en sus proyectos de vida la contribución que ofrecía la formación escolar y por ello, mantenían una actitud muy favorable con respecto a la socialización que se propone desde la escuela. Aún así, resaltaban que no todas las familias se mostraban dispuestas a cambiar sus actitudes frente a la desigualdad educativa entre hombres y mujeres que comportaba el sistema de género tradicional. Así mismo, me decían que las relaciones y los complejos entramados sociales que se articulaban en el grupo en torno a la representación cultural de dicho sistema eran objeto de un debate permanente que ponía en cuestión su validez y continuidad de cara al futuro. Sabiendo que quedaban muchos aspectos por analizar y muchas cosas que decir, me advertían de que:

M: *Si entras ahí, eso es un debate.*

L: *Si empiezas así, eso es un debate.*

(Vecinas gitanas, L: 27, soltera y M: 29, casada)

María, por ejemplo, expuso que en su casa «*el orden*» en las relaciones entre hermanos y hermanas lo marcaba la edad, y no el sexo; que su padre siempre le había dicho a su hermano que tenía que respetarla porque era la mayor. Incluso estando su hermano casado, la posición de hermana mayor le permitía en su caso

que: «*Si le tengo que echar la bronca, se la echo*». Laura, sin embargo, dijo que su situación y posición familiar era diferente porque con su hermano se llevaba muy mal: «*somos el perro y el gato*». El diálogo fluía abordando, desde los casos particulares, interesantes aspectos sociofamiliares y culturales que condicionaban decisivamente la construcción de las relaciones de género. Laura, aludiendo a la potencialidad de las mujeres para cambiar las cosas, añadió:

Siempre en el gitano, el hombre y la mujer ¡uf!, son planos distintos, ellos tienen más libertad, es todo. Tú dices: «¡Aj! Gitano», no por el sentido de eso... por todo, son cosas distintas, eso es un debate, ahí montas un debate. Muchas veces decimos nosotras cuando nos juntamos: «Pues nosotras vamos a hacer esto o lo otro [en tono de atrevimiento y emancipación], y luego, pues no hacemos nada».

(Gitana, 27 años, soltera)

Estas dos mujeres no se consideraban en absoluto sujetos sociales pasivos. Por el contrario, en cierta medida y junto al resto de las gitanas, se creían responsables del machismo que tradicionalmente sufrían en el ámbito doméstico y familiar:

Los hombres son machistas a veces, porque nosotras los hacemos machistas, y punto. [«Claro, exactamente», dice Laura]. Mira, la mayoría, ahora llega su marido en casa y está barriendo y, ¿cómo vas a barrer, si estoy yo en casa?

(Gitana, 29 años, casada)

Para concluir de algún modo, nos pusimos de acuerdo en que, seguramente, «cada casa era un mundo» y cada persona diferente a las demás. Les comuniqué mi interés por saber qué pensaban los hombres gitanos sobre las relaciones de género. María me insistió en que se estaba produciendo una reorganización en los procesos de socialización, debido a que, frente al modelo sociocultural propio y tradicionalmente válido, existían muchas formas de pensar «*más modernas*» y, por tanto, en su opinión, no se podía hacer una generalización sobre lo que pensaban las y los gitanos. Por otra parte, parecía estar al tanto de que la situación de crisis cultural, intrínseca a la situación de cambio y adaptación

social que atravesaba el grupo, llevaba a muchas personas a hacer declaraciones sobre su posición personal que no se correspondían con su posterior y verdadera conducta:

Hay gente que piensa una cosa y actúa de otra, dicen: «No, yo no soy machista, no soy no sé qué...» y luego, son los peores.

(Gitana, 29 años, casada)

Un diálogo como el anterior contrasta con la idea que, a menudo, se tiene «desde fuera» de lo que piensan las gitanas sobre la desigualdad de género y el machismo. No resulta extraño que, por ser gitanas, sean asociadas a un molde cultural tradicional y estático que anula su personalidad y toda posibilidad de cambio y movilidad social, encerrándolas en una especie de conformismo que borra por completo toda referencia sociocultural externa a su grupo de pertenencia y, en lugar de incentivar la reflexión crítica, les conduce a no cuestionarse las normas y los valores que subyacen al funcionamiento de su comunidad y, en particular, el sentido de las relaciones que mantienen con los hombres.

Sin embargo, «desde dentro», al compartir su vida cotidiana, pude ver con claridad que la continua interacción entre mujeres y hombres y la necesidad de adaptarse a las situaciones reales abría una fecunda dialéctica que cuestionaba con frecuencia la representación cultural del género, las relaciones de poder y el propio entramado social como estructuras inalterables y cerradas. Todo esto ponía de relieve que, al igual que sucede en el conjunto de la sociedad, entre la población gitana que comparte unas condiciones de vida similares a las del grupo payo mayoritario, los roles de género que desempeñaban las mujeres y los hombres en tanto que actores sociales podían alterarse o variar según los casos concretos y las circunstancias particulares envolventes.

6.2.5 «Mujeres de piedra»

El despertar de la sexualidad en la comunidad gitana no significaba lo mismo para los dos sexos. En el varón gitano, marcaba el inicio de su desarrollo personal. Uno dejaba de ser niño cuando manifestaba su instinto sexual. Por el

contrario, en la mujer gitana no sucedía lo mismo «oficialmente». Su sexualidad debía preservarse para un solo hombre hasta el momento del compromiso matrimonial, no podía manifestarse con cualquiera, ni abiertamente. El sexo femenino debía asociarse moral y socialmente a la construcción de la familia y, por consiguiente, el «*amour passion*» (Giddens, 1998) era sólo tolerable en los hombres. Veamos la opinión de algunas mozas con respecto a esta delicada cuestión:

Claro que la mujer no es de piedra, pero como aquél, se tiene que volver de piedra en algún momento. Es un tema tabú. No existe. Yo creo que para ellos, no existe [se refiere concretamente a los padres]. Siempre eres su niña y, ya no para ellos, para cualquier persona. Aunque te vean grande.

(Moza gitana, 19 años)

Las mozas gitanas jamás se debían dejar llevar por las pasiones, tenían que ser capaces de resistirse a ellas, ser frías y duras en este aspecto: «*se tienen que volver de piedra*».

La metáfora empleada por esta moza, en mi opinión, sugiere de forma muy acertada el rol social femenino que coloca a las mujeres gitanas en los cimientos de la construcción familiar. En el terreno de la sexualidad, considerarlas niñas hasta el momento de asumir ese «cargo» o responsabilidad social era una forma de negar su instinto sexual cuando aparecía disociado de la función reproductora. Veamos cómo lo percibía nuestra siguiente interlocutora:

Con nosotras eso de sexo... En el libro, eso nosotras: Sexo no se puede. Y aunque te vean grande, que tengas ya los veinte, dices tú: «No. Tienes diez años».

(Moza gitana, 16 años)

La práctica sexual para las mujeres gitanas era normativamente posible sólo dentro del matrimonio, aunque ello no significaba que esta norma de buena conducta se cumpliera a rajatabla en todos los casos.

Por el contrario, las primeras experiencias sexuales de los mozos eran aceptadas y marcaban una época de tránsito: empezaban a ser hombres adultos. En

el grupo gitano, la libertad de los mozos en este terreno constituía una prerrogativa que diferenciaba ampliamente su proceso de socialización con respecto al de las mozas. Para ellas, por ejemplo, resultaba mucho más difícil relacionarse con chicos que no fueran de su entorno sociofamiliar:

¡Hombre!, es un poquito difícil porque no es lo mismo como las payas que llegan y tienen su grupo de amigos, y tienen su grupo de amigos desde pequeños, amigos y amigas, y ahí entran chicos y entran chicas. Y, a lo mejor, puedes tener mucha más confianza con un chico que con una chica, porque es tu amigo y lo ves como amigo, ¿no?. Pues, a lo mejor, nosotras eso no lo podemos tener. Yo no puedo bajar y ahora, por ejemplo, que haigan tres chicos payos, ¿no?. Y me ponga yo con ellos, y a lo mejor estás de conversación, contando una tontería, contando una tontería, ¿no?. Pues eso, a lo mejor, claro, lo ven mal. Y, a lo mejor, te pones a hablar de unas zapatillas: «me he compraó unas zapatillas y tal...».

(Moza gitana, 19 años)

Por lo que pude observar durante el tiempo que conviví con las familias gitanas en el barrio, los hombres disfrutaban de más libertad que las mujeres, sobre todo de jóvenes. Los mozos podían moverse entre las fronteras étnicas sin tener que dar demasiadas explicaciones. Sin embargo, resultaba palpable el control social que se ejercía sobre las mozas para evitar que actuaran de igual modo. Por protección sí, pero también por miedo a la posibilidad de que decidieran separarse del grupo (San Román, 2001). Considero que el siguiente testimonio ilustra acertadamente lo que trato de explicar:

Y, ahora tú, hombre, los padres normalmente saben que los chicos van con payas, que cuando tienen ganas... Pues no les sabe bien porque siempre lo han dicho: «Oye, cada oveja con su pareja». Que no les sabe bien, pues no les sabe bien. Pero, por ejemplo, sí que lo saben que van con payas. Pero, ahora tú, chica, gitana, moza, con dieciocho o diecinueve años, que se entere tu padre que tú vas con un payo... Y te mata. Te mata.

(Moza gitana, 19 años)

Asimismo, la idea de la masculinidad entre los gitanos partía de la asociación del instinto sexual del hombre con «lo natural». La conducta sexual masculina quedaba exenta de los códigos morales y sociales que proyectaban el sexo exclusivamente a la construcción familiar, de manera que, eximiendo a los hombres de la maternidad, se acababa naturalizando la desigualdad en el reparto de funciones y responsabilidades en la reproducción sociocultural.

Entre la población gitana, la diferencia sexual se interpretaba a menudo como la justificación biológica que trataba de legitimar un orden social que concedía más libertad a los hombres que a las mujeres. Especialmente en el terreno de la sexualidad, se focalizaban sobre ellas toda una serie de normas, prescripciones y prohibiciones que materializaban la desigualdad de género y favorecían su continuidad, situando oficialmente a los hombres, por el mero hecho de serlo, en posiciones de poder por encima de las mujeres. En ese sentido, también en el grupo gitano «la libertad sexual seguía al poder y era una expresión del mismo» (Giddens, 1998:45).

Los chicos gitanos, cuando se hacían mozos, se agrupaban entre ellos y ampliaban sus horizontes sociales hacia el exterior de su comunidad de origen. Podía cambiar dónde, cuándo y con quién se relacionaban. Se les permitía salir del barrio para ir donde les apeteciera, tenían horarios más flexibles que las mozas y podían relacionarse con chicas payas, fumar y divertirse cuanto querían. Los padres eran más tolerantes con los mozos y, generalmente, éstos disfrutaban de más libertad que las mozas, aunque éstas fueran más mayores o de su misma edad. Así lo expresaba esta informante:

Ellos llegan un día y dicen me voy de marcha y vengo a las ocho de la mañana. Y vengo a las ocho de la mañana y al día siguiente mi padre: «Ay, hijo, ¿te lo has pasao bien?». Tú, ahora, vete de marcha y vente a las tres de la mañana y... Y te pegan un palizón que te rapan la cabeza.

(Moza gitana, 19 años)

A los mozos, la libertad sexual les abría un camino de acercamiento hacia las mujeres payas del grupo mayoritario y, a la vez, les alejaba temporal y

especialmente de las mozas gitanas de su entorno. En general, se solía comprender que los mozos, empujados por su «instinto viril», mantuviesen relaciones con chicas payas:

¡Claro!, si no lo hace contigo, lo tendrá que hacer con alguien.

(Moza gitana, 16 años)

La apetencia sexual se contemplaba como un rasgo biológico que definía la identidad masculina y, por tanto, su satisfacción parecía interpretarse como una experiencia que reafirmaba la virilidad. En el caso de los hombres, las relaciones sexuales antes de comprometerse se percibían como «*una cosa normal*», dado que su conducta sexual, socialmente, no estaba sometida a tantas restricciones, reales o simbólicas:

Pero, ¿por qué crees tú que los gitanos se casan tan pronto?. Porque mentira, tú ahora llegas, ¿eh?... Por ejemplo, ¿no?. Yo que tengo diecinueve años y me pido con un chico de veinte o de veintidós, y mentira, sí lo puedes calmar un poquito, pues... un tiempo, ¿no?. Lo que sea, lo puedes calmar un poco. Pero llega el momento que él es un hombre...

(Moza gitana, 19 años)

Sí, ella lo sabe todo. Lo que yo he tenido y lo que he dejao de tener. No le importa porque como sabe que es una cosa normal. O sea, sabe que hoy en día cualquier niño gitano, o sea, mozo gitano, sabe que más o menos habrá tenido alguna novia que otra. Porque si se pusiera a buscar un mozo gitano que no hubiera tenido ningún lío con ninguna paya, o con ninguna gitana, pues prácticamente va a ser imposible, ¿no?. A no ser que se pusiera a salir con él desde... yo qué sé, desde muy pequeño, ¿no?. Y, prácticamente, desde pequeño, no piensas en eso.

(Mozo gitano, 19 años)

La mayoría de los mozos gitanos solían vivir sus primeras experiencias sexuales o, como algunos de ellos decían, «enseñarse» con chicas payas y no con mozas gitanas. Con las payas podían practicar el sexo, pero estas relaciones pocas veces se vinculaban al compromiso que implicaba la construcción y continuidad

de la familia. En principio, el matrimonio, siendo el más importante proyecto de futuro, debía reservarse para ser realizado con las mujeres del propio grupo:

Es totalmente distinto, las novias que he tenido antes a ésta, ¿no?. Pues era más como un juego, mira, pues ahora tengo una novia, ahora la dejo y me busco otra. Es más como un entretenimiento, no tenía pensamiento de... de más allá, sino de duración mes y medio, dos meses [sonríe] y si te he visto no me acuerdo. Tan amigos como siempre, ya está. Igual yo que ellas. Eso sí, novias gitanas tampoco había tenido, ¿no?. Eran payas. Pero bueno... Ella no [se refiere a su prometida], ella el primer chico que ha estao, pues yo. No ha estao ni pedida, ni nada de eso. Nada, vamos, que yo sepa.

(Mozo gitano, 19 años)

En general, los mozos «respetaban» a las gitanas porque no las veían únicamente como hembras u objetos sexuales. Las gitanas, para ellos, eran mujeres cuya sexualidad se asociaba a la reproducción social y a la familia, es decir, eran sujetos sociales válidos dentro de su grupo. Con ellas, las relaciones que establecían normalmente estaban sometidas a los condicionantes culturales y morales del propio orden social. Con las payas, sin embargo, podía ser diferente. Les permitían experimentar el sexo libre, sin ninguna implicación personal que fuera más allá del juego o la diversión. En consecuencia, los mozos solían vivir estas relaciones interétnicas como experiencias positivas previas al compromiso de matrimonio, sin necesidad de vincularlas a sus expectativas sociales ni familiares.

Así me lo explicaba este mozo. Respiraba profundamente y, en mi opinión, sólo la confianza y el respeto mutuo que nos teníamos hicieron posible que no se sintiera demasiado incómodo y que se pudiera expresar con sinceridad frente a mí, que al fin y al cabo, no dejaba de ser una mujer paya:

Pues porque... ¡Buf!. A una gitana hay que respetarla. No se puede andar jugando con una gitana.

[Y a una paya, ¿no?. Le pregunto].

Sí, pero... Tienen otra manera de pensar. Si tienen un novio y lo dejan, pues oye, un novio que ha tenido. Una gitana no. Una gitana se entera su pare

que está con uno, primero le pega un palizón que la deshace, y después, si se entera algún gitano... ¿Qué gitano va a pedirla? ¿Qué gitano se va a fijar en ella? Porque, claro, son muy exageraos, si ha tenido un novio, dicen que ha tenido siete. Ya no se casa, le tocaría escaparse con cualquiera. Claro, a no ser que fuese así un gitano muy, muy viva la vida.

(Mozo gitano, 19 años)

Desde esta perspectiva, la respetabilidad de las mujeres gitanas dependía de la proyección social que le daban a su sexualidad y la de los hombres gitanos, en gran medida, de su elección a lo hora de casarse. A grandes rasgos, «las respetables» eran las que vinculaban la práctica sexual con la función reproductora y, por tanto, construían la familia. Las «no respetables», por el contrario, eran las que practicaban el juego sexual.

A partir de estas representaciones sobre la sexualidad femenina, los hombres gitanos y las mujeres payas podían mantener relaciones sexuales desde un plano más igualitario, incluso desde la amistad. Pero, al mismo tiempo, esta posibilidad colocaba simbólicamente a las payas en su conjunto en una categoría moral inferior con respecto a las gitanas. Así, al formar parte de categorías socioculturales no sólo distintas sino también enfrentadas desde el punto de vista moral, entre payas y gitanas se establecía una nueva diferencia opositiva: respetables y no respetables. A pesar de la rigidez que sugiere esta manera de pensar, como siempre, la realidad rompía todos los esquemas:

Pero ni hoy en día los gitanos, ni los mozos te respetan, ni tú te das a respetar. Pocos hay que te respeten y que tú te des a respetar.

(Moza gitana, 16 años)

En cualquier caso, entre las mozas gitanas que conocí, generalmente, el sexo aparecía asociado estrechamente a los sentimientos. La idea del amor romántico les permitía acoplar su sexualidad a los patrones morales y culturales gitanos. El binomio sexo-amor quedaba unido por los lazos socioafectivos que todas querían establecer casándose con su pareja y formando una familia:

Claro, es atracción física. Es tu novio, tú lo quieres y mentira, pues... yo qué sé.

(Moza gitana, 19 años)

Para las mozas, el amor romántico incluía la posibilidad de poner en práctica su sexualidad, pero siempre surgía condicionado por el compromiso de matrimonio. En este sentido, «esperar o buscar al príncipe azul» no expresaba necesariamente un conjunto de aspiraciones pasivas. Por el contrario, les permitía integrarse plenamente en su entorno social e iniciar un proceso activo de construcción de futuro (Giddens, 1998). Por otra parte, en la comunidad gitana, el noviazgo se entendía fundamentalmente como el desarrollo de un pacto o compromiso social que alcanzaba a implicar no sólo a los jóvenes, sino también a sus familias.

En el caso de las mujeres gitanas, al contrario que en el de los hombres, la sexualidad entendida como *amour passion* quedaba relegada a un segundo o tercer plano y debía permanecer en el terreno de la estricta intimidad. Veamos qué pensaban algunas de ellas sobre el delicadísimo tema de las relaciones sexuales:

Hombre si tienes novio, sí. Pero si...

(Moza gitana, 19 años)

Vamos a ser realistas. Si estás pedía, sí. Y hay algunas que son más flamencas que otras, más artistas, que sí. Que sin estar pedías, a lo mejor están con un payo, pues le tocan la teta, pues le besa, pues le pone la mano en la pierna... en el culo. Como aquél, ¡la van sobando!.

(Moza gitana, 16 años)

Significativamente, el tono crítico que emplea la moza en el testimonio anterior respondía al hecho de que la libertad sexual, en el caso de las mujeres gitanas, difícilmente se asumía como una conducta social que pudiese considerarse correcta o decente. Esto, unido a la representación y al discurso cultural que se construía alrededor de la masculinidad, mostraba las dos caras acuñadas tradicionalmente en la configuración de las relaciones de género.

La virginidad de la mujer en el momento del matrimonio era como una expresión metafórica de la aceptación de las normas de género y de los códigos morales de la sociedad gitana. Las mozas, respetando el sistema, adquirirían socialmente una importante dimensión simbólica ya que su virginidad representaba la integridad moral y cultural. Que la moza acatase esta prescripción con respecto a su virginidad la convertía frente a su comunidad social en una mujer respetable que honraba a toda su familia. A los ojos de la comunidad, su correcto comportamiento hasta el momento de la boda era la prueba más palpable de que la habían sabido educar según el propio modelo cultural que sustentaba la identidad del grupo.

Paralelamente, ese «necesario» control sexual ejercido sobre las mozas gitanas para mantener la identidad cultural y colectiva también favorecía el mantenimiento de la desigualdad de género. Por principio, los hombres ocupaban las posiciones de mayor poder en la comunidad y disfrutaban de ciertos privilegios con respecto a las mujeres. Sin embargo, salvo en los casos de abuso de poder por parte de los hombres, frecuentemente, relacionados con la irrupción de representaciones y actitudes individualistas que provocaban la desnaturalización egocéntrica de las antiguas normas comunitarias (Camilleri, 1996:42), la jerarquía de género, siempre que se cumplieran las normas establecidas para ambas partes, no significaba necesariamente una injusticia inadmisibles desde la óptica de las mujeres gitanas:

Privilegios no, yo también hago lo que me da la gana, pero dentro de un orden.

(Moza gitana, 27 años)

Muchas gitanas aceptaban el orden de género siempre y cuando los gitanos cumplieran con su parte, es decir, no disociasen los derechos y las gratificaciones que les otorgaba el sistema social tradicional de las obligaciones y disciplinas correlativas. En la situación de mezcla de códigos culturales y de transformación social estimulada por el contacto interétnico que se vivía en el grupo, el surgimiento entre sus miembros (en mayor medida entre los hombres) de conductas individualistas, que se aprovechaban estratégicamente del antagonismo

de los códigos, era un factor que provocaba graves disfunciones en el seno de la colectividad.

La condición masculina en la comunidad gitana, de por sí, iba unida al mérito. Esta representación tradicional conducía a las mujeres a dar a los hombres «*su merecimiento*» o reconocimiento, sin que esto, en realidad, significase exactamente que estaban dispuestas a obedecer todas sus órdenes porque asumían una condición inferior de absoluta subordinación. Debo decir que, normalmente, todas esperaban recibir el tratamiento de respeto que merecían por ser mujeres y por ser gitanas. Además, estaba aumentado el número de mujeres en la comunidad gitana que, siendo permeables a las influencias culturales del grupo mayoritario, construían sus representaciones sobre las relaciones con los hombres variando los propios modelos tradicionales, lo cual daba paso lenta pero progresivamente a un tipo de relaciones más democráticas. Como sucede en el seno de la sociedad mayoritaria, estas incipientes relaciones de género, más que en las normas antiguas de «respeto» y «autoridad» asignadas culturalmente, se inclinaban cada vez más hacia el pacto bilateral y consentido, a través de una comunicación más igualitaria que tomaba en consideración la voluntad individual de los propios implicados.

Ellos, los gitanos, oficialmente, tenían la autoridad y el poder que les proporcionaba en el grupo su posición social superior, pero en la práctica no todos lo ejercían. Dependía en gran medida de la mujer con quien se casaban y de la negociación particular que se establecía dentro de la pareja. Me decía una informante gitana, ya de una cierta edad, que a los maridos, muchas veces, se les daba la razón públicamente «*por respeto*», pero después se discutían y se aclaraban los desacuerdos en casa.

También conocí el caso de otras muchas mujeres gitanas que no estaban en absoluto de acuerdo con las normas de género que las situaban por principio y colectivamente por debajo de los hombres. También ellas procuraban respetar su cultura, sí. Pero no estaban dispuestas a someterse a sus maridos ni en público ni en privado. A menudo, este posicionamiento ambivalente y su intento de

introducir nuevas fórmulas sociales en las estructuras tradicionales les causaba problemas conyugales, familiares e incluso de identidad cultural y personal.

No eran pocas las mozas gitanas que parecían compartir y respetar los códigos morales y culturales del grupo. Otras, sin embargo, intentaban adaptarse a ellos como podían. En general y desde posturas más o menos críticas, las gitanas coincidían en que su falta de libertad las diferenciaba de las mujeres payas del grupo mayoritario. Atendamos a los siguientes testimonios:

No, mira, yo pienso... Por lo menos mi modo de pensar, a lo mejor, ella tiene otro modo de pensar. Nada más que quisiéramos, mira, tener nuestras costumbres, tener nuestras leyes, pero coger la libertad que tienen ellas [se refiere a las payas]... Tú, ahora, le preguntas a un hombre gitano: ¿Tú quisieras ser payo?. No, no. Pero, ¿por qué?. Porque ellos tienen la libertad que quieren.

(Moza gitana, 19 años)

Pero yo te trato a ti, y mi pensar, una paya o una gitana, es lo mismo. Lo malo, que una es más liberal y la otra es más atada. A lo mejor, tú te puedes ir con payos, te puedes salir con uno o puedes salir con otro y la gitana... hoy no lo puede hacer. Hay gitanas que lo hacen, por eso te estoy diciendo que hay de todo en esta vida, hay gitanas que salen con payos, que salen con gitanos, que salen pa aquí, que salen pa allá. Y hay otras gitanas que eso no lo hacen. Yo tengo 26 años y mi primer novio ha sido el Juan.

(Moza gitana, 26 años)

Aunque no en todas las familias gitanas del barrio los padres reaccionaban de igual modo frente a las conductas culturalmente trasgresoras, si las mozas no respetaban las normas relativas a su sexualidad y al comportamiento social que se esperaba de ellas, corrían el riesgo de que su actitud fuera objeto de medidas punitivas por parte de su familia, o de que les acarrease serias consecuencias en el seno de la colectividad. Entre las primeras y en el peor de los casos, les podían dar una paliza. Otras veces, para castigar a las más jovencitas, se recurría a cortarles el pelo. Generalmente, todas aquellas gitanas que trasgredían las normas del grupo adquirían «mala fama». Las mozas, por su parte y frente a la presión que ejercía el

grupo, solían cuidar su reputación, dado que «tener mala fama» disminuía automáticamente las posibilidades de elegir entre los gitanos de la comunidad un buen partido para casarse.

Para no reificar imágenes culturales estereotipadas sobre los diferentes grupos de población, no hay que olvidar que, en la vida cotidiana de las comunidades urbanas donde existe tradicionalmente un contacto interétnico, siempre se da un amplio abanico de posibilidades culturales intermedias o fluctuantes entre las posiciones y comportamientos sociales más extremos, resultado de la interacción entre los distintos sistemas culturales que intenta (re)organizar la realidad social de los individuos y de los colectivos implicados. En el caso de los gitanos del barrio, que desde siempre han vivido con los payos, cabría destacar en este sentido su constante reorganización de la realidad debido a las decisivas influencias del sistema social mayoritario, de la cultura paya dominante y, en particular, de la escuela.

En base a todo lo anterior y teniendo en cuenta fundamentalmente las condiciones de contacto cultural en la sociedad actual, se puede afirmar sin miedo a equivocarse que el conjunto de grupos que conforma el colectivo de población gitana no es estático, ni homogéneo. Por el contrario, existe una gran diversidad en los modos de vivir y de pensar entre unos lugares y otros, entre unas familias y otras, entre las distintas situaciones socioeconómicas de unas personas y otras. Generalizar acerca de la realidad cultural de los gitanos para dar una imagen de conjunto diferenciada, sólida y compacta significaría pasar por alto el dinamismo y la heterogeneidad que de hecho existe y, ello, a mi juicio, sería completamente erróneo.

6.2.6 Los cargos

La vida cotidiana de las y los gitanos con quienes me relacioné diariamente durante dieciocho meses se ordenaba mediante la atribución de «cargos», palabra que, en la comunidad, era sinónima de funciones o deberes. En teoría, había una clara distinción y reparto de los cargos masculinos y femeninos entre los hombres y las mujeres del grupo.

El discurso formal atribuía a la mujer adulta un cargo fundamentalmente doméstico, pero la realidad de la mayoría de las mujeres gitanas que conocí no coincidía de manera estricta con esta idea, puesto que trabajaban dentro y fuera de casa sin delimitación de espacios. Los hombres, oficialmente, estaban al margen del cargo doméstico aunque no tuvieran un trabajo remunerado. En realidad, no podía afirmarse que la familia dependiese económicamente del trabajo masculino. Sin embargo, permanecía vigente la representación colectiva de la atribución y reparto de funciones que daba prioritariamente al hombre ese protagonismo. Hasta el momento en que me dediqué a escribir este texto, lo que pude observar en las diferentes familias del grupo es que los gitanos solían trabajar igual o menos que las gitanas, nunca más. Si los hombres ayudaban a las mujeres era por su propia voluntad y no porque se les plantease como un deber.

Las mujeres gitanas del barrio se socializaban en su comunidad de origen según las normas y los cargos que el sistema de género les atribuía y, aunque en la práctica no siempre era así, oficialmente su posición social era de subordinación a los hombres.

Dignificados socialmente por sus mujeres y en lo alto de las jerarquías de poder, la mayoría de los gitanos aceptaban y perpetuaban las costumbres tradicionales que situaban a las mujeres, aunque fuera simbólicamente, en situación de subordinación. En la práctica cotidiana, eran ellos quienes las vivían en mayor medida como «buenas costumbres». Veamos cómo se expresa nuestro siguiente interlocutor:

Claro, nos casamos y era la época, de que... donde disfrutar. Entonces, ella se acostaba con mi madre [se ríe] y yo me iba de copas, que eso normalmente, hoy, también me pasa. Las gitanas a fregar, atender y a cuidar de los hijos y, a lo mejor, el marido es un golfo o puede hacer lo que quiera, él. ¿Machistas?, en realidad sí. Las costumbres.

(Vecino gitano, 43 años)

Muchos hombres gitanos, cuando hablaban de los cargos o responsabilidades sociales, intentaban justificar y legitimar la desigualdad de género con la tradición, pensándola como un elemento esencial e inalterable que

debía estar en la base de la identidad gitana. Por el interés que mostraban a veces en que no cambiara el *status quo*, parecían plenamente conscientes de que esta representación tradicional sobre la identidad cultural los colocaba en situación de poder y privilegio con respecto a las mujeres del grupo.

Desde esta perspectiva, privilegiando a unos más que a otras, las relaciones de género ayudaban a explicar significativamente las distintas posturas de hombres y mujeres ante lo moderno y la tradición. El discurso masculino se situaba con frecuencia en contra de la mentalidad moderna y combatía el principio de igualdad entre hombres y mujeres representándolo como si fuera algo ajeno al mundo y a la cultura de los gitanos: «*cosas de payos*». En consecuencia, cuando una mujer gitana no aceptaba las normas tradicionales que perpetuaban la desigualdad de género y las trasgredía, podía ser acusada de «*apayada*» entre otras cosas.

Las mujeres gitanas del grupo se habían socializado desde niñas en sus cargos y en el respeto a las normas morales y de conducta que, desde su perspectiva, las diferenciaba de las payas:

Yo quiero trabajar y valerme por mí misma. Para mí, ser una buena gitana es ser decente, saber dónde tienes que estar, en tu lugar, y trabajar también, no sé... llevar tu casa. Para mí, pues... no sé. Por ejemplo, no irme con nadie, ¿eh?. No irme, por ejemplo, con un chico a ningún sitio y no sé... no hacer, no hacer algunas cosas que no tengo que hacer. Por ejemplo, a las gitanas no las dejan fumar. No sé, para mí ser decente, pues es saber estar en mi lugar y ya está. A lo mejor es porque me ha pillado así. ¿Entiendes?. A lo mejor a otra chica le pones a hacer esto y dice: «Ay, no». La verdad y no sé... para mí no. Que las payas hacen cosas que yo no... que no puedo hacer, sí. Pero querer hacerlas, no. Porque yo, no sé. Yo no.

(Niña gitana, 11 años)

En el grupo de población gitana, la realidad femenina difícilmente escapaba de ese antagonismo moral que ya hemos comentado o, dicho de otro modo, del condicionamiento que suponía ser vistas por los hombres del propio grupo social (padres, hermanos, maridos o compañeros) como mujeres

«respetables» o «no respetables». Del mismo modo, la oposición simbólica que, en este aspecto, se establecía entre payas y gitanas incidía significativamente en el mantenimiento del sistema de desigualdad de género como un rasgo cultural propio de la identidad gitana. Esta configuración cultural de las relaciones sociales entre hombres y mujeres era percibida con frecuencia, por la minoría e incluso por el grupo mayoritario, como una parte esencial del contenido de la identidad gitana. En mi opinión, dicha representación sobre el hecho de ser gitano constituía una de las claves que aportaba sentido no sólo a la dinámica intragrupo de las relaciones de género sino también a los procesos de interacción social de la minoría con el grupo mayoritario y de la infancia gitana con la escuela.

6.3 ¿Qué entienden las y los gitanos por educación?

Tras la interesante experiencia de realizar el trabajo de campo etnográfico entre las familias del grupo, esta parte del texto la he dedicado a la exposición y el análisis de algunas de las cuestiones que, a mi juicio, incidían muy significativamente en el proceso educativo de la infancia gitana. Considero necesario explicar cómo se construye el concepto de educación a partir de las diferentes realidades cotidianas, tanto en la familia como en la escuela, y de las representaciones culturales de la experiencia vivida en ambos contextos socioeducativos. Para ello, he intentado dar una respuesta a preguntas como: ¿Qué entiende el grupo gitano por educación? ¿Cómo educan las familias gitanas a las hijas y a los hijos? ¿Qué aptitudes consideran necesarias para educar? ¿Qué importancia dan las familias gitanas a la educación y qué papel atribuyen a la escuela? ¿Cuáles son sus expectativas sobre la educación?

6.3.1 La educación gitana

La familia gitana es la estructura socioeducativa básica que permite al individuo formarse como persona y adoptar sus rasgos de identidad cultural. En el grupo del barrio, la familia era el contexto fundamental donde se aprendía a vivir y a ser gitano:

El ir a la escuela me ha formao como persona, aunque la persona no me la ha formao el colegio, me la ha formao mi familia. Porque yo todas las cosas buenas que pueda tener son los ejemplos que he visto, tanto de mi padre, de mi madre, como de mi familia, tíos, tías, los abuelos... Esos, esos son los ejemplos. La educación se empieza por casa, lo otro te llega a formar de otra manera diferente, pero la formación, la base, está en casa. Y un hijo lo que vea del padre después es lo que va hacer.

(Padre gitano, 36 años)

Mi informante, sin menospreciar la formación que puede aportar la escuela, consideraba que la educación básica, aquélla que te forma como persona, se transmite a través de la familia y, fundamentalmente, con el ejemplo que reciben las y los hijos de las personas mayores. En cuanto al modo en que se debía educar a las y los pequeños, según su punto de vista, el afecto y los vínculos socioafectivos resultaban ser elementos imprescindibles para el éxito educativo. Con respecto a su papel de padre, me explicaba la necesidad de combinar afecto, disciplina y un cierto orden de valores:

Yo en mi caso, al principio, si es sin tener que reñirles, lo prefiero. Pero es imposible, entonces, tiene que ser uno severo y, cuando se debe dar un cachete, se da un cachete. Y, cuando se le tiene que dar un beso, se le da un beso. [...] Me gustaría transmitirles amor, sobre todo. Si tienes amor, tienes de todo, sin amor, no tienes nada. Eso es, bajo mi punto de vista, es la base fundamental, y a partir de ahí, luego ya los valores, cada uno, el que tenga. Pero si no tienes amor, no tienes valores de ninguna clase... Amor hacia tu padre, hacia tu madre, hacia tu familia, siempre a los más allegaos, porque si no tienes amor hacia ellos, es mentira, que no le puedes tener amor a un amigo. Y los amigos son importantes en la vida, porque es un... aparte del apoyo que puedas tener en casa, es fuera de casa.

(Padre gitano, 36 años)

En general, la mayoría de la población gitana del barrio consideraba que lo que se aprende en casa es la base educativa fundamental de las personas. Durante todo el tiempo que me dediqué a observar cómo se educaban las y los niños en el ámbito familiar, pude comprobar que, efectivamente, también entre los gitanos de

esta comunidad de Valencia la casa era una escuela (Giménez, 1994). Mediante su investigación acerca de un grupo de gitanos de Ávila, la profesora Ana Giménez Adelantado ya había constatado la gran importancia de la educación familiar entre la población gitana. A partir de su trabajo, nos encontramos de nuevo con la necesidad de abordar el proceso educativo familiar desde dentro de la comunidad gitana, para entender el comportamiento de la infancia en el colegio y su proceso de interacción escolar. Así, desde ese conocimiento proporcionado por el estudio etnográfico, considero que se podrían mejorar los resultados de la experiencia socioeducativa que viven las y los niños gitanos en la escuela.

En la familia gitana, el aprendizaje de los valores morales y culturales, las normas de conducta y todo aquello que se consideraba útil para la vida se realizaba gracias al gran aporte afectivo que los parientes y el conjunto de los miembros del grupo proporcionaban a las y los niños. Frente a la sociedad mayoritaria, este soporte emocional de carácter familiar adquiría un sentido colectivo y se expandía al grupo, especialmente entre las y los más pequeños. Según nuestro informante, el amor que surgía en el interior de la familia cohesionaba a sus miembros favoreciendo las relaciones sociales. El amor parecía salir de la familia hacia el exterior y cobrar interés sociológico. En contextos urbanos como el que nos ocupa, era potencialmente el elemento mediador más eficaz para la interacción social positiva y, sin duda, favorecía las relaciones personales y la convivencia diaria entre todos los individuos implicados.

En las familias gitanas, el vínculo socioafectivo sustentaba sólidamente el proceso de aprendizaje de la cultura. El afecto, generalmente, se materializaba en una relación de respeto entre la infancia, la juventud y las personas mayores. La autoridad de las y los adultos para enseñar se debía al reconocimiento de su saber, el saber que les aportaba su mayor y más amplia experiencia vital. Desde la óptica del grupo de población gitana, el sentido de la vida se aprendía con la experiencia y se transmitía con ejemplos. Para enseñar a las y los niños no se teorizaba de un modo abstracto. Se recurría al análisis de la experiencia a través de los casos. Veamos cómo percibía su propio proceso de aprendizaje familiar nuestro siguiente interlocutor:

Bueno, ya sabes que el padre en una casa de gitanos es muy, no sé, hay que llevar unas... unas normas, que sin decírtelas ya te las sabes, porque lo ves, se habla, se comenta... Eso, pues llega uno y... uno ya hace lo que... lo que ve conveniente en cada caso.

[...] A lo mejor ha pasado algún caso en el cual empiezan a hablar y eso... Pero tú te quedas con el argumento que dicen. Entonces tú ya, más o menos, aprendes. Se supone que esto lo puedo hacer, que esto no lo puedo hacer. Eso, lo puedo hacer en estos momentos y esto, pues no toca en otros momentos.

(Niño gitano, 14 años)

Los mensajes implícitos en los relatos de las experiencias, a menudo, adoptaban la forma de consejos. Tanto las madres como los padres asumían la responsabilidad de aconsejar a las y los hijos cuando lo consideraban necesario, intentando al mismo tiempo respetar su libertad de elección frente a las posibilidades que se les presentaban:

Lo que ella quiera, y lo que yo vea también que le conviene, porque unos padres le pueden también dar un consejo a su hijo, él hará lo que quiera, pero un consejo se puede dar...

(Madre gitana, 29 años)

La estructura familiar gitana ordenaba las relaciones y articulaba la interacción educativa en base al afecto entre sus miembros, al respeto a las personas mayores y a la obediencia que las y los hijos debían a sus padres. Era en el contexto socioeducativo familiar donde la infancia percibía su proceso de instrucción y aprendizaje cultural de forma positiva. Veamos qué me contestó esta niña de 12 años cuando le pregunté sobre el significado que para ella tenía la familia:

¿La familia? Que ¿qué pienso? Que es muy importante. Porque si no tienes familia, pues no sé... Yo si no tienes familia... yo por ejemplo ahora sin mis padres no sabría... no sabría... Por ahora mi lugar es tener respeto a mis padres, estar... saber donde tengo que estar, saber lo que tengo que decir,

tener respeto a mis padres, llegar a la hora que me dicen... hacer lo que ellos dicen. Obedecerles y... pues no sé.

(Niña gitana, 12 años)

Los vínculos socioafectivos se ampliaban desde el entramado familiar al conjunto de los miembros del grupo, frente al resto de sociedad mayoritaria. Significativamente, en el día a día y a la hora de tomar decisiones, el sentirse querido por los suyos proporcionaba a las y los jóvenes, a menudo inconformistas, una importante dosis de seguridad y confianza:

Y siempre te apoya en todo. Siempre te riñen, ¿no?. Pero siempre los tienes, si no es a tu padre, a tu madre, a tus tíos, a tus hermanos, incluso a tus amigas.

(Moza gitana, 16 años)

Pero los gitanos del barrio no sólo se educaban en el seno de la familia. También lo hacían a través del «culto» o la Iglesia Evangélica de Filadelfia. Sus responsables utilizaban el mismo sistema familiar para enseñar la Palabra y educar en los parámetros de la conducta cristiana. La proximidad cultural entre los representantes de ambas instituciones sociales y la similitud en el modo de enseñar hacían que el mensaje de la Biblia fuera más comprensible y pudiera adaptarse o mezclarse con los códigos culturales propios sin que ello diese lugar a contradicciones insuperables de forma o contenido. Los pastores gitanos, siendo en un alto porcentaje prácticamente analfabetos, conseguían enseñar la doctrina evangélica a un número de discípulos cada día más creciente. Así me explicaba el pastor del barrio lo que él entendía por educación, considerando la casa, la iglesia y la escuela como tres espacios sociopedagógicos de fundamental importancia para la comunidad:

Bueno, por supuesto, yo les enseño lo que es el pecado, lo que es la corrupción que hay hoy en día. Y se lo hago ver con los ejemplos. Cuando veo, por ejemplo, un drogadicto por la calle le digo a mi hijo que tiene 14 años: «Mira Rafael, este joven posiblemente cayó creyendo que eso era un bienestar, un momento bonito y mira dónde ha llegado». Entonces, empiezo a dárselo con testimonio visible y, al mismo tiempo, por lo que dice la

Biblia: «Mira la Biblia dice esto y... Dios no permite esto, por eso esas personas no haciendo caso de la Biblia han llegado a ese lugar». Esa es la educación que trato yo de inculcarle a mi niño. Y, por supuesto, con mi conducta. Claro, porque si lo que yo predico desde arriba ellos no lo ven en mi persona, tampoco pueden tomarlo.

[...] Bueno, pues nuestros niños queremos que vayan al colegio. Para, para que no sean tan torpes como muchos de nosotros. Y que puedan aprender un poco más y llegar a otros sitios donde nosotros no hemos lograo, a lo mejor, por falta de cultura o de capacidad. Pero queremos que lleguen también a donde nosotros no hemos logrado. ¡Claro! Además, la propia Biblia enseña que nos ocupemos de la lectura. Porque Pablo le dice a Timoteo: «Ocúpate en la lectura». Quiere decir que una persona que no sepa leer, tampoco se enterará de lo que dice la Biblia para que el día de mañana pueda corregirse a través de ella también.

(Pastor gitano, 39 años)

En la comunidad gitana del barrio, la educación familiar y los valores «universales» que, desde su punto de vista, las y los adultos debían transmitir a las y los más jóvenes adquirirían una gran relevancia. Consideraban que, en la sociedad envolvente, como consecuencia de la modernización de los modos de vida, muchos de esos valores que tradicionalmente se legaban a través de la institución familiar se habían ido perdiendo. Muchas personas gitanas pensaban que la dinámica social actual reflejaba el progresivo deterioro de las relaciones familiares y, siendo cada día más individualista, estaba inmersa en un proceso de deshumanización alarmante del que resultaba difícil escapar aunque pusiera en peligro la cultura del grupo. No eran pocas las familias gitanas que percibían que la cultura que representaba la figura del «gitano viejo» se encontraba en el mismo camino de pérdida progresiva que habían seguido los payos en la sociedad mayoritaria:

Pues, el perder lo que uno lleva dentro de sí, que eso sí que es de costumbre y se están perdiendo muchas costumbres. No se está apreciando los valores que antes sí que se tenían y con la modernidad se están perdiendo. La figura del gitano viejo, una de ellas. Que hay quien se merece que lo respeten y

otros que no se lo merecen. Pero hablamos a quien sí que se lo merece, se está perdiendo. No se le hace el caso que se le debe de hacer.

Sí, porque si estamos... mira, bajo mi punto de vista, los americanos van 25 años adelantaos a los españoles, europeos y todos ¿no? Y respecto al gitano y al payo, una diferencia también de 25 años. Todo, esta situación que está ahora el gitano, que esta perdiendo, es lo mismo que le ocurrió al payo hace 25 años atrás. Y todos los pasos que... que le está pasando al payo, el gitano los tenía que haber... tenía que aprovecharlo de ver a los payos. Y no estamos aprovechándolo, al revés, vamos de cabeza. Y, en el payo, se ha perdió porque antes el payo también había un respeto muy grande hacia los viejos, ¿eh?. Hoy en día, existe el respeto a los viejos en cuatro personas. Muy poquitas, porque hoy manda la mayoría. La mayoría, no respeta a nadie. Es más, el respeto de un hijo a un padre, se ha perdido, el respeto de un hijo a un padre payo. En el tema de los gitanos se está empezando a que el hijo ya empieza a ir distonando. Eso son cosas malas, no pueden ser positivas nunca. Entonces, hay que aguardar lo bueno y retirar lo malo. Y la mayoría de lo que está ocurriendo con lo de la modernidad, pues es malo. Igual, estoy equivocao, pero es mi pensamiento. Como eso... pues con muchísimas cosas, tendríamos que empezar a hablar ahí... Y vamos, se sacarían muchas cosas.

(Vecino gitano, 36 años)

Frente a los vecinos payos, siempre presentes en el mundo referencial gitano, se temía que sus influencias asociadas a lo moderno suplantasen las propias costumbres y valores tradicionales. En este sentido, muchas declaraciones que me hicieron mis informantes dejaban ver un discurso de revitalización cultural como respuesta, estructurado en base al respeto a la tradición y construido desde la oposición étnica con respecto a «los otros», los payos del grupo mayoritario.

La adopción de nuevos valores, la mezcla cultural y el cambio de las estructuras tradicionales que inevitablemente implica la integración en sociedad moderna, despertaba en los vecinos gitanos del barrio un cierto miedo a la asimilación u homogeneización cultural y, por consiguiente, un sentimiento de pérdida de la propia identidad que se contrarrestaba pocas veces con la sensación

de beneficio. Para este grupo de población, que desde antaño todavía no había dejado de ser víctima del rechazo y la exclusión social y que partía de una posición socioeducativa condicionada por la desigualdad, la progresiva asunción del sistema cultural del grupo payo dominante significaba en cierto modo la negación de la propia cultura e identidad. Desde esta perspectiva, la educación que recibían las y los gitanos en el seno de sus familias se consideraba portadora de los rasgos culturales propios, aquéllos que seguían distinguiéndolos positivamente de «los otros», los no gitanos. De esta manera, la educación familiar se configuraba no sólo como un instrumento de transmisión de las normas y los valores gitanos, sino también como un elemento cultural clave en el proceso de construcción social de la identidad. Veámoslo:

Eso con los payos no pasa, les ponen muchos estudios, mucho vete a estudiar... pero los padres con sus hijos no tienen la misma familiaridad que los gitanos. Y tú sabes lo que quiero explicar. Un payo, otros padres payos, están con su hijo una hora al día o media hora, y largo. Y los gitanos estamos... les damos mucho apoyo en todo. Miran más los padres gitanos. Por los hijos 100%. Los payos, dan mucha educación y todo lo que dan, todo lo que tú quieras, pero no. No, no, no están con ellos. O, por lo menos, la mayoría. Porque yo lo he vivido y sé que los padres payos, muchos estudios y ve al repaso, pero... Pero de criar, nada. Es otra cosa, no sé, es diferente.

(Padre gitano, 43 años)

Nuestro anterior informante criticaba la educación escolar que considera propia del grupo mayoritario, centrándose en la percepción que él tenía del poco tiempo que dedicaban los padres payos para educar a sus hijas e hijos dentro de la familia. Desde su óptica, compartida por otras muchas familias gitanas del barrio, los payos estaban inmersos en una realidad familiar, socioeconómica y cultural diferente que les había llevado a sustituir la «verdadera» crianza de las y los hijos por una educación fundamentalmente escolar. Viéndose a sí mismos en el mismo camino, este «destino» les resultaba un tanto amenazante, puesto que chocaba frontalmente con su sistema de valores tradicional y con la idea de seguridad que

albergaba la representación de una cierta continuidad cultural asociada al deseo de estabilidad.

En el barrio, la función de la institución escolar respondía básicamente a las demandas de instrucción, formación y aleccionamiento que imponía la estructura económica y sociolaboral de la mayoría de los vecinos de clase trabajadora. Para los payos asalariados, la escuela conseguía amalgamar una razón instrumental con los valores de una sociedad individualista y moderna que estaba sustituyendo progresivamente el legado educativo de la familia tradicional. Sin embargo, dada su diferente posición socioestructural, para la mayoría de los vecinos gitanos sustituir la educación familiar, que todavía resultaba básica para su supervivencia social y cultural, por la que se les proponía desde la institución escolar era una estrategia incierta y poco alentadora. Condicionada por su propia experiencia histórica y por el fracaso escolar que la mayoría de las y los niños sufrían en la actualidad, la minoría gitana como grupo no se veía a sí misma plena y positivamente integrada en el proceso de desarrollo de la sociedad envolvente. En este sentido, desde la perspectiva de muchos gitanos y gitanas, la educación familiar era en verdad lo que les permitía asegurar con más garantías su subsistencia y, por tanto, continuaba siendo el pilar fundamental sobre el que podían y debían construir su futuro.

6.3.2 Mirando la escuela con ojos gitanos

La mayoría de las familias gitanas del barrio pensaban que la educación empieza en casa, a través del afecto, los consejos y el ejemplo que el niño o la niña recibe de sus familiares. Empieza sí, pero no termina. Observé que la infancia gitana se educaba básicamente en el calor de la familia con las y los adultos de su grupo, pero no conocí el caso de ninguna familia que rechazara abierta y explícitamente la aportación educativa que el colegio podía ofrecer a las y los niños, ni siquiera en aquellas situaciones en que éstos presentaban altos índices de irregularidad en la asistencia a la escuela o eran considerados en y por ella como absentistas.

Por el contrario, muchas personas con las que hablé sobre la cuestión de la educación me expresaron su arrepentimiento por haber interrumpido tempranamente su escolarización o no haber podido evitar que sus hijos o hijas también lo hicieran. A pesar de los diferentes casos de abandono escolar que se habían dado y que se continuaban dando, los miembros del grupo gitano no rechazaban explícitamente la escuela. Frente a esta aparente contradicción entre lo que se dice y lo que en realidad se hace, considero que los siguientes testimonios podrán introducirnos en la percepción que, desde diferentes ángulos, se tenía sobre la educación escolar e informarnos de las expectativas sociales que la escuela generaba en el grupo:

Mira, porque me dio por ahí: «¡Ay, si yo no voy a estudiar más!» «¿Pa qué quiero yo el Graduado?». Por idiota, ya te digo, y no fui. Pues sí, la verdad, yo ahora me arrepiento. Porque ahora quieras que no, no lo tienes el Graduado y... porque, hoy en día, hasta para barrendero te piden el Graduado. Pa todo. Y me arrepiento, la verdad es que sí. Pero, bueno, yo sé leer, yo sé escribir, yo sé hacerlo todo. Lo único que... A mí me catearon matemáticas e inglés.

¡Hombre!, mis padres nada, me decían que fuera al colegio. Y a mi padre, a lo mejor, pues sí que le hubiera gustao que hubiera estudiado. A mi padre sí. Mi madre pues sí, ¿no?. Lo que es el colegio y eso, sí, ¿no?. Pero de estudiar, pues si quería estudiar que estudiara, y si no, que no, que a ella no le importaba. Que todo era lo que yo quisiera. Y mi padre, pues sí, le hubiera gustao que hubiera estudiado un poco. Sobre todo informática, porque a él le encantaba y quería que estudiara. Pero yo, la verdad, no era una estudiante así brillante, y no, no me hacía.

(Moza gitana, 19 años)

Tengo tres, al mayor no le ha gustado estudiar. A Elisa, le ha gustado estudiar, pero la pobre, como era chica, no ha podido porque tengo al pequeñito. Se ha tenido que quedar con él. Al mayor, me lo tenía que llevar conmigo al campo, a trabajar. O sea, se quedaba mi hija sola con mi hijo para yo poder ir a trabajar, si no, no llegábamos, Begoña, no llegábamos, ¿entiendes?. No llegábamos. Entonces, resulta que a mí me hubiera gustado

que mi hijo hubiera estudiado alguna carrera, algo de mayor. Me hubiera gustado que mi Elisa hubiera estudiado algo, hubiera estudiado idiomas. Que hubiera sido algo. Algo que yo no he podido ser, que hubieran sido ellos. ¿Entiendes qué te quiero decir?. Algo que no ha podido ser su padre, que hubieran sido ellos. Mi Juan, me siento orgullosa de mi Juan, porque es muy pequeño, pero te habrán dicho que es muy inteligente y le gusta mucho estudiar. Que falta al colegio cuando está enfermo, pero que enseguida recupera las clases y, además, sabrás que mi Juan está yendo a clases de valenciano.[Se refiere a que está en la línea de valenciano]

(Madre gitana, 43 años)

Pensar que las y los gitanos, por principio, separan radicalmente el binomio educación-escuela es un grave error producto, por una parte, del desconocimiento que se tiene de esta minoría y, por otra, de las imágenes estereotipadas negativas que continúan estigmatizando su cultura y mostrando a sus miembros como un grupo de población aislada por completo de la sociedad que la envuelve. Sin embargo, cuando uno o una se aproxima, es fácil descubrir que este tipo de prejuicios impiden ver que las cosas, en realidad, no son siempre ni necesariamente así y que la escuela, como sucede en otros muchos grupos socioculturales estudiados, es una instancia a partir de la cual la esperanza de una vida mejor se pone en movimiento (Ghiggi, 2002). Creo que el siguiente testimonio resultará bastante ilustrativo al respecto:

La pasé, al principio, mn... inadaptao. Sí, porque mi entorno era, pues eso, mi casa, mi familia, todo gitanos y de pronto me vi en compañía, porque yo no hice párvulos, fui directamente al colegio. Tenía cinco años.

Y... de ver mi entorno, mi entorno que era, pues eso, todo gitanos, me... me integró, porque mi padre quería salirme del tema de los gitanos, me metió en un colegio que eran más payos que gitanos y, claro, allí, pues al principio inadaptao.

[Y, ¿por qué quería tu padre cambiarte de entorno e introducirte en otro?, le pregunto]

Porque en la época en la que estaba yo, había más pronto mal que bien.

Yo vivía en X [un pueblo de la provincia], arriba del barranco. Abajo, era lo que era la barriá, totalmente de casas de gitanos, pero de gitanos canasteros. No era un barrio, eran muchos barrios juntos. Sí, muchas chabolas, todo eran chabolas.

Yo he vivido siempre en casas, arriba del río, pero mi familia mismo, sí que tenía abajo, mis abuelos, sí tenían una chabola abajo, mis tíos, tenían una chabola abajo.

[Su mujer, que estaba presente mientras grabábamos, riéndose, bromeaba conmigo diciendo en voz alta que: «la parte de su madre, vivían abajo»].

Y por eso no quiere decir que los que están para abajo eran inferiores a los que estaban arriba. Porque igual de gente buena había abajo que la había arriba, y, de malos habían abajo como los había arriba.

[Su mujer volvió a interrumpir nuestra conversación para decir seriamente que su marido tenía razón: «Eso es cierto»].

Pero era otra manera de enfocar las cosas. :

Mi padre me llevó al colegio para que aprendiera lo que el no aprendió, para poder... para poder defenderte en la vida, saber leer y escribir, lo que no saben ellos.

Pues nada, me pillaba cerca un colegio, pero no pude entrar en ese colegio. Porque según dijo ¿eh?, estaban las plazas ocupás. Le dijeron a mi madre, en este caso, que era la que se meneó, que estaban las plazas ocupás, pero más que nada era lo mismo, era el tema de... del gitano. Y se marchó a otro sitio, en el cual, pilló y si que pude entrar.

Compañeros gitanos en la misma clase, ninguno. El único gitano, aunque habían unos cuantos más, pero lo que era en la clase, en la cual estaba yo, de mi edad, era el único.

Tenía, profesores, no profesoras, al principio, ¿eh? Era una relación distante. Al principio, era indiferente, luego en... en cuando ya estaba en segundo, tuve un profesor que era muy dictador, y los demás eran payos, lo cual les chillaba y se metía con ellos. Pero, a mí, llegó un momento, en el cual me llegó a acobardar. Porque me pegaba y yo me lo callaba [sonríe recordándolo]. Y hasta que un día me cogió una tía mía una libreta y dije:

«no, no, no», llorando y porque me iba a pegar el profesor. Y, a todo esto, se enteró mi madre, estaba mi abuela por allí, la madre de mi padre que en paz descanse, y dijo: «¿Quién te pega?. Sí, vámonos». Y cogió mi abuela, se marchó allí, y lo cogió y fue a pegarle y tó [riéndose]. No me volvió a tocar más y, cuando me tenía que dar la clase, me daba la clase correctamente, ya no me daba... Se acabó el problema con el profesor. Pero tuvo que plantar la caña. Pues ahí tendría yo siete años. No se me ha olvidado, ni se me olvidará y, a raíz de aquello, me hizo un bien, porque cogí una integración que antes no tenía, me sentí protegido, sí.

Yo estuve hasta los 14, no pude sacarme el Graduado, no pude porque hice hasta séptimo, porque a partir de los once años, alternaba trabajo y colegio. Aprendí a leer y a escribir. Sí. Correctamente. No lo dejé... No. Hice hasta séptimo, me faltó aprobar séptimo para poder hacer octavo y no, no lo hice. Fallé un curso.

Luego, aparte de este maestro que era el que me pegaba, se llamaba Olegario, me acuerdo incluso del nombre, después tuve unos maestros muy buenos, eran buena gente. Eran mejor los profesores que... ya después, si que tuve profesoras, eran mejores los profesores que las profesoras. Porque era otra manera de enfocar, era más... más autoritario pero sabiendo, sabiendo ser autoritario y una maestra... es autoritaria a la fuerza, porque no sabe ser autoritaria.

No es que me inspirara más... más respeto, porque el respeto no tiene nada que ver con el sexo, es la manera de hacerte respetar. El maestro no te repite cuarenta veces la misma cosa, te la dice una vez, y la profesora te lo repite cuarenta veces. Mal, mal hecho. No puedes. No es el mismo caso, en el momento en que, claro, se irrita y lo más pronto que te suelta es una galleta (bofetada). Como, por cierto, me pego una, una profesora por reírme de ella. Nunca, nunca he sido malo, pero tenía mis... mis cosillas. Mis travesuras como cualquier criatura, que es lógico, tienes que ser... las criaturas tienen que hacer travesuras a la fuerza.

(Gitano, 36 años)

La infancia de este hombre transcurrió en una barriada marginal en un pueblo de la provincia de Valencia. Su madre fue principalmente quien se

preocupó de que él pudiese ir al colegio. Tras haber superado el rechazo que encontró en la escuela que quedaba más próxima a su casa, consiguió escolarizarlo en otro centro más lejano cuando tenía cinco años. Cursó hasta séptimo de EGB (Educación General Básica) y abandonó definitivamente la escuela a los 14 años, aunque desde los once ya había comenzado a trabajar.

A partir de su relato y de otros muchos bastante similares, se podría catalogar la pobreza, el rechazo, la adaptación, el maltrato, la protección familiar, la importancia de aprender a leer y a escribir, la autoridad, el respeto y la disciplina como el conjunto de vivencias que han marcado tradicionalmente el proceso educativo escolar de gran parte de la población gitana.

Resulta muy significativo que, desde hace 30 años, la expectativa primordial de muchas familias gitanas con respecto a la escuela fuera, precisamente, apartar a las y los hijos de la marginación social introduciéndolos en el mundo de los payos. No podemos olvidar que la mayoría de la población gitana ha contemplado la integración social que se les proponía a través de la escuela desde situaciones y experiencias de exclusión sociourbana. En este sentido, el pasado de este grupo de población contribuye a que, en el imaginario colectivo del conjunto de la sociedad, tanto entre payos como entre los propios gitanos, exista una asociación simbólica de gran arraigo que identifica a esta minoría con la marginalidad. Para un alto porcentaje de gitanos, esta configuración no es sólo simbólica. Es también la dolorosa interiorización de una parte de su historia muy difícil de borrar. A esto se refería tímidamente nuestro anterior interlocutor cuando, para expresar que lo que sus padres pretendían con su escolarización era apartarlo de la marginación social, lo hace diciendo que deseaban que saliera de «*el tema de los gitanos*». Por lo visto, cuando se tiene de algún modo experiencia de exclusión y de rechazo, es algo tan trascendente que no puede obviarse. Sin embargo, desde la institución escolar o desde otras instancias institucionales, se olvida inconscientemente cuando se habla, por ejemplo, de la integración social del grupo gitano. La mayoría de gitanos y gitanas, por su parte, habiendo sufrido desde el pasado las consecuencias de los

procesos de exclusión social parecían ser muy conscientes de lo que ello significaba.

En el caso de los padres de nuestro anterior informante, como en el de tantas otras familias, llevando a su hijo a la escuela, no sólo pretendían que aprendiese a leer y a escribir, «*lo que ellos no sabían*». También consideraban que la escolarización era el camino para introducirlo en los canales de participación social que le darían la posibilidad de salir adelante y de superar la penosa situación que entonces sufría su familia y su grupo social de pertenencia.

Para salir de la marginación y ascender de categoría en la escala social era, y continúa siendo necesario integrarse primero en la escuela. Pero veamos cómo se percibía la institución escolar por parte de quienes pertenecen a un grupo minoritario que no siempre había formado parte de ella:

Bueno, el colegio siempre ha sido bueno y la imagen es... siempre ha querido ser buena ¿no?. Lo que pasa es que también debemos ver que con los tiempos se deteriora todo, hasta muchas universidades se están corrompiendo. Entonces, dentro de lo bueno que hay de la escuela, pues, también hay dentro del colegio cosas que no están muy bien, que habría que arreglarlas también. Pues dentro de las escuelas, el colegio de niños más adultos, hay también corrupción, ¿eh?. Hay droga y hay cosas de esas. Entonces, eso también sería de mirar un poquito.

La escuela siempre ha sido para enseñar lo mejor, lo bueno, nunca se ha hecho para mal. Claro que sí, lo que enseñan allí, en sí, tiene una buena esencia.

(Pastor gitano, 39 años)

Hombre, pues sobre todo a la escuela se va a aprender. A aprender en todos los sentidos. Aprender... todo. Estudiar, los números, para todo hoy en día se necesita ir al colegio. Y, luego, quieras que no, parece que no, pero te formas un poquito más como persona.

(Moza gitana, 19 años)

En San José Artesano, a pesar de haber conseguido un nivel de escolarización prácticamente del 100% entre la población infantil gitana y de la

representación positiva compartida con los payos sobre la función y la cultura escolar, la integración de la minoría gitana en el colegio todavía no resultaba fácil. Desde el punto de vista académico, por la poca experiencia de éxito escolar que se había tenido y se continuaba teniendo con las y los niños gitanos, más bien parecía que fuera todo lo contrario. Desde la perspectiva de la escuela, como veremos más adelante, la irregularidad en la asistencia, el absentismo escolar, los altos índices de abandono y el déficit de aprendizaje que presentaba la mayoría del grupo de alumnado gitano se articulaban como las principales causas externas al colegio que provocaban su desigualdad educativa.

6.3.3 «Ser algo en la vida»

Por otra parte, como ya he comentado antes, para las y los niños gitanos del grupo, el contexto familiar era el espacio positivo donde, según su propia perspectiva, aprendían muchas cosas y tomaban ejemplo. Entre otras, aprendían a vender, y ello les parecía algo fundamentalmente útil que hacían con absoluta naturalidad, puesto que la actividad comercial era lo que ofrecía más garantías reales de subsistencia para la mayoría de los padres. Esto no impedía que, inmersas tradicionalmente en el conjunto de la comunidad urbana, muchas familias gitanas del barrio expresaban además su deseo de poder elegir o decidir sobre el futuro social y laboral de las y los hijos. Las inquietudes socioculturales que despertaba la interacción cotidiana con la escuela hacían que, de alguna manera, albergasen ciertas expectativas de movilidad social y, sobre todo, la esperanza de que las nuevas generaciones tuviesen la oportunidad de «*ser algo en la vida*».

Paralelamente, el mercado y todas las modalidades de venta que desarrollaban (venta con el bolso, a domicilio, por la calle, en los comercios, etc.) eran lo que, por tradición, garantizaba la subsistencia socioeconómica de la mayoría de las familias gitanas del grupo. Sin embargo, en la actualidad, no dejaba de significar un nicho estructural que, a menudo, los encerraba en una situación de precariedad propia de la economía sumergida de donde les resultaba muy difícil salir para ascender socioeconómicamente. De hecho, muchas personas

de todas las edades a las que pregunté consideraban la venta ambulante como una ocupación «propia» de los gitanos, aunque también decían insistentemente que no era la profesión, ni la actividad laboral que preferían. En este sentido, su ocupación tradicional les parecía ser el medio de vida más conveniente cuando, en la práctica, difícilmente podían optar por otra cosa. Veámoslo:

Yo quiero ser mecánico, o ser artista...

[Ir al mercado, ¿no quieres?, le pregunto]

¡Hombre! A mí me gustaría ser más eso, pero si no puedo ser eso... Si no puedo ser ni mecánico, ni artista, pues en el mercao o buscaré un trabajo cualquiera...

(Niño gitano, 11 años)

O como esta otra joven informante que, aún habiendo abandonado el colegio de manera prematura, en cuanto a las posibilidades de elegir un trabajo, parecía perfectamente consciente de la limitación que iba a suponerle, desde el punto de vista laboral, no estar en posesión del título de Graduado Escolar:

No sé... Yo, por ejemplo, podría trabajar como otra persona, no tanto, porque yo no tengo el Graduado, pero... En ciertas cosas sí que podría trabajar.

(Niña gitana, 14 años)

Entre las y los gitanos del barrio, era evidente que los resultados y títulos académicos que se obtenían a través de la escuela y su sistema educativo se relacionaban directamente con la estructura sociolaboral de la sociedad mayoritaria. El hecho de no ser un grupo de población proletarizado, como lo era el grueso de sus vecinos payos, no impedía que, en sus conversaciones, manifestasen su deseo de poder elegir un trabajo en sectores económicos copados tradicionalmente por el grupo mayoritario, refiriéndose especialmente a las profesiones y actividades laborales que proporcionan cierta estabilidad financiera y una mayor categoría social (las que ellos llamaban «trabajos de payos»).

Por su parte, las y los niños gitanos, en pleno proceso de construcción de sí mismos, no siempre asumían la ocupación tradicional de su grupo como una

verdadera preferencia, aunque resultara bastante frecuente que poseyeran buenas aptitudes para la venta o reconocieran que era la actividad que les permitía estar con sus mayores y sacarse un buen dinero sin invertir demasiado esfuerzo. Veamos el caso de esta joven informante:

No, ni el mercao, ni nada de eso, y eso que yo soy una buena vendeora la verdá. Porque si yo voy, me gano mis cinco mil pesetas por ayudar en dos días, de cinco pa arriba me las gano. Pero a mí me gusta que, si apruebo y todo eso, yo quiero un trabajo fijo. Pues eso, yo quiero eso, porque me fascina... y la ilusión de ser médica. No sé por qué se me ha quitaó, pero...

(Niña gitana, 10 años)

Asimismo, intentando negociar con las y los hijos, algunas madres también expresaban explícitamente la preocupación por su futuro, imaginando nuevas expectativas laborales más allá del mercado y de la venta ambulante. Eran expectativas de una mejora social que, desde la inexperiencia en otros sectores económicos o niveles profesionales, asociaban directamente con la titulación académica que podía proporcionar la escuela. Veamos como lo expresaban:

A mí si que me gustaría que estudiara, lo que pasa que ella prácticamente no... no quiere. Que, luego, a lo mejor, puede que se arrepienta, sí. Pero a mí, sí que me gustaría que fuera algo el día de mañana, no un simple mercadillo. A mí sí que me gustaría.

(Madre gitana, 36 años)

A pesar del escaso rendimiento académico que marcaba los resultados escolares de la mayoría de niñas y niños gitanos, en su entorno sociofamiliar, era cada día más perceptible que el contacto interétnico y la interacción escolar alcanzaban a promover una clara inclinación por la plena inserción laboral en el seno de la sociedad mayoritaria: «*Un buen oficio*», «*Algo que le guste*». Esta inquietud por el día de mañana activaba la preocupación de muchas familias por el proceso educativo escolar y la formación que proporcionaba a las y los niños, en definitiva, por sus posibilidades de continuidad en los estudios y por su futuro profesional: «*Que llegue a estudiar*», «*Que fuera algo el día de mañana*», «*Que coja carrera*»,... Veámoslo más de cerca:

¡Hombre! Pues para que no lleguen a un mercado, como yo voy. Eso sí que me gustaría... Mira, ahora me va el pequeño al colegio, a mí me gustaría... De Juan espero que llegue a ser algo, que le guste algo, que coja alguna carrera, que no... Vamos, espero para Juan, lo que no han tenido ni sus hermanos, ni su padre, ni yo. Espero eso, espero que... que Juan llegue, llegue a estudiar y sea algo importante en la vida. Por ejemplo, no un ministro ni nada de eso, a ver si me entiendes [sonriéndose], ni un político... Porque, no sé, ¿no?, porque nunca se ha visto un gitano ministro, ni un gitano político, ¡A ver si me entiendes lo que te quiero decir! [Riéndose]. Pero sí, pues que lleve una carrera buena. Bueno, que... que coja un buen oficio, algo que le guste ¿sabes que te quiero decir?.

(Madre gitana, 43 años)

Generalmente, en todos los grupos sociales, la experiencia del pasado se proyecta sobre el futuro de las y los jóvenes. Entre las y los gitanos del barrio, la experiencia particular de no haber formado parte tradicionalmente del entramado socioeducativo que favorece la participación ciudadana y la movilidad social seguía pesando de un modo considerable. En ese sentido, como hemos visto, existía por un parte un cierto mimetismo con respecto al grupo payo mayoritario en su creciente preocupación por resolver el futuro y, por otra, como nos mostrarán los siguientes testimonios, el hecho de no contar en el pasado con su misma experiencia escolar, productiva colectivamente desde el punto de vista económico y laboral, condicionaba sensiblemente tanto sus ambiciones y expectativas como las estrategias sociales y educativas que desarrollaban en la práctica para labrarse el futuro. Sin duda, es significativo que nuestra anterior informante ni siquiera contemplase la posibilidad de que su hijo se pudiese dedicar a la política. Como ella misma expresa, le parecía impensable porque no encontraba referentes que le fueran cercanos: «Porque nunca se ha visto un gitano político». A mi entender, esa ausencia de referentes históricos, provocada por la distancia social con respecto a los estratos de población más favorecidos, no operaba de forma determinante. Ahora bien, el pasado socioeducativo del colectivo gitano constituía un factor condicionante de la interacción con el entorno y de su particular desarrollo cultural, mermando las ilusiones y las expectativas de

futuro que muchos padres proyectaban sobre sus hijas e hijos. Con frecuencia, esta percepción del entramado social como una estructura rígida subyacía a las valoraciones que hacían las y los gitanos del grupo sobre su propia realidad, dando como resultado una respuesta múltiple: frente a expectativas ambiciosas que vinculaban el futuro de los individuos con el éxito escolar, como las de nuestra anterior interlocutora, también se podía encontrar un alto porcentaje de familias que consideraban sus posibilidades socioeducativas de manera mucho más modesta. Todas las familias gitanas estaban preocupadas porque las y los niños aprendiesen, por lo menos, a leer, escribir y algo de cuentas pero, a partir de ahí, su actitud resultaba con frecuencia poco alentadora en cuanto a su futuro académico, ya que no encontraban referentes socioculturales suficientemente cercanos de los logros y beneficios que la educación escolar podía reportarles.

Una mirada diacrónica quizá ayude a entender esta manera de posicionarse frente a la escolarización: desde 1972, año en que se inauguró el colegio del barrio, los gitanos sólo en tres ocasiones habían conseguido obtener el título de Graduado Escolar. Si bien este dato no lo explicaba todo, sí que advertía de manera significativa sobre el hecho de que pocas familias gitanas del grupo habían mejorado su situación socioeconómica gracias a los beneficios que suele reportar la formación académica. Esta realidad no alcanzaba a invalidar por completo la positiva representación simbólica que la minoría gitana seguía construyendo de la cultura escolar, a pesar de su «inutilidad». Sin embargo, por otra parte, la constante ausencia de éxito escolar mediatizaba negativamente la interacción del grupo con la escuela y, por ende, distorsionaba su percepción del mundo de la cultura académica.

Paralelamente, muchas de las influencias culturales de la sociedad mayoritaria y la educación escolar acumulada en los últimos 30 años se iban asumiendo progresivamente en el grupo minoritario como una parte importante de su capital cultural. Desde la adición, la mezcla y la reorganización cultural creativa, las y los gitanos del barrio seguían construyendo sus representaciones sociales y, en cierto modo, fortaleciendo con ellas la expectativa de «*ser algo en la vida*».

En un barrio pluricultural como el de San José Artesano, el permanente proceso de aculturación no se desarrollaba de manera uniforme en el conjunto de su población. Por otra parte, la interacción social que mantenían los vecinos payos y gitanos, entre ellos y con el resto de la ciudad, tampoco era la misma ni producía los mismos efectos en los dos grupos. Concretamente, entre la población gitana, los resultados del proceso de interacción sociocultural de los últimos cincuenta años no eran idénticos en todas las familias, variaban y adquirían matices distintivos según los distintos niveles socioeconómicos y de inserción laboral y, a su vez, dependían de las particulares relaciones personales que, hasta el presente, se habían mantenido con la escuela y con el conjunto de los miembros de la comunidad escolar.

Como el resto de la población paya de clase trabajadora con quien compartían el barrio, las madres y los padres gitanos también introducían, a su modo y paulatinamente, los valores de la sociedad moderna. En general, querían lo mejor para sus hijas e hijos y, siguiendo la tendencia del grupo mayoritario, en muchos hogares se deseaba que la juventud aprovechara la posibilidad de estudiar que la mayoría de las y los adultos del grupo no había tenido. De esta manera, en el contexto que nos ocupa, la instrucción, la formación y la cualificación profesional, o cuanto menos, el título de Graduado Escolar representaban para el conjunto de la comunidad urbana del barrio los medios o instrumentos necesarios que podían permitir a las y los jóvenes labrarse un futuro mejor. En este aspecto, la transformación sociocultural de los payos y de los gitanos del barrio, aún desarrollándose diversamente y a un ritmo más acelerado entre los primeros, presentaba considerables similitudes.

6.4 Conclusión transitoria

Entre la mayoría paya y la minoría gitana, existían pedazos o zonas de experiencia que se hubieran podido configurar como una historia común asentada sobre las similitudes y no sobre las divergencias. Sin embargo, si por una parte existía una cierta comunidad de experiencias y valores, por otra, esa proximidad

cultural entre ambos grupos no escapaba a la competencia social del entramado jerárquico propio de la sociedad industrializada. Los payos y los gitanos del barrio constituían dos colectivos sociales que convivían en un contexto competitivo de transformación cultural y reorganización estructural que privilegiaba el individualismo frente a la solidaridad y que, además, favorecía la tendencia a minimizar las similitudes y, al contrario, a acentuar las diferencias dependiendo de las situaciones que possibilitaban el logro o la consecución de los intereses del propio colectivo y no de aquéllos que implicaban al conjunto de la comunidad social. Payos y gitanos, desde diferentes posiciones, competían por los mismos intereses: el ascenso en la jerarquía social y el alejamiento de la pobreza. Desde esta perspectiva, la expectativa de «ser algo en la vida», en cuanto a su significado más común, adoptaba el sentido de la cultura y de los valores que subyacen al desarrollo de la sociedad moderna.

Al mismo tiempo, «ser gitano» se configuraba como una construcción a partir de la pertenencia a un grupo que proponía una coherencia de sus propios modos de vida. Pertenecer al grupo implicaba un proceso de socialización que permitía compartir sus representaciones colectivas. La infancia gitana, en la familia, asumía con dignidad la pertenencia al grupo. El proceso de socialización familiar comportaba la interiorización de la frontera simbólica entre payos y gitanos, entre «el nosotros» y «el ellos». Paralelamente, en ambos grupos sociales, se construía un «dentro» valorizado y un «fuera» estigmatizado. Por su parte, las interacciones sociales tendían a confirmar la realidad de la frontera étnica y a naturalizar las características esperadas para cada grupo, reforzando simbólicamente la estratificación socioeconómica y cultural del entorno envolvente. A partir de ahí, la desigualdad social y las condiciones de competitividad urbana favorecían que se desencadenaran otros procesos simultáneos de diferenciación y discriminación entre los grupos.

Si hasta el momento he abordado de una forma explicativa aquellos aspectos que he considerado más importantes de la socialización que se desarrollaba en el ámbito sociofamiliar de la infancia gitana del barrio, a partir del próximo capítulo, penetrando más profundamente en el mundo de la cultura

escolar, intentaré echar luz sobre otros no menos relevantes desde el punto de vista socioeducativo, y que, a mi entender, se pueden relacionar significativamente con la respuesta de la escuela ante la diversidad cultural.

**VII. DEL BARRIO A LA ESCUELA: «ENTRAR»
EN LA VIDA COTIDIANA DEL COLEGIO**

7. DEL BARRIO A LA ESCUELA: «ENTRAR» EN LA VIDA COTIDIANA DEL COLEGIO

La primera etapa de mi trabajo de campo etnográfico estuvo dedicada intensamente a la familia y, tras ocho meses en el grupo, cuando prácticamente ya conocía a todos sus miembros, comencé a observar y a recoger información en la escuela. Desde el principio, mi planteamiento fue compartir con las familias y con los docentes la experiencia educativa de las y los niños gitanos introduciéndome en su contexto socioescolar.

Con la intención de «entrar» en la vida cotidiana del colegio al que asistían las y los niños del grupo, pasé de la Etnografía en el barrio, entre las familias, a la Etnografía de la escuela. Para ello, fue necesario ampliar mis relaciones personales con todos los agentes escolares. Mi objetivo era dejar de ser una extraña y ganarme la confianza de las y los maestros para poder despertar su interés por mi trabajo y su voluntad de colaborar conmigo, lo cual, he de reconocer que, aún habiendo obtenido un compromiso acordado democráticamente por el Claustro de Profesores/as, por diferentes motivos, no resultaba fácil a veces. A pesar de mi actitud de aprendiz, parecía inevitable que, viniendo yo de la Universidad, algunas personas creyesen que evaluaría «desde lo alto» su trabajo. Disminuir esta sensación de distancia y compartir con las y los maestros sus inquietudes, problemas y expectativas con respecto a la tarea cotidiana que desarrollaban en el centro fue, en la práctica, lo que me permitió investigar sobre cómo desempeñaban su función educativa.

Por otra parte, aunque siempre procuré no intervenir, la presencia de la etnógrafa en un contexto tan estructurado como es la escuela altera de una forma u otra la realidad cotidiana. Desde la neutralidad y la prudencia frente a todas las situaciones escolares que se planteaban día a día, considero que conseguí en gran medida introducirme como un elemento más en la vida de la escuela. Aún así, debo confesar que, en más de una ocasión, me hubiera gustado ser invisible para estar completamente segura de que mi presencia no influía de algún modo en aquello que estaba sucediendo.

Para empezar, tuve que adaptarme a los tiempos escolares. El horario del colegio condicionó por completo mi vida como investigadora durante el tiempo que dediqué a la institución escolar. Me adapté a la organización temporal del curso académico preocupándome especialmente por presenciar, desde lo más cerca posible, qué sucede en tres momentos que podían ser considerados cruciales, atendiendo a la experiencia precedente de otras investigadoras⁵⁰:

- La incorporación al colegio, sobre todo de las y los alumnos más pequeños (el alumnado de Educación Infantil). Previamente, había visitado y conocido la Guardería Infantil, establecimiento preferido por las familias gitanas del barrio, dado que algunas de ellas optaban por éste antes de escolarizar a sus hijos e hijas en el colegio. Pasados los primeros días de clase, fui ampliando poco a poco mi mirada hacia el conjunto del alumnado.
- Hacia mediados de curso. Durante este periodo me fijé especialmente en la adaptación paulatina de las y los niños al medio escolar, en la regularidad e irregularidad de su asistencia a clase, en los casos considerados de absentismo y en los abandonos escolares, en las relaciones sociales y sus entramados (entre iguales, entre alumnos y docentes, entre las familias y la escuela, etc.).
- El final de curso. En la última fase, intenté captar el clima de éxito o fracaso que respiraban las y los niños con respecto a sus resultados académicos. Indagué en sus expectativas de futuro frente al siguiente curso escolar. Observé las diferentes actitudes entre las y los adultos (familias y docentes) ante el Instituto y el cambio que implica la continuación educativa en la etapa de Secundaria. Asimismo, presté una especial atención a los vínculos y relaciones socioafectivas surgidas entre todos los miembros de la comunidad escolar durante el curso de convivencia y, particularmente, entre las y los niños, con la intención de poder percibir el significado que le daban a su experiencia.

⁵⁰ Comunicación personal de la profesora Ana Gomes.

Durante todo este proceso de observación, pude estar presente en todos los espacios del colegio compartiendo y recogiendo las múltiples vivencias y conversaciones entre las y los niños, entre las y los adultos, y aquellas que se plantearon en el interior de la comunidad educativa. Estuve en las aulas, el patio, la sala de profesores, el comedor, la biblioteca, los pasillos, las puertas y en todos los escenarios que los propios actores sociales, delimitándolos, consideraban «dentro». Observé detalladamente en todas las clases de todos los niveles escolares de Educación Infantil y Primaria. Asimismo, estuve y observé en el patio compartiendo los tiempos de recreo, en el comedor durante las comidas con las y los niños, y con las y los maestros. También presté atención a los programas socioeducativos paralelos que se desarrollaban en el colegio, observando y entrevistándome con sus responsables. Presencié muchas de las reuniones escolares que se celebraron formalmente: reuniones de Ciclo, Comisiones Pedagógicas, Claustro de Profesores, Consejos Escolares, reuniones del AMPA (Asociación de madres y padres de alumnos/as). Asimismo, tuve un lugar en otras que surgieron de forma esporádica, compartiendo con madres, monitores y monitoras, maestras y maestros sus encuentros extraescolares de carácter informal, por ejemplo, tomando numerosos cafés en los bares vecinos al colegio.

Paralelamente, como ya he comentado en la Introducción, formar parte del equipo de investigación del Proyecto OPRE ROMA me proporcionó, además, la posibilidad de traspasar el contexto particular de mi trabajo etnográfico. Esta ampliación de los horizontes de mi observación escolar me permitió analizar y estudiar lo concreto desde una perspectiva comparativa que me condujo a relacionar muchas de las variables sociales y culturales que inciden en los procesos socioeducativos de los diferentes grupos de población, configurando situaciones que, en un principio, parecían inconexas.

Fui recogiendo toda la información relativa a la escuela en un diario de campo dedicado exclusivamente a ella. Realizaba grabaciones de las conversaciones y entrevistas personales que iba manteniendo con las y los docentes, con las madres y los padres gitanos y payos, con el alumnado gitano, payo e inmigrante, con las y los educadores de comedor, con la monitora y el

monitor de un programa subvencionado de ayuda a la familia, con una monitora del programa de absentismo del Ayuntamiento de la ciudad, con antiguos alumnos y alumnas del colegio, y también con el representante del Ayuntamiento en el Consejo escolar, las limpiadoras y la conserje.

Puesto que me interesaba conocer ampliamente las diferentes opiniones que se construían sobre la experiencia educativa escolar y el funcionamiento de la institución, al margen de las numerosas charlas mantenidas con las y los adultos y con muchos de las y los niños -payos, gitanos e inmigrantes-, utilicé un cuestionario de preguntas abiertas para el alumnado que pasé a modo de prueba colectiva en todas las clases a partir de 4º curso de Primaria.

Por otra parte, en los dos colegios donde realicé mis observaciones durante un periodo continuado, pasé a las y los docentes el cuestionario de la encuesta nacional del Proyecto OPRE ROMA. Sus respuestas me proporcionaron más información sobre la percepción que tenían las y los maestros que colaboraron conmigo de sus alumnos payos y gitanos.

Tras esta interesante experiencia, debo anotar que, tanto en el ámbito familiar como en el escolar no todo el mundo se implicó o colaboró de igual modo. Sin embargo, considero que, durante mi estancia en ambos contextos, salvo en casos excepcionales, logré establecer con mis informantes las relaciones de confianza y amistad que han hecho posible el desarrollo de esta investigación.

7.1 ¿Cómo entra la etnografía en la escuela?. Mi caso, sólo un ejemplo

Como ya he comentado, tras haber compartido durante todo un invierno la vida cotidiana de las familias gitanas de «mi» barrio, intenté abordar la totalidad del escenario socioeducativo de la infancia centrándome fundamentalmente en el colegio al que asistían las y los niños del grupo y me dediqué por completo a la Etnografía escolar.

Considero que poder estar en el colegio del barrio fue una de las circunstancias más decisivas de mi trabajo. Introducirse de lleno en el terreno de interacción escolar era una condición necesaria para investigar sobre la incidencia del contacto cultural en la construcción que, al educarse, hacen las y los niños gitanos de su propia cultura y de su identidad personal. Si la observación en la escuela constituía uno de los pilares básicos para sustentar el análisis etnográfico que me proponía llevar a cabo, confieso que la pregunta que no dejó de preocuparme hasta que me vi «dentro» fue: ¿cómo entra la etnógrafa en la escuela?.

7.1.1 Una experiencia previa

Comencé la Etnografía escolar a finales del curso 2000/01 en un colegio privado-concertado de la ciudad. En este centro se impartía E. Infantil, E. Primaria, E. Secundaria y Ciclos Formativos de Grado Medio. De los 370 alumnos/as matriculados en este colegio, el 37% pertenecían a familias inmigrantes extranjeras: Marruecos, Argelia, Ucrania, Armenia, Colombia, Perú, Guinea, etc. Este porcentaje se debía a la proximidad del colegio al Centro de Acogida de Refugiados, ubicado en el mismo barrio desde 1991 y, paralelamente, al Programa de Educación Compensatoria que se estaba desarrollando en ese momento con el objetivo de socializar a los alumnos de origen extranjero en nuestro país. El resto del alumnado era español: payos (valencianos fundamentalmente) y 10 alumnos gitanos (nueve niños y una niña) de diferentes procedencias y en situaciones familiares diversas.

Me planteé esta primera fase de observación de la vida escolar como una especie de prueba piloto. Antes de iniciar el trabajo de campo durante un curso completo en el colegio Azcona, donde se centra mi estudio, necesitaba familiarizarme con el ambiente escolar y aproximarme «desde dentro» a la realidad de la escuela, cuando constituye un espacio educativo en el que un elevado porcentaje de alumnado pertenece a diferentes culturas. En esta etapa, que denomino previa, mi intención era aprovechar la oportunidad que me ofrecía este colegio para conocer un ejemplo práctico de cómo el sistema educativo se

enfrenta cotidianamente a la diversidad sociocultural del alumnado actual. Aunque en este colegio sólo estuve durante los dos últimos meses del curso (Mayo y Junio de 2001), la experiencia me permitió acercarme directa y personalmente a las y los maestros, conversar sobre su experiencia docente y su alumnado, charlar con algún padre, estar con muchas y muchos escolares de diferentes grupos sociales y culturas, observar en las aulas y, en definitiva, en todos los espacios donde se desarrollaba el día a día de esta comunidad escolar.

Desde un principio se me informó de que el objetivo fundamental del proyecto de educación compensatoria que se llevaba a cabo era socializar a los alumnos pertenecientes a familias inmigrantes⁵¹. Mi primera impresión fue que la integración social del alumnado inmigrante, promovida especialmente por su dueño y Director, era para el conjunto de la comunidad escolar su principal razón de ser. La mayoría de docentes contratados en el centro parecían estar muy sensibilizados en este sentido y, una parte de ellos/as, contaba con la experiencia de haber trabajado anteriormente en proyectos socioeducativos, asociaciones y organizaciones no gubernamentales (ONGs) dedicadas al apoyo de grupos de población desfavorecida.

Con respecto a la población gitana, los alumnos gitanos matriculados en este centro estaban repartidos entre Educación Infantil (3), Primaria (4) y Secundaria (3). Pertenecían a tres familias distintas con situaciones socioeconómicas y modos de vida particulares. Una de estas familias gitanas vivía en dos caravanas estacionadas en un solar cerca del colegio. Por la información que me aportó el centro y la asistente social del Ayuntamiento, sus condiciones de vida eran bastante precarias y su presencia en el barrio suponía un problema para el resto de los vecinos.

Cuando hablé con los escolares gitanos de esta familia - dos hermanos, un niño de 14 años y una niña de 11- me contaron que su padre hacía música, que vivían en una caravana y que antes tenían una cabra pero que, desde que se murió

⁵¹ En el barrio donde está ubicado el colegio, había censados un total de 689 inmigrantes, de los cuales 219 procedían de los países del Este de Europa, 75 de Asia, 207 de Iberoamérica y 188 de África, preferentemente de Marruecos y Argelia. (Datos publicados en el Diario Levante el martes 12 de diciembre de 2000).

de calor, ya no habían vuelto a tener otra. También me dijeron que su abuelo era húngaro y que antes iban en carros, pero ahora ya no. Vivir en una caravana, no parecía que fuera un problema para ellos. Cuando se les preguntaba sobre sus condiciones de vida, exponían su situación como si fuera una preferencia: *«Nos dan una casa pero no la queremos»*. A mi juicio, al margen de las diferencias provocadas por el hecho de vivir con muy pocos recursos, era la actitud positiva que mostraban ante los demás, en defensa de su modo de vida, lo que realmente les convertía en extraños e incomprensibles a los ojos de los propios compañeros y el resto de los miembros de la comunidad escolar.

Una de las maestras, por ejemplo, sin salir de su asombro, criticaba el hecho de que esta familia gitana, siendo tan pobre y viviendo en una caravana, tuviera un Mercedes de segunda mano. En realidad, para estos niños, un coche de estas características no era ningún alarde de poderío económico como ella interpretaba, sino una necesidad que parecía comprensible cuando, de vez en cuando, su familia todavía se desplazaba remolcando una casa-caravana. Se trataba de una familia gitana de origen húngaro que, aunque vivía en España desde hacía ya tres generaciones, tenía un largo pasado marcado por la exclusión urbana que conlleva el modo de vida itinerante. Su proceso de sedentarización parecía articularse sobre un cúmulo de factores de marginación social (pobreza, analfabetismo, desestructuración familiar, etc.).

Otra de las familias gitanas que llevaba a sus hijos al colegio vivía en mejores condiciones. Eran vendedores y ocupaban un piso en uno de los edificios del barrio. Los niños de estas dos diferentes familias, aunque no compartían el mismo modo de vida ni tenían nada en común, salvo el hecho de ser gitanos, mantenían estrechas relaciones de amistad en la escuela, hasta el punto de hacer creer a todo el mundo que eran primos porque así se llamaban entre ellos.

Por último, me encontré con una familia gitana «invisible», es decir, que oficialmente, en la escuela, nadie, excepto el Director, sabía que esos alumnos eran gitanos. Se trataba de una familia mixta (madre paya, trabajadora en una fábrica y padre gitano). El Director no sabía exactamente a qué se dedicaba el padre y sospechaba que no trabajaba porque siempre se encargaba él de recoger a

sus hijos. Este hombre había hablado con el Director para manifestarle que no quería que nadie supiera en el colegio que sus hijos eran gitanos. A mí, personalmente, mostrando una clara actitud de rechazo hacia la población gitana, me lo negó. Se lo pregunté en una ocasión cuando vino a recoger a sus hijos, mientras le explicaba qué era lo que yo estaba haciendo en el colegio. La pertenencia de esta familia al grupo de población gitana era como una especie de secreto que este padre intentaba mantener con el Director del centro frente a la comunidad escolar.

En este marco, al estar en franca minoría con respecto al conjunto del alumnado, percibí que los gitanos no eran vistos por los demás miembros de la comunidad escolar como un grupo específico, sino como tres casos familiares independientes y diferenciados. Las distintas procedencias y niveles socioeconómicos de las familias presentes en esta escuela hacían que la heterogeneidad fuese su característica más notable.

Para «entrar» en este escenario, utilicé un contacto proporcionado por una alumna de la Universidad Jaume I. Se trataba de su hermano, un profesor de enseñanza secundaria. Fue este hombre quien me facilitó la entrada en el colegio donde trabajaba. A través de él, conocí al Director, una persona que, desde un principio, se mostró muy amable conmigo y completamente disponible con respecto a mi trabajo. De hecho, su disponibilidad fue una de las diferencias que hallé entre éste y otros directores de colegios públicos que había visitado con anterioridad. Otra cosa que llamó mi atención fue el peso que en el centro parecía otorgársele a su voluntad, sin que él diera muestras en ningún momento de que hacía uso de su posición de poder con respecto al profesorado que tenía contratado. Recuerdo que la primera vez que lo vi, apenas entré en el colegio, por la actitud amable y servicial que mantuvo conmigo, pensé que se trataba del conserje.

En cuanto a mi petición de observar en la escuela durante el final de curso, este Director no tuvo que plantearla formalmente en el Claustro de Profesores/as. Simplemente, me dijo que colaborarían y me presentó de uno en uno a todo el mundo el mismo día de mi llegada. Intuí que les debía haber informado

superficialmente sobre mi trabajo con anterioridad y, con toda naturalidad, una vez estuve allí, les pidió su colaboración delante de mí. Las y los maestros, a medida que me iba presentando, nos atendieron con simpatía a pesar de que interrumpimos sin previo aviso las clases que estaban dando. En principio, no pusieron problemas a que yo entrase en las aulas para observar cómo se desarrollaba el trabajo cotidiano.

Nadie se negó a permitir mi observación, excepto una maestra. Era la Jefa de Estudios, tutora de la clase de tercero de Primaria. El Director, me comentó que sólo una maestra se había negado y lo atribuía a un problema de carácter: *«Inevitable, tratándose de ella. Aunque es una estupenda profesional tiene un carácter difícil»*, me dijo. En principio, me pareció que la actitud de esta maestra respondía a un intento de proteger a su alumnado gitano frente al hecho de que alguien extraño que venía de la universidad viniera a observarlo. La maestra se negaba a que sus alumnos gitanos fueran como *«los conejos de laboratorio»*, según sus propias palabras. Por su forma negativa de reaccionar, teniendo en cuenta la falta de información sobre mi trabajo y la informalidad con que, seguramente, el Director le había solicitado su colaboración conmigo, quise interpretar que se había producido un malentendido que más tarde podría aclarar. Sin embargo, cuando tuve la oportunidad de conocerla, entendí que, más allá de la protección que parecía brindar a sus alumnos, su actitud respondía en gran medida a su particular representación sobre los gitanos y a que, inconscientemente, la proyectaba en ellos y en mi persona aún antes de conocerme. Tras unos días de observación en algunas clases empecé a relacionarme esporádicamente con ella y, de manera más regular, con el resto de las maestras. Fue entonces cuando pude percatarme de la necesidad que tenía la Jefa de Estudios de mostrar que controlaba a su modo la situación, convencida de antemano de que yo iba a tratar a sus alumnos gitanos como bichos raros. Aún sabiendo que se trataba de un estudio sobre la educación de la infancia gitana que partía de la Universidad, para justificar su empeñada cerrazón, cuando tuvo ocasión, expuso su temor a que el resto de las y los niños se enteraran de que en el colegio los gitanos eran objeto de una investigación. Ante ese riesgo, considerado por ella muy peligroso y

perturbador para el colegio, se negaba rotundamente y no quería saber nada sobre mi trabajo.

En aquel primer momento, opté por distanciarme para no forzar situaciones, ya que, si me parecía oportuno, más adelante quizá podría volver a pedirle su colaboración. Pensé que mi presencia no podía imponerse y que era preferible transmitirle confianza e intentar, a través del diálogo, entender su punto de vista. De hecho, cuando me conoció y pudimos hablar con calma, creo que su postura le resultó absurda a ella misma, considerando que no era necesario que «protegiere» a nadie frente a mí. Una vez resuelto este conflicto inicial, ésta fue una de las maestras que más colaboró conmigo, permitiéndome incluso que entrara en su clase mientras trabajaba. Su cambio de actitud me permitió observar que su relación con el pequeño grupo de alumnos gitanos estaba impregnada de una gran emotividad, especialmente con una niña, y también cómo afloraban sus prejuicios a la hora de tratarlos. Durante los ratos de recreo, a mediodía, mientras le tocaba el turno de vigilancia, me hacía ver que ella quería a los niños e, improvisadamente, con la intención de constatar delante de mí su conocimiento de su situación y la veracidad de sus representaciones, les interrogaba con preguntas sobre el coche, los motivos de sus faltas de asistencia, su modo de vivir... Mientras tanto, yo miraba hacia otra parte o me comportaba como si no estuviera prestando atención, intentando evitar de alguna manera con mi aparente indiferencia que su interrogatorio hiriera la sensibilidad de las y los niños gitanos.

Al principio, cuando comencé mi trabajo de campo en la escuela, el tipo de situaciones como la que acabo de describir me resultaban un tanto extrañas y tremendamente incómodas. Debo reconocer que mi empatía con las y los niños gitanos, el temor a que las y los maestros no quisieran colaborar conmigo, mi falta de experiencia y un largo etcétera hicieron que pasara algún que otro mal rato. Recuerdo que alguna vez, incluso, dudé de la conveniencia de revelar que estaba investigando sobre los gitanos. Frente a ciertos informantes, ¿sería mejor disfrazar la investigación de algún modo?. Evitando el conflicto emocional que me causaba la percepción tan directa de los prejuicios, ¿me estaba dejando yo también envolver por ellos?. No tardé en darme cuenta de la necesidad de controlar mis

propias emociones. A menudo, las reacciones y actitudes de la gente frente al tema de mi estudio me aportaban una información nada desdeñable. En algunos casos, más valiosa que la que obtenía a través de la palabra. A pesar del riesgo de que ciertas personas no quisieran colaborar conmigo, siempre intenté basar mis relaciones con todas y todos los informantes en el respeto, la sinceridad y la confianza. En mi caso, la experiencia me fue demostrando que, tanto en el ámbito escolar como en el resto de los contextos donde me tuve que introducir, la mezcla de las tres cosas era un punto de partida necesario en la tarea etnográfica.

La observación en este centro me permitió ver de cerca algunas de las actitudes de las y los docentes frente a la heterogeneidad del alumnado. Al mismo tiempo, pude recoger muchas de las ideas que circulan en la ciudad sobre los diferentes grupos socioculturales que constituyen el conjunto de la población escolar.

Para terminar con esta experiencia previa, antes de abandonar esta comunidad escolar, aproveché la oportunidad y pasé a las y los maestros los cuestionarios de la encuesta nacional del estudio cuantitativo sobre la educación de la infancia gitana en Europa realizado en el proyecto de investigación OPRE ROMA.

7.1.2 Un curso escolar en el colegio del barrio

Tras esta «prueba piloto», antes de las vacaciones de verano, dejé todos los cabos atados para realizar mi observación durante el siguiente curso académico en el colegio donde estaban matriculados los hijos e hijas de las familias gitanas del barrio.

En junio de 2001, a través de una llamada telefónica, concerté cita con la dirección del colegio Azcona con el propósito de explicar mi proyecto de investigación y pedir la colaboración del centro en el desarrollo de la Etnografía de la escuela. Aquel primer encuentro era para mí una de las entrevistas más importantes, pues de ella dependía la posibilidad de continuar el estudio como tenía pensado en la escuela de los niños/as que ya conocía previamente. Tener

éxito en este intento significaba que, al igual que la infancia del grupo protagonista de mi estudio, podría moverme entre la familia y la escuela.

Mi directora de tesis y yo consideramos conveniente presentar mi estudio en el marco de la investigación del Proyecto de OPRE ROMA. Con este objetivo, en aquella ocasión, intervino conmigo la compañera del equipo de investigación que se debía encargar de los análisis cuantitativos. Con su aportación como especialista en metodología estadística, pretendíamos dar al colegio una imagen rigurosa de nuestro trabajo, de manera que lo presentamos en toda su amplitud, exponiendo su dimensión tanto cualitativa como cuantitativa. Al mismo tiempo, en un principio, también nos interesaba pasar los cuestionarios de la encuesta nacional a las y los maestros tutores del alumnado gitano e incluirlos en los primeros análisis estadísticos de la investigación nacional, pero decidimos finalmente que, en aquel momento, la encuesta no era lo más prioritario y, dejando los cuestionarios para más adelante, intentamos asegurar mi posición como etnógrafa en la escuela. En aquella primera entrevista, lo que interesaba verdaderamente era dar buena impresión a la dirección del centro y comenzar una relación de confianza. Intentamos despertar su interés explicándoles claramente cuáles eran nuestros objetivos y en qué medida necesitábamos su colaboración. Se trataba de conseguir el permiso para observar «desde dentro» durante todo el curso académico 2001/02.

Nuestro primer intento fue positivo, ya que el equipo directivo -Directora, Jefa de Estudios y Secretaria- se interesó por nuestro proyecto y, aparentemente, sus representantes se mostraron preocupadas por el tema de la educación de la infancia gitana. Sin embargo, notamos cierta ambigüedad en sus discursos con respecto a la distinta realidad cultural y socioeducativa del alumnado gitano frente al resto de escolares payos e inmigrantes del colegio. Expresaron algunos juicios y valoraciones que parecían estar impregnadas de los «típicos» prejuicios que, tanto en el ámbito escolar como en el contexto más amplio de la sociedad mayoritaria, se continúan utilizando para caracterizar al grupo minoritario gitano.

Remontándose a toda la historia del colegio, nos hicieron saber que, desde siempre, aunque no en la misma proporción con respecto a la totalidad del

alumnado, habían tenido alumnas y alumnos gitanos en el centro. A pesar del recuerdo positivo que conservaban de determinados casos («*Algunos eran buenos estudiantes pero dejaron de estudiar*»), la visión que nos dieron sobre el alumnado gitano en su conjunto se centraba en «*su fracaso escolar*». Las maestras, en cuanto conocieron el tema de la investigación, volcaron sobre el grupo toda una serie de consideraciones negativas: «*el desinterés de las familias por la escuela*», «*la falta de resultados académicos*», «*el absentismo escolar*», «*el abandono antes de los 16 años*»,... No faltaron comentarios cargados de ironía refiriéndose al talante protector que, frente a la escuela, percibían en las familias gitanas: «*No les cuidamos bien a las criaturas*». Desde su posición de docentes, para explicarse y explicarnos las causas de la falta de motivación e interés por la escuela que percibían en el alumnado gitano, recurrieron, en tono más dogmático, a otros juicios menos sarcásticos: «*como ya tienen la regla no vienen*», «*les basta con aprender a leer y a escribir...*», etc. Tras haberlas escuchado, les planteé mi necesidad de su colaboración resaltando la importancia de su experiencia diaria con el alumnado gitano y sus familias, y con el conjunto de la comunidad escolar. En cuanto a su actitud frente a mi estudio, creo que conseguí despertar su interés refiriéndome al análisis de la situación socioeducativa de la infancia gitana como si fuera una cuestión prioritaria y una preocupación que podíamos compartir.

Recuerdo que, en aquella primera conversación con el equipo directivo, me chocó lo que dijeron sobre una alumna de 11 años a quien yo ya conocía desde hacía bastante tiempo. Perteneecía a una de las familias gitanas del barrio más pudientes económicamente. Me sorprendí porque el discurso de las maestras contradecía por completo el testimonio que yo tenía registrado de la niña. Las maestras, a pesar de que su padre era el monitor de absentismo de la asociación gitana con el que decían que colaboraban, consideraban a esta niña como absentista ya que, según ellas, era una de las alumnas gitanas que ni siquiera iba al colegio. Sin embargo, la niña me había dicho personalmente que le gustaba el colegio y que los estudios eran muy importantes para ella. Incluso, cuando nos entrevistamos, me expresó su deseo de llegar a ser abogada. Veamos un fragmento de su testimonio:

Allí [en el colegio] me encuentro muy bien. Para mí, los estudios, pues son muy importantes, porque yo creo que eso para el día de mañana va a servir bastante. Entonces, yo ahora estoy muy contenta con la escuela y más o menos me voy defendiendo. [Los estudios sirven] Pues para hacer una carrera y tener mis estudios y, más o menos, para un trabajo.

Cuando le hice la típica pregunta: ¿Qué te gustaría ser de mayor?. La niña, rápidamente, me respondió:

Abogada. Porque defiendes a las personas, no sé, porque me gusta. Sí, sí, porque, porque hay gente que no se sabe defender por ella misma.

(Alumna gitana, 11 años)

Su versión y la de sus maestras sobre su realidad escolar y sus expectativas no coincidían en absoluto, es más, eran completamente contradictorias. ¿Qué pasaba?.

Conociendo a la niña y atendiendo a sus argumentos, supe que sus opiniones sobre la educación escolar constituían en gran medida un discurso cultural aprendido, con lo cual me pareció que no estaba simplemente frente a una niña mentirosa. Por otra parte, durante el curso de mi observación, comprobé que las maestras tampoco mentían: era una de las niñas gitanas que, como otras, aunque se matriculaba, asistía unos días y después dejaba de ir al colegio. Era un caso evidente, y no el único, de lo que llamamos Abandono Escolar.

El discurso cultural aprendido sobre la escuela que utilizaba esta niña gitana para explicarse y responder a mis preguntas era el mismo que la mayoría de payos aprendemos cuando somos niños o niñas y, en mi opinión, impregnaba de algún modo sus deseos con respecto al futuro. Al mismo tiempo, el hecho de que la niña perteneciera a una de las familias gitanas más pudientes del barrio me permitía, en principio, descartar la desigualdad socioeconómica como un factor condicionante de su abandono escolar. Recuerdo que, aunque entonces contaba todavía con poca información sobre el proceso escolar de las y los niños gitanos del grupo, el caso contradictorio de esta niña acrecentó mi interés por saber qué pasaba y, para ello, se me hacía necesario entender la interacción cotidiana de las

y los niños gitanos y sus familias con la escuela. A partir de ese momento, lo que sucedía en la escuela empezó a aflorar como una realidad compleja que todavía me resultaba inexplicable...

7.2 Mi primer encuentro con el Claustro de Profesores/as

Tras aquella primera entrevista con el equipo directivo, quedamos para una segunda ocasión en la que, aprovechando la reunión del Claustro de Profesores, yo misma presentaría al resto del profesorado el Proyecto OPRE ROMA como un punto más a tratar en el orden del día, pidiendo la colaboración del centro para desarrollar mi trabajo etnográfico. Aquel primer encuentro me dio la oportunidad de darme a conocer y hablar directamente con las maestras y los maestros del colegio.

Acordé con la Directora que, una vez expuesto el asunto, me iría para que pudiera ser discutido y votado por el Claustro, de modo que decidieran democráticamente aceptar o no mi petición, sin que les incomodara mi presencia.

En esta reunión, celebrada un viernes del mes de Junio a las 11.30h de la mañana -el último Claustro de Profesores del curso 2000/2001-, procuré aportar al Claustro toda la información que me fue posible sobre mi persona y mis intenciones. Pienso que todo el mundo estaba avisado de mi visita y tuvo a disposición algunos documentos de presentación del Proyecto OPRE ROMA que yo había entregado previamente en mi primera visita al colegio. Cuando me cedieron la palabra, les hable en primer lugar sobre el proyecto europeo contándoles a grandes rasgos en qué consistía y quiénes formábamos el equipo de investigación encargado de llevarlo adelante. A continuación, me centré en el objetivo concreto de mi visita. Empecé con la explicación de mi trabajo etnográfico entre las familias gitanas, circunscribiéndolo al grupo del barrio donde vivían. Seguidamente, dado que las y los niños gitanos de «mi» grupo estaban matriculados en su colegio, les pedí su colaboración para realizar la etnografía de la escuela. Intenté ser lo más transparente posible, puntualizando que si bien la observación no sería participante como lo era en el contexto sociofamiliar del

grupo, era imprescindible que yo pudiese observar en todos los espacios de la escuela: Aulas, pasillos, comedor, patio, sala de profesores, despachos... y en todas las ocasiones: clases, reuniones, recreo, cafés, conversaciones informales, etc. Consciente de lo insólita que podía parecerles mi propuesta, no dudé en advertirles que la empresa no sería fácil y que requería mucha confianza y voluntad por parte de todo el mundo.

Después de mi intervención, se abrió el turno de preguntas. La primera, reconozco que me sorprendió porque pude percibir el recelo del profesorado frente a la investigación que hacen «los de la universidad»: *¿Qué obtenemos nosotros a cambio?*. En aquel momento, me creí víctima de la separación social entre los diversos mundos que configuran el sistema educativo como una institución múltiple (Velasco y Díaz de Rada, 1997). La colaboración que necesitaba de las y los maestros, desde mi posición de aprendiz-doctoranda, jamás podría «pagarla» con nada que no fuese el potencial enriquecimiento mutuo. A su vez, que nuestra interacción fuese fructífera pasaba por conseguir las necesarias condiciones de proximidad y comunicación que requiere el estudio etnográfico. Desde esta perspectiva, mi respuesta fue absolutamente sincera y les invité a compartir la experiencia conmigo, comprometiéndome personalmente a transmitirles los resultados que obtuviese de la investigación. Para ello, comentamos la posibilidad de celebrar algún seminario interno o reunión informal en cuanto fuese oportuno. Con sentido del humor, les dije que los resultados de «la aventura etnográfica», les darían otra visión de su realidad, realidad que en esta ocasión sería analizada lo más «científicamente» posible. Una maestra me confesó tiempo después que le había gustado mucho mi simpatía y sinceridad. Yo, con entusiasmo y cierta dosis de inseguridad, agradecí mucho que me lo dijera no sólo por el ánimo que me inspiraron sus palabras, sino también porque ese tipo de comentarios me ayudaban a orientarme en mi postura y mis actuaciones como etnógrafa.

A continuación, dejando ver su inquietud ante mi petición, expresaron su interés y curiosidad por saber qué era lo que estaba buscando lanzando una serie de preguntas: *¿Hay ya hipótesis de trabajo?, ¿las podemos conocer?, ¿cuáles son*

las directrices de la investigación?, ¿dónde vas a centrar tu atención?... En cuanto a mis hipótesis, aclaré que no existían a priori. Tampoco seguiría unas directrices predeterminadas ya que mi investigación sería un proceso construido a medida que se fuera desarrollando. Aunque no lo expresaron de forma explícita, noté su temor a ser el objeto de mi estudio. Parecía que frente a mí y lo que les estaba proponiendo, tuvieran cierto miedo a ser evaluados.

Por otra parte, me preguntaron: *¿Qué medios vas a utilizar para trabajar: video, fotos,...?.* Su curiosidad denotaba claramente la preocupación ante la posibilidad de que mi presencia y mi trabajo alterasen la normalidad del centro y el desarrollo habitual de las clases. Les dije que compartía esta preocupación y les expliqué que tampoco a mí me interesaba alterar el funcionamiento cotidiano de la dinámica escolar. Les aseguré que, con su ayuda, intentaría alterar lo menos posible la realidad que necesitaba observar, insistiendo en que conseguirlo no sería fácil, dado que la etnógrafa, sobre todo en un primer momento, era un elemento extraño con el que tanto el alumnado como el profesorado se tendrían que familiarizar hasta su integración en la vida cotidiana de la escuela. Por mi parte, procuraría no intervenir para nada en el desarrollo de su trabajo. Les puse como ejemplo que no debía comportarme como una maestra en prácticas. Con aquel ejemplo, intentaba a su vez hacerles saber que no debían pedirme nada que pudiera condicionar mi relación con las y los niños. Les expliqué que, teniendo en cuenta otras experiencias etnográficas anteriores, consideraba poco conveniente que la investigadora se hiciera pasar por algo que no era, ya que el rol que se le atribuye (especialmente por parte de las y los niños) solía condicionar directamente la interacción y la información que obtenía. Aclaré que no se trataba de que el alumnado se relacionase conmigo como si yo fuera una maestra, es decir, igual que con ellos y ellas. Les transmití mi necesidad de independencia con respecto a los diferentes grupos estructurales del colegio. Intentando intervenir lo menos posible, estaría cerca de las y los niños para conocer la percepción que tienen de las y los docentes, de sus compañeras y compañeros, y de la escuela como espacio de interacción social y educativa. En definitiva, buscaba saber cómo

la infancia gitana, formando parte de un conjunto social más amplio, vivía y pensaba sus relaciones en y con la escuela.

Con respecto a los instrumentos o métodos de trabajo, les anticipé que, principalmente, utilizaría grabadora para las entrevistas en profundidad, ordenador portátil, cámara de fotos y todo aquello que considerara oportuno, siempre que estuvieran de acuerdo. Les aseguré que toda la información que me aportaran sus testimonios sería confidencial y me comprometí a respetar siempre el anonimato, si esa era su voluntad. Antes de concluir la reunión, un maestro me hizo la siguiente observación:

Este colegio no es demasiado representativo de la realidad porque es un colegio atípico, como el barrio.

(Maestro, 41 años)

Su observación me pareció muy significativa porque llevaba implícita la idea que en la sociedad mayoritaria suele circular sobre los colegios donde asisten gitanos. Me explicó que en este colegio asistían, pero que no era «*el colegio típico de gitanos*». Desde su óptica, el colegio no era «típico» porque no era marginal y, por tanto, no correspondía a la representación social más frecuente construida sobre los colegios con un porcentaje considerable de alumnado gitano. Tras su comentario, me pidió que explicara: *¿Por qué lo habéis elegido para el estudio?*. Contesté explicando que la perspectiva etnográfica permitía un análisis de la realidad capaz de mostrar la heterogeneidad de los grupos implicados en ella y que, a mi juicio, tratándose de población gitana, este tipo de análisis podría contribuir a superar los prejuicios y las visiones estereotipadas que encierran a esta minoría en un marco simbólico únicamente representativo de la marginación y la pobreza. Intenté aclarar que, en este sentido, el colegio podía ilustrar de un modo significativo no solo de la heterogeneidad que existe dentro del grupo minoritario, sino también la particularidad de las relaciones socioescolares cuando se establecen en contextos de contacto cultural entre grupos diferentes de población.

En todo momento, considerándome a mí misma una aprendiz en la tarea etnográfica, intenté ser abierta y colaboradora. Aproveché para decirles que siempre agradecería las sugerencias e indicaciones que pudieran hacerme, confiando en que me orientarían en mi investigación y también me ayudarían a evitar las posibles tensiones que mi presencia diaria pudiese generar en la comunidad escolar. Con respecto al temor que, desde un principio, percibí en su interés por saber dónde iba a centrar mi atención, creo que dejé bien claro que no se trataba de evaluar o juzgar a nadie, ni personal ni profesionalmente: *«No soy una especialista en nada. Desarrollo el estudio para conocer y aprender desde dentro, desde abajo, desde la realidad y no desde el despacho. No se trata de conjeturar sobre la profesionalidad de nadie. El objetivo de mi estudio es conocer, a través de la experiencia compartida por el alumnado, la familia, y las y los maestros, el funcionamiento cotidiano de la institución escolar. Consideramos que el análisis de la experiencia diaria de las y los docentes es imprescindible para entender qué sucede en la escuela».*

Antes de despedirme, me pareció oportuno recordar que me interesaba conocer las posibles causas de los escasos resultados académicos que suele obtener el alumnado gitano, de sus actitudes frente a la escuela, del abandono escolar, etc. Una maestra me interrumpió repentinamente para decirme que las causas del fracaso escolar del alumnado gitano no las encontraría en la escuela, sino en la familia de las y los alumnos. Sin contradecirla, repliqué que, precisamente por eso, la investigación no se desarrollaba sólo en el ámbito escolar, sino también entre las familias y en el barrio donde vivían. En ese sentido, expliqué que la escuela era un contexto social y cultural más, que interactuaba con el resto de ámbitos donde vivía y se educaba la infancia de «mi» grupo, uno de los escenarios de su proceso socioeducativo. En definitiva, intenté mostrar mi interés por entender la relación entre las familias y la escuela, en saber cómo se relacionaban las y los niños entre sí, en indagar en la interacción entre payos y gitanos dentro y fuera de la escuela para ver cómo y hasta qué punto se reflejaba o reproducía dentro de la escuela la realidad social y urbana que la envolvía, etc.

Para terminar, incidí en que, desde la sinceridad, la confianza y el respeto, la colaboración consciente de las y los maestros con la investigadora y la oportunidad de observar detalladamente las relaciones entre los diferentes grupos humanos presentes en la escuela era absolutamente imprescindible para realizar una Etnografía sobre la Educación.

Una vez expuesto todo lo anterior, di las gracias por la atención y abandoné la sala acompañada por la Directora. Ese mismo día, votaron y me comunicaron su decisión. Ante mi preocupación por una posible negativa, la Directora me animaba diciéndome que seguramente todos aceptarían colaborar conmigo. Aunque sin tanto poder de decisión como tenía el Director del colegio privado-concertado donde había observado previamente, ella confiaba en la influencia que ejercía sobre el Claustro de Profesores. Pensaba que su buena disposición a colaborar conmigo desde el principio influiría en el resto de compañeros y compañeras para que aceptaran colaborar en mi proyecto de investigación. Reconozco que yo tenía serias dudas. Cuando llamé por teléfono a mediodía, me comunicaron que habían aceptado. El Claustro lo había votado y, por mayoría, estaban dispuestos a colaborar conmigo en la investigación. Aquel mismo día, con el permiso del centro, ya pude asistir a la fiesta de fin de curso que se celebraba por la tarde.

Después de las vacaciones de verano, el primer día del curso escolar 2001/02, empecé la observación en el colegio Azcona. Oficialmente, contaba no sólo con el permiso, sino también con la voluntad de colaboración por parte de la dirección y de la mayor parte del claustro de profesores/as. Mi presencia fue diaria hasta conseguir introducirme en la vida cotidiana del colegio.

Una vez iniciada la observación en la escuela, supe que sólo dos o tres personas habían votado en contra. Una de ellas, a los pocos días de estar «dentro», me lo confesó diciéndome que, tras conocerme mejor, ya había cambiado de opinión.

7.3 Conclusión transitoria

Mi introducción como etnógrafa en la escuela supuso una ampliación del espacio de interacción social y no alteró el tipo de relaciones que previamente mantenía con la infancia y las y los adultos gitanos del barrio. Aún así, la entrada en el colegio Azcona fue para mí uno de los momentos más delicados de todo el trabajo de campo. Mi pertenencia al sistema educativo me situaba de hecho en una posición de proximidad cultural con respecto al grupo de docentes. En consecuencia, las maestras esperaban de mí una actitud de conformidad y lealtad con respecto a sus propias representaciones y conductas frente al grupo de niñas y niños gitanos y sus familias. Sin embargo, dado el tipo de relaciones culturales que mantenían con este sector del alumnado, sus expectativas resultaban incompatibles con mi trabajo.

Esta doble vinculación con los actores sociales protagonistas de la interacción escolar (con las y los niños y sus familias, por una parte, y con la institución escolar, por otra) me permitió acceder al conjunto de datos etnográficos que sustentan esta investigación, conduciéndome progresivamente hacia una comprensión de la lógica de las representaciones y de las actuaciones que organizan las relaciones en el ámbito escolar. A partir de esta inmersión, mi atención pudo centrarse en el descubrimiento de las redes de significados en el mundo del colegio.

VIII. EL MUNDO DEL COLEGIO

8. EL MUNDO DEL COLEGIO

Mi intento de esclarecer qué le sucedía en la escuela a la infancia gitana del barrio pasaba no sólo por conocer y comprender cómo se educaban las niñas y los niños gitanos en su casa y en su entorno sociocultural más próximo, espacio al que dediqué gran parte de mi trabajo de campo, sino también por analizar de un modo reflexivo la situación de contacto intercultural y socioafectivo que implicaban sus relaciones educativas en el colegio, un mundo particular cuyo entendimiento me exigía necesariamente situarme «dentro» para analizar el contexto de relaciones y significados que le daba sentido.

8.1 El colegio en su entorno

El colegio Azcona era el colegio público de San José Artesano, un barrio que formaba parte de un distrito urbano situado en la periferia de Valencia.

Cuando estuve en la escuela de las y los niños gitanos del barrio -curso 2001/2-, la oferta docente en el distrito estaba distribuida entre diferentes centros escolares, tanto públicos como privados-concertados, todos ellos sostenidos con fondos públicos y sujetos a la obligatoriedad de impartir la enseñanza de manera gratuita. Para una población total de 39.534 habitantes, repartida en dos barrios numéricamente muy desiguales (uno de 33.193 y otro, el de San José Artesano, de 6.341), el distrito contaba con siete colegios, tres públicos y cuatro privados-concertados, y un instituto público de Educación Secundaria Obligatoria (ESO).

En el caso de los centros privados-concertados, hay que tener presente que la Ley Orgánica 8/1985 de 3 de Julio, Reguladora del Derecho a la Educación, en el título IV («De los centros concertados»), establecía en su artículo cincuenta y uno lo siguiente:

[...] las actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios escolares no podrán tener carácter lucrativo. El cobro de cualquier cantidad a los alumnos en concepto de actividades escolares complementarias deberá ser autorizado por la Administración educativa correspondiente. En los centros concertados, las actividades extraescolares,

así como las correspondientes cuotas que deben aportar los usuarios, deberán ser aprobadas por el Consejo Escolar del Centro y comunicadas a la Administración educativa correspondiente. Estas actividades no podrán formar parte del horario escolar del centro. Las Administraciones educativas establecerán el procedimiento de aprobación de los servicios escolares que presten los centros y sus correspondientes cuotas. El cobro de ambos tipos de actividades podrá contribuir al mantenimiento y mejora de las instalaciones. Las administraciones educativas regularán las actividades escolares complementarias, las extraescolares y los servicios escolares de los centros concertados, que en todo caso tendrán carácter voluntario.

Teniendo en cuenta la regulación legislativa de los centros escolares privados-concertados en materia económica, considero importante resaltar que, por un lado, las posibilidades de acceso a los centros privados-concertados de la población trabajadora, tradicionalmente usuaria de la escuela pública, aumentaban gracias a las subvenciones públicas y los conciertos económicos entre la enseñanza privada y el Estado. Por otro lado, pero, por otro, la mayor movilidad escolar de la población afectaba a la escuela pública incluyéndola en un mercado educativo cuya lógica estaba condicionada cada día más por la creciente competitividad entre unos centros y otros.

En cuanto a las posibilidades de la población urbana para elegir o cambiar de colegio, en la práctica, se continuaban repartiendo desigualmente entre los diferentes grupos sociales. En general, la respuesta de las familias frente a los criterios de selección que operaban informalmente en los centros educativos, sobre todo en los privados, estaba mediatizada por la relación entre múltiples variables de carácter estructural: lugar de residencia, nivel adquisitivo y laboral, nivel educativo y de integración sociolingüística y cultural, vínculos sociales previos (parientes, hermanas o hermanos mayores en el centro), etc. Bajo esta óptica, las decisiones familiares con respecto a la elección de los centros escolares no se tomaban desde la posibilidad real de acceder a cualquiera de ellos, sino a partir de unas posibilidades mucho más reducidas, sobre todo en el caso de las familias más desfavorecidas socioeconómicamente. Asimismo, la elección o cambio de colegio implicaba generalmente una valoración prioritaria de la propia experiencia socioeducativa y de las expectativas de futuro. Siendo así, la movilidad escolar de la población reflejaba en buena medida las representaciones construidas en los diferentes contextos sociales sobre la escuela, la cultura

académica, el éxito escolar, la diferencia cultural, la identidad individual y colectiva, las relaciones sociales con «los otros», la desigualdad social y educativa, etc.

Concretamente, en cualquiera de los siete colegios del distrito (salvo en uno privado-concertado que no ofertaba la etapa de Educación Infantil), se podía estudiar a partir de segundo ciclo de Educación Infantil (3, 4 y 5 años) y toda la etapa completa de Educación Primaria (de los 6 a los 11 años). Además, tres de los privados-concertados ampliaban su oferta educativa con los niveles de Educación Secundaria Obligatoria, Ciclos Formativos de Grado Medio e incluso, en uno de ellos, se podía cursar Bachiller y algunos módulos superiores de Formación Profesional. En este sentido, los colegios privados-concertados del entorno sociourbano de los gitanos del grupo brindaban una oferta educativa más amplia que hacía posible una mayor continuidad temporal de los escolares en estos centros, disminuyendo considerablemente la necesidad de cambiar a otros para seguir estudiando. Esta situación, siendo bastante frecuente en otras muchas zonas de la ciudad, a mi juicio, aparecía como una de las razones que explicaban en buena medida el incremento de la competitividad entre los centros y la creciente preferencia de un amplio sector de la población trabajadora por la enseñanza privada-concertada frente a la pública.

En el barrio de San José Artesano, a 30 de mayo de 2002, en el listado general del distrito expuesto en el colegio Azcona sobre la previsión de matrícula escolar para el curso siguiente a mi observación (2002/3), la preferencia por la enseñanza privada-concertada quedaba constatada por el hecho de que los colegios públicos, aún disponiendo de menos plazas, tenían más vacantes que los privados-concertados: el número de plazas escolares vacantes (109) en los cuatro centros privados-concertados, de las aproximadamente 1043 que podían cubrir, era notablemente inferior al de los tres colegios públicos (328), que contaban con un total de 971 plazas escolares. Estas cifras anticipaban claramente que, en un futuro muy próximo, la enseñanza privada-concertada iría asumiendo la mayor parte de la demanda educativa de la población del distrito donde estaba ubicado el barrio de San José Artesano.

En cuanto a las peculiares características de los centros escolares del distrito, el aspecto más relevante que, en mi opinión, marcaba importantes diferencias entre los públicos y los privados-concertados era su particular organización y funcionamiento con respecto a los Programas de Normalización Lingüística. Todos los colegios estaban sujetos a la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano (Ley 4/1983, de 23 de noviembre). Sin embargo, dada la heterogeneidad social y cultural de la población del distrito, la acción institucional encaminada a la normalización lingüística no se podía desarrollar al mismo ritmo en todos los centros escolares y, por tanto, no tenía las mismas implicaciones en su organización interna, ni generaba los mismos efectos de integración sociocultural entre los diferentes grupos de infancia escolarizada. Las particularidades de los centros educativos hacían que, de unos a otros, y también entre los distintos grupos de alumnado, los procesos socioeducativos cambiaran significativamente.

Desde un punto de vista estrictamente formal, implementar el Plan de Normalización Lingüística a través de las dos opciones o programas lingüísticos previstos institucionalmente tenía que dar lugar, como mínimo y dependiendo del número de alumnas y alumnos matriculados, a dos agrupaciones de alumnado por nivel escolar o curso. En la Comunidad Valenciana, esta estructura lingüística y organizativa es lo que se conoce comúnmente como:

- Línea A: Programa de Incorporación Progresiva (PIP). En esta opción lingüística el castellano es la lengua vehicular y el valenciano se enseña como asignatura y, dependiendo de la demanda, se puede utilizar como lengua vehicular al menos en parte de las asignaturas.

- Línea B: Programa de Inmersión Lingüística (PIL) En esta opción sucede lo contrario. La lengua vehicular de todas o la mayor parte de las asignaturas es el valenciano y el castellano se enseña como asignatura.

Concretamente, en el distrito urbano del colegio Azcona, dado que la mayoría de la población en esta zona de la ciudad era castellano-parlante, sólo en los colegios públicos se ofertaban paralelamente las dos opciones lingüísticas

previstas por la Ley de Uso y Enseñanza del Valenciano. En la práctica, la opción educativa propuesta por el Programa de Inmersión Lingüística (PIL) no podía desarrollarse de manera ordinaria en todos los niveles ya que, para hacer viable su desarrollo, se tenía que recurrir a menudo a medidas de organización extraordinarias o adaptadas a la realidad sociolingüística del alumnado. Como consecuencia, únicamente en uno de los colegios públicos del distrito se podía finalizar la Educación Primaria en valenciano sin haber tenido que formar parte de agrupamientos adaptados como, por ejemplo, dos cursos o niveles escolares en una misma clase o grupo.

Paralelamente, a diferencia de los centros públicos, todos los colegios privados-concertados del distrito desarrollaban el Plan de Normalización Lingüística ofertando únicamente el Programa de Incorporación Progresiva (PIP). Esta posición de los centros de enseñanza privada-concertada con respecto a la política lingüística, condicionada en gran medida por la insuficiente demanda de la población castellano-parlante, conllevaba un funcionamiento diferente y una organización interna distinta. En este sentido, las diferencias de los centros escolares en cuanto al desarrollo institucional del Plan de Normalización Lingüística eran un aspecto estructural que agregaba complejidad a la heterogénea realidad socioeducativa que se vivía no sólo en el colegio Azcona, sino también en el resto de colegios de su entorno.

En el caso concreto del Azcona, sí que se ofertaba el Programa de Inmersión Lingüística (PIL), pero, a partir de 4º curso de Primaria, el colegio se encontraba con una cantidad de alumnado matriculado en valenciano que resultaba insuficiente para formar unidades o clases ordinarias en la línea B. El escaso alumnado adscrito al PIL (cinco alumnos en quinto curso y once en sexto, durante el curso 2001/2) y la plantilla de docentes con que se contaba eran circunstancias concomitantes que obligaban al centro a organizar la línea B de un modo particular. Para dar continuidad a la inmersión lingüística (PIL) hasta el último curso de Primaria, se había tenido que recurrir a «pinzar» (juntar) los niveles superiores (5º y 6º) ya que, sólo así, las y los niños del barrio que

estudiaban en valenciano podían finalizar la etapa de Primaria sin tener que trasladarse a otro colegio de la zona o cambiar de opción lingüística.

En un contexto social como el que nos ocupa, con un grueso de población castellano-parlante de diversas procedencias geográficas (comprendida la mayoría paya, la minoría gitana y el creciente porcentaje de inmigrantes extranjeros), la política de normalización lingüística del valenciano se enfrentaba a una realidad escolar y sociolingüística de por sí compleja que, a su vez, no era ajena a los conflictivos procesos de atracción o rechazo que atraviesa la población frente a los idiomas cuando se suman al ya denso currículo escolar en calidad de «segunda lengua oficial». El conjunto de las familias del barrio constituía una mezcla culturalmente heterogénea de población no letrada para quien el valenciano se configuraba como una lengua «añadida» que, por ser considerada necesaria, se enseñaba en la escuela. Asimismo, para las y los escolares que se veían en la obligación de aprenderlo, era un «código elaborado» (Camilleri, 1996) desde un saber académico, que no les resultaba familiar y, por ello, lo percibían como un lenguaje con el que difícilmente se podían sentir identificados. Desde esta perspectiva, resultaba comprensible que, en la comunidad de vecinos del barrio, la normalización del valenciano como segundo idioma oficial resultara un tanto espinosa y se estuviera produciendo mucho más lentamente que en otros contextos urbanos social y lingüísticamente diferentes.

Por otra parte, en el transcurso de los últimos quince años, en general, la representación sociocultural y el uso que socialmente se hacía del valenciano había cambiado: de ser una lengua estrictamente familiar y popular, se había institucionalizado y había sufrido un proceso de revalorización cultural que, simbólicamente, la alejaba de la población incluida en los estratos sociales más bajos. Este proceso de simbolización cultural de la lengua valenciana tenía múltiples consecuencias en el conjunto de la comunidad social. Por situarnos en los polos más extremos, por una parte y con el apoyo de los poderes públicos, había dejado de ser una lengua infravalorada, con todo lo positivo que ello significaba desde el punto de vista sociocultural. Por otra parte, su reconocimiento académico y consecuente ascenso en la escala cultural de la sociedad mayoritaria

estaba dando lugar a una instrumentalización perversa del entramado educativo, lo cual, como intentaré ilustrar más adelante, conllevaba un proceso informal de exclusión que impedía la integración escolar de los grupos de población menos favorecidos. Por ejemplo, en el colegio Azcona, un creciente porcentaje de familias castellano-parlantes de clase trabajadora y pertenecientes al grupo payo mayoritario intentaba beneficiarse de esta simbolización cultural del valenciano inscribiendo a sus hijas e hijos en el Programa de Inmersión Lingüística, con un criterio fundamentalmente operacional que no sólo perseguía la autovalorización, sino también la distinción y separación del alumnado gitano, grupo infravalorado por constituir el grueso del alumnado con necesidades de compensación educativa y que se matriculaba mayoritariamente en castellano. Así, el particular desarrollo de la política de normalización lingüística, en lugar de favorecer la integración sociocultural del conjunto del alumnado, a mi entender, daba como resultado el refuerzo de las jerarquías informales que estructuran la realidad social y escolar de los individuos y de los grupos culturalmente diferentes. Entre ellos, como consecuencia, variaba significativamente el sentido cultural, social y político de la lengua autonómica, dependiendo de sus niveles de integración social y de su posición simbólica en la estructura sociocultural del barrio.

8.2 «El Azcona», un colegio de barrio

Como ya he comentado en el apartado dedicado al proceso urbano que dio lugar al nacimiento del barrio, desde 1967, la creciente y simultánea llegada de trabajadores inmigrantes procedentes de diferentes regiones españolas y de población de otras zonas de la provincia y de la misma ciudad de Valencia hizo que, muy pronto, surgiera entre los vecinos de San José Artesano la necesidad de un colegio local donde las y los niños pudieran escolarizarse.

El colegio público Azcona se inauguró en el año 1972 (plano adjunto al final del capítulo). Su superficie total era de 7000 m², distribuidos entre un edificio central de dos plantas para la etapa de Primaria y dos pabellones

prefabricados construidos más tarde. En la primera planta del edificio de Primaria, se encontraba la conserjería, la oficina de la dirección, la sala de profesores, dos aseos para el profesorado, el comedor, la cocina, un aula «multiusos», el aula de música, las aulas de los alumnos, de primer y segundo ciclo, y los baños para el alumnado. Todas las instalaciones se distribuían rodeando un espacio central cubierto por una claraboya en el techo que permitía una gran iluminación en todo el edificio. En el segundo piso, siguiendo la misma distribución circular, se encontraban las aulas de los alumnos de tercer ciclo, el aula de Pedagogía Terapéutica, otros baños para el alumnado y un aula de vídeo y audiciones.

Asimismo, de los otros dos pabellones con que contaba el colegio, el que estaba situado a la derecha del edificio central tenía dos plantas y albergaba al alumnado de la etapa de Educación Infantil. El otro pabellón, situado en el lado izquierdo del recinto, era de una sola planta y se utilizaba como biblioteca y sede de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA).

El resto del espacio escolar se repartía entre un patio de grandes dimensiones, otro más reducido con acceso directo desde la planta baja del edificio central, normalmente utilizado por el alumnado de Infantil que se quedaba en el comedor, y las zonas de tránsito entre las diferentes instalaciones. Todo el recinto del colegio estaba vallado con un muro alto cuya parte superior era de tela metálica, de manera que, desde el exterior, resultaba imposible ver lo que sucedía dentro del colegio salvo cuando las puertas estaban abiertas, a las horas de entrada y salida, o cuando se observaba furtivamente a través de algún agujero de la puerta de hierro que daba acceso al patio principal.

Al igual que en el resto de centros escolares, la estructura organizativa del colegio Azcona se articulaba mediante los órganos directivos, tres de ellos con carácter unipersonal (Directora, Jefa de Estudios y Secretaria) y dos colegiados (Consejo Escolar -formado por la Directora, la Jefa de Estudios, la Secretaria, cuatro maestros/as, cuatro representantes de los padres de alumnos, un representante del Ayuntamiento y dos representantes del alumnado- y el Claustro de Profesores/as). La funcionalidad de esta estructura organizativa escolar dependía básicamente de los órganos de coordinación docente. Estos órganos de

coordinación, a su vez, estaban formados por los Equipos de Ciclo que reunían a las y los maestros de cada uno de los ciclos en que se divide el proceso de escolarización: dos ciclos de Educación Infantil (aunque hasta la fecha sólo se había puesto en marcha el que abarca de los 3 a los 5 años), Primer Ciclo de Primaria (1º y 2º curso), Segundo Ciclo de Primaria (3º y 4º curso), Tercer Ciclo de Primaria (5º y 6º curso); por la Comisión de Coordinación Pedagógica (compuesta por la Directora, la Jefa de Estudios, los distintos Coordinadores de cada uno de los ciclos, el Profesor de Pedagogía Terapéutica y la Psicopedagoga); y finalmente, por las y los tutores de cada una de las clases.

Paralelamente, el colegio Azcona contaba con una Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA). Esta entidad, oficialmente, era el principal órgano de participación que tenían las familias en los asuntos escolares aunque, dicho sea de paso, en realidad, no solía ser muy frecuentada por la mayoría de ellas.

En cuanto al personal que trabajaba en el colegio Azcona, la plantilla estaba compuesta por un Claustro de profesores de 18 maestras y 4 maestros (entre ellos, un profesor de Pedagogía Terapéutica); una conserje y cuatro mujeres del servicio de limpieza. Además, el centro contaba con los servicios de una psicopedagoga escolar, una logopeda y una trabajadora social, las tres a tiempo parcial.

8.3 La composición del alumnado

Desde que se inauguró el colegio Azcona en 1972, el número de alumnas y alumnos matriculados, alrededor de 1000 al principio de su funcionamiento, había ido disminuyendo hasta los 212 que tenía en el momento que desarrollé mi trabajo de campo durante el curso escolar 2001/02⁵².

De los 212 alumnos que componían la totalidad de la matrícula a principios de curso, 63 (30%) eran gitanos y 24 (12%) eran hijos de familias

⁵² Las cifras que manejo se deben considerar con un cierto margen de variabilidad puesto que, aunque no cambiaron mucho, sufrieron algunas alteraciones a lo largo del curso.

inmigrantes de procedencia extranjera (marroquíes, ecuatorianos, colombianos y un niño chechenio). La edad del alumnado, desde la etapa de Educación Infantil hasta la de Educación Primaria, oscilaba entre los 3 y los 11 ó 12 años, cuando no se alargaba su estancia por haber repetido algún curso ya que, si esto sucedía, las y los escolares podían permanecer un año más en la etapa de Educación Primaria o, de manera extraordinaria, prorrogar la permanencia en el colegio en cualquiera de sus ciclos.

El Azcona era, por aquel entonces, un colegio público de Educación Infantil y Primaria sujeto a la reforma educativa recogida por la LOGSE⁵³. Precisamente, desde el mismo curso de mi observación, los niveles de enseñanza correspondientes a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) que se incluían con anterioridad en la Educación General Básica (antigua EGB, regulada por la LODE⁵⁴) se empezaron a cursar en los Institutos de Enseñanzas Medias. En el curso 2001/2, el traslado al instituto de los 75 alumnos y alumnas de Secundaria (a partir de 12 años) con que contaba el colegio en el curso anterior había reducido notablemente el número total del conjunto de escolares matriculados en el centro. Sin embargo, al margen de esta circunstancia todavía reciente en aquel momento, el descenso cuantitativo del alumnado que sufría el colegio desde que se inauguró había sido progresivo y paralelo a la reducción de la natalidad en el grupo de población mayoritario durante las últimas décadas, tendencia demográfica a la baja que, aunque había empezado a tener su eco en el conjunto de la sociedad, parecía remontar en sentido opuesto en aquellos momentos, debido a la creciente llegada a nuestro país de familias inmigrantes de procedencia extranjera y a la alta natalidad entre las ya residentes, en vías de obtener la nacionalidad española.

En líneas generales, a partir de los años noventa, se observaba un incremento de la población inmigrante procedente de otros países en la sociedad española, un fenómeno cada día más apreciable sobre todo en los colegios. Concretamente, durante el año de mi observación, el número y la composición del

⁵³ Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

⁵⁴ Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación (BOE N° 159 de 4.7.1985).

alumnado del colegio Azcona podía variar de mes en mes e, incluso, de un día para otro. Esta variabilidad en la población escolar se producía paralelamente a la mayor presencia de familias inmigrantes que, a modo de goteo, llegaban y se instalaban en la zona inscribiendo a sus hijos e hijas donde encontraban plazas escolares vacantes, independientemente de los plazos ordinarios de matriculación.

Unido a todo lo anterior, la composición del alumnado estaba sometida a otro proceso de cambio fácilmente observable. Desde hacía bastantes años, la disminución progresiva del número de escolares matriculados en el colegio Azcona coincidía con el incremento proporcional de niñas y niños gitanos en la totalidad del alumnado. De hecho, desde 1995, se podía constatar que, a medida que aumentaba el porcentaje de alumnado gitano, la cantidad de alumnado payo decrecía de manera progresiva y significativa.

Sin duda, la reducción paulatina del número de nacimientos en los diferentes grupos sociales presentes en el barrio era una tendencia demográfica a la baja que había repercutido hasta entonces en la cantidad de población infantil escolarizada, pero el descenso generalizado de la natalidad no explicaba la evolución de la composición social y cuantitativa del alumnado del centro desde sus inicios, en el año 1972, hasta el año 2001. Como iremos viendo, la reducción de su alumnado, y especialmente del número de escolares payos, respondía a una situación socioeducativa ciertamente compleja que acababa concentrando y separando al grupo de alumnado gitano. Su peculiar protagonismo en la realidad escolar del barrio formaba parte de un proceso más amplio de interacción social y de contacto cultural entre payos y gitanos, cuyo análisis planteaba la necesidad de contemplar una dimensión de la vida cotidiana que resulta fundamental desde el punto de vista etnográfico. Me refiero a la interacción simbólica que subyacía al contacto entre los payos y los gitanos del barrio y, por extensión, a la configuración de las relaciones sociales interétnicas dentro y fuera de la comunidad escolar.

8.4 Una mirada etnográfica hacia el pasado

En el colegio Azcona no sólo había disminuido la presencia de las y los niños payos del barrio sino que, desde hacía algunos años, era cada día más frecuente que muchas familias del grupo mayoritario, aún habiendo iniciado ya en este centro el proceso de escolarización de sus hijos e hijas, los cambiasen a otros colegios del distrito urbano. Este comportamiento respondía en buena medida a que muchas personas, en el barrio y en la comunidad escolar, asociaban el deterioro funcional que desde antaño percibían en la escuela con la creciente presencia de niñas y niños gitanos y/o pertenecientes a otros grupos de población desfavorecidos.

Como también pudimos constatar en diferentes contextos sociales observados y estudiados en otros países europeos durante el desarrollo del proyecto de investigación OPRE ROMA, en el entorno de «nuestro» colegio, la marginalidad social, bajo todos sus aspectos, se asociaba simbólicamente y de un modo visceral al grupo de población gitana. Veamos un ejemplo:

[...] Pues mira, porque la gente... porque hay muchos gitanos de los que vienen aquí al colegio, que no viven en el barrio, están empadronados en Valencia, pero viven en otro barrio. Viven en X y, porque viven aquí los abuelos o lo que sea, traen a los niños aquí al colegio. Si no viven aquí ¿por qué los tienen que traer aquí?. Que vayan a su colegio que van normalmente, bueno al que les toque, ¿no?. Pues no, los traen aquí. Lo que pasa es que se ha masificado mucho de críos gitanos, porque como no hay críos normales, ellos [se refiere a las y los maestros] tienen que llenar las clases y las aulas. Es que en cosa de 5 ó 6 años, el colegio éste se ha marginado por tener gitanos. Ese es el problema, porque antes había, pero a lo mejor en cada clase era... había dos, tres, pero es que, según tengo yo entendido, [ahora] de lo que más hay, de ellos.

(Madre paya, 30 años)

El colegio Azcona no se hallaba en uno de esos barrios marginales donde la población gitana (sobre)vive en una situación de exclusión y de pobreza extrema. Sin embargo, el peso de la imagen que esta frecuente realidad construye

sobre la minoría gitana convertía también a las y los gitanos de San José Artesano en un grupo de población devaluado y diferenciado negativamente. A pesar de ello, como ya hemos comentado, siendo un grupo de población bastante sólido y heterogéneo a la vez, intentaban vivir y sobrellevar los problemas cotidianos con la misma normalidad que el resto de sus vecinos payos sin renunciar a muchas de sus peculiaridades culturales. Aún así, para muchas de las familias del grupo payo mayoritario, la proximidad social que implicaba la convivencia con la minoría gitana no dejaba de representar una amenaza al estatus superior que ellas mismas se otorgaban. Frente al resto de la ciudad, el miedo de los vecinos payos a ser vistos «como gitanos», es decir, a contagiarse de la inferioridad que se les atribuía simbólicamente, contribuía a que las relaciones sociales entre ambos grupos de población fueran tensas y distantes con frecuencia.

Esta dimensión simbólica de la vida cotidiana del barrio condicionaba decisivamente su realidad socioeducativa y, de manera significativa, subyacía a las tensiones psicosociales que surgían entre los payos y los gitanos de la comunidad escolar, tensiones que aumentaban día a día a medida que iba creciendo el porcentaje de alumnado gitano en el colegio. En el mundo de la escuela, ese miedo a los gitanos, o, mejor dicho, a lo que las y los niños gitanos representaban, era una de las claves para entender cómo se configuraban socialmente las relaciones escolares. Aún sin producirse incidentes ni enfrentamientos graves entre los vecinos del barrio, la situación sociocultural de contacto se vivía en cierto modo como un conflicto latente. Siendo así, los desencuentros y malentendidos que conllevaba el contacto entre payos y gitanos afloraban de un modo significativo a través de la interacción escolar cotidiana.

Paralelamente, dado que la minoría gitana competía por sus mismos objetivos con la intención de equipararse socialmente al grupo mayoritario, la movilidad escolar de las familias payas de su entorno se articulaba como una estrategia de huida y distanciamiento que les permitía «proteger» su superior estatus socioeducativo. En este sentido, el éxodo escolar que se producía en el barrio era una conducta social cuyos beneficiarios, «lógicamente», no podían admitir cuando quienes se comportaban del mismo modo eran «los de abajo», es

decir, los gitanos, y, especialmente aquellas familias que compartían el colegio pero vivían en un barrio marginal cercano. Incomodando a la población mejor situada, estas familias gitanas, desde su posición de desigualdad social, aprovechaban sus redes de parentesco y cambiaban a sus hijas e hijos de colegio para ocupar un lugar en el entramado sociourbano. Los matriculaban en el Azcona porque, al igual que las familias obreras payas, mejorando y aumentando las posibilidades educativas que les ofrecía su lugar de residencia, intentaban alejarse de la marginalidad social y ascender de estatus. Cuando les pregunté, me lo expresaron del siguiente modo: *«En el otro colegio no aprendían y además en éste hay mejor ambiente»*.

Sin olvidar que los cambios de colegio, según los casos, también podían estar relacionados con otras causas de naturaleza muy distinta, en este marco de competencia y de interacción social entre payos y gitanos, el proceso de éxodo escolar del grupo payo mayoritario que se había iniciado desde hacía varios años brindaba la posibilidad de ver y de interpretar en su contexto la fuerte presión que, desde la periferia, ejercen los grupos de población desfavorecidos situados en, o más allá, de los márgenes que impone la estructura socioeconómica de la ciudad. Desde esta perspectiva, las maniobras escolares que ponían en práctica las familias, tanto payas como gitanas, respondían significativamente al intento de traspasar las fronteras simbólicas que, desde el punto de vista educativo y socioeconómico, definen los distintos espacios urbanos. Fronteras intangibles que, en la comunidad social que nos ocupa, no todo el mundo estaba dispuesto a derrumbar, y mucho menos quienes se sentían protegidos de la exclusión y de la marginalidad social por el hecho de tener un lugar «dentro» del entramado de la ciudad, aunque éste fuera el más bajo o, sencillamente, simbólico. Tanto es así que muchas familias payas de la comunidad escolar, al estar incluidas en los paradigmas culturales de la sociedad mayoritaria y en sus redes sociourbanas, se consideraban «mejores» que quienes no lo estaban. Desde su superior posición social frente a lo excluidos, se apropiaban de la escuela como un símbolo cultural propio. Para «los mejores», la infancia gitana en general y, especialmente, las y los niños de otros barrios más degradados venían «de fuera» y no tenían el mismo

derecho a matricularse en «su» colegio. Esta configuración jerárquica de las relaciones sociales entre los payos y los gitanos estaba en la base del proceso de construcción cultural de una de las representaciones más comunes de la interacción social: incluidos/excluidos, o bien, integrados/marginados (Elias, 2001). A mi entender, el barrio de San José Artesano no escapaba a tal proceso, que operaba penetrando en el ámbito de la interacción escolar y tenía sus múltiples consecuencias. Como nos muestra el siguiente testimonio, las víctimas del rechazo y la exclusión socioeducativa por parte del grupo social dominante no eran sólo las y los gitanos. También resultaba palpable la negatividad con que muchas familias payas percibían la creciente presencia en el colegio del alumnado inmigrante y de todo aquél que sufría desventajas socioeconómicas y educativas:

Fatal, fatal, porque cada año, cada año, se llevan a más niños payos de aquí, cada año se llevan a más y solamente están quedando niños sudamericanos que no tienen otro centro donde meterlos, porque están completos y tienen que recurrir a éste porque hay plaza. El problema es que, aquí, como todos nos llevamos a los niños, sigue habiendo plaza hasta veinticinco [por clase], y pueden admitir lo que sea. Entonces, están admitiendo a niños que no han ido nunca al colegio, niños sudamericanos, niños emigrantes y cada día hay menos niños payos.

(Madre paya, 29 años)

Puesta en su contexto, la concentración étnica de la infancia gitana en el colegio, y en determinadas clases (las de castellano), era la consecuencia local de una dinámica social excluyente que afectaba al barrio de un modo particular. Paralelamente, la concentración escolar formaba parte de un fenómeno urbano global de segregación educativa, cuya objetivo socioestructural se articulaba a través de la escuela por los grupos de población más fuertes e integrados socialmente. Mientras estuve en el colegio, tanto entre los docentes como entre las familias payas y gitanas del barrio, pude escuchar de manera informal, desde diferentes perspectivas y posiciones sociales, el significativo comentario de que no en todos los colegios admitían a gitanos, refiriéndose concretamente a uno privado. De hecho, de los siete centros escolares con que contaba el distrito

urbano, tres públicos y cuatro privados-concertados, sólo en dos de los públicos había presencia de alumnado gitano y, en uno de ellos, en un porcentaje mínimo (menos de 10 niños de un total superior a 300).

A diferencia de lo que sucede en los barrios sometidos a políticas de realojamiento dirigidas a la población gitana más pobre, en el barrio de San José Artesano, la creciente concentración de gitanos en la escuela no era la consecuencia directa de una situación externa de segregación social. En esta comunidad urbana, convivían payos y gitanos pero, aún así, resultaba palpable que el peso de las imágenes estigmatizadas sobre la minoría gitana seguía empujando a muchas familias payas a cambiar a sus hijas e hijos de colegio o, en su caso, a escolarizarlos inicialmente en otro, fuera del barrio, aunque les resultase más costoso y menos cómodo por estar más alejado. Atendiendo a este tipo de conducta, existía una interdependencia clara entre el éxodo del alumnado payo y la concentración de alumnado gitano o, dicho de otro modo, ambos fenómenos eran las dos caras de una misma moneda: un proceso de exclusión socioeducativa desarrollado sincrónicamente dentro y fuera de la escuela.

Por una parte, con la mayor presencia de escolares gitanos, el colegio se había expuesto a un proceso externo de estigmatización social que había disminuido significativamente su prestigio en el distrito y en la ciudad. Y por otra, en su interior, lejos de establecerse un contacto intercultural positivo entre payos y gitanos a través de la experiencia educativa de las y los niños, el aumento cuantitativo del alumnado gitano generaba una especie de psicosis de invasión y contaminación que disminuía sus posibilidades de integración y contribuía a reforzar el estigma que perseguía al grupo sociocultural minoritario. Así, en el entorno del colegio Azcona, se había entrado en una dinámica social que conducía a las y los gitanos del grupo hacia la exclusión educativa.

Más allá del sustrato racista y/o inconsciente que puede sustentar este tipo de procesos, el rechazo que en este caso sufría la infancia gitana en la escuela (unas veces implícito y hacia su integración, otras explícito y hacia el aumento de su presencia) se intentaba justificar desde una lógica clasista arraigada en el valor que el sistema social otorga al nivel académico y económico de la población. En

la práctica, a la hora de tomar decisiones de carácter educativo, como es el hecho de elegir colegio, en la mayoría de los grupos de población urbana y, especialmente, entre las familias más acomodadas, opera una categorización simbólica de los centros escolares que orienta sus preferencias. En general, los colegios «de categoría», es decir, los más valorados, coinciden con aquéllos cuyo alumnado, por pertenecer a las familias de mayor estatus socioeconómico, disfruta de más garantías de éxito social. Desde este punto de vista, el criterio de clasificación, como de posterior elección de colegio, entre las familias del barrio que se lo podían permitir, era que el estándar de vida de los usuarios se acercara en todo lo posible a los niveles socioeconómicos de las clases más altas. En este sentido, los centros educativos que gozaban de cierto prestigio podían ser tanto públicos como privados-concertados, si bien, por la mayor presencia de población gitana, inmigrante y desfavorecida, los primeros estaban perdiendo terreno simbólicamente.

Si, por un lado, este tipo de valoraciones sobre la escuela estaban relacionadas con las expectativas de ascenso social que los diferentes grupos de población volcaban sobre el sistema educativo, por otro, acababan etiquetando a los centros escolares según la clase social de la mayoría del alumnado. De esta manera, los colegios públicos de los barrios obreros y, especialmente, aquellos como el Azcona con población gitana y desfavorecida, quedaban situados en las posiciones menos valoradas y de menor rango socioeducativo.

La institución escolar, vista de esta forma, resultaba ser uno de los soportes clave de la estructura de estratificación económica y sociocultural de la comunidad y por consiguiente, el rechazo que se manifestaba en la escuela frente a la creciente presencia de la minoría gitano reflejaba significativamente las tensiones socioestructurales que existían entre los grupos vecinos. Veamos un ejemplo:

[...] Yo escucho muchos comentarios de la gente. Que la educación ha bajado mucho el nivel, que ha bajado el nivel, tanto, tanto, tanto, que hay críos, que tienen doce y trece años y no saben ni escribir. ¡Que el nivel ha bajado mucho y ya está!. Y parece que, encima, aún están a favor de ellos

[de los gitanos], con el rollo de la integración y toda la movida y toda la historia. Entonces, pues mucha gente, pues quita a sus hijos de ahí, se los lleva pues... al colegio X y a otros. Aparte de que es más... Decir que yo lo llevo a un colegio de pago que van con uniforme, que es de pelas [de dinero], da más prestigio, da más clase a la familia, que vas a un mejor sitio. Sí, ha bajado todo, va incluido un montón de cosas, pues es normal que la gente no quiera, no quiera ir. Siempre ha habido gitanos, lo que pasa es que ahora, pues por lo que sea, la gente se ha vuelto también más elitista...

(Madre paya, 30 años)

En primer lugar, el testimonio de esta comerciante, cuyo establecimiento estaba situado en las proximidades del colegio, nos informa sobre el rol negativo que desempeña el fracaso o la escasez de aprendizaje en el proceso de configuración de la realidad escolar del barrio, siendo a su vez una variable siempre presente en el estereotipo educativo construido sobre la infancia gitana. Aunque no eran sólo las y los gitanos quienes obtenían escasos rendimientos escolares, mucha gente en el grupo mayoritario pensaba que su presencia en el colegio causaba, a modo de contagio, el descenso de nivel educativo del conjunto del alumnado. Paralelamente, dado que la carencia de resultados académicos se traducía en falta de éxito social en el futuro, la clase paya trabajadora también parecía culpar a los gitanos de las pocas posibilidades de ascenso social que les brindaba la escuela en el barrio.

En el discurso de nuestra informante, también aflora el sesgo clasista que muchas veces va implícito en las actitudes racistas de la gente. En este aspecto, no eran sólo las familias payas asalariadas del barrio «*las que se habían vuelto elitistas*». El clasismo constituía una estructura ideológica muy extendida entre los diferentes grupos de población presentes en el colegio. Incluso arraigaba con fuerza entre las familias gitanas que disfrutaban de mayores niveles económicos. En general, era como un eje sobre el que se articulaba la jerarquía social y, además, no siempre resultaba ajeno a las percepciones y valoraciones que, sobre los grupos de escolares, hacían los miembros del equipo docente.

A pesar del Proyecto de Educación Compensatoria que existía en el centro para contrarrestar las desigualdades sociales y educativas del alumnado, algunas y algunos docentes, como es el caso de la maestra que cito a continuación, percibían la escolarización de la infancia desfavorecida como un problema sin solución que menoscababa el prestigio del colegio. Creo que su opinión, tanto sobre su propio alumnado como con respecto a la escuela pública en general, contiene el trasfondo simbólico e ideológico de las actitudes más comunes de rechazo frente a la integración socioescolar de la población gitana y de otros grupos desfavorecidos. Veámoslo:

*Claro, aquí vienen todos los tontos y todos los gitanos y toda la morralla⁵⁵.
Pues bien, pues así está la escuela pública, ¿sabes?. En fin y, poco a poco,
pues se nos ha ido deteriorando...*

(Maestra, 51 años)

Por otra parte, ya en el año 1995, el entonces director del colegio Azcona, junto a una comisión escolar creada «para la renovación física del Centro», había elaborado un informe dirigido a la Administración⁵⁶ en el que, tras una breve exposición de la «situación geográfica y social» del barrio, se anotaban una serie de causas puntuales que, a su entender y el del resto de docentes, estaban provocando la degradación del colegio y, como consecuencia, la reducción del número de niñas y niños matriculados. Este informe advertía gravemente de toda una serie de problemas que se estaban sufriendo desde hacía tiempo. Entre otros, el director destacaba la falta de infraestructuras adecuadas, como una conserjería

⁵⁵ Término que se utiliza en la Comunidad Valenciana para referirse a la mezcla de pescado de baja precio que se usa para hacer caldo.

⁵⁶ Uno de los últimos días del curso 2001/2, en el despacho de Dirección, la Jefa de Estudios estaba haciendo limpieza de archivos antes de comenzar unas obras previstas para el verano. En vista de que estaba desechando un montón de papeles, le pedí permiso para recoger de la basura aquéllos que me pudiesen interesar para mi estudio. Fue así como, por casualidad, llegó hasta mí el borrador del informe al que hago referencia. Junto a ese borrador, recogí otra documentación antigua cuyo contenido ha sido de gran interés para mí: varias memorias escolares, programaciones y borradores de proyectos de educación compensatoria. Curiosamente, aunque todas las maestras y los maestros del colegio sabían sobre qué estaba investigando, antes de mi casual hallazgo, nadie me habló de la existencia de este informe ni de la situación que denunciaba. Con ello, no intento culpabilizar a mis interlocutores e interlocutoras de mi falta de olfato etnográfico, sólo intento transmitir a quien le pueda interesar que, en mi modesta opinión, el trabajo de campo que requiere todo estudio etnográfico se aprende a hacerlo haciéndolo.

para facilitar a los padres el acceso a la información o trámites escolares, una biblioteca en condiciones, un gimnasio con aseos y duchas, un aula de música y una sala adaptada a múltiples usos que fuera también salón de actos. Paralelamente, resaltaba los problemas de salubridad que se sufrían en aquellos momentos: manchas de humedad en las instalaciones prefabricadas y la existencia de ratas que mordían a los niños (en el borrador se decía que se adjuntaría un parte médico al informe como justificante de la gravedad de la situación).

En definitiva, las y los maestros, siendo conscientes de los primeros síntomas de degradación y de la incipiente pérdida de alumnado, hacían constar en el informe la necesidad de intervención por parte de los poderes públicos para cubrir las carencias de infraestructura y evitar males peores para el colegio y su entorno. Se pedía a la Administración la creación de aulas destinadas al alumnado de tres años puesto que, al margen del colegio Azcona, las familias obreras del barrio no contaban con ninguna escuela infantil, lo cual hacía que tuviesen que llevar a sus hijas e hijos a otros centros privados fuera del barrio. Por otra parte, también se pedía que se habilitasen aulas para los escolares de mayor edad, quienes, a partir de sexto curso, para finalizar la antigua Educación General Básica (séptimo y octavo), debían trasladarse a otros centros del distrito urbano por falta de espacio.

El Director, amparado por el Claustro de Profesores, solicitaba a la Administración, con urgencia y no sin cierta diplomacia, que se atendieran cuanto antes todas estas demandas, advirtiéndole, en caso contrario, del consecuente proceso de deterioro de las relaciones sociales en la comunidad escolar. En el informe, se hacía hincapié en las consecuencias de marginalización sociourbana que traería para el barrio el hecho de no atajarlo con urgencia. El borrador terminaba textualmente del siguiente modo:

Sin embargo... parece que la Administración se ha olvidado de este barrio, condenándolo al ostracismo, permitiendo la desaparición de servicios sociales tan necesarios como las dos escuelas infantiles (imprescindibles para las mujeres trabajadoras) haciendo oídos sordos al escandaloso deterioro de las instalaciones del Colegio Público, mantenidas con más voluntad que medios, gracias al esfuerzo del profesorado, el personal técnico y la Asociación de Padres. Esta falta de interés por dignificar la Escuela Pública está repercutiendo en las matrículas, ya que muchos padres, viendo

sólo los aspectos externos, desvían dichas matrículas hacia colegios privados que, aunque lejos de ofrecer la calidad de enseñanza y la altísima cualificación de nuestro Claustro de Profesores, son «más bonitos y además no tienen gitanos».

Estamos convencidos de que la actual Administración, tanto Municipal como Autonómica, no desea en absoluto que el barrio de San José Artesano se convierta en un «Bronx Valenciano», y por ello, hemos elaborado este informe que esperanzadamente sometemos a su consideración⁵⁷.

Al final del informe, se añadía un epígrafe donde se enumeraba la documentación que se pensaba adjuntar: plano del colegio en el estado en que se encontraba, plano que registraba las variaciones que se proponían, fotografías de las deficiencias, cambios que se sugerían y su justificación.

El hallazgo de este borrador fue muy enriquecedor para mi trabajo de campo, ya que me puso al corriente de las causas materiales de la degradación socioeducativa que amenazaba a esta comunidad urbana desde el pasado. Las y los maestros, según constaba en el escrito, consideraban que los problemas que afectaban al colegio eran ajenos a la docencia propiamente dicha y, al mismo tiempo, que el grupo de población gitana, como parte de la comunidad escolar, era tan víctima como el resto de la población paya del ostracismo educativo impuesto en el barrio por la Administración. Y no sólo eso. Por el entrecomillado puesto en boca de las familias payas del grupo mayoritario, que escapaban de la alarmante situación, y que hacía referencia a los colegios privados como «*más bonitos y además no tienen gitanos*», se deducía que el Claustro de Profesores era consciente de que, ya en aquellos momentos, el alumnado gitano estaba expuesto al rechazo de la comunidad escolar y al consiguiente proceso de estigmatización social que acabaría afectando a la realidad educativa del conjunto del colegio. Según el borrador del informe, esta situación negativa se había iniciado no por causa de la creciente escolarización de la población gitana (siempre habían tenido gitanos en el colegio), sino como un efecto de la degradación sociourbana provocada fundamentalmente por la dejadez de los órganos competentes en materia social y educativa.

⁵⁷ Borrador de un informe realizado en 1995 mediante Consejo Escolar por una comisión compuesta por: el director, una profesora de Preescolar, el conserje, una madre socia del A.P.A (Asociación Padres Alumnos) y el representante del Ayuntamiento

Mediante este informe, el entonces principal responsable del colegio Azcona, enumeraba algunas de las causas estructurales que, a su juicio y el del resto de docentes, estaban llevando al colegio hacia una situación ciertamente delicada, advirtiendo a los poderes públicos de la repercusión negativa que estaban observando en las relaciones sociales interétnicas. Estando al corriente de los prejuicios y estereotipos que envolvían a la minoría gitana, el informe dejaba leer entre líneas que, en la comunidad escolar del barrio, el grupo de alumnado gitano era visto por los vecinos payos como el principal símbolo de la devaluación del colegio y de la marginación sociourbana, describiendo detalladamente algunas circunstancias del día a día del centro que, a su entender, provocaban el alarmante proceso de deterioro social y educativo.

En cuanto al éxodo del alumnado payo, se interpretaba como una dinámica externa a la docencia propiamente dicha. Para las y los maestros, la pérdida de alumnado era una consecuencia directa de la dejadez de la Administración con respecto a la escuela pública en primer lugar y, en segundo lugar, respondía a la estrategia practicada por el grupo de población paya de clase trabajadora para salir huyendo de los procesos estructurales de exclusión socioeducativa.

La devaluación del colegio Azcona, visto desde una perspectiva etnográfica y diacrónica, iba más allá de la mera presencia de los escolares gitanos y sus familias como parecían expresar algunos de los testimonios. Sin embargo, ya en 1995, las y los gitanos aparecían significativamente en el imaginario simbólico de la comunidad escolar como sus principales representantes.

Volviendo al momento en que realicé mi trabajo de campo, muchos de los problemas escolares que se denunciaban en aquel borrador se habían subsanado de algún modo. Ya contaban con un edificio prefabricado para la etapa de Educación Infantil; no había que trasladarse de centro para finalizar la Primaria por razones de espacio; tenían un aula para las clases de música; se había habilitado una pequeña biblioteca y, en general, las condiciones de salubridad habían mejorado. No obstante, a pesar de todos estos esfuerzos y del Programa de Educación Compensatoria que se desarrollaba desde hacía tres años, los cambios no habían detenido el proceso sociourbano informal de estructuración simbólica

que estigmatizaba al colegio en el marco más amplio de la ciudad. En definitiva, no se estaba evitando que la escolarización de niñas y niños gitanos se percibiese como la causa principal de todos los males que afectaban a los centros donde el grupo minoritario tenía una mayor presencia, ni tampoco que continuase el éxodo significativo de escolares payos en el barrio. Un amplio sector de sus vecinos actuaba como si el colegio Azcona estuviese predestinado al fracaso, porque con el tiempo se estaba convirtiendo en «un colegio de gitanos»: *Algún día el colegio se va a quedar para ellos solos.* (Madre paya vecina del barrio, 28 años).

8.5 Empieza el colegio

Me fui introduciendo en la realidad cotidiana del colegio observando desde la etapa de Educación Infantil y ascendiendo progresivamente de edades y niveles escolares, a medida que transcurría el curso. Meses después, esta forma de ampliar el escenario etnográfico en la escuela me permitió relacionar mis propias observaciones con la información que iba acumulando y, de este modo, dar sentido a situaciones que en principio parecían inconexas.

En aquel primer momento de observación escolar, muchas niñas y niños gitanos ya me conocían previamente y me asociaban a su entorno sociofamiliar más cercano. Puesto que no me relacionaban directamente con el mundo de la escuela, algunos se sorprendían viéndome allí en su primer día de clase. Incluso los que en casa me llamaban *Tía*, por confianza y respeto, me decían bromeando: «¡Uy, señorita!» - en voz alta y con un ligero deje de guasa. Siempre les seguía la broma llamándoles de igual forma y mostrándoles mi afecto: «¿Qué pasa, señorito?». De esta manera, procuré evitar que se establecieran entre nosotros distancias sociales y emocionales provocadas por la rígida estructura del nuevo contexto de interacción donde nos encontrábamos.

Comenzar mi observación el primer día de clase (6 de septiembre 2001) me facilitó presenciar cómo se produce la llegada al colegio del conjunto del alumnado y, además, permitió que centrara mi atención en la incorporación de las y los escolares más pequeños.

En general, las y los niños payos del grupo mayoritario comenzaban su andadura en el colegio a los tres años en el ciclo de Educación Infantil (primera etapa escolar cuya duración es de tres cursos, hasta la edad de cinco años). Un alto porcentaje de niñas y niños gitanos del grupo seguían la tónica general de la mayoría, incorporándose al proceso educativo escolar a la misma edad. Aunque existían muchas similitudes, la incorporación escolar no se producía de igual forma en todos los grupos de población presentes en la comunidad urbana.

En el caso de los gitanos, todavía seguía siendo considerable la cantidad de madres que alargaban al máximo el periodo en que sus hijos e hijas iban a la guardería, debido fundamentalmente a que, como veremos más adelante, este tipo de centros les inspiraba una mayor confianza. En el caso de las madres payas, por el contrario, una vez cumplidos los tres años, la inmensa mayoría prefería que fueran directamente al colegio. Por otra parte, la incorporación de las y los niños inmigrantes estaba casi siempre condicionada por las circunstancias laborales de sus familias. Generalmente, las familias inmigrantes con trabajo y un mínimo de estabilidad económica solían escolarizar a las y los niños a la edad de tres años, siguiendo la tendencia normativa de la sociedad de acogida. Sin embargo, como en otros muchos colegios de la ciudad, en el Azcona, durante el curso 2001/2, se observaba un goteo de niñas y niños inmigrantes de diferentes edades que se inscribían a medida que llegaban a la ciudad.

Entre esta diversidad de situaciones, también me encontré con un pequeño grupo de niños gitanos (una niña y cinco niños) que comenzaban su proceso de escolarización a los seis años, entrando directamente en el primer curso de la línea en castellano de la etapa de Educación Primaria. Sus familias ocupaban los estratos socioeconómicos más bajos con respecto a su grupo de población y al resto de la comunidad escolar. A pesar de que, en algún caso, habían estado inscritos en el colegio Azcona durante años anteriores, ninguno de ellos había asistido regularmente a clase y, por tanto, su inclusión en el grupo correspondiente por su edad rompía la homogeneidad de nivel educativo que se le atribuía al conjunto de la clase. Esta consideración, compartida por la mayoría de familias y docentes, hacía que su incorporación al colegio fuese percibida como «tardía» y,

en consecuencia, especialmente problemática por los efectos negativos del absentismo escolar que se les atribuía *a priori* como una categorización normativa, aun antes de que comenzaran la etapa de escolarización obligatoria.

En este marco, la llegada de estos seis niños gitanos al colegio provocó que las familias de tres de sus compañeros payos decidieran cambiarlos de centro escolar al tercer día de clase. Tratándose de niños que no habían estado regularmente escolarizados hasta el momento, para estas familias ya introducidas normativamente en el entramado escolar, los nuevos alumnos gitanos estaban «*sin civilizar*» y por tanto, a mucha distancia del modelo cultural y educativo que consideraban adecuado. Para ellas, «desde dentro», los recién llegados eran niños «*sin ningún tipo de normas*», «*sin interés por aprender*», «*niños conflictivos*». En definitiva, los percibían como «niños salvajes», carentes de valores y de las capacidades humanas que requiere todo proceso educativo con expectativas de éxito social. Desde mi perspectiva, este tipo de prejuicios frente a los recién llegados podían explicarse teniendo en cuenta la dimensión simbólica de las relaciones sociales, dado que, en la práctica cotidiana, los procesos de inclusión/exclusión se articulan en buena medida en base a la interacción entre las representaciones e imágenes construidas por los grupos implicados.

No menos relevante era, a mi entender, la gran desconfianza que parecían tener estas familias payas con respecto a la capacidad de la institución escolar y sus representantes para llevar a cabo con éxito su tarea educativa en un contexto sociocultural caracterizado por la diversidad. Las tres familias que se fueron opinaban que la maestra no podría hacerse cargo de una clase tan heterogénea y, en la práctica, temían que la desigualdad de conocimientos sobre lectura, escritura y cálculo menoscabase el proceso de aprendizaje de las y los niños que, como los suyos, iban más adelantados. En definitiva, la decisión de estas familias fue tomada pasando por alto el Programa de Educación Compensatoria que se desarrollaba en el centro para afrontar, precisamente, ésta y otras situaciones que podían plantearse dada la diversidad del alumnado matriculado. Cuando hablé con una de estas madres me expresó que el escaso interés por solucionarles el problema que percibieron en el colegio y, en especial, la actitud de la maestra

directamente implicada fueron los factores decisivos que les hicieron «reaccionar a tiempo». Veamos algunos de sus argumentos:

[...] De racistas nada, pero, claro, es que los niños que se matricularon, ni que sean gitanos, ni que no sean gitanos, eran niños sin civilizar, niños que se subían por las sillas, niños que se subían por las mesas, niños que le hacían corte de manga a la señorita, niños que le decían a la señorita que una mierda iban a trabajar, y así... Mi hija vino un lunes, yo hablé con todas las madres el martes cuando vi el panorama, nos pusimos de acuerdo, me hicieron portavoz de grupo, hablamos con la maestra nueva y nos explicó que claro, que era un grupo muy, muy conflictivo, porque había una mayoría que no había ido nunca al colegio, estaban totalmente desescolarizados. Que no nos preocupáramos por el nivel que iban a llevar los nuestros, porque iba hacer dos grupos bien diferenciados. Eso nos dijo la maestra, que iba a llevar a ocho niños que eran los nuestros ¿eh?, a un nivel totalmente distinto al suyo.

[...] ¿Cómo se comportan?, y me dijo, es que lo peor es cómo se comportan, porque se me suben por las mesas, se me suben por las sillas, me hacen cortes de manga, me escupen por el suelo, les quitan los bocadillos en el recreo. Y, entonces, yo le dije: Bueno, ¿y tú qué actitud tomas ante esto ?. Y me dijo:

¡Ay no, yo simplemente los ignoro!

[...] Expectativas ninguna, totalmente ninguna, pero no solamente por parte de la maestra, es que el centro conocía lo que había. Porque, a todo esto, cuando yo saqué a mi hija, seguían matriculándose. Y, de hecho, acoge todo lo que venga, que yo no estoy en contra, ¿eh?, de gitanos, ni soy racista, ni nada. Pero, lo que no está claro es que si mi hija, yo me he preocupado durante tres años de levantarla temprano, de madrugar yo con ella, de llevarla a un colegio para que aprendiera, ahora, porque haya tres, doce o quince niños que no han ido nunca al colegio, porque no les ha dado la gana a sus padres llevarlos, porque es así, y que están encima sin civilizar, porque no es que no aprendan, no sepan la letra A o la letra E, es que no tienen ningún tipo de norma, no saben lo que es sentarse en una silla. ¿Qué espero yo durante este curso escolar de mi hija? Entonces, decidimos. Mi

hija empezó un lunes el colegio, yo hablé con todas las madres el martes cuando vi el panorama, nos pusimos de acuerdo, me hicieron portavoz de grupo, hablamos con la maestra nueva y nos explicó que, claro, que era un grupo muy, muy conflictivo, porque había una mayoría que no había ido nunca al colegio, estaban totalmente desescolarizados. Yo, el jueves, me fui a buscar colegio y, el viernes, la matriculé. ¡No esperé a más!.

[...] ¿En inspección?. Pues nada, dije lo que pasaba, lo que te estoy contando. Le dijimos que no estábamos dispuestos a que nuestros hijos estuvieran amenazados, porque ese mismo día a uno de los niños le habían pegado para quitarle el bocado. Nadie dijo nada, el niño salió llorando, a su madre se lo contó y nadie se movió. Yo no estoy dispuesta a que mi hija vaya al colegio amenazada todos los días porque le van a pegar por quitarle el bocado, porque otros no llevan. Se lo explicamos al inspector... Yo no iba a aguantar un año así. El inspector dijo que nada, que la quitara, que nos daba autorización para llevármolos. Que si considerábamos tan grave el problema, nos autorizaba. Si había plaza en el colegio que queríamos, nos autorizaba.

(Madre paya, 29 años, maestra)

Siendo múltiples las razones que creían tener estas familias del grupo mayoritario para cambiar de colegio, su comportamiento frente a la incorporación de estos seis niños gitanos «*sin civilizar*» fue posible gracias al juego de fuerzas sociales que intervienen en la interacción escolar. El permiso de traslado de matrícula concedido oficialmente por el inspector de zona, atendiendo a los motivos que plantea la informante, destapaba la tolerancia social que existe frente a las conductas prejuiciosas y de rechazo que sufre la población gitana. El ejemplo de lo que sucede a cuenta de su escolarización, siendo frecuente, pone de relieve una vez más el peso de las representaciones escolares construidas alrededor del grupo minoritario y su falta de reconocimiento social. Al mismo tiempo, la ocasión informa sobre las distintas posiciones de poder de los grupos de población que se encuentran en la escuela, advirtiendo muy significativamente del clima socioeducativo y de las tensiones que dificultan la integración escolar de los más desfavorecidos en determinados contextos.

Por mi parte, aún interesándome al máximo por la supuesta disputa entre los niños, no encontré a nadie que me pudiese dar más información sobre lo sucedido. La maestra, en concreto, me dijo que ella no vio nada pero, aún así, durante aquellos días, se extendió rápidamente el rumor de que los gitanos habían pegado a un compañero payo para quitarle el bocadillo. En el barrio, este episodio escolar sobrepasó el nivel de la realidad para convertirse en una de las imágenes construidas sobre la integración de la infancia gitana en la escuela y, por ende, sobre el contacto con los gitanos. En la práctica, no fueron los hechos acaecidos sino esta construcción lo que se utilizó ante y por la autoridad educativa como argumento que justificaba y daba legitimidad al éxodo escolar.

Las amenazas, peleas o robos (en este caso de bocadillos), justificando a «los de dentro», criminalizaban a «los de fuera». En este sentido, los rumores reforzaban el estigma negativo que acompaña normalmente a los grupos que son víctimas del rechazo y la exclusión en cualquiera de sus aspectos. Dada su importante función difusora, constituían un soporte imprescindible del proceso de estigmatización que envolvía al grupo minoritario en esta comunidad:

[...] Es el comentario de que vienen aquí, al AMPA, y te lo comentan. Lo que pasa que vienen madres que a lo mejor, ¿eh?, puede ser que hayan exagerado, tampoco puedes saberlo, hay muchas veces que los niños cuentan las cosas de una manera y los padres lo interpretan de otra. Entonces, pues llegan y, a lo mejor, te vienen aquí y te lo exageran. Puede ser. Tampoco lo puedes saber a ciencia cierta, porque tú no lo has visto y, como no lo has visto, pues no lo puedes saber. Pero que también sabes que los... que algún profesor, por ejemplo, los de comedor y eso, que hayan encontrado alguna... no son navajas, sino cosas punzantes, ¿no?, y que sabes que ellos lo van a utilizar para amenazar. También es verdad. Pero yo creo que es una cosa que va en la sociedad de hoy en día, no solamente en los gitanos, sino en los niños de todos.

(Madre paya, 27 años)

Particularmente, el estereotipo delictivo construido sobre la población gitana convertía al grupo mayoritario en víctimas de su integración escolar:

[...] Entonces hay niños que han venido y venían con miedo, según dicen, ¿eh?. Yo, desde luego, ya te digo que no he tenido ningún problema. Mis hijas no han tenido ningún problema con ellos. De ahí a que, claro, lo que no puedo permitir es que los niños vengan al colegio con miedo o amenazados, o como ha pasado con algunos niños que han amenazado. Tú los traes a que reciban una educación, a que los niños estén bien y, claro, se han ido del colegio, de hecho, por eso. Porque, claro, no venían a gusto, eran niños que venían con miedo al colegio y lo que no puedes permitir es eso, que un crío esté amenazado por otro.

(Madre paya, 29 años)

La imagen colectiva que de este modo se iba reelaborando en el barrio sobre el grupo de alumnado gitano era un elemento que favorecía las actitudes distantes o de rechazo de sus compañeros y compañeras. Otras veces, el contenido de los cotilleos se centraba en las dificultades de aprendizaje de las y los niños gitanos y su bajo nivel de conocimientos. Este aspecto educativo, al interactuar con la percepción negativa de su conducta y la de sus familias, configuraba una visión de su experiencia escolar enmarcada significativamente dentro de una relación causa-efecto, convirtiendo al grupo en el principal responsable de «su» fracaso. La dinámica social, a través del cotilleo, construía a la minoría gitana como un grupo alejado del colegio y del modelo educativo «bueno» para la mayoría: Veamos más ejemplos:

[...] Y son los mismos profesores los que se quejan de que luego no pueden llevar la misma marcha con los demás, porque de repente les viene un niño que, si ellos están aprendiendo a leer, el otro viene sin saber los palos, o casos así. Y, luego, claro, llega Primaria, este año se fueron varios niños, eso me lo contaste tú, ¿no? [dirigiéndose a otra madre que tiene al lado]. Porque se habían incorporado dos niños que nunca habían ido al colegio, los demás sabían todos leer y los que habían llegado, pues, claro, no sabían lo que era un colegio y no... ni normas, ni nada.

(Madre paya, 28 años)

Eso es lo que dice la gente, yo realmente convivo con ellos... Bueno, convivo en el barrio y yo nunca me han dicho, «es que eres una paya», tampoco he tenido nunca un problema con ellos. Entonces, depende de cosas que me han contao.

(Madre paya, 32 años)

En el barrio la estigmatización del alumnado gitano provocaba un efecto en cadena difícil de combatir. Así me lo explicaba, preocupada y con un gran espíritu de resistencia, una madre paya miembro de la Asociación de Madres y Padres de Alumnos (AMPA):

Por ejemplo, a mí me va mal con mi hijo, ¿eh?, o a ti te va mal con tu hijo... Y yo, de oídas, como tú lo sacas porque a tu hijo le ha ido así, pues yo también lo voy a sacar. ¿Por qué?. Y eso, en este colegio, ha pasao mucho.

(Madre paya, 31 años)

O, esta otra madre, vecina del barrio:

Yo traigo a mis hijas aquí porque... Bueno, la mayor ha venido aquí y, ahora, viene la pequeña. Y eso, porque, vamos, no han tenido ningún problema, hasta ahora no han tenido ningún problema, pero, si hubieran tenido algún problema, desde luego, pues [actuaría] como todo el mundo.

(Madre paya, 38 años)

Aún sin ser un calco de lo que sucedía en realidad, a mi juicio, todos estos testimonios alcanzan a reflejar el ambiente socioeducativo que encontraba la infancia del barrio, paya y gitana, cuando comenzaba su andadura en el mundo del colegio.

8.5.1 Esperando en la puerta

El primer día de clase, llegué a las 8.30h., media hora antes del horario escolar (de 9 a 12.30h. y de 15 a 17h.). Todavía no había llegado casi nadie. Sólo encontré a la Conserje, que vivía en una casa adosada a la escuela, y a Cecilia, una madre paya con su hija de ocho años.

Esta madre vivía en el barrio, cerca del colegio. Pertenecía al AMPA y, como era una de las encargadas de la escuela de verano⁵⁸, ya nos habíamos conocido en el mes de Julio durante mis primeras visitas al centro. Me explicó que, en este curso, acudiría todos los días a las ocho de la mañana para cuidar de las y los niños cuyas madres, por motivos de trabajo, necesitaban dejar a sus hijos en la escuela antes del horario oficial. El precio de este servicio era de 3000 Ptas. (18 €) al mes por niño. En aquel momento, sólo se le habían apuntado dos niños. Cecilia se lamentaba porque, por lo poco que iba a ganar, casi no le merecía la pena levantar a su hija una hora antes. Aunque no pretendía sacarse un sueldo propiamente dicho, sí que esperaba por lo menos ganar algo de dinero a modo de una ayuda económica para su familia: «*Deberían ser como mínimo diez los que acudieran una hora antes*», me explicaba. Mientras charlábamos, esperé a que fuera llegando la gente.

Habitualmente, antes de las nueve, la hora de entrar, solían acudir al colegio los padres y, en mayor número, las madres con sus hijos e hijas. Se formaba un gran grupo de personas que esperaban delante de la puerta cerrada, fuera del recinto escolar. Las y los maestros a medida que iban llegando atravesaban el tumulto de gente y, normalmente, entraban unos minutos antes que el alumnado.

Aquel día observé que, en general, las y los niños se alegraban cuando veían llegar a sus maestras y maestros. Algunos gitanos, por propia iniciativa, se acercaron incluso a darles un beso. Las madres permanecieron al margen y, aparentemente, me pareció que no dieron ninguna importancia a la espontaneidad de los críos. Sin embargo, no era así. Cuando hablé con ellas me aclararon que, aunque no intervenían, estaban muy pendientes de los impulsos afectivos de sus hijas e hijos. Que besaran a sus maestros y maestras les aportaba una interesante información sobre el profesorado y sobre cómo vivían la realidad de la escuela. Sencillamente, interpretaban que las criaturas mostraban su afecto porque se sentían queridas. Si exteriorizaban ese tipo de emociones hacia las y los docentes, debía ser porque las trataban bien, con cariño y paciencia. Según las madres

⁵⁸ En el verano del año 2001 asistían a la escuela de verano 20 niños/as, ninguno gitano/a.

gitanas, esa era la actitud que favorecía que sus hijas e hijos aprendieran, o como ellas decían, «*se enseñaran*», creando un vínculo de naturaleza afectiva muy importante. Desde su propia experiencia con respecto al mundo del colegio, marcada muy frecuentemente por el rechazo y la carencia de vínculos socioafectivos, ver que las y los pequeños vivían su escolarización de forma diferente les tranquilizaba muchísimo, les hacía pensar que tenían «buenos maestros» y, por tanto, que recibían un buen trato.

Considerando que, en la comunidad escolar, el comienzo del curso suscita múltiples emociones, me interesaba especialmente saber qué pensaban las y los niños en este momento inicial: ¿de qué hablaban mientras se hacía la hora de entrar en el colegio?. Haciendo como si leyera un papel que había pegado en la puerta, me acerqué disimuladamente para escuchar la conversación de un pequeño grupo de payos y gitanos con edades comprendidas entre tres y nueve o diez años. Hablaban de las maestras. Los que ya las conocían diferenciaban entre buenas y malas, según los sentimientos que les despertaban. Los mayores, aprovechando su experiencia, informaban a los pequeños sobre quién pensaban que podía tocarles, guiándose por el curso que les correspondía a su edad.

Los gitanos participaban en la conversación opinando sobre las maestras y, en concreto, criticaban a una de ellas por fumar: «*la señorita fulana fuma*». Como en su entorno no estaba bien visto que fumaran las mujeres, que lo hiciera la maestra no lo percibían como un buen ejemplo. Uno de los niños gitanos, exagerando y dejándose llevar por sus recelos, sin decir su nombre, afirmó que una maestra fumaba porros en el colegio. Inmediatamente, el niño que tenía al lado, también gitano, reaccionó ante tal acusación y lo negó rotundamente, asegurando que «*en el cole nadie fuma porros*». Con el tiempo, me di cuenta de que las y los niños gitanos del grupo, al igual que los payos, veían generalmente el colegio como un referente educativo positivo, a pesar de las diferencias culturales que podían percibir entre su casa y la escuela e, incluso, de las contradicciones que ello les generaba a veces.

Una de las primeras madres que llegó al colegio el primer día del curso fue Esperanza, una gitana joven, de unos veintiséis años, que tenía cinco hijos. Al

pequeño de diez meses lo había dejado en casa con su suegra. Los otros cuatro estaban con ella. La mayor, de nueve años, era la única chica de todos los hermanos. El más pequeño de los cuatro que traía, Miguel, se incorporaba con tres años al colegio por primera vez. Llevaba el almuerzo de cada uno de sus hijos envuelto en papel de revista. Cuando se juntaron varias madres gitanas en la puerta, una de ellas le llamó la atención diciéndole que era malo envolver la comida con ese papel, insistiéndole en que no era la primera vez que la advertía: «*Tiene tinta y total el Albal [marca comercial del papel de aluminio] sólo vale veinte duros [100 Ptas./0,60€]*». A continuación, también le dijo que, cuando seleccionase la ropa de sus hijos, ya le pasaría algo que le pudiera servir. La joven madre, con un rostro absolutamente triste, asintió con la cabeza pero no contestó ni dijo nada. Su situación económica y familiar era la más precaria, tanto en el grupo gitano como en la comunidad escolar. Muchas eran las mujeres gitanas del barrio que criticaban duramente a Esperanza por traer al mundo tantos hijos sin tener los suficientes medios para procurarles una vida digna, sin carencias materiales. Aún así, durante el curso, se volvió a quedar embarazada. Las gitanas mayores contemplaban la posibilidad de tomar anticonceptivos incluso a escondidas del marido, pero como, por lo visto, ella no lo hacía, la veían como la principal responsable de su penosa situación familiar. Esperanza, cuando me comunicó que volvía a estar embarazada, me explicó muy disgustada que no se hacía la ligadura de trompas porque, al parir con toda normalidad, la mandaban a casa y después, sin entender nada de papeles, era ella quien tenía que coger cita para ingresar de nuevo en el hospital. Esta mujer formaba parte de una familia gitana marginal dentro del grupo, no podía contar para nada con su marido y era completamente analfabeta. Sobrevivía de las ayudas sociales que recibía pero, siendo escasas, intentaba vender calcetines por la calle cuando podía. En la escuela, dada su evidente situación de pobreza, era el caso considerado más merecedor de los recursos económicos que el Estado, a través del Programa de Educación Compensatoria, ponía a disposición del centro para contrarrestar las desventajas educativas del alumnado desfavorecido.

Estando allí, en la puerta, me encontré también con la Tía Rosa que buscaba impaciente a la Directora. En cuanto me vio, se dirigió a mí para preguntarme si había llegado. Esta gitana vivía en San José Artesano y era la abuela de dos hermanos, un niño de seis años y una niña de ocho, que vivían con sus padres en un barrio marginal próximo. La mujer estaba preocupada porque estaba «fuera de plazo»: aunque había traído a sus nietos el primer día de clase, todavía no los había matriculado. Me contó que, el año anterior, consiguió matricularlos en el colegio Azcona pero que, al poco tiempo de haber empezado el curso, tuvieron problemas familiares y dejaron de asistir. A su entender, este centro era mejor que el del barrio donde vivían sus nietos: *«por la gente y porque los niños aprendían más»*.

Tras la Tía Rosa, llegaron dos hermanas gitanas que traían a sus hijas. Antonia, la mayor, tenía 37 años y cuatro hijos, todos alumnos del colegio excepto el mayor de 14 años que, desde el año anterior, iba oficialmente al Instituto, a pesar de que no asistía nunca a clase. El primer día del curso, mientras su hijo de ocho años entraba al edificio por su cuenta, Antonia estaba completamente pendiente de sus dos hijas gemelas de tres años. Las niñas ya tenían cierta experiencia escolar porque habían ido previamente a la guardería pero, para su madre, el hecho de que se incorporasen al colegio por primera vez parecía ser un acontecimiento importante. Isabel, su hermana más joven, tenía veinticuatro años, estaba embarazada de ocho meses y traía por primera vez a su única hija a la escuela. Las tres primas se incorporaban juntas, alegres y confiadas.

El caso de esta familia gitana era uno, entre los muchos que había, de parientes que compartían desde el principio la experiencia escolar, a menudo, incluso, en la misma clase. Esta circunstancia hacía que las relaciones sociofamiliares penetrasen en la escuela de un modo natural incidiendo en la interacción que las y los niños gitanos establecían entre sí, con las y los compañeros payos y con toda la comunidad escolar. Siendo así, muchas veces, las normas y los códigos culturales propios explicaban, en gran medida, algunos de sus comportamientos y actitudes en la escuela. Una muestra de esta incidencia era, por ejemplo, el fuerte vínculo socioafectivo que unía al grupo de alumnado gitano.

Normalmente, las y los niños más mayores, atendiendo a lo que les decían en casa, se responsabilizaban de los pequeños asegurándose de que se comían el almuerzo, de que nadie les pegaba, consolándolos si veían que lloraban... La asunción de esa responsabilidad, aunque fuera vista en la escuela como una actitud innecesaria que a veces incluso chocaba con las normas, era una conducta normativa de la máxima importancia educativa para las y los niños gitanos y sus familias, puesto que reproducía el modelo social y cultural propio.

8.5.2 El primer día de escuela

A las nueve en punto, se abrieron las puertas de la entrada principal y todo el mundo entró en la escuela. Los de Primaria se dirigieron directamente a su edificio situado en el centro del colegio. Ya dentro del recinto, los más pequeños continuaron esperando junto a sus madres, hasta las 9.30h., a que les asignasen sus clases, esta vez en la puerta del edificio de Infantil.

Marta, una de las niñas gitanas de tres años, parecía muy contenta. Desde la casa de su abuela, se veía el colegio y su madre contaba que, cuando la dejaba allí, siempre hacía que la asomaran a la ventana para ver cómo jugaban los niños en el patio: *«Con dos años, ella ya quería ir al colegio, como los otros niños. Viene con muchas ganas»*, comentaba su madre satisfecha. Llevaba una mochila nueva y con ruedas, demasiado grande para su edad, pero era la que ella se había empeñado en coger en su primer día de escuela.

No todas las criaturas se incorporaban tan ilusionadas. Por el contrario, muchas lloraban en cuanto se daban cuenta de que las madres se iban y se tenían que quedar en el colegio con otros niños y niñas que todavía no conocían, y con personas adultas que les resultaban extrañas. Comentaban las maestras que esto sucede normalmente sólo durante los primeros días, después el llanto desaparece y se empiezan a comportar con naturalidad.

El colegio recibió a los más pequeños que acudían por primera vez en dos turnos, organizados en dos días sucesivos. A esta forma de organizar la llegada de los párvulos le llamaban «entrada progresiva». Me explicaron las docentes que,

cuando las y los niños llegan por primera vez, necesitan mucha atención y, si son pocos, la función de acogida de la maestra se facilita ya que puede estar más pendiente de todo.

En el primer turno, las y los escolares de tres años que se incorporaban por primera vez al colegio fueron once. Se repartieron en dos aulas o clases, una de línea en valenciano (PIL) y otra de castellano (PIP). En el colegio Azcona, como ya he comentado, el alumnado hasta 4º curso de Primaria estaba distribuido de manera ordinaria en dos aulas por nivel y opción lingüística. La etapa de Educación Infantil contaba con cinco clases: dos de tres años, una de cuatro (de línea en valenciano porque no había nadie matriculado en castellano) y dos de cinco. La más numerosa contaba con 16 alumnos matriculados; era la de cinco años en castellano. La menos numerosa contaba con 7 alumnos matriculados y era la de cuatro años en valenciano.

En aquel primer día de clase, los cinco alumnos de tres años de la línea en castellano entraron los últimos. El grupo, de momento, contaba con cuatro gitanos (tres niñas y un niño) y un niño de familia inmigrante marroquí. Las tres niñas, antes de traspasar la puerta de entrada al edificio, saludaron a su abuela que estaba mirándolas desde la ventana de su casa. El niño, hijo de Esperanza, era el único que, aún teniendo a tres de sus hermanos matriculados en el colegio, lloraba desconsoladamente porque no quería quedarse con la maestra y dejar que su madre se fuera. El árabe no lloraba.

De las tres madres de este pequeño grupo, dos hermanas gitanas y una inmigrante marroquí, únicamente la gitana más joven le planteó a la maestra que quería entrar en la clase acompañando a su hija. A las otras dos madres, la petición les pareció graciosa. Riéndose por lo que le parecía sensiblería, su hermana mayor bromeaba y le estiraba del brazo para no dejarla pasar. La maestra, aunque la niña se mostraba indiferente ante el empeño de su madre, no se opuso.

Al día siguiente, en el segundo turno, presencié una situación parecida pero, en esta ocasión, se trataba de una madre paya que estaba apenada por dejar a

su pequeño llorando. Una madre gitana intentaba animarla diciéndole que se fuera tranquila porque seguro que al niño pronto le pasaría el berrinche. La madre gitana valoraba positivamente que sus hijos no llorasen y lo atribuía a que habían ido antes a la guardería: «*Los míos ya están acostumbrados porque iban a la guardería*», le decía convencida por su experiencia.

En general, el primer día de colegio planteó en las y los escolares y sus familias situaciones muy diversas, especialmente entre las madres, al ser ellas quienes en la mayoría de los casos les acompañaban.

Algunas parejas, padre y madre, acudieron juntos para ver la reacción de sus pequeños al tenerse que quedar en el colegio. Muchas pensaban que si las criaturas les veían en la escuela el primer día, se sentirían más seguras y su incorporación les resultaría menos traumática. Comenté con las maestras una actitud que, por lo visto, resultaba frecuente entre las parejas payas: la ocasión del primer día se aprovechaba para que el papá conociera a la maestra pero, a lo largo del curso, este acercamiento paterno a menudo no volvía a repetirse.

Esta conducta frente a la escuela difería bastante con respecto a la que solían mantener las familias gitanas. En su grupo, observé un número mayor de padres, madres y de otros parientes, como hermanas o hermanos mayores, abuelas o tías, que acudían al colegio acompañando a las y los niños no sólo el primer día de clase, sino diariamente. Durante el curso, constaté que la presencia de las familias gitanas en el colegio era algo bastante habitual. Ahora bien, las y los docentes consideraban que este acercamiento era demasiado «informal». Esta forma que tenían de participar en la escuela rompía con su ritual normativo y, para las y los docentes, suponía a menudo un problema. Se encontraban con que, cuando citaban a las familias gitanas a través de circulares o avisos por escrito, para hablar con ellas o celebrar reuniones, muchas madres y padres gitanos, la mayoría, no acudían. Algunos tampoco solían hacerlo, cuando las maestras a través de las y los niños, les mandaban el mensaje de que fueran a hablar con ellas. Ocurría algo parecido con las citas que la psicóloga del centro, sin conocer a las familias personalmente, intentaba establecer por los canales formales. No obstante, a pesar de esta distancia formal, a las familias gitanas siempre se les veía

por el colegio y sus alrededores: cuando iban a llevar y a recoger a las criaturas, a llevarles el almuerzo, a mirarlas cuando estaban en el patio por algún agujero de la puerta, a resolver problemas que les podían surgir con las y los maestros o compañeros, etc.

En la práctica, el hecho de que la presencia de las y los adultos gitanos en el colegio fuera considerada «informal» por las y los docentes no solía dar como resultado una comunicación positiva y fructífera entre las familias y la escuela. Por el contrario, los encuentros que se producían constituían a menudo una ocasión de choque y, dados los cotilleos que surgían a posteriori en la comunidad escolar, estas situaciones se configuraban como la imagen más difundida sobre el contacto con los gitanos. El siguiente testimonio describe con detalle cómo se producían muchas veces estos (des)encuentros entre las familias gitanas (madres, padres o parientes) y la escuela:

[...] La relación familia/escuela para mí es fundamental y, sin ir más lejos, el otro día, he vivido un hecho que es muy poco constructivo, cara a los hijos. Una madre no le había dado el almuerzo a su hijo y, entonces, vino al colegio a traerlo. Hay una cierta, no sé, frecuencia, o historia, o confianza, de que si no les dan el almuerzo a las nueve de la mañana, pues vienen. Se lo traen luego al colegio y ya está. Hay un goteo de padres o de madres que vienen a traer el almuerzo, lo cual, supone que, mientras, una persona, tiene que estar muy dispuesta a abrir, a abrir la puerta, a recoger el almuerzo y a llevarlo a las distintas clases de los niños, ¿vale?. Por la razón que fuera, posiblemente, porque el conserje en ese momento no estaba, pues, ¿eh?. Imagínate, que no se le abre a la madre porque no hay nadie para abrir. ¡La animadversión que se crea contra el colegio!. O, en el supuesto que se le abra y se le diga: «Oye, no son horas de traer el almuerzo». Pues, el otro día, yo presencié: «¿Cómo que no voy a traer el almuerzo?. ¿Cómo se va a quedar mi niño sin almorzar?. ¿Es que tú, que eres paya, no le pones almuerzo a tus hijos?. ¿Dejarías a tu hijo sin almorzar?». Dice [la maestra]: «No, nunca. Pero cuando mi hijo va al colegio, ya me he encargado yo de que lleve el bocadillo. No vengo luego a dárselo porque estoy interrumpiendo y estoy molestando. Yo, desde luego, mi hijo va con bocadillo al colegio, pero, a las nueve de la mañana, ya me he levantado, se

lo he preparado y se lo he dado». Y está madre, que era de etnia gitana, contestó: «¡Que maleducada!». A la maestra. Delante, yo pasaba por allí, había varios maestros, ¿eh?. No podría decirte si habían niños, u otro padre, o lo que fuera, no podría decirte. Yo sé que pasaba y que la respuesta fue: «¡Vaya maleducada. Y eso que tú eres una maestra y yo soy una gitana!». Es decir... ¿Qué tiene que ver la educación, con payos, con gitanos, con maestros y con...?. Hay payos extraordinariamente educados, hay payos desagradables, mal educados y groseros. Hay gitanos, extraordinariamente, educados y gitanos, desagradables, groseros y mal educados. Yo no hago diferencias de ese tipo, pero la madre se fue dando un repertorio de conductas que muy poco favorecen la integración de ese niño a la escuela.

(Psicóloga, 47 años)

Atendiendo al testimonio de esta profesional, el comportamiento de una madre -«*que era de etnia gitana*»- suscita en la escuela una interpretación normativa sobre el contacto intercultural que implica de manera distinta a payos y gitanos, configurándolos simbólicamente como grupos de población diferentes. Bajo una aparente actitud reflexiva y tolerante, la valoración «profesional» que hacía la psicóloga sobre la conducta de la madre gitana operaba reforzando la imagen positiva que tenía de sí misma y del grupo mayoritario al que pertenecía, frente a la imagen negativa que tenía de «los otros», el grupo minoritario de población gitana. Las familias gitanas, por su parte, solían ser conscientes de la inferior posición sociocultural que se les asignaba en la comunidad escolar. En el caso que nos ocupa, el sentido de esta toma de conciencia se expresa a partir de la protesta de la gitana frente a la maestra, representante del colegio y de la cultura dominante: *¡Y eso que tú eres una maestra y yo soy una gitana!*. La frase puesta en su contexto transmitía de un modo significativo la percepción de la madre de la jerarquía cultural y de poder que, como gitana, asumía frente a la profesional. Esta escena cotidiana, a mi juicio, permite ver hasta qué punto las madres gitanas interiorizaban su posición de inferioridad y el estereotipo que las asociaba a la falta de educación.

Como vemos, la permeabilidad de la escuela con respecto a la estratificación cultural de su entorno y del conjunto de la sociedad (Serra, 2002) se manifestaba a través de determinadas actitudes y posturas de los grupos implicados en la interacción escolar. En este sentido, la cultura del grupo de población dominante representaba, en el entorno del colegio, los «verdaderos» valores, aquéllos que la mayoría consideraba legítimos. Situaciones como la que plantea el testimonio permiten observar cómo los portadores de la cultura «legítima» (la psicóloga, en este caso) desde una posición de superioridad sociocultural, estructuraban de un modo jerárquico las relaciones escolares con la minoría gitana. Resultaba frecuente que sólo admitiesen su diferencia cultural, o, incluso, la construyesen *ad hoc*, a costa de situarlos simbólicamente en una posición de inferioridad a partir de su propia escala de valores. Esta visión etnocéntrica de la diversidad cultural en el momento de la interacción entre docentes y familias alcanzaba a ordenar las relaciones socioescolares estableciendo una jerarquía significativa. Veámoslo:

Porque, claro son concepciones culturales distintas, porque, luego, yo me fui pensando por el pasillo... La madre estaba dolida y se planteaba: ¿Tú dejas sin almorzar a tú hijo?. Y yo me dije... vamos a ponerme [en esa situación], ¿eh?. Voy a responder a está madre... Yo salía y fui reflexionando: ¿Tú dejas sin almorzar a tú hijo?. Y yo me dije: Yo sí que deajo sin almorzar a mi hijo. Yo sí que lo deajo porque, primero, voy a mirar las causas, ¿eh? A lo mejor, si es que el hijo no ha querido o no ha podido, no ha querido colaborar, no ha querido el bocadillo, no ha querido esto, no ha querido lo otro, o yo me he dormido, lo que sea, ¿eh?. Pero, yo no puedo... Además, a mí ni se me ocurre, con mi cultura, ir al colegio de mis hijas, que tiene dos mil alumnos, para decirle al conserje: «Dele usted el almuercito a tal, ¿vale?». Ni se me ocurre. ¿Por qué?. Porque mi cultura y mi educación me dice que no procede. Pero, al mismo tiempo, digo: Claro que lo deajo sin almorzar y, cuando venga a casa, ya comerá. Y, cuando diga: «Mamá que hambre he pasado». Le diré: «Cariño, hay que solucionar el tema y que no se repita». Pero no voy a diferir mi responsabilidad, o mi conducta inadecuada de no levantarme a tiempo, en la mala educación de la maestra, que me dice que no puede darle el bocadillo al hijo o, que no son

horas de traer un bocadillo. Yo, aquí, quito malas intenciones, simplemente, digo que son cuestiones culturales donde se priman unos valores más que otros. Entonces...

(Psicóloga escolar, 47 años)

A menudo, en la práctica escolar cotidiana, las representaciones negativas sobre la diferencia cultural de los gitanos prevalecían sobre la realidad, haciendo que resultara muy difícil separar la imagen que se tenía de ellos del trato que se les daba. Por ejemplo, cuando las y los docentes tomaban la iniciativa de dirigirse a las madres gitanas, aprovechando que las veían en el colegio, solían hacerlo con motivo de alguna queja o reproche sobre el comportamiento de las y los hijos, los retrasos en el horario de entrada al colegio, las ausencias, la demanda de pago del material escolar, etc. Apenas presencié gestos o iniciativas encaminadas a interactuar de otra forma. Muy pocas veces percibí que quisieran dialogar distendidamente con las y los adultos gitanos sobre la educación escolar y el mundo del colegio, o sobre la experiencia personal que tenían con sus hijos e hijas. De hecho, generalmente, cuando se producía el contacto, las familias gitanas no solían ser reconocidas como interlocutores válidos en cuestiones de educación. Por otra parte, desde el Claustro de profesores, se pensaba que, mediante aquellos contactos «informales», se podrían cobrar deudas de material o resolver problemas cotidianos de ese estilo, pero que no eran el momento, ni el espacio oportuno para hablar con las familias sobre cuestiones relativas a su tarea docente y a los valores que intentaban transmitir con la educación que les proporcionaban a sus hijas e hijos. Como si se tratara de aspectos sin ninguna relación entre sí, la mayoría de docentes consideraba que, para lo segundo, aún no resultándoles operativas, ya existían unas normas escolares sólidamente establecidas: las tutorías, las citas concertadas por escrito o a través de los niños, las notificaciones oficiales, etc. La falta de respuesta de un gran número de familias gitanas ante éste, para ellas distante y excesivamente burocrático, sistema escolar suscitaba frecuentemente comentarios de este tipo: «*son las gitanas las que deben adaptarse a las normas del colegio, porque si no todo el mundo haría lo que le diera la gana*». Se solía criticar a las gitanas por su conducta «informal», por su

manera de actuar y de relacionarse con la escuela y, para ello, se les identificaba con la carencia de normas y el desorden. En la comunidad escolar, estas representaciones colectivas de la minoría gitana, al ser compartidas por un amplio sector del grupo mayoritario, operaban significativamente como una amenaza al orden establecido, lo cual, casi siempre, provocaba el rechazo o un deseo tácito de no permitir a las familias gitanas la oportunidad de participar plenamente en la interacción que, formal y oficialmente, se les proponía desde la institución escolar.

8.6 «Juntos, pero no revueltos»⁵⁹

Tras la espera, finalmente, comenzaron las clases. Las y los escolares de tres años se repartieron en dos aulas contiguas y comunicadas a través de una puerta. El grupo de valenciano tenía seis alumnos, todos payos. Yo entré y permanecí discretamente con los cinco alumnos que, por el momento, componían el grupo de castellano (tres niñas y dos niños). Como ya he comentado, eran todos gitanos, excepto un árabe que tenía dos hermanas de seis y ocho años, también alumnas del colegio.

La maestra, una vez en clase, les dejó que jugaran con unas frutas de plástico, un carrito de la compra y algunos juguetes más. Me explicaba que, jugando, tomaban un poco de confianza. Les trataba con mucho cariño, les cogía al brazo, les daba algún beso, les hablaba bajito y en tono muy afectivo. Les preguntaba el nombre y les decía el suyo solicitándoles que lo repitieran uno por uno, pero no todos lo hacían porque, aparentemente, no estaban igual de receptivos

De todo este grupo, destacaba Marta, la niña gitana que había llegado al colegio más contenta y motivada. Estaba muy atenta a lo que decía la señorita y respondía apenas le hacía una pregunta. Sus primas estaban más inquietas, especialmente una de ellas. Alborotaban más que Marta y sus compañeros, se

⁵⁹ Ver Anexo 1: Distribución y composición del alumnado del centro.

levantaban del sitio mientras los demás permanecían sentados, les costaba obedecer y la maestra tenía que insistirles hasta forzarlas a que hicieran lo que les decía. Miguel, el niño gitano que había entrado con un gran berrinche, ya no lloraba, pero tampoco hablaba ni contestaba a la señorita. Amín, el árabe, no le prestaba ninguna atención y jugaba con el carrito de la compra. Tras este primer contacto y las oportunas presentaciones, acabaron jugando todos juntos con las frutas de plástico.

Teresa, la maestra, al primer golpe de vista, me dijo que las gemelas eran unas indisciplinadas. Parecía tener claro que, con ellas, tendría que dedicar la mayor parte del tiempo a la conducta en detrimento del «verdadero» aprendizaje (colores, pintar, las primeras letras y números, etc.). También me hizo notar que Marta se había metido lápices de colores en el bolsillo. Me decía que ella no le daba importancia, pero que era algo bastante habitual en los gitanos y me sugirió que me fijara en los payos para ver si también lo hacían. A continuación, se acercó a Marta mientras estaba entretenida haciendo garabatos y le preguntó con toda naturalidad si, además del color verde, que llevaba en la mano, tenía alguno más. La niña le respondió sacando los lápices de colores que se había metido en los bolsillos.

A la media hora, se incorporó a este grupo de castellano otra niña, era paya y la acompañaban sus padres. A la niña se le veía muy tranquila. Llegaba con una preciosa mochila y un pequeño peluche en la mano. Los padres entraron con ella en la clase y hablaron un poco con la maestra. Mientras, la niña se sentó con sus compañeras y compañeros sin ni siquiera mirarlos. No parecía que tuviera ningún problema, pero su madre, inquieta, se arrimó varias veces a besarla antes de irse. Su padre también le dio un beso. Por su conducta, interpreté que les daba mucha pena dejar a su hija en el colegio.

Aún no había pasado una hora desde la incorporación de esta última niña, cuando entró en la clase la maestra del grupo de tres años de valenciano para advertir a Teresa de que estos padres habían ido a hablar con la Directora para pasar a la niña a su clase, o cambiarla de colegio. Ante la Directora, expusieron los motivos de su repentina decisión como si fueran varios, pero todos giraban

alrededor de lo mismo: no querían que su hija estuviera en el grupo de castellano porque sus compañeras y compañeros eran todos gitanos, excepto un inmigrante y un payo que se incorporaría al día siguiente. Estos padres payos, consideraban que no era conveniente que su hija formase parte de esa clase porque, según ellos, no iba a tener relación con los gitanos fuera de la escuela. Querían que las amigas que su hija pudiera hacer en el colegio fueran niñas payas. También alegaron, para justificarse, que la niña ya tenía una amiguita en la otra clase que era la hija de unos amigos suyos.

Ante la decisión de estos padres, el comentario que me hizo directamente la maestra de la línea en valenciano fue el siguiente: «¿Ves lo que pasa?. Claro, han entrado, han visto el panorama e, inmediatamente, han ido a cambiarla. Además la Directora les ha dicho que los tres que se incorporarán el martes también son gitanos, y claro...». Manteniéndome al margen y sin captar todavía el sentido de sus palabras, en principio, interpreté simplemente que estaba molesta por lo que acababa de suceder.

Pronto me di cuenta de que sí, en realidad, lo estaba. Al hilo de sus comentarios, entendí que, si bien la maestra había adoptado una postura que denotaba cierto malestar con respecto a la actitud tolerante de la Directora frente a lo sucedido, su malestar se debía fundamentalmente a que los cambios de última hora significaban alterar la ratio (número de alumnos/as por maestra) que ya se tenía prevista. Asimismo, considerando que las y los niños gitanos solían faltar más a clase, ambas maestras pensaban que era muy probable que el grupo de valenciano acabase generando más trabajo que el de castellano, y esa desigualdad no les parecía justa.

Por otra parte, también me dijeron que lo que había sucedido era «normal» y que entendían a estos padres porque si ellas hubieran estado en ese caso, posiblemente hubiesen hecho lo mismo. Como ellos, estas maestras carecían de expectativas positivas y se mostraban convencidas de que en una clase con gitanos se aprendía menos: «van más retrasados y por eso las madres no quieren que sus hijos vayan con gitanos, es normal ya que una madre quiere lo mejor para su hijo». Al margen de que, en este caso concreto, se tratara de criaturas de tres años,

a mi entender, lo que verdaderamente resultaba significativo era que el retraso escolar no fuera percibido por las profesionales como un problema que afectaba a las y los niños gitanos individualmente, sino como una deficiencia prácticamente intrínseca al hecho de ser gitano. Desde esta perspectiva, las dificultades de aprendizaje eran reducidas a una peculiaridad o rasgo que caracterizaba al grupo, y no consideradas de manera reflexiva como el resultado de un proceso de escolarización cuya complejidad sólo podía explicarse a partir de la interacción de múltiples factores de naturaleza diversa (socioeconómica, política, cultural, personal,...).

En ese momento inicial, todavía no sabíamos que la experiencia positiva con la clase de niñas y niños gitanos de tres años, en la línea en castellano, nos permitiría contrastar positivamente el prejuicio del déficit de aprendizaje con que se solía mirar a este grupo de alumnado. Un aspecto de los resultados de mis observaciones que considero muy relevante.

8.6.1 ¿Castellano o valenciano?

Con cierto reparo, al preguntarle su opinión sobre la situación escolar de las y los niños gitanos, uno de mis informantes que, por motivos de trabajo, había visitado diferentes colegios de la ciudad me respondió:

La escuela... yo qué sé, tendría que tener también algo, no sé, más apoyo cara a los gitanos. Porque, por ejemplo, en el barrio de la Malvarrosa hay un par de colegios, porque hace poco he estao allí estudiando la población de aquí de Valencia y hay un par de colegios que, no sé, hay como segregación de niños, que los agrupan a todos los niños gitanos. Ponen la excusa de tener línea de valenciano, ¿no?. O sea, que los niños gitanos no quieren estudiar línea de valenciano, pero... ¿Que sean todos los que no quieren estudiar línea de valenciano?. Me parece un poquitín raro, ¿no?. Y, claro, los meten allí a todos, pues, imagínate el jaleo que puede haber allí, tantos niños juntos, porque, claro, el que no conoce a uno, conoce al otro. El que no es primo de éste, es primo del otro. O sea, que no, no sacan caso, no

aprenden nada. O sea, que eso no... no está bien.

(Gitano, vecino del barrio y antiguo alumno del colegio, 19 años)⁶⁰

Durante el curso 2001/2, estando en pleno proceso institucional de normalización lingüística, no sólo se empezaba a denunciar a través de los medios de comunicación la creciente concentración del alumnado desfavorecido en determinados contextos urbanos, sino también resultaba fácilmente observable que, en muchos colegios repartidos en la ciudad, los gitanos, los inmigrantes y el alumnado con rendimientos escolares más bajos se distribuía de manera desequilibrada entre las clases de inmersión lingüística y las de incorporación progresiva, sobre todo en los entornos sociales más periféricos⁶¹. A pesar del espíritu progresista e integrador que había inspirado los principios reguladores de la política lingüística de la Comunidad Valenciana, en la práctica escolar cotidiana, la instrumentalización informal que se estaba llevando a cabo de los programas lingüísticos por un amplio sector de la población (incluidos muchas y muchos docentes) beneficiaba a los grupos sociales más poderosos y favorecidos en detrimento de los más débiles, menos integrados y con más desventajas socioeducativas.

Particularmente, en el colegio Azcona, muy pocos escolares gitanos formaban parte de las clases adscritas al Programa de Inmersión Lingüística (PIL). En el momento de mi observación, del total del alumnado, sólo cuatro niños gitanos pertenecientes a cuatro familias distintas estudiaban en la línea en valenciano y ninguno de ellos estaba en la Etapa de Educación Infantil. De los cuatro, sólo una niña gitana, que se encontraba en primero de Primaria, había iniciado su escolarización en el Programa de Inmersión Lingüística. Se trataba de la hermana de un antiguo alumno que, en aquel momento, continuaba sus estudios en el Instituto de Enseñanza Secundaria y que, curiosamente, era el caso más

⁶⁰ Se trata de uno de los tres ex-alumnos que había conseguido obtener el título de Graduado escolar.

⁶¹ Aquí, no utilizo el adjetivo «periférico» en un sentido estrictamente espacial. Quiero hacer referencia a los bajos niveles de integración social de ciertos grupos de población que ocupan contextos urbanos que no siempre se hallan en las afueras, sino que se pueden encontrar también en el centro u otras zonas deprimidas de la ciudad.

reciente de los tres éxitos escolares registrados con el alumnado gitano desde que se inauguró el colegio en 1972.

Sin embargo, a pesar de que la mayoría de alumnas y alumnos gitanos del colegio no estudiaban generalmente en valenciano, había familias en el grupo que, por su procedencia geográfica y por sus costumbres se identificaban como valencianas. Los gitanos del barrio que yo conocía entendían perfectamente la lengua autonómica pero, al igual que sucede con otros colectivos socioculturales de la ciudad, la hablaban sobre todo las personas de cierta edad. En su caso, además, se trataba de las familias en mejor posición socioeconómica, de tradición catalana. Las y los jóvenes, normalmente, no utilizaban el valenciano como lengua habitual. En general, el valenciano se utilizaba sólo en determinados contextos y situaciones. En un número reducido de familias, algunas personas lo chapurreaban en el mercado. Quienes tenían contacto con la Administración Pública a través de las asociaciones lo usaban estratégicamente para hablar con los políticos.

En la comunidad escolar, la opción lingüística preferida por el grupo de población gitana era el argumento que se utilizaba, oficialmente y con más frecuencia, para explicar la evidente separación que existía entre el alumnado payo y gitano. Veámoslo:

Porque los padres han querido la línea en castellano y la línea en castellano. Han matriculado a todos los niños en línea en castellano y ha dado la coincidencia de que todos los niños gitanos se han matriculado en castellano y los tengo todos yo. Por una parte, ellos tienen muy claro que quieren la línea en castellano, luego, si un padre tiene muy claro la educación de su hijo, también hay que respetarlo, porque la educación del hijo la decide el padre. Entonces, si tú intentas que se matriculen en valenciano para que haya mas interacción entre dos culturas, pero, los padres, también dicen que en castellano, en castellano, pues, yo no sé hasta que punto, ahí, el centro puede incidir más.

(Maestra, 45 años)

Personalmente, me pareció extraño que, habiendo presenciado conmigo cómo sacaban a una niña paya de su propia clase para cambiarla a la de valenciano, la maestra también plantease la preferencia lingüística de los gitanos como la causa que los separaba de los payos. ¿«Hacia la vista gorda» ante el rechazo que sufrían las y los niños gitanos?

Los hechos evidenciaban que existían fuertes tensiones entre los dos grupos de población pero, en general, se consideraban como un fenómeno sociourbano que quedaba al margen de lo que sucedía dentro del recinto físico de la escuela. Con argumentos aparentemente democráticos, parecía que las y los docentes querían eximirse de la parte de responsabilidad que pudieran tener por tolerar las actitudes de rechazo que mostraban las familias payas frente a las gitanas. Asimismo, cuando se quedaban al margen de las relaciones sociales interétnicas, decían que lo hacían para evitar que las tensiones entre ambos grupos penetrasen o se creasen dentro de la escuela.

Con discursos de respeto hacia la voluntad de los padres, creían salvaguardar la «legitimidad» de su postura en este dramático incidente, ocasión que dejaba aflorar el conflicto latente que se vivía en la escuela. Por otra parte, el sesgo de la interpretación que las maestras hacían sobre lo sucedido, a mi entender, respondía a su deseo (consciente o inconsciente) de «naturalizar» el proceso de segregación socioeducativa que afectaba al colegio desde hacía tiempo.

Como si todo el mundo estuviese de acuerdo, la desequilibrada distribución étnica del alumnado del centro se explicaba argumentando el derecho que tienen todas las familias a decidir el idioma en que quieren que estudien sus hijos e hijas: «*En esto, los padres tienen la última palabra*». Incluso, como prueba reveladora del respeto a la libertad de elección que reinaba en el colegio, aludían el ejemplo «representativo» de los cuatro alumnos gitanos (2 niños y 2 niñas del total de los 63) inscritos excepcionalmente en la línea en valenciano. Según su perspectiva, matriculando a sus hijos e hijas en castellano, las familias gitanas, sencillamente, estaban ejerciendo el mismo derecho que las payas cuando optaban por el valenciano.

A última hora de la mañana, una vez acabado el horario de las clases, la pareja que había cambiado repentinamente a su hija de línea lingüística vino a disculparse con Teresa, la maestra de castellano. Le dijeron que sentían mucho lo sucedido, que no se trataba de nada personal hacia ella, puntualizándole que no querían que su hija fuese a una clase sólo con gitanos. La maestra aceptó cortésmente las disculpas y, en un tono comprensivo, les dijo que la última palabra con respecto a la escolarización de su hija la tenían ellos. Para tranquilizarlos, incluso añadió: «*No os preocupéis, tranquilos, no pasa nada*».

¿No pasa nada o, simplemente, se hacía como si no pasara nada?

En este sentido, la actitud de trivializar las tensiones escolares entre payos y gitanos parecía responder a una estrategia informal de evitación del conflicto. Quitándole importancia, se ocultaba en cierto modo la necesidad de abordarlo.

Antes de irme a casa, fui a hablar con la Directora para contrastar la información que había obtenido sobre su actuación en lo sucedido esa misma mañana en la clase de Infantil. Me informó de nuevo de los motivos que habían llevado a estos padres payos a tomar aquella decisión de cambiar a su hija de opción lingüística añadiendo, como un agravante de la situación, que, además, se habían enterado de que los niños que se debían incorporar al día siguiente en la misma clase eran también gitanos. Coincidió perfectamente con lo que yo ya sabía, aunque imagino que, o bien por prudencia o por desconfianza hacia mí, omitió que había sido ella misma quien les había informado de la identidad étnica de las y los alumnos que se debían incorporar al día siguiente⁶². No me pareció que estuviese preocupada o que le diera mucha importancia al asunto. También se mostraba comprensiva frente a la conducta de aquellos padres y, aunque no dijo que le pareciese bien, delante de mí tampoco manifestó ni un solo argumento en contra de la decisión que habían tomado.

⁶² Con el fin de evitar la discriminación, la identidad étnica de las y los alumnos ni se divulga ni consta en los documentos oficiales del colegio.

Tanto los propios hechos como la ambigüedad que percibía en las actitudes que suscitaban me advertían sobre una situación realmente compleja que afectaba al conjunto del colegio.

Una de las maestras de la línea en valenciano me dijo que el porcentaje de alumnado payo que, cuando acababa la Etapa de Educación Infantil, cambiaba de centro escolar iba en aumento. Con frecuencia, la elección del valenciano era sólo el inicio de su éxodo escolar. Al empezar la Primaria, muchas familias sacrificaban la comodidad que les suponía la proximidad de este centro a cambio de que sus hijas e hijos fueran a otro de mayor prestigio y «sin gitanos». Me decía esta maestra que entonces los cambiaban de opción lingüística y los matriculaban en el Programa de Incorporación Progresiva, es decir, en la línea en castellano.

La huída del alumnado payo, aunque se intentaba disimular, no dejaba de crear una gran frustración entre las y los docentes. Por ejemplo, en la etapa de Infantil, las maestras de valenciano sabían de antemano que muchos de sus alumnos y alumnas estaban de paso y que, por mucho que se esforzaran con ellos y ellas, un alto porcentaje abandonaría igualmente el colegio. Una de ellas me dijo que se sentía como una «parvulista pasajera» y opinaba que la actitud poco colaboradora que observaba en muchas de las familias de sus alumnos y alumnas (todos payos) era debida a que ya tenían decidido que las y los hijos estudiarían en otro colegio: *«Los traen aquí porque es gratis, antes que a la guardería, pero después se los llevan»*. Estaba convencida de que al resto de sus compañeras de Infantil adscritas al PIL (Programa de Inmersión Lingüística) les sucedía algo parecido. Las familias de su alumnado les decían que cambiaban de centro escolar por los gitanos, pero ellas, como profesionales que eran, inevitablemente, percibían la falta de confianza en su capacidad para enfrentarse a la compleja realidad que se articulaba sobre la diversidad cultural. En este sentido, ni siquiera la excelente fama de su compañera de castellano había impedido que casi todas las nuevas familias payas de la comunidad escolar hubieran matriculado a sus hijos en la línea en valenciano.

En la práctica, un alto porcentaje de payos, aunque procediera de fuera de la Comunidad Valenciana y fuese castellano-parlante, elegía el valenciano como

una estrategia para solucionar «el problema» de que las y los hijos estudiaran con gitanos. Dado que éstos, normalmente, se inscribían en la línea en castellano, eligiendo el PIL (Programa de Inmersión Lingüística), evitaban por el momento tener que cambiar de colegio. La mayoría de docentes, aún siendo conscientes, no hablaba de esta estrategia del grupo social y culturalmente dominante en términos de rechazo hacia la minoría gitana. Como si se tratara de invisibilizar el talante racista de este comportamiento, casi nadie utilizaba la palabra segregación en el colegio. En cierto modo, era una palabra maldita que aludía el rechazo y el proceso de exclusión que sufrían las y los gitanos, lo cual, en principio, nadie parecía dispuesto a reconocer:

Hay dos palabras en lo que tú acabas de decir que yo no creo que sean las más adecuadas: una ha sido segregación. Bien, es que no hay tal separación, no hay tal separación. Es decir, los padres cuando matriculan a los niños eligen libremente el idioma en el que quieren que se eduque a sus hijos. Entonces, los padres que quieren lengua valenciana, procedan de donde procedan, van a la lengua valenciana y, sean de la etnia que sea. Los padres que prefieren lengua castellana, procedan de donde procedan, van a la línea castellana. El principio de libertad se respeta, se mantiene y se defiende, indudablemente. Pero dentro de esa libertad, sí que hay una tendencia muy acentuada, y esa tendencia, ¿eh?, es que la etnia gitana tiende, tiende pero en un porcentaje elevadísimo, a matricular a los hijos en la lengua castellana. Porque quizá es la lengua parlante, la lengua familiar, ¿comprendes?. Eso, ¿qué quiere decir?. Que la línea en castellano tiene mucha más población escolar de etnia gitana que de paya, ¿eh?. Teniendo en cuenta lo que te he comentado de que es una población, es una etnia que suele... suele faltar bastante al colegio, ¿qué ocurre?. Que esos cursos que tienen una gran población de etnia gitana, indudablemente, no llevan, no llevan igual ritmo de aprendizaje, ni igual propuesta curricular que otros grupos de alumnos, gitanos o no gitanos, emigrantes o no emigrantes, pero que vienen regularmente al centro. Y, ¿quiénes suelen venir regularmente al centro?. Fundamentalmente, pues otras culturas que valoran la educación más quizá que la etnia gitana y, entonces, los niños vienen regularmente al centro. Son emigrantes y/o son payos de aquí de la zona. Yo no creo que

haya ninguna segregación, son libremente las familias las que eligen, lo que pasa que dentro de esa libre decisión, en las líneas en castellano se acumula la población gitana que, para mí, el mayor problema es la abstención escolar. [...] Desde el centro, no hay, yo no creo que haya una actitud negativa para nada, ¿eh?. Para nada. Que podrían haber mayores acercamientos, posiblemente, sí. Pero, esto, es una cuestión al menos de dos partes, quiero decir que la iniciativa tiene que ser por parte de los dos estamentos, ¿no?: El colegio y las familias gitanas. Yo creo que desde el colegio, lo que yo conozca, hay una actitud absolutamente abierta, no discriminativa. Por eso, me ha mal sonado tú palabra de segregación.

(Psicóloga, 47 años)

Por supuesto, no todo el mundo en la comunidad escolar interpretaba las cosas así, ni pensaba lo mismo acerca de la situación que estamos abordando. Con el tiempo, la confianza que se establece progresivamente entre la etnógrafa y sus informantes, fue lo que permitió que ciertos actores sociales, en este caso docentes, se sincerasen conmigo e ilustrasen con sus experiencias, percepciones y testimonios una de las caras más oscuras de su realidad escolar:

Sí que hay algunos, sí, sí, hay algunos padres que dicen: «Bueno, como hay tanto niño gitano en castellano, pues, una salida es matricularlos en valenciano». Y, entonces, es lo que se hace. Matricularlos en valenciano. Entonces, queda, pues, totalmente segregado. La verdad es que tan segregado como este año, no ha quedado nunca, ¿eh?. Este año ha sido total. Yo eso es lo que veo.

(Maestra, 47 años)

Aunque pocas veces se comentaba abiertamente, las y los docentes estaban completamente al corriente y parecían asumir el creciente éxodo del alumnado payo hacia la línea en valenciano y la progresiva concentración del alumnado gitano en la línea en castellano como «un efecto perverso» que conllevaba la implementación de los Programas de Normalización Lingüística. Así me lo explicaba el maestro que cito a continuación:

Bueno, parlant del PIP i del PIL, jo crec que del PIP que ha de fer tota l'escola per anar introduint el valencià, no cal parlar molt d'ell, perquè ha de tindre-lo totes les escoles, i el Pla d'Immersion Lingüística, que és el valencià, es va fer mes be per a que n'hi haguera un grup de gent suficient per a crear, per a que no anul·laren classes. Després, sí que s'ha parlat alguna volta de que a lo millor la gent s'orienta... els paios, s'en van mes al valencià i els gitanos al castellà. Jo, en els tres anys que he estat ahí, es una realitat que s'ha constatat, jo tenia una alumna, dos, gitanes. Les dos continuen ara en la línia en valencià. Però, normalment, la gent gitana volia anar a la línia en castellà, però possiblement perquè no son... o siga, no saben ells que anar a la línia en valencià es exactament igual [pausa], que podien anar ells perfectament, tenen com un complex de que... Però, en fin, jo pense que en l'escola no se va buscar segregació, encara que un efecte pervers ha segut una espècie de segregació que, a lo millor, en mesures compensatòries i explicant a la gent, se podria fer... Per exemple, se dona el cas de esta dona que el atre dia estiguérem parlant, de esta gitana que estiguérem parlant en valencià en ella, i ella envia els xiquets a castellà, possiblement, si l'haguérem informat mes, els haguera enviat al valencià. Però se crea un poquet eixa inèrcia i... Jo, en descarreg del professorat, al menys quan estava jo, no ere un efecte que buscara però sí... la gent de la línia en castellà aguanta solament infantil, i després s'en va, te pensat anar-s'en a altres centres. Ells tenien en ment anar-s'en a la privada, però, com era molt cara, pues en la publica a fer pre-escolar o infantil, i aguantaven els gitanos perquè després s'en anaven a un lloc a on no n'hi haguera. Això, jo crec que es, sí que existeix, perquè jo soc també part del barri, sí que existeix: els pares i les mares que procuren no tindre els seus fills i filles en gitanos. Eixe prejudici gran que existeix sí que està i una de les raons de les que se van a la privada es perquè, ahí, no n'hi ha gitanos, eso es una raó declarada per moltes mares i per mols pares. Así es que sí, que s'ha obtés ese sentit pervers. De tota manera, l'escola es lo suficientment xicoteta i suficientment bonica com per fer un bon treball en l'alumnat que tenen, perquè n'hi ha poc alumnat... Passant dels gitanos, es a dir, passant del problema, no passant, tenint en comte que també n'hi ha altres problemes, la quantitat de gent i la gent del professorat donava per a fer un treball molt

bonic, i jo pense que no es fa perquè el professorat està per una part desorientat, perquè el que ha fet tota la vida no li serveix i, per altra banda, necessita una seguretat, i la seguretat es el que ha fet sempre, i, en això, ni canvia ni deixa canviar, jo crec que això passa molt.

(Maestro, 45 años)

En general, la mayor proximidad que existía entre las familias y la escuela durante la etapa de Educación Infantil (de 3 a 5 años) propiciaba que las y los maestros de los más pequeños hablasen de una forma natural y directa con las madres sobre las preocupaciones que les planteaba la educación escolar de sus hijos. Esta circunstancia les permitía saber que, movidas de un modo visceral e irreflexivo por los prejuicios, muchas familias payas castellano-parlantes, sin que les importase en realidad la cuestión del bilingüismo, matriculaban a sus hijos en la línea en valenciano (PIL) huyendo de los gitanos. Actuaban convencidas de que era lo mejor para ellos puesto que, en la escuela y en el barrio, dados sus escasos resultados académicos, representaban el prototipo del fracaso escolar: lo que la escuela consideraba «deficiencias de aprendizaje» afectaba aproximadamente al 10% del alumnado payo y al 50% del alumnado gitano.

El intento por parte del grupo mayoritario de excluir a la infancia gitana del mundo escolar de sus hijas e hijos y de las relaciones sociales que pudieran establecer en el futuro menguaba hasta límites insospechados las posibilidades de que se produjera con éxito la integración socioeducativa de la población gitana del barrio. Que payos y gitanos estuviesen «juntos, pero no revueltos», es decir, que no se mezclasen en el colegio, degradaba las relaciones interétnicas y perjudicaba desde el punto de vista socioeducativo al grupo minoritario, favoreciendo de ese modo que se reforzasen e incrementasen los prejuicios recíprocos, los miedos y la cerrazón en ambos grupos. En definitiva, todo parecía señalar que, dentro de la escuela, se (re)producía el proceso de exclusión social que, históricamente, ha sufrido la mayoría de las familias gitanas.

8.7 Conclusión transitoria

En este momento, ya conocemos el lugar de acogida y contacto diario del conjunto de la población escolar del barrio: el colegio Azcona. Como hemos visto, se trata de un colegio público afectado por el éxodo escolar del alumnado payo, un fenómeno que conlleva una concentración relativa del alumnado gitano. Aunque muchas de las causas del éxodo escolar se encuentran fuera del colegio, desde dentro del mismo se observa una dinámica, que funciona a modo de círculo vicioso, convirtiendo al alumnado gitano en el chivo expiatorio responsable de la huída hacia otros colegios de las familias payas.

En el mundo del colegio, el fracaso escolar asociado a las y los niños gitanos aparece como una especie de justificación del descenso de «nivel» y de la «mala fama» que se le va atribuyendo al centro progresivamente. Este proceso de degradación simbólica, al generar miedo entre las familias, participa como el elemento subjetivo que subyace al éxodo escolar. A su vez, este fenómeno produce una frustración profesional en las y los docentes, que les lleva a permitir la instrumentalización informal de las líneas lingüísticas que concentra al alumnado gitano en las clases de castellano. Es así como se intenta salvaguardar el prestigio del colegio y evitar el éxodo escolar.

En este contexto socioescolar, es importante entender como se construye socialmente al alumnado y qué significa ser gitano en la escuela.

IX. «SER GITANO EN LA ESCUELA»

9. «SER GITANO EN LA ESCUELA»

En esta parte del estudio que dedico a la educación de la infancia gitana en la escuela, intento ilustrar, a través de la interacción social cotidiana, cómo el sistema educativo construye simbólicamente al alumnado en general, y al alumnado gitano en particular. Confío en que mi análisis del caso concreto de las y los niños gitanos del grupo no sólo amplíe la visión que tenemos del proceso educativo de la minoría gitana, sino también aporte algunas reflexiones sobre la importancia del carácter político que adquieren las diferencias culturales en el espacio social escolar. Considerando, por tanto, que el contexto de interacción social en el que se inscribe la diversidad cultural es fundamental para la comprensión de su sentido, nos cuestionaremos en qué medida la escuela construye individuos cultural y socialmente integrados.

Desde la perspectiva etnográfica, el tránsito de la infancia gitana por la escuela es una decisiva experiencia socioeducativa de contacto cultural, que se inscribe y forma parte de un proceso de construcción sociocultural más amplio y complejo. En consecuencia, la comprensión de dicho proceso va más allá del grupo étnico minoritario e implica al resto de la población del barrio y de la sociedad como el conjunto de fuerzas generadoras de un determinado mundo social.

En San José Artesano, para las familias gitanas, el comienzo de la escolarización antes de la etapa obligatoria suponía afrontar una primera elección: ¿a la escuela o a la guardería?. Si, desde fuera del grupo minoritario, entre los payos del barrio de clase trabajadora, esta decisión solía estar muy condicionada por los horarios laborales y parecía contemplarse como de importancia relativa, desde dentro, la incorporación al sistema educativo escolar se vivía y se veía de otro modo. Desde un punto de vista cultural, la alternativa entre la escuela y la guardería se planteaba como un dilema trascendente vinculado emocionalmente a las representaciones familiares construidas en torno a la institución educativa de la sociedad mayoritaria. Para la mayor parte de las familias gitanas, estos dos establecimientos presentaban diferencias muy considerables. Normalmente, comenzar la escolarización en la guardería significaba encontrar un mundo

bastante familiar, donde el proyecto educativo seguía de manera suficientemente próxima las orientaciones educativas del grupo sociocultural de pertenencia. En la guardería, las actitudes de las educadoras solían ser percibidas por la mayoría de las madres y los padres gitanos como cercanas a las propias, esencialmente, en lo relativo a las relaciones afectivas que establecían con las y los pequeños al encargarse de su cuidado. La posible continuidad entre estos dos ámbitos educativos, la familia y la guardería, se oponía al sentimiento de ruptura que inspiraba con frecuencia la incorporación de la infancia en la institución escolar. Desde la óptica de muchas familias gitanas del barrio, las relaciones educativas en la escuela, al institucionalizarse, sufrían un proceso de despersonalización que convertía a los principales actores y actrices implicados (niños y adultos) en alumnado y cuerpo docente, algo que solía resultar un tanto ajeno en el interior del grupo minoritario. En las representaciones de la minoría gitana sobre la escolarización, la guardería aparecía como un lugar educativo cercano que transmitía una cierta confianza a las familias. En contraste con la guardería, la escuela se configuraba, aunque no siempre ni únicamente, como un lugar de instrucción más deshumanizado y lejano donde, frecuentemente, se estigmatizaba a las y los niños con la lacra del fracaso escolar. Así, a la luz de éstas y otras representaciones, con la ayuda de mis informantes, trataré de iluminar el armazón implícito de elementos culturales que las familias gitanas consideraban propios y cruciales para educar a la infancia. En este sentido, desde la óptica cultural del grupo minoritario, veremos que la dimensión socioafectiva de la interacción escolar se valoraba como un sustrato necesario para desarrollar con éxito el proceso de construcción de las relaciones pedagógicas.

A pesar del escollo que suponía para muchas familias del grupo gitano la tendencia que observaban en la escuela a despersonalizar las relaciones sociales, en principio, en cuanto a las expectativas que parecía despertar la institución escolar, la mirada de la minoría no parecía diferir demasiado de la del resto de la población del barrio. Generalmente, todo el mundo, dentro y fuera del grupo, decía que le otorgaba una función socioeducativa integradora. Sin embargo, en el momento de la interacción escolar, la experiencia histórica del grupo minoritario,

siendo diferente y mucho más ingrata que la de la mayoría paya, ponía a muchas familias gitanas en una posición de constante duda e inseguridad con respecto a sus propias capacidades, así como a las de la escuela para realizar con éxito la función socioeducativa que, supuestamente, encamina a la infancia hacia la integración y la mejora social y profesional.

En el encuentro con la escuela, la desigualdad cultural solía empañar la experiencia de contacto entre payos y gitanos, activando los prejuicios recíprocos en el interior de la comunidad educativa, los temores de la minoría gitana a ser rechazada como grupo sociocultural diferenciado y, en muchos casos, el sufrimiento de las y los niños gitanos frente a un modelo educativo institucionalizado en donde la dimensión afectiva aparecía cada vez más como un elemento aleatorio y no fundamental de la transmisión del saber.

Desde un punto de vista académico, los resultados frustrantes de la institución escolar con las y los niños gitanos y, consecuentemente, la falta de continuidad educativa en el interior del grupo minoritario reforzaban de manera general los temores ya mencionados y, a modo de círculo, parecían confirmar los prejuicios del resto de la comunidad escolar con respecto a la capacidad intrínseca del alumnado gitano y de sus familias para incluirse con éxito y de manera fructífera en el proceso socioeducativo que, a través de la escuela, la sociedad democrática ofrece legítimamente a toda la ciudadanía. En relación al fracaso escolar, los prejuicios educativos con que la mayoría paya miraba a la minoría gitana se percibían a menudo como un rasgo cultural común que, incluso, las y los propios gitanos, interiorizándolos en forma de determinismo, podían llegar a vivir como una especie de «destino».

9.1 La escuela, un lugar de tránsito

En todas las comunidades humanas, son las y los adultos quienes se encargan de introducir a las y los niños en el mundo. Atender a las criaturas y proporcionarles las herramientas necesarias para hacer posible su participación e integración en la comunidad social envolvente es responsabilidad de las personas

mayores que son importantes en su vida. Siguiendo esta pauta de inclusión en el mundo, para introducir a los individuos en las redes ciudadanas de participación social y política, el sistema democrático moderno cuenta con la institución escolar. Jugando así un papel primordial en los procesos de socialización y educativos, la escuela es un lugar de tránsito entre la familia y ese mundo de relaciones más amplio que incluye a los diferentes grupos presentes en la sociedad. Básicamente, los diez años de escolarización obligatoria que contempla el actual sistema educativo son para ofrecer a las y los niños la oportunidad de aprender cómo funciona el mundo que les rodea. En teoría, durante todo este tiempo, desde la institución escolar, se les intenta formar en igualdad de condiciones, enseñándoles los contenidos científicos y culturales que se consideran socialmente imprescindibles y, al mismo tiempo, invitándoles a que utilicen ese saber, lo que aprenden, para vivir y convivir como individuos libres.

En el contexto social que nos ocupa, el tránsito de las y los niños gitanos por la escuela se dibujaba cotidianamente como una experiencia decisiva de contacto cultural con la sociedad mayoritaria que, aún resultando vital, no siempre se desarrollaba como un proceso de aprendizaje significativo articulado a partir de la cultura familiar. De ese modo, el aprendizaje escolar difícilmente podía percibirse como una ampliación de la comprensión del mundo que pudiera facilitar el camino hacia la integración sociocultural.

Con la intención de concretar el significado que le doy al término integración, considero oportuno citar la reflexión que plantea el profesor Carbonell en torno a esta compleja y, a menudo, polémica cuestión:

La integración es pues, en resumen, un proyecto utópico: el proceso de construcción de un nuevo espacio social (imaginario colectivo, normas y valores compartidos) en el que todos tenemos el derecho y el deber de participar como sujetos actores, en el cual nos sentiremos acogidos, reconocidos y respetados. Y como en el viaje a Itaca, sabemos de antemano que tan importante es el camino que vamos haciendo, como llegar al puerto de destino, ya que mientras tanto, vamos construyéndonos los unos a los otros como seres socialmente integrados (Carbonell, nº 21/22: 57).

A partir de esta reflexión, para aproximarnos al drama socioeducativo que viene sufriendo desde antaño la minoría gitana como grupo de población social y

culturalmente diferenciado, baste mencionar los significativos comentarios que se pueden oír de manera recurrente sobre las y los niños gitanos, en muchos de los colegios donde están escolarizados: *«tenemos unos cuantos pero no parecen gitanos»*, *«los gitanos no se quieren integrar»*, *«los gitanos no tienen educación»*,... A menudo, junto a este tipo de discursos sobre los gitanos «en general», persiste el rechazo socioafectivo por parte de la población mayoritaria. Esta combinación de estereotipia y rechazo, fácilmente verificable en muchos contextos sociales, contribuye decisivamente al proceso de estigmatización social que sufren las y los niños del grupo minoritario por el mero hecho de ser gitanos. Desarrollándose en la escuela, dicho proceso conlleva que las posibilidades de integración sociocultural entre los payos y los gitanos sean, desde el punto de vista educativo, cuanto menos, limitadas. La exclusión social y el rechazo que ha sufrido históricamente esta minoría es una realidad ampliamente documentada que no deja de tener sus efectos socioeducativos. Así, la herencia simbólica de esta dramática situación continúa reflejándose en las representaciones culturales del conjunto de la sociedad y perjudicando especialmente a las nuevas generaciones de niñas y niños gitanos cuando entran en contacto con la escuela. En casi todos los contextos que pude visitar durante el desarrollo de esta investigación, frente a la progresiva incorporación escolar de la población gitana, en lugar de un clima de interculturalidad, constaté una tendencia bastante generalizada a querer explicarse y explicar su desigualdad sociocultural con argumentos basados en estereotipos estériles. En los meses que duró mi trabajo de campo, al hablar informalmente con las y los docentes de las y los niños gitanos, en pocas ocasiones me encontré con posturas que admitieran y reconocieran su capital cultural como un bagaje positivo que, desde su punto de vista, les pudiera ser útil en el proceso educativo escolar.

No obstante, frente al índice de escolarización alcanzado por la población gitana y el aumento progresivo del alumnado inmigrante perteneciente a otras culturas, todo el mundo parecía estar de acuerdo en la necesidad de construir un tipo de escuela, moderna y democrática, caracterizada por un ambiente humano de reconocimiento mutuo, un lugar donde se pudiera educar y enseñar a toda la

ciudadanía, respetando y atendiendo a su diversidad. En contraste con estas ambiciosas expectativas, la ausencia de reflexión acerca del fracaso educativo con la mayor parte de la población gitana y la escasez de críticas constructivas dirigidas hacia la propia institución escolar reflejaban, en cierto modo, la frustración profesional que vivían muchas y muchos maestros con quienes pude dialogar. Significativamente, casi siempre que asociaban el fracaso escolar con el grupo de población gitana, lo hacían afirmando con firmeza que: «*el problema está en las familias*». Ésta fue una de las frases más repetidas no sólo entre las familias payas del barrio y el grupo de docentes del colegio que más participaron en mi investigación etnográfica, sino también en el resto de los contextos sociales y centros escolares que visité durante mi investigación.

Es obvio que muchas de las dificultades que encuentra la infancia en su proceso de escolarización tienen sus orígenes en el exterior de la escuela, en la desigualdad social que existe entre unas familias y otras, y entre los diferentes contextos donde se ubican los centros escolares. Por tanto, también resulta obvio que los efectos de la desventaja socioeducativa que sufre la población más desfavorecida no se pueden mitigar actuando con recursos insuficientes y desde la escuela exclusivamente, como parece que se pretende a menudo, o se ha pretendido hacer. Sin embargo, el entendimiento de lo que le sucede particularmente a la infancia gitana en la escuela pasa por plantearse, junto a los factores de naturaleza estructural, la historia de las relaciones interétnicas de la minoría con el grupo mayoritario y las múltiples representaciones culturales y valoraciones que orientan implícitamente las actuaciones cotidianas de todas las personas implicadas en el proceso educativo.

Una niña gitana de 11 años me decía: «*Para mí la familia es un trozo de vida mía. ¿Me entiendes?. Para mí es eso*». Como ya hemos visto en el capítulo que titulo «Ser gitano», detrás de estas palabras existía un mundo familiar que la niña percibía como lo único y más valioso que tenía. Esta representación infantil de la familia, al ser compartida por la práctica totalidad de las y los niños que llegaban a la escuela, me condujo a pensar que el éxito de su proceso educativo dependía, en buena medida, de las posibilidades que encontraban para establecer

vínculos socioafectivos y una articulación flexible entre sus familias y la escuela, las principales instituciones sociales que se encargan de la educación. Parecía necesaria una articulación capaz de asegurar un mínimo de coherencia tanto entre los actores sociales que las representan, como entre los significados culturales que les dan sentido y que las y los niños utilizan inconscientemente para construir su propio entramado cultural y su identidad personal. Desde esta perspectiva, el análisis del tipo de relaciones sociales que se establecían entre las personas que intervenían en el proceso educativo me permitió entender muchas de las situaciones escolares que dificultaban el éxito de las y los niños en general, y de las y los gitanos en particular. Con frecuencia, las jerarquías simbólicas y las relaciones de poder que se disputaban en el espacio social escolar suscitaban entre las y los niños conflictos de naturaleza emocional y tensiones sociales interétnicas que conseguían desarticular los valores y significados culturales que las y los adultos les transmitían paralelamente desde la familia y la escuela.

Aceptando el hecho de que la influencia familiar suele condicionar los resultados personales y académicos de los individuos, para profundizar en la experiencia educativa de la infancia gitana del barrio en su tránsito por la escuela, dirigí la mirada no sólo hacia las y los niños y sus familias, sino también hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa con quienes interactuaban y, especialmente, hacia las y los maestros como los principales artífices de las relaciones pedagógicas que se establecen en el mundo social, cultural y afectivo de la escuela.

Conocer con qué expectativas y cómo se desarrollaba la interacción cotidiana en la escuela me permitió detectar y relacionar los procesos de inclusión y de exclusión social que se desarrollaban en su interior con los resultados de la experiencia escolar de los diferentes grupos culturales implicados. Como iremos viendo, por este camino, encontré algunas claves explicativas de la falta de rendimiento académico y del proceso de construcción de los prejuicios y estereotipos recíprocos que desencadenan y refuerzan el rechazo hacia los gitanos y, por extensión, hacia los centros donde están escolarizados.

En definitiva, comprender y explicar la complejidad que encerraba la realidad escolar y socioeducativa de la población gitana del barrio me exigió tener en cuenta un cúmulo de factores que, aún siendo de distinta naturaleza, se presentaban estrechamente relacionados entre sí (la imagen social que tenía la infancia gitana en la escuela, las expectativas que las y los maestros volcaban sobre este sector del alumnado, el tratamiento que se le daba a su cultura en la comunidad escolar, las relaciones intra e interétnicas de quienes participaban el proceso educativo, la experiencia escolar del grupo gitano en el pasado, las expectativas escolares de las familias payas del grupo mayoritario, sus relaciones con la escuela, los cambios y adaptaciones socioculturales desde su llegada al barrio hasta la actualidad, etc.).

9.2 Los primeros pasos hacia la escuela

En nuestro modelo de sociedad patriarcal, las mujeres han sido tradicionalmente las principales responsables de los procesos de socialización primaria que, hasta hace poco tiempo, estaban en manos fundamentalmente de la familia. Con la progresiva incorporación de las mujeres en el ámbito de la economía formal, son muchas las familias que se encuentran frente al problema de la incompatibilidad entre la actividad laboral y la crianza/educación de la descendencia. Como consecuencia directa de este cambio social que introduce masivamente a la población femenina en el mercado de trabajo, la responsabilidad educativa se tiene que compartir con guarderías infantiles o centros escolares que ofrecen este tipo de servicio. El hecho de que las madres solas, o junto a los padres, sustenten económicamente a la familia hace que, en muchos casos, las criaturas vayan a la guardería antes de haber cumplido los tres años. Así me lo explicaba una profesional en este campo:

Últimamente, [la guardería] se valora más. Pero, no obstante, sigue siendo, para mucha gente, un lugar donde dejar a sus hijos mientras trabajan. Creo que, en general, no lo toman como la primera experiencia escolar de los niños, creo que no. Nosotras, lo que pasa, es que ahora nos estamos trabajando más a los padres, intentando explicarles lo que queremos hacer

y que, en realidad, pues que es un sitio adecuado para dejar a sus hijos, no es dejarlos en cualquier lugar para que... no sé. En un principio, lo que quieres es atenderles en sus necesidades, porque, eso, es lo principal cuando son tan pequeñitos. Pero, aparte de eso, pues educarles. Normalmente, suelen traértelos a partir del año, si pueden. Si te traen algún bebé es porque están muy necesitados. Así de claro. Porque yo entiendo que para una madre, dejar a su hijo, para ella, es muy fuerte. No lo dejan ni con la abuela, en principio, ni con una persona cualquiera. Muchas madres, ni con el propio padre. O sea, no se fían de nadie más que de ellas mismas. Está así de claro. Vamos, la que es madre lo sabe, la que no es madre, no sé si se puede dar cuenta. Dejarlos, para las madres, pues es muy fuerte. En un principio, intentas dejarlo con las abuelas, con algún familiar o con una chica de confianza y, si ya se ven muy mal, o económicamente no pueden, pues ya nos los pasan aquí.

(Dueña de guardería, 42 años)

Más allá del conflicto emocional que puede suponer para muchas madres llevar a las y los pequeños a la guardería cuando apenas son capaces de caminar, esta opción educativa es algo que, en nuestra sociedad, se considera normal. Como transformación sociocultural que afecta directamente a la familia tradicional, el reparto de las tareas que implica la socialización primaria está siendo aceptado por la mayoría de la población urbana como una necesidad o condición impuesta por el modo de vida moderno. En este sentido, los medios de comunicación participan activamente en la construcción y difusión de esta mentalidad. Por ejemplo, a principios del curso académico 2002/03, el suplemento dominical de uno de los periódicos de más tirada de nuestro país, publicaba un artículo titulado «*Los novatos del cole*» para explicar y resaltar la importancia de la Etapa de Educación Infantil:

La educación infantil es para los profesionales de la enseñanza una etapa clave para el progreso físico, intelectual, afectivo y social de los niños. En España tiene, sin embargo, carácter voluntario. La LOGSE divide esta etapa en dos ciclos. El primero dura de los cero a los tres años, y se centra en el desarrollo del movimiento, el control corporal, las primeras manifestaciones comunicativas, las pautas elementales de convivencia y el descubrimiento del entorno más cercano.

[...] El segundo ciclo de infantil, de tres a seis años, persigue que el niño desarrolle su lenguaje, descubra las características del medio en el que vive, elabore una imagen positiva de sí mismo y adquiera hábitos básicos de comportamiento»⁶³.

En sintonía con las necesidades del sistema económico, parece necesario que el sistema educativo institucional se organice para implantar el modo de vida moderno en el conjunto de la sociedad. Con este objetivo, la administración pública pone a disposición de las familias con escasos recursos económicos ayudas sociales destinadas a la atención pre-escolar de la infancia en guarderías infantiles. Aún así, es importante tener en cuenta que estamos en pleno proceso de ampliación educativa y que, a pesar de la creciente demanda social de lo que se ha llamado el primer ciclo de la Educación Infantil, esta franja de escolarización voluntaria todavía no está completamente institucionalizada. Más allá de las ayudas económicas que se distribuyen a través de los Servicios Sociales en las distintas Comunidades Autónomas, todavía son muy pocos los colegios públicos que cuentan con las infraestructuras y los recursos necesarios para ponerla en marcha. Así, los establecimientos de carácter privado siguen siendo por el momento los que atienden en mayor número a las y los menores de tres años.

9.2.1 Las familias gitanas se preguntan: ¿A la escuela o a la guardería?

Siguiendo la tónica de la sociedad mayoritaria, la mayoría de las y los niños gitanos del barrio estaba escolarizada a los tres años. Puntualmente, había familias que optaban por llevar a sus hijas e hijos a la guardería incluso antes de esa edad y otras, en contraste, que no se decidían a escolarizarlos antes de haber cumplido los 6 años, edad en la que legalmente la asistencia al colegio no se puede posponer ya que comienza la etapa de obligatoriedad.

Como ya he comentado cuando hablaba del reparto de «los cargos» (punto 6.2.6), la mayoría de las mujeres gitanas del barrio trabajaba fuera de casa tanto como los hombres y se encargaba, además, de cuidar a la infancia y a todos los miembros de la familia. Normalmente, para poder cumplir con las

⁶³ El País Semanal nº 1355, 15 de Septiembre de 2002.

responsabilidades sociales y familiares que les imponía su modelo cultural tradicional, las mujeres gitanas del barrio se ayudaban y organizaban entre ellas.

Al igual que les sucedía a muchas mujeres payas del grupo mayoritario, para las gitanas de San José Artesano la decisión de llevar a una criatura a la guardería también solía suponer un conflicto emocional. Atendamos el testimonio que nos ofrece esta madre gitana:

[...] Buscan alguna chica que se los tenga en casa, porque se creen que va a estar mejor en casa. Para mi punto de vista no. Yo, a mi hija, la llevé al año y medio porque mi madre se puso mala y se encontraba mal, porque ella era quien me la estaba cuidando. Y me dio mucha pena porque lloraba, pero yo con mi dolor de corazón me giraba y como si no la escuchase. Luego, me asomaba por la ranura de la puerta hasta que la veía que se callaba y no me iba conforme...

(Madre gitana, 29 años)

Teniendo en cuenta la tradicional participación femenina en las ocupaciones económicas familiares (venta ambulante, recolección agrícola, limpieza a domicilio, etc.) y el bajo nivel de proletarización del grupo, el desempeño por parte de las mujeres de las actividades laborales no alcanzaba a explicar suficientemente la decisión, cada día más generalizada, de compartir con los centros especializados su responsabilidad en el cuidado de las y los hijos. Sin embargo, por su tendencia a actuar cada vez más como lo hacía la mayoría de la población paya, parecía que en el grupo gitano del barrio algo profundo estaba cambiando. De hecho, aunque la mayoría de las abuelas y las mozas seguían colaborando para que las madres gitanas pudieran comportarse como tales y cuidar de los más pequeños, en esta comunidad social también resultaba admisible que no siempre estuvieran dispuestas a compartir de manera incondicional esta responsabilidad familiar, o que tuvieran otras cosas más importantes que hacer (ir al mercado o a la escuela, por ejemplo).

Aún así, en el grupo minoritario, la maternidad era para mucha gente la función primordial de las mujeres. La reproducción y el cuidado de los hijos y de la familia constituían uno de los objetivos capitales de la socialización de las

gitanas del barrio. Cuando se casaban y llegaban a ser madres, casi todas, participando activamente en el cuidado de sus hermanas o hermanos más pequeños, ya habían asumido siendo mozas este rol de género. Lo más frecuente era que las jóvenes gitanas se enfrentasen a la crianza de sus propios vástagos con una considerable experiencia sociocultural en el terreno del cuidado infantil y familiar.

Dándole una importancia prioritaria a este aspecto sociocultural de la vida de las mujeres, para la mayoría de los hombres y padres gitanos, la crianza ideal era aquella que siempre habían proporcionado las madres. Consideraban que las criaturas, de pequeñas, donde mejor estaban era en casa, en el seno familiar. Así lo expresaba este padre gitano justificando la decisión de llevar a su hija e hijo a la guardería:

[...] Por necesidad. Por necesidad... Y por el egoísmo de uno. Por culpa de la situación de la vida. Porque si yo ganara el dinero suficiente, mi mujer no saldría y mis hijos no tendrían que ir a ninguna parte, porque, como en casa, no van a estar en ningún sitio. Pero, si yo tengo que irme por un sitio y mi mujer tiene que ir por otro, ¿dónde van a estar mejor que allí? [en la guardería]. Comerán a sus horas, no pasarán frío y no tienen que estar ni pa arriba, ni pa abajo. Porque es lo mejor para ellos en la situación que vivimos, que estamos. No soy partidario de las guarderías ¿eh?. Yo era muy reacio, pero bueno, cuando llevé a mi hija, pues luego ya a mi hijo lo llevé bien, con... con ganas de llevarlo, con más confianza.

(Padre gitano, 36 años)

Las circunstancias socioeconómicas que envuelven a las familias también son, para este padre gitano, lo que condiciona de manera más determinante el modo de vida. Desde su punto de vista, las decisiones familiares con respecto al cuidado de la infancia eran, en gran medida, producto de la necesaria adaptación a la situación que se vivía. Sin embargo, ello no significaba que tales decisiones, que permitían subsistir de la manera más adaptada, coincidieran siempre con lo que marcaba el corazón y la propia tradición cultural como la solución ideal y lo mejor para las y los niños. De hecho, entre las familias gitanas, muchas de las

decisiones que se tomaban con respecto a la educación respondían a una especie de mezcla cultural a través de la cual se intentaba articular aquello que se percibía como la propia tradición, con las exigencias y los parámetros socioculturales que se asociaban a la vida moderna. En muchos aspectos, la interacción entre el modelo cultural tradicional y la realidad social envolvente ampliaba la heterogeneidad cultural del grupo. Por ejemplo, a nuestro anterior interlocutor, ni los cambios con respecto al proceso de construcción de los roles de género, ni las inevitables transformaciones sociales que impone paulatinamente la modernización le impedían pensar que el modelo familiar patriarcal continuaba siendo lo mejor. El hecho de no ganar el dinero suficiente para que su mujer se quedara en casa «sin trabajar» no impedía que, simbólicamente, continuase atribuyendo al hombre la función de abastecimiento económico de la familia y a la mujer la función reproductora y el cuidado de los hijos. Al igual que sucedía en la sociedad mayoritaria, cada vez eran menos las posibilidades de perpetuar este modelo cultural tradicional y, en la práctica, la responsabilidad económica familiar recaía, casi siempre, sobre los dos géneros, siendo incluso frecuente que, en determinadas circunstancias, fuera asumida exclusivamente por las mujeres (enfermedad del marido, más oportunidades de encontrar trabajo en el sector del servicio doméstico, mayor índice de alcoholismo y drogodependencias entre los hombres, etc.). Por tanto, el hecho más generalizable entre la población gitana del barrio no era un modo de vida completamente diferente y acorde con un modelo cultural fijo, sino más bien la variable participación de las familias en un proceso dinámico de transformación cultural que dejaba constancia de la decisiva influencia que el medio social y económico ejercía sobre ellas.

En este contexto de continua interacción entre modelos culturales diversos, estaba aumentado el porcentaje de población gitana que, para atender a la infancia, rompía con la propia tradición y optaba por la guardería, establecimiento que, en el interior del grupo, siempre se había identificado con los payos. Sin embargo, al mismo tiempo, esta realidad objetiva no significaba que todas las familias gitanas hubieran dejado de pensar en la casa como el lugar más seguro para las criaturas y, sin duda, donde iban a estar mejor tratadas. Siendo

conscientes de los arraigados prejuicios que existen en la sociedad mayoritaria sobre los gitanos, las y los adultos del grupo minoritario se mostraban muy sensibles o, incluso, «a la defensiva» frente a la posibilidad de que sus pequeños no fueran aceptados por los payos. En numerosos casos, habiendo sufrido la experiencia de estigmatización social y de rechazo socioafectivo en sus propias carnes, estaban convencidos del riesgo que corrían sus hijas e hijos al relacionarse con el grupo mayoritario. En consecuencia, ante la posibilidad de que les pasara lo mismo que a ellas y ellos, les daba miedo dejarlos «solos» a su cuidado. Frente a este temor que les producía el rechazo socioafectivo, era muy habitual que las y los gitanos adoptaran una actitud de gran protección con respecto a la infancia. Desde fuera del grupo minoritario, este talante sumamente protector se solía percibir y catalogar como muy exagerado. En contraste, desde dentro, a las y los gitanos les parecía muy normal y mucho más moderado o acorde con lo que sucedía en realidad. La situación que ilustra el siguiente testimonio ayuda a comprender la distancia entre estos dos puntos de vista. Veamos:

[...] Nadie me ha dicho nada en principio. ¡Vamos, últimamente!. Hace un par de cursos, una madre sí que me dijo que se iba porque, simplemente, en la clase de su hijo iba uno [un niño gitano]. Uno que lo tenía yo desde muy pequeño. Y me dijo que si pensaba coger a muchos gitanos. Porque si pensaba coger muchos gitanos, su hija no iba a venir, que a ella no le molaban (gustaban), que no le hacían gracia. Yo le dije que, en principio, no había muchos, pero tampoco le di una contestación... Me dio sus motivos, los entendí y, en realidad, tiene razón... La chica es matrona de la Fe y dice que, cuando van a tener los bebés, pues es una pasada con ellos, que no son como la gente normales, se junta toda la familia, yo que sé, dice que no, que... Pues que no. La chica tiene razón. En general, no son igual que nosotros. Porque dice que, primero, van más sucios. Segundo, dice que una vez tuvo un problema con una [gitana] que no sé qué pasó, que una compresa llena de sangre se la tiró a la cara. ¡Así!. ¡Hombre, eso no lo hace cualquiera!. Yo tengo ahí una enfermera y lo que intento es tratarla con educación, ¿no?. Es así. Entonces, dice que todo el roce que ha tenido con ellos no le ha sido agradable y que no los quiere. Así de claro. Ni más más, ni más menos. Yo le dije que tenía un niño, sólo un niño, en ese momento.

Pero, vamos, que tampoco era como para... y ahí se acabó la cosa. Y, además, le dije: «Mira, no es por nada, pero, igual hay aquí gitanos que puede haber en el mejor colegio de Valencia, porque tienen los mismos derechos. Porque tú te vas, vamos a suponer, a Jesuitas, o a otro tipo de colegio... Ese de ahí, olvídate, porque ahí viven todos [se refiere al colegio Azcona]. El barrio está lleno, van todos a parar ahí. Pero mis hijos han ido a los Salesianos e, incluso allí, iba un chiquillo gitano a su clase. Claro, los críos, de mayores, ya les van dando un poquito de lao... Y, los Jesuitas cogen niños con problemas sociales...

(Dueña de guardería, 42 años)

Conscientes de las consecuencias de su estigmatización social, aún habiendo decidido llevar a sus hijas e hijos a la guardería, muchas madres gitanas sufrían cuando los dejaban allí y se iban a trabajar. En principio, muy pocas parecían confiar plenamente en que las criaturas recibieran el trato y la atención que necesitaban. El desasosiego y el miedo que les causaba esta desconfianza les hacía estar muy pendientes de lo que les sucedía en la guardería mientras ellas no estaban presentes. Temían que, cuando riñeran o se peleasen con otras u otros niños payos, se les culpabilizase injustamente y nadie les defendiera. Reflexionando con algunas gitanas del grupo sobre los efectos de esta desconfianza, la mayoría de las veces, se referían a la angustia que sentían cuando pensaban que las y los pequeños, fuera de su protección, podían ser víctimas de engaños, de inculpaciones injustas, de discriminaciones... Veamos el siguiente discurso:

[...] Sí, porque siempre paga el pato el que menos culpa tiene. Cuando hay un payo y un gitano, roba el payo y lo paga el gitano. Sabes que es así, es verdad. Ahora uno dice: «¡Idiota!», y hay otro que dice: «lo ha dicho él», y ¿quién lo paga?. El pobre gitano que no tiene cultura, que no tiene... Cultura sí que tienes, pero no tienes estudios, no tienes una manera de expresarte...

(Gitana, 29 años)

Quizá como respuesta a ese sentimiento de desigualdad y de desprotección, en las familias gitanas se solía tolerar bastante mal que las y los niños, al salir de la guardería, llegasen a casa con rasguños o arañazos. A pesar de ser relativamente frecuente, era algo que, generalmente, les resultaba muy perturbador.

Según las profesionales, las riñas y escaramuzas son prácticamente inevitables entre criaturas tan pequeñas. Me contaban que, si este tipo de incidencias ocurrían con las y los niños gitanos, sus madres les daban más importancia que la que les daba la mayor parte de las madres payas. Visiblemente enojadas, cuando las y los niños mostraban huellas de algún posible conflicto con sus compañeros, las gitanas, ya fueran madres, abuelas, hermanas o tías, solían pedirles explicaciones detalladas de todo lo que había pasado.

No les gusta que les pase nada, o sea, protestan más que otras madres, más. En ese sentido, lo tenemos claro. En su cultura, pues, pegarse y todo eso es un poco fuerte, pero sabes que los niños por un juguete, o lo que sea, pues igual se pueden dar un bocao o se pueden arañar, o tal, no es que sea una cosa de lo más... pero es que es así, la convivencia entre ellos es así. Además, pasan por etapas. Una de las etapas que tienen es la rabieta y tal, y si les quitan una pelota y el otro no la suelta, en fin, un conflicto entre ellos, en ese momento puede surgir, pero, vamos... Pues les sienta fatal, fatal, fatal. A nadie le sienta bien, ni a nosotras mismas, que somos las educadoras, pero no se puede evitar y a ellas les sienta mal, por supuesto.

(Dueña de guardería, 42 años)

Normalmente, las y los adultos gitanos del grupo expresaban una gran preocupación por lo que les podía suceder a las y los niños cuando no estaban junto a ellos. Desde el lado payo, esta actitud de protección familiar que compartía la mayoría de las y los gitanos parecía desmesurada y sin conexión con la historia de las relaciones interétnicas. En el barrio, constaté que el hecho de ser muy protectores con la infancia no era percibido por el grupo mayoritario como resultado de dichas relaciones y el tipo de interacción entre payos y gitanos (lo que Ogbu denomina «diferencias culturales secundarias»), sino como uno de los

rasgos culturales propios que diferenciaba a las y los gitanos. En este sentido, tanto en la guardería como más tarde en el colegio, escuché bastantes veces que las familias gitanas «*por su cultura*» protegían y mimaban demasiado a sus hijas e hijos. El siguiente testimonio se centra en una de tantas:

[...] En general, bien. Lo que pasa es que ellos tienen su cultura y se les nota. Se les nota porque a sus hijos, no sé... Además, los tienen casi más mimados que las demás madres. Sí que es verdad. Son muy madres, demasiado, están muy pendientes de ellos. Bueno hay de todo, como en todos los sitios, pero por lo general están muy pendientes de ellos.

(Dueña de guardería, 42 años)

La protección que ejercían las familias gitanas sobre la infancia, desde fuera del grupo minoritario, era interpretada como un rasgo cultural propio que las caracterizaba. En cambio, conviviendo con ellas, la diferencia cultural que los payos atribuían a los gitanos parecía indicar de un modo significativo la interiorización de la desconfianza y el miedo que estos últimos continuaban albergando frente al grupo mayoritario. En este sentido, muchas de las características o conductas que se suelen percibir como diferencias culturales entre ambos grupos sólo cobran sentido cuando las situamos en el ámbito de las relaciones sociales y las analizamos poniéndolas en relación con la historia, con las experiencias y con las elaboraciones que se construyen sobre ellas (Macedo de Barcellos, 2005).

En la guardería del barrio, también me explicaron que la desconfianza inicial que solían mostrar las familias gitanas se superaba con el trato diario, con la atención y con el afecto que se transmitía a las y los niños cuando estaban a su cuidado. En particular, la dueña me comentó que la interacción cotidiana implicaba que las relaciones socioeducativas con las familias gitanas se estrechasen y, al personalizarse, el miedo de las madres normalmente desaparecía. Por mi parte, me propuse observar pormenorizadamente e indagar en las relaciones que mantenían las y los gitanos del barrio con la guardería. Ciertamente, la accesibilidad que decían encontrar en las profesionales que trabajaban con sus hijas e hijos, unido al trato familiar y directo que les

propiciaban eran factores que parecían aumentar la confianza del grupo minoritario en este tipo de establecimientos. Cuando, en sus argumentaciones, las madres gitanas comparaban la guardería con el colegio, muchas preferían la primera. A través de su dilatada experiencia, la dueña de la guardería había constatado personalmente esta preferencia durante la etapa de la Educación Infantil. Veámoslo:

Cuando son chiquitines, pues les preocupa que se los cambies, que coman y que tal, ¿no?, que estén bien, que no lloren, que no sufran los chiquillos. Porque, claro, un chiquillo llorando y todo eso, a nadie le gusta que se quede... Y, cuando son más mayores, pues sí que se preocupan porque aprendan. [...] Las gitanas intentan dejarlos aquí hasta los seis años porque saben que, aquí, están más cuidados. Todas. Hasta que acaban Educación Infantil. Bueno 6 ó 5 años. Hay una que me dice: «Yo el año que viene te la traigo aquí». No, ya no me la puedes traer, métela en el colegio que va a hacer seis años. «Que no, que no». Que sí, que sí, le digo. Pero, es por eso, porque los protegen mucho a los críos. Ella ve esto más tipo familiar que un colegio tan grande y, aquí, pues viene, te pregunta, le dices, te ve cara a cara. Allí, les abren la puerta, salen al patio, y tú te lo coges y te lo llevas. No vas a estar dándole la vara a la maestra o al maestro todos los días, preguntándole. Cosa que, aquí, sí que te preguntan, porque se los sacas directamente tú, y te preguntan: «¿Cómo ha comido?». «¿Cómo ha estao?». «¿Qué ha hecho?». Siempre parece que... O, cuando están así más... medio pachuchos, que también abusan un poco de eso, no ellos [se refiere a los gitanos], sino todas las madres: «Ay, que está un poquito constipao, no se qué, vigilármelo». Pues, en el colegio, no digas que te lo vigilen, que si está malo, está malo. Hombre, si se pone con fiebre y se da cuenta la señorita, pues te llaman, no te van a dejar... Pero, vamos, parece que les inspiramos más confianza en ese tema. Ellos [los gitanos], todos me los han dejao, aquí, hasta ahora. Los que he tenido, todos han acabado aquí, todos. Y saben que aquí vienen y tenemos horarios y tal, pero, vamos, que si te tocan a la hora que te toquen, a la hora que sea por la tarde, pues sales y a ver que... ¡Ay, no vas a dejar que te aporreen la puerta!. Porque al colegio no van a ir a las cuatro de la tarde a por el niño, ni a preguntar, ni

después de las cinco de la tarde tampoco.

(Dueña de guardería, 42 años)

En San José Artesano, las relaciones socioeducativas entre la guardería y las familias gitanas solían ser positivas y, con frecuencia, más fructíferas y cordiales que las que se desarrollaban más tarde, durante la etapa de Educación Primaria, entre estas mismas familias y la escuela. Veamos el siguiente testimonio de una madre gitana:

Yo comprendo que no, que remilgada no se ha hecho [se refiere a la dueña de la guardería], lo que pasa que quiere un horario, quiere que los niños entren a las nueve. Porque esos niños tienen que aprender. [Mi hija] ahora ya está en preescolar y empieza ya a empezar a leer, a dibujar y a hacer las cositas, poco a poco. Si a una niña, no le das un horario y una disciplina, ¿como va a aprender?. Si yo a mi hija la llevo a las nueve y media de la mañana y los niños ya están a mitad ficha, a mi hija no le van a dar una ficha. ¡Por eso es una remilgada la Directora...! [En tono de desacuerdo con las críticas de ciertas madres gitanas]. Yo prefiero un horario. Primera, porque quiero que aprenda, desde pequeñitos es cuando empiezan a aprender, si ahora no la llevo y, de golpe, la llevo al colegio, ¡que eso es un tigre!, la niña se me asusta. Yo es que quiero que aprenda, porque desde pequeñita es cuando «hay que pillar al toro por los cuernos». El árbol se endereza desde pequeño, desde que nace. Si yo a mi hija la quiero enderezar cuando tenga siete u ocho años, entonces, no voy a poder. Yo, de golpe y porrazo, a mi hija no le puedo decir: «¡Ala, siéntate ahí y ahora apréndeme a leer, pero ya!».

(Madre gitana, 29 años)

Con el anterior testimonio, esta madre gitana nos transmite su valoración de la guardería y su aceptación de la educación extra-familiar. En sus expectativas educativas, los horarios y la disciplina escolar que ya se intentan imponer desde la guardería aparecen como la representación de un orden necesario para que las y los niños aprendan y participen en las actividades cotidianas del grupo-clase. Al poner en relación la noción de disciplina con el proceso de aprendizaje, la guardería se configura como un preámbulo beneficioso que, desde su punto de

vista, sirve para familiarizar a las y los niños con el sistema escolar. Al principio, su discurso no parece alejarse demasiado de lo que podría expresar cualquier otra madre paya del barrio. No obstante, cuando prosigue y utiliza la metáfora del tigre para referirse al colegio, sus prejuicios sobre el proceso de escolarización afloran dejando ver la idea estereotipada que circula sobre la institución escolar en su entorno social más próximo; una idea construida e interiorizada en base a la experiencia histórica de su grupo que se refuerza frecuentemente con la experiencia propia. En el caso de esta madre, uno entre tantos de abandono escolar, «*el colegio es un tigre*» expresa no sólo el sentimiento de debilidad frente a lo que para ella representa la institución escolar, sino también la conciencia de las dificultades que el encuentro con la escuela continúa planteando en su grupo sociocultural de pertenencia.

A mi juicio, entender las lógicas familiares como la mezcla de representaciones y de prácticas dotadas de una cierta coherencia que caracterizan la relación de cada familia con la escuela (Migeot-Alvarado, 2000:36) nos puede ayudar a comprender a las familias gitanas del barrio en el momento de tomar decisiones relacionadas con la institución educativa. Desde esta óptica, su comportamiento y el de sus hijas e hijos no se puede desvincular del contexto de relaciones interétnicas y su comprensión exige tener en cuenta la situación histórica de exclusión sociocultural y la consecuente escasez de buenos resultados escolares que sufre desde antaño la mayoría de las familias del grupo minoritario. Siendo todavía una circunstancia bastante común para esta minoría, el alcance de la experiencia escolar negativa en el pasado constituye un elemento clave de reflexión para entender lo que sucede en la actualidad y, de ese modo, intentar deconstruir las representaciones estereotipadas que las y los gitanos construyen sobre el colegio y los prejuicios que operan dañinamente entre las y los niños del grupo y sus familias.

En realidad, con respecto a la educación y socialización fuera del entorno familiar, no todo el mundo entre las y los gitanos del barrio pensaba y actuaba de igual modo. El anterior testimonio expone una opinión y difiere críticamente de los puntos de vista y de las actuaciones de otras madres gitanas del grupo en el

terreno de la educación extra-familiar. El discurso sobre la guardería de nuestra interlocutora saca a la luz las expectativas y los miedos que volcaba sobre la escuela, una instancia social que, a pesar de sus propios prejuicios, continuaba representando de un modo positivo. La reflexión que nos ofrece acerca de sus relaciones con la guardería desvela que entendía la escolarización temprana como una estrategia encaminada a favorecer la adaptación escolar de su hija, un proceso necesario que, en su opinión, ampliaría sus posibilidades futuras de obtener, al menos, el graduado escolar o la titulación necesaria para medrar laboralmente y mejorar sus condiciones de vida:

Muchas que no llevan a sus hijos a la guardería es por comodidad por ellas, no de sus hijos. Porque se creen que porque los dejan en casa van a estar mejor. Que pasan frío, que llueve, que se me encogen, que se me mojan... [En tono sarcástico]. Es verdad, que ven que llueve y... ¡Hostia, ahora voy a vestir al niño, voy a hacer faena y voy a tener que bajar abajo a llevarlo... Uy, quita, con lo a gusto que estoy en la cama yo también!. [...] Yo veo que es un bienestar para ella, para el día de mañana [Refiriéndose a su hija de cinco años]. Yo es que quiero que mi hija estudie, por lo menos un graduado, quiero que lo tenga, una vez tenga el graduado y veo que es una niña que no quiere estudiar, porque es una niña, como hay muchas [puntualiza] que no quieren, pues, entonces, ya hablamos de trabajar o lo que sea. Pero, por lo menos, con su graduado. Porque es una cosa esencial, que yo estoy muy arrepentida de no tenerlo.

(Madre gitana, 29 años)

Como sucedía entre los vecinos payos del barrio, la institución escolar también era considerada entre las familias gitanas como un espacio educativo por excelencia que alcanzaba a despertar, en una u otra medida, la esperanza de una vida mejor. Sin embargo, a pesar del continuo aumento de la escolarización en los últimos 25 años, en el grupo minoritario persistían los prejuicios, los temores y la desconfianza frente al colegio. En la práctica, la escasez de buenos resultados académicos reflejaba que el proceso educativo escolar continuaba resultando espinoso y, con frecuencia, poco útil. Aún así, al hablar de la escolarización, la

mayoría de las familias gitanas del barrio parecía empeñarse en plantearla como una experiencia socioeducativa necesaria y positiva.

En el día a día, la vivencia escolar de muchas familias gitanas no estaba exenta de miedos y de múltiples contradicciones: «... *si ahora no la llevo y de golpe la llevo al colegio, la niña se me asusta*». A pesar del miedo que podía provocar la temprana incorporación al mundo de la escuela, pensando en las repercusiones positivas que podía tener sobre el futuro educativo de las y los niños, muchas madres gitanas se mostraban convencidas de que «*el árbol se endereza desde pequeño*». Al argumentar que cuanto antes se iniciase, mejores resultados podía proporcionar, la mayoría de ellas parecía considerar el aprendizaje escolar como un proceso progresivo: «*desde pequeñitos es cuando empiezan a aprender*».

Obviamente, este tipo de consideraciones cotidianas sobre la escolarización no implicaba que existiera una norma de comportamiento común. Eran múltiples las circunstancias y, con ellas, las razones que las familias gitanas tenían para escolarizar o no escolarizar a las y los hijos antes de la etapa obligatoria. Con frecuencia, la escolarización temprana aumentaba las posibilidades laborales de las madres, así como las posibilidades de asistencia escolar de las hermanas mayores. Ahora bien, la realidad del grupo que protagoniza mi estudio me mostró que esta práctica educativa no se vinculaba exclusivamente a la necesidad que surge en muchos hogares cuando nadie de la familia se puede encargar de cuidar de las y los más pequeños. Es probable que, en muchos casos, dicha contingencia sustentara la decisión de llevarlos a la guardería o de «apuntarlos» en el colegio, pero no en todos. Desde mi punto de vista, las representaciones simbólicas construidas sobre la institución escolar también operaban en buena medida como elementos de juicio a la hora de tomar decisiones educativas. Fuera de toda generalización, las actitudes de la población gitana frente a las exigencias del sistema educativo cobraban mayor sentido al ponerlas en relación con las experiencias de rechazo y exclusión socioeducativa vividas en muchas familias. Junto a lo anterior, el desconocimiento por parte de las y los maestros, y las y los compañeros de la cultura gitana y de los procesos de

socialización primaria que atraviesan las y los escolares del grupo minoritario tampoco favorecía el entendimiento recíproco entre la escuela y sus familias. Esta falta de entendimiento solía provocar una distancia simbólica que impedía la comunicación positiva y la construcción conjunta de nuevos espacios de participación en el ámbito escolar donde la población gitana se pudiera sentir reconocida e implicada socioculturalmente.

Con todo, por lo que pude observar en el barrio de San José Artesano y en los diferentes contextos que visité a lo largo de mi trabajo de campo, las relaciones socioeducativas entre el grupo minoritario y la escuela solían ser más fluidas cuando, en función de la actividad laboral y la vivienda, las familias gitanas gozaban de una mayor integración social.

9.3 La construcción del alumnado

Teniendo en cuenta que las y los maestros son protagonistas de los procesos escolares y que su comportamiento concreto, en última instancia, puede ser el factor preponderante que incide en dichos procesos (Camilleri, 1985), en este apartado he intentado ilustrar cómo las representaciones mentales y los estereotipos sociales influyen en sus actuaciones. De ese modo, con el fin de aproximarnos al proceso de construcción social de la diferencia y al significado (o significados) que puede tener «ser gitano en la escuela», he querido echar luz sobre las imágenes escolares que implican cotidianamente a las y los niños gitanos, haciendo especial hincapié en ciertos estereotipos que proyectan, sobre el grupo minoritario, características culturales y formas de comportamiento consideradas, desde el punto de vista de la escuela, educativamente inadmisibles. En el contexto social que nos ocupa, estas imágenes negativas parecían repercutir en las actitudes y en las respuestas de los individuos y los grupos implicados en la escolarización, mermando progresivamente su sentido y las expectativas socioeducativas que el conjunto de la población del barrio volcaba sobre el colegio.

En San José Artesano, las y los maestros del colegio Azcona constituían un pequeño grupo de personas integrado mayoritariamente por mujeres que vivían en otras zonas de la ciudad. Aunque no residían en el barrio, en conjunto, formaban parte de su realidad cotidiana configurando lo que, desde una perspectiva académica, podríamos llamar la elite educativa de la comunidad. Desde esta posición estructural, las y los profesionales de la docencia compartían muchos puntos de vista y desempeñaban su tarea diaria dando por sentado que la educación que proporciona la institución escolar es universalmente válida, tanto en lo que respecta a los contenidos curriculares, como a los métodos utilizados. A partir de este supuesto, solían actuar en la escuela como si ésta, con su estructura asimétrica, su organización burocratizada de las relaciones sociales y su modelo tradicional de funcionamiento, aproximándose cada vez más a lo que se puede observar en el mundo laboral adulto, estuviera respondiendo adecuadamente a las necesidades educativas del conjunto de alumnado, social y culturalmente diverso, a quien dirigían su esfuerzo. Sin embargo, a tenor de los resultados obtenidos con las y los gitanos del barrio a lo largo de la historia específica del colegio y del éxodo escolar que el alumnado payo protagonizaba desde hacía algún tiempo, no podía afirmarse que fuera así en realidad. Veamos qué trasmite el siguiente testimonio:

Yo he pensado, he defendido y, además, yo me considero un ejemplo de ello, que la escuela es un medio de promoción social, es un medio de realización personal, y desde luego, cuando hablas de empleo, indudablemente, la escuela es el mecanismo por el cual, el ser, pues aprende, puede integrarse en una sociedad y luego tener un tipo de trabajo, un rol, etc. Entonces, creo que la escuela es fundamental, que tiene un papel socializador y de promoción social fundamental, mucho más ahora con la con la ley del 90 referida a la escuela comprensiva universal, para todos, obligatoria hasta los 16 años.

(Psicóloga escolar, 47 años)

En el entorno del colegio Azcona, al igual que sucede en otros muchos contextos urbanos, la escuela se veía potencialmente como un medio de

promoción social y, de manera significativa, nociones intrínsecas al mundo sociolaboral organizado en función del sistema económico capitalista, como la competencia, el esfuerzo, el mérito, el logro individual, la competitividad, el dinero... se configuraban entre la mayoría de las y los docentes y de la población proletarizada del barrio como los valores culturales propios. Siguiendo el patrón de los países más desarrollados, estos valores se habían conseguido implantar en la sociedad mayoritaria como «la cultura hegemónica». Esta supremacía cultural, al institucionalizarse, había conquistado el mundo de la escuela y, desde ella, en virtud de su sistema meritocrático, intentaba justificar legítimamente el mantenimiento y la reproducción del ordenamiento socioeconómico y cultural estratificado que impera en las sociedades modernas del occidente industrializado.

En San José Artesano, un barrio periférico obrero, los buenos resultados escolares (las notas) y los títulos académicos, como elementos normativos que se asocian al estatus educativo, cultural y socioeconómico de los individuos representaban oficialmente «la cultura». Tras un largo proceso de proletarización iniciado al llegar a la ciudad, el grupo de población mayoritario que procedía en gran parte del campo había interiorizado esta representación social.

Mis padres vinieron aquí, pues como... inmigrantes también, que esto es un barrio que ya te lo habrán dicho, que vinieron muchos andaluces y también había gente de la zona de mis padres, aragoneses de Teruel, que también hay aquí bastantes. De hecho, yo aquí en el barrio, aún tengo familia lejana. Mis padres fueron de las primeras personas que vivieron aquí. Yo vine del pueblo en el 71 y fui a otro colegio porque esta escuela no existía aún.

Era gente del campo en su gran mayoría, y que venían aquí, pues, a trabajar. Y, de hecho, creo que hoy en día aún hay muchas madres, por lo menos de las que vienen al colegio, que siguen limpiando casas y toda esa serie de cosas. O sea, clase obrera, tal y como lo veo yo. Y el barrio, ya te digo, a mí se me había escapao lo de los gitanos... Sigue la gente que conozco yo, los hombres siempre han trabajado en servicios, pero no cualificados, y muchas de las mujeres limpiando en casas. Bastante gente de la que ha venido aquí, pues eran tipo mi padre. Gente que estaba muy implicada en la educación de sus hijos. Muchos, gente de mi pueblo, ¿eh?,

hicieron carreras y cosas de esas. Querían que sus hijos estudiaran, entonces, eran como mi padre, que se esfuerzan por comprar los libros, que hacen horas extras si es preciso. Y que, con becas y tal, consiguen que los hijos sigan estudiando. O sea, que no los ponen a trabajar cuando tienen 14 años, si no que se proponen que sus hijos estudien con el objetivo de que vivan mejor y tengan cultura.

(Maestra, 39 años)

Básicamente, la población asalariada del barrio entendía el proceso de escolarización como una especie de inversión a largo plazo cuyos beneficios se recogen *a posteriori* en el ámbito laboral y profesional. En este sentido, el éxito escolar, como requisito educativo para competir con mayores posibilidades de superación en el mercado de trabajo y lograr así una cierta movilidad ascendente, se asociaba al éxito social:

Yo quiero que aprenda para que tenga un porvenir, un futuro mejor que el que he tenido yo, por ejemplo. Ahora, que lo consiga o no, eso ya es otra cosa, yo no sé lo que puede pasar el día de mañana. Yo intento pues, eso, que vaya, que sea constante, que tenga amistades. Yo intento eso, no sólo ya a nivel de que aprenda, si no también a los otros niveles. Yo, con 14 años, ya no estudie nada. Es que en mi casa pillé una época muy mala. Yo soy la mayor de cuatro hermanos, tres van detrás de mí. Entonces, sólo trabajaba mi padre, mi madre no ha trabajado nunca [como asalariada, se refiere]. Entonces, mis hermanos eran pequeños, tenían que estudiar, seguir estudiando. Mi padre se quedó en el paro, entonces, claro, yo soy la mayor, ves y dices... es que si yo sigo estudiando no puede ser, yo tengo que ponerme a trabajar como sea. Aportar algo en casa, o quedarme yo en casa y que vaya mi madre. Porque, claro, con 14 años yo tampoco podía trabajar. Entonces, hicimos eso. Como mis hermanos eran pequeños, pues yo a cuidar de casa y de mis hermanos, y mi madre a trabajar hasta que yo ya pude trabajar. Y ya, a trabajar siempre en casas [limpieza doméstica]. A mí lo que me gustaba eran los niños, a mí me encantaban. Me hubiera gustado estudiar puericultura. Que ahora que soy más mayor, eso que piensas y dices lo podía haber hecho, podía haber compaginado una cosa con la otra. ¡Pero, claro, en esas edades no lo piensas!. Pero, luego, lo he

pensado y mis padres no podían pagármelo en ese momento. Y yo era consciente, sí. Tampoco es que fuera buena estudiante. Saqué el Graduado. Con nota baja, pero bueno, me lo saqué. No era una buena estudiante, esa es la verdad, pa qué voy a engañar. Pero, porque no quería y ya está. Pero sí, el Graduado sí que me lo saqué. O sea, que si hubiera querido, si hubiera podido seguir estudiando, me hubiera sacado lo que yo quería. Pero, en ese momento, en esa situación, vi que no, que no podía ser... A lo mejor, si hubiera hablado con mis padres, hubiéramos llegado algún acuerdo, pero no sé. A lo mejor, mi fallo fue no hablar en ese momento con ellos. A lo mejor, fue mi error. No sé. Es que ellos, mis padres, no saben ninguno de los dos leer, ni saben escribir. Entonces, claro, no es lo mismo. Ellos son muy comprensibles, ellos entienden, hablas con ellos y ellos te lo entienden todo. Ellos no saben leer, ni saben escribir, pero a ellos no les tomas el pelo. ¿Sabes lo que te quiero decir?. Pero, bueno, claro, ya son situaciones distintas, ya no es lo mismo. Yo pienso que a lo mejor influye que los padres sean analfabetos, no sé. No necesariamente pero... Mis padres no me podían echar a mí una mano en cuestión de deberes ni de nada. Yo me tenía que ir a casa de mis primas a que ellas me ayudaran, que eran más mayores que yo. Entonces, yo en mi casa no he tenido el apoyo ese de decir mi madre se ha puesto conmigo y me ha ayudado. A lo mejor, de pequeña sí, porque yo me acuerdo de mi madre con mis hermanos pequeños, que ella se ponía con ellos y les daba de leer de la cartilla, sin saber leer y les daba de leer en la cartilla, pero es porque las letras sí que las conoce.

(Madre paya, 36 años)

La asociación entre el éxito escolar, el acceso al mercado de trabajo y la movilidad social ascendente, aún estando presente, no parecía tener el mismo peso en la cosmovisión del grupo minoritario. Comparativamente, la experiencia escolar de las familias gitanas del barrio había sido menos satisfactoria que la de las payas, tanto desde el punto de vista de los resultados académicos propiamente dichos, como de las posibilidades laborales y profesionales que dichos resultados les habían proporcionado. Aunque podían combinarla con otras actividades económicas que no exigían acreditaciones escolares, o con trabajos agrícolas de temporada, la ocupación tradicional de la mayoría de las familias gitanas del

barrio seguía siendo la venta ambulante y, más que de la educación escolar, su subsistencia y desarrollo sociolaboral continuaba dependiendo sobre todo de los aprendizajes familiares y de los procesos de socialización primaria.

Tienes que formarlos para lo que va a ser la vida, para ganarte la vida. Si dependes de un jornal y van a dejarlo por ir a estudiar y, al final de un curso, dos cursos, tres cursos, resulta de que no valen, que no son aptos para nada, en cuestión de leer, escribir o... Pues, entonces, lo único que le tengo que hacer es formarlos para que el día de mañana sepan ellos ganarse su peseta. Sea de una manera o sea de otra.

(Padre gitano, 36 años)

Precisamente, sobre la importante relación instrumental que se establece generalmente entre la escuela y el mercado de trabajo en las modernas sociedades industrializadas, nos advierte Díaz de Rada al señalar que:

Existe la creencia ampliamente compartida –aunque no sin contradicciones que se derivan de las experiencias concretas– de que la escuela está ampliamente diseñada para conducir a los individuos a posiciones concretas en el mercado de trabajo. [...] Hasta tal punto es importante esta creencia que cuando se pone en duda comienza a plantear la amenaza de una anulación global del sentido de la experiencia escolar (Díaz de Rada, 1996: 28).

En el contexto social que nos ocupa, ningún sector de la población, independientemente de su origen sociocultural, permanecía ajeno a tal creencia. En una u otra medida, toda la población del barrio coincidía en esta valoración instrumental que objetivaba el sentido de la escolarización más allá de las experiencias concretas con la escuela. Ahora bien, hay que tener en cuenta que dicho sentido se inscribe en el contexto de interacción económica, social y cultural que envuelve a los individuos y los grupos y que, por tanto, aún siendo diversas y modificables, sus experiencias concretas con la escuela no pueden dissociarse del resto de las relaciones sociales ni tampoco de la subjetividad con la que tales relaciones son vividas por los propios implicados.

Para las familias payas del barrio que, en su gran mayoría, emigraron de sus lugares de origen arrastradas por el fenómeno del éxodo rural iniciado en los años cincuenta del siglo pasado, la escolarización de las y los hijos se planteó

como una estrategia educativa que les iba a permitir adaptarse socialmente y subsistir en el nuevo entorno urbano. Paralelamente, en la ciudad, el despegue económico y el crecimiento urbano que se produjo en la misma época no hubiera sido posible sin contar con la fuerza de trabajo que representaba este sector de la población procedente del campo. Así, en buena medida, esta coincidencia de intereses parece que permitió que las antiguas familias inmigrantes del barrio se fueran convirtiendo en un contingente necesario de población asalariada para quien, a pesar de los vaivenes del desempleo, las posibilidades de trabajo y mejora profesional varían potencialmente en función de las credenciales escolares.

Por su parte, las maestras más veteranas del colegio que habían participado en el proceso de integración sociolaboral de este sector de la población recordaban con cierta nostalgia su experiencia. Consideraban que la distancia que entonces separaba a la mayoría de estas familias de la cultura escolar no operó como un factor negativo que hubiera contribuido a que iniciaran y mantuvieran una interacción socioeducativa difícil o tensa, sino todo lo contrario. En base a su propia experiencia emocional y profesional, conservaban un recuerdo muy dócil y sumiso de las actitudes que los recién llegados del campo mantuvieron con respecto a las exigencias de la escuela. Incidían en el gran respeto y reconocimiento que las familias de origen campesino siempre les habían brindado. A pesar de su diferente modelo cultural, de su desconocimiento del sistema y la cultura escolar, y del analfabetismo que presentaba entonces una gran parte de esta población, las maestras destacaban que se trataba de gente cuya precariedad económica y cultural no impedía que valorase «la educación» ya que, en general, solían respetar sus opiniones y otorgarles una gran autoridad. Al parecer, la percepción de ocupar con total legitimidad la posición de «saber» que aquel contexto social les otorgaba había contribuido a que construyeran una representación muy positiva sobre sí mismas, como colectivo profesional, y también sobre «los otros», como grupo de población. De manera significativa, en el mar de sus bonitos recuerdos, parecía estar anclada una experiencia docente alejada de la frustración y centrada especialmente en el reconocimiento de la superioridad cultural de «quienes saben» (ellas mismas como profesionales de la

educación), por parte de «los que no saben» (en este caso, las familias de origen campesino con quienes habían trabajado en los primeros años de su experiencia docente). Veámoslo:

Ha cambiado la sociedad, han cambiado las cosas, nos hemos hecho más... Aquí, al principio, hace 25 cursos, básicamente, la población era inmigrante, inmigrante pero española, ¿vale?. Entonces, esa gente venía básicamente de Andalucía, Extremadura y Castilla-La Mancha, Albacete, básicamente. Y toda esa gente venía precaria económicamente y a nivel de instrucción, porque habían estao trabajando, a lo mejor, desde los ocho años en el cortijo, en el pueblo, en la aldea. ¡Cuántas veces nos han dicho los padres «yo no sé de letras, yo soy analfabeta, yo no sé escribir bien, pero yo quiero que mis hijos tengan todas las oportunidades que nosotros no hemos tenido»!. Porque, entonces, pues había bastante movida (interés) de que los hijos tenían que estudiar y la mayoría pasaba, o bien a formación profesional, o al instituto. Entonces, esa base, en general hablo, ¿eh?, no voy a dar casos particulares, esa base de valores la traían de la familia, ¿entiendes?. Entonces, era el respeto, era la educación... ¡bueno también eran horrosos en el colegio!. Pero, vamos, esa base de respeto. Por ejemplo, las ex-alumnas aún nos llaman Doña Fulana, con toda la confianza y todo ahora, pero toda la vida ese respeto y ese reconocimiento de que estabas haciendo algo importante, ¿vale?.

(Maestra, 60 años)

En contraste con lo que transmiten estos recuerdos, la mayoría de las maestras del colegio Azcona vivía la interacción escolar actual de manera bastante diferente. El reconocimiento de la importancia de la figura docente continuaba produciéndose pero, generalmente, se solía construir y expresar de otras maneras. Así, el respeto ya no se le brindaba al maestro o la maestra sólo por el hecho de serlo, como muchas contaban que les había sucedido en el pasado. En el contexto donde trabajaban ahora, el respeto hacia el o la docente continuaba siendo el eje fundamental sobre el que se articulaba el proceso educativo, pero, eso sí, parecía más bien que se lo debían ganar personalmente y a diario. En cuanto al tratamiento de Doña o Don, que nuestra interlocutora recibía de sus antiguas

alumnas y aludía en su discurso como una conducta que había favorecido su interacción educativa, ya no se consideraba algo tan significativo y, de hecho, con las y los maestros más jóvenes prácticamente nadie lo utilizaba. De igual modo, por lo que yo misma pude observar durante mi trabajo de campo en la escuela, algo similar había sucedido con el tratamiento de Usted. En definitiva, poco a poco, se había ido abandonando el uso de ese lenguaje considerado «culto» que separa simbólicamente a los individuos «educados», de los sectores de la población más débiles y con menos recursos económicos y educativos. En consecuencia, también habían caído en desuso muchas de las antiguas pautas escolares utilizadas tradicionalmente para jerarquizar las relaciones entre los individuos y remarcar, de ese modo, la desigualdad de estatus que existe entre los diferentes grupos y clases sociales.

Para la minoría gitana, la trayectoria de integración social no se había planteado de la misma manera. Entender las relaciones que este sector de la población mantiene actualmente con la escuela me exigió no olvidar que su largo proceso sociohistórico de contacto con la sociedad envolvente está marcado no sólo por una enriquecedora mezcla cultural y numerosas experiencias positivas, que las hay, sino también y, en gran medida, por vivencias de persecución, marginación y segregación, por tensiones y recelos interétnicos, por la ausencia de reconocimiento social y cultural y, sobre todo, por la pobreza en la que una gran parte de familias gitanas todavía hoy se ve inmersa. Por su peso específico en la historia colectiva de esta minoría, hay que tener en cuenta que las experiencias concretas de la infancia con la escuela, al menos hasta el momento, han sido y continúan siendo en muchos casos poco gratificantes. No podemos olvidar que la plena incorporación por derecho de las y los gitanos españoles en el sistema educativo es relativamente reciente y, a menudo, continúa estando mediatizada por las barreras reales y simbólicas que impone la condición de ser una minoría cultural estigmatizada. Para nuestros conciudadanos gitanos y gitanas, hasta el final de la década de los setenta en que se regularizaron institucionalmente las

llamadas «escuelas-puente» (1978-1986)⁶⁴, no hubo en nuestro país una política gubernamental dirigida a su integración escolar. Me contaban mis informantes que, hasta esa época, las y los niños gitanos que se matriculaban en los mismos colegios que los payos solían pertenecer a familias con altos niveles de integración social, es decir, familias que no vivían en chabolas o guetos segregados, sino de manera dispersa en los diferentes barrios de la ciudad. De hecho, antes de la década de los ochenta, el porcentaje de alumnado gitano escolarizado en centros ordinarios se dispersaba en función de los lugares de residencia. Por lo que cuentan las y los maestros con más experiencia docente, el número de escolares pertenecientes a la minoría gitana en los colegios donde habían trabajado era tan reducido que se solía difuminar entre la mayoría paya. De ese modo, al no cuestionar la homogeneidad cultural que se perseguía en la escuela y no alterar la supremacía social del grupo mayoritario, su presencia dispersa entre el resto del alumnado no parecía representar un problema para nadie:

El colegio era una maravilla. Estéticamente, era una maravilla, con todo ese deporte, con todo ese campo, con toda esa extensión que tenía. En un principio, había las ocho clases de básica dobles y patio. Este colegio tuvo un auge muy grande, muy grande. El colegio creció por una natalidad alta y la buena fama que tenía. Al principio tenía buena fama de profesores. Más que nada, los padres de lo que se preocupaban era de los profesores, que no había muchos alumnos, que no se notaban para nada que había gitanos en las clases. No creaban ningún problema, ni los padres, ni los gitanos.

(Maestra, 58 años)

En aquel entonces, por lo que recordaba esta maestra, el porcentaje de infancia gitana escolarizada en el colegio Azcona no representaba una amenaza que pudiera poner en peligro su embrionario prestigio. Parece que la progresiva

⁶⁴ Esta escuela diferenciada fue creada por la Comisión Episcopal de Emigraciones y, aunque reconocida por el Ministerio en 1978, era gestionada por la Iglesia. El carácter benéfico de estas instituciones no promovía el principio de Igualdad de Oportunidades aunque reconocía el derecho a la Educación (Boletín Asociación de enseñantes con gitanos, n° doble 21/22, pág.2). Para ampliar información sobre el proceso de integración escolar de la minoría gitana, ver, por ejemplo, M. Fernández Enguita (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*, Ed. Ariel, Barcelona.

incorporación escolar de las y los niños gitanos no se vivió inicialmente como una situación que pudiera disminuir el «nivel» del colegio o alterar su «buen» funcionamiento ya que, sencillamente, aún siendo bastante cotidiana, su presencia en las clases no se «notaba para nada». En este sentido, el ejemplo del grupo que nos ocupa parece ser representativo de la realidad escolar que vivió la minoría gitana en múltiples contextos urbanos durante los últimos años de la dictadura franquista y el periodo inicial del nuevo régimen democrático. En San José Artesano, pude constatar el caso de muchas familias que, al no haber vivido en barrios segregados, fueron menos víctimas de la estereotipia denigradora que históricamente ha sufrido la minoría gitana. Muchos de los recuerdos de las maestras más antiguas del colegio Azcona se centraban con frecuencia en el hecho de que a las y los escolares gitanos, cuando eran pocos y se distribuían dispersamente en las clases, no se les identificaba como tales. Veámoslo:

[...] Toda la vida ha habido alumnado gitano, lo que pasa que como había muy poca proporción... Si teníamos en la clase treinta y tantos alumnos, había dos o tres gitanos como mucho, nada más. Entonces no se notaba para nada el alumnado gitano, estaba muy bien integrado en la clase y eran unos alumnos más.

(Maestra, 58 años)

La situación que recuerda esta maestra coincide con la información que obtuve en bastantes contextos sociales que pude visitar durante mi trabajo de campo. De manera recurrente, la «integración escolar» del alumnado gitano fue posible gracias a esa especie de «invisibilización» sociocultural en el interior del grupo de población mayoritario. El testimonio siguiente también resulta muy significativo porque, en sintonía con lo que estamos analizando, deja ver la tendencia que pervive entre la mayoría de docentes a creer que el igualitarismo formal que preconiza la escuela es lo mismo que el trato que deben recibir las y los alumnos sin que sus particularidades culturales dejen de ser, como mínimo, respetadas:

Entonces, yo, con mis ex-alumnos, la verdad es que los he tratao bien. En un curso, a final de... a mitad de curso me enteré de que tenía un niño gitano y

no me había dao ni cuenta. Era blanquito, rubio y con los ojos claros y, luego, un día observando los apellidos dije... éste... los apellidos. Y, luego, me enteré de que era gitano. Es que me daba igual.

(Maestra, 61 años)

Como vemos, el hecho de tener rasgos físicos «poco» gitanos parece que ha sido una variable que también ha favorecido en cierto modo unas condiciones iniciales de menor rechazo y mayor integración educativa. Sin embargo, de acuerdo con lo que ya ha sido constatado en otras investigaciones y a tenor de la experiencia de algunos y algunas de mis informantes, a veces, la invisibilidad étnica de las y los alumnos gitanos no sólo se ha planteado como una situación estructural dentro del colegio, sino también como una estrategia de los propios afectados para evitar el señalamiento o la problematización de que ha sido objeto la condición étnica gitana en la sociedad mayoritaria (Abajo Alcalde, 2004).

Atendamos también a este otro testimonio, que pertenece a una maestra mucho más joven que la anterior. En su caso, habiendo vivido en el barrio, cuando al cabo de bastantes años regresó de nuevo para trabajar en el colegio, le chocó la presencia de tanto alumnado gitano:

Éste es mi tercer año en este centro. Yo había vivido en este barrio, entonces, me hacía ilusión, porque pensaba que era un barrio obrero, pero no había contaó con el factor gitanos, y me chocó muchísimo cuando llegué, porque he vivido aquí de pequeñita y no me acordaba mucho. Llegué a la escuela y vi mucha mujer embarazada gitana y mucha gitana. Pa lo que yo estoy acostumbrada... Porque gitanos siempre habías tenido uno o dos en las escuelas. De hecho, alumna gitana, había tenido una en otro colegio que está por el centro. Pero ya no había tenido más contacto, entonces, llegué aquí y me chocó bastante. Cuando llegué al colegio me gustó y me pienso jubilar aquí, si no me hartó [Riéndose].

(Maestra, 39 años)

En el colegio Azcona, a pesar de la prolongada experiencia que se tenía con alumnado gitano, todavía no se había conseguido superar la desigualdad que marca globalmente los resultados escolares del grupo étnico minoritario. Aquí, el

bajo rendimiento académico de las y los niños gitanos siempre había sido alarmante y, lógicamente, la frustración que esta circunstancia generaba entre sus familias no sólo reducía las expectativas del grupo con respecto a la institución escolar, sino también ponía en tela de juicio la capacidad de la misma y de sus profesionales para formar e introducir a los individuos en el mercado de trabajo.

Entre las y los maestros, el fracaso escolar con la infancia gitana del barrio contradecía la representación universalista de la escuela y su sistema educativo que mayoritariamente compartían. Aún siendo un asidero importante del rechazo escolar y de los prejuicios sociales negativos que la minoría gitana (re)encontraba en el colegio, el Claustro no parecía considerarlo como un problema propio. La mayor parte de sus miembros percibía el fracaso escolar con las y los niños gitanos como la consecuencia de una problemática específica, cuyo origen se encontraba en el exterior de la escuela: en la familia y en la sociedad. Además, al contar con un Programa de Educación Compensatoria, casi todo el mundo pensaba que, desde el centro, ya se estaba haciendo todo lo posible para solucionarlo. Al estar por debajo de la media del resto del alumnado, el rendimiento o nivel de instrucción de las y los alumnos gitanos generaba entre las y los maestros problemas de organización y funcionamiento interno. Sin embargo, esta situación de fracaso escolar no promovía en el interior del colegio un análisis en profundidad sobre la naturaleza múltiple de las causas que podían estar provocándolo ni una consecuente reflexión autocrítica en la que las y los docentes se cuestionaran su parte de responsabilidad. En su lugar, prevalecía la asociación «tradicional» entre fracaso escolar y déficit intelectual o, también, la tendencia a explicarlo como una especie de discapacidad cultural de las y los niños menos integrados en el sistema educativo. Así, de forma aparentemente indirecta, el mayor porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales recaía sobre el grupo de las y los escolares gitanos. Otras veces, la responsabilidad de su escaso rendimiento académico se solía atribuir a su propia voluntad o, si no, a la «desviación» de sus familias con respecto a lo que, de manera etnocéntrica, era considerado por el grupo payo mayoritario como un estímulo adecuado, una

respuesta educativa comprensible, o un comportamiento normal. Atendamos al siguiente testimonio:

Pues creo que [la escuela] tiene una misión socializadora extraordinaria. Pero no se le puede dejar el monopolio, ni todo el trabajo, ni todo el sacrificio de lo que supone formar e instruir a un ser humano. Yo creo que aquí las familias han hecho dejación. Y, luego, ya no entramos cuando hay algunas culturas que todavía pueden poner esto más difícil. Simplemente, porque no comparten, o no se creen los valores que se están impartiendo en la escuela, ¿comprendes?. Me da igual que hablemos de la etnia gitana, como de otras culturas de otros países que, bueno, que no comparten nuestros valores y, entonces, es muchísimo más difícil. Porque, de hecho, cuando hablamos de la enseñanza... y todo proceso de instrucción, todo supone un esfuerzo importante, tanto para los maestros, como para los alumnos. Son pocos los niños que gozan estudiando. Son pocos. Los adultos podemos encontrar placer en el estudio, en el conocimiento, en saber más, pero, para que un niño estudie, supone por parte del niño una serie de esfuerzo y unas renunciaciones que, cuanto más pequeñito es, más renuncia es. Luego ya, en la medida en que va encontrando una recompensa, una satisfacción, unas metas, y que el estudio le va a permitir alcanzar esas metas, hay una motivación interna. Pero si no, estudiar es un esfuerzo...

(Psicóloga escolar, 47 años)

En contraste con la opinión de la psicóloga, el hecho de vivir en el barrio y tratar cotidianamente a las familias me permitió captar que, tanto para la población gitana como para la de origen inmigrante, lo difícil era permanecer al margen de la cultura dominante. En sintonía con el entorno envolvente, la asociación entre el éxito escolar y el éxito social se configuraba en el imaginario del conjunto de esta comunidad urbana como la feliz consecuencia del tránsito obligado por la escuela. Independientemente del origen cultural, de la adscripción étnica y de los niveles socioeconómicos, el acceso a la educación formal había generado una esperanza de mejora social que parecía penetrar en el deseo de todas las familias, incluso en el de las más desfavorecidas y con menos tradición escolar.

Sin embargo, entender la desigualdad que existe de hecho entre los diferentes grupos socioculturales presentes hoy en nuestras escuelas implica, desde mi punto de vista, no dar por sentado el principio de igualdad de oportunidades que debe orientar y perseguir todo sistema educativo democrático.⁶⁵ Para la mayoría de las familias del barrio (en muchos casos, antiguos alumnos y alumnas del colegio) y, en especial, para aquéllas cultural y socioeconómicamente más desfavorecidas, la expectativa de movilidad social ascendente significaba algo muy difícil de alcanzar en la práctica. En particular, inmersos en el nicho laboral de la venta ambulante o en la precariedad de la economía sumergida, las y los gitanos de San José Artesano creían tener razones de peso para pensar que el éxito social que la escuela «prometía» a sus usuarios se podía tratar más bien de una quimera. De hecho, la mejora socioeconómica que determinadas familias gitanas habían experimentado desde que llegaron al barrio no se podía vincular de manera significativa a títulos o acreditaciones escolares. Todavía hoy, a quien consigue obtener alguna titulación académica se le percibe como un caso raro. Al ser vistos como «la excepción que confirma la regla», los tres casos de niños gitanos que en los últimos veinticinco años habían obtenido el Graduado Escolar parecían ejercer, dentro y fuera del grupo una influencia mediática de carácter bipolar. Por una parte, más que romper el estereotipo escolar deficitario que estigmatizaba a la infancia gitana, lo reforzaban. Por otra, la escasez de titulaciones académicas en el grupo minoritario evidenciaba significativamente que, en su inmensa mayoría, las familias gitanas no disponían de los mismos recursos que el resto de la población para integrar(se) de pleno (en) la cultura escolar y participar social, política y culturalmente en el sistema educativo y su organización en condiciones de igualdad. En definitiva, la experiencia parecía demostrar que el grupo minoritario gitano debía afrontar más dificultades que el resto de la población cuando intentaba alcanzar esas «metas» que apuntaba la

⁶⁵ De la desigualdad socioeducativa que afectaba a la población del barrio se dejaba constancia en la solicitud del Proyecto de Educación Compensatoria y, más concretamente, en el apartado «Características de nuestro centro». Según se apuntaba oficialmente, siendo la segunda y tercera generación de emigrantes de otras comunidades, la mayoría de los padres del alumnado payo del colegio era de clase trabajadora con un nivel adquisitivo y cultural medio-bajo, sólo tenía estudios primarios y no todos poseían el título de Graduado escolar.

psicóloga adquiriendo la suficiente movilidad social para repercutir beneficiosamente en el conjunto de sus miembros.

Unido a todo ello, como se desprende del anterior testimonio, dentro del propio colegio existía una arraigada tendencia a considerar que la «etnia gitana» y, más recientemente, «las otras culturas de otros países» constituyen grupos de población tan homogéneos interiormente como distintos de la cultura del grupo mayoritario (Carrasco, 2004). A mi juicio, la lejanía con que se percibe en muchas de nuestras escuelas al alumnado culturalmente diverso no responde a esa voluntad de crear un clima de interculturalidad que se expresa oficialmente en sus proyectos educativos, sino a salvaguardar su modelo tradicional de organización y funcionamiento. De hecho, en un alto porcentaje de centros, más que por razones pedagógicas, por todo tipo de intereses políticos (tanto internos como externos), las minorías étnicas y la población inmigrante son objeto de representaciones construidas en base a posiciones diferencialistas que, desde un punto de vista antropológico y ético, interpretan erróneamente el concepto de cultura y no favorecen en absoluto el tipo de relaciones socioafectivas que requiere toda experiencia educativa infantil. Además, consciente o inconscientemente, quienes comparten estas posiciones suelen, en alguna medida, incurrir en la «esencialización» de las culturas que atribuyen a «los otros», como si todo su contenido fuese un sólido armazón de valores heredados que pueden permanecer al margen de la interacción social que protagonizan las personas y fuera de toda posibilidad de adaptación, negociación o cambio. Desde esta óptica excluyente, parece que los constantes procesos de aculturación que se desarrollan en las múltiples situaciones sociales de contacto cultural y, especialmente, durante el periodo de escolarización obligatoria sean puras invenciones teóricas. Sin embargo, en el ámbito de la Antropología de la Educación, ha quedado demostrado a través de numerosas investigaciones que, en la práctica social cotidiana, al convivir en la misma sociedad y tener acceso a nuevas informaciones, habilidades y relaciones a través de la experiencia de contacto cultural e interacción interétnica, todas las personas desarrollamos en una u otra medida nuestra capacidad de identificación múltiple y creativa (Carrasco,

2004:50). De hecho, en situaciones de contacto, los individuos y los grupos protagonizamos, como actores y actrices sociales, nuestros propios procesos de aculturación y, con ellos, las culturas cambian. Como dice Carrasco, nuestras formas de vivir, de pensar y de sentir, son afectadas, reordenadas y recreadas.

Pero volvamos al contexto concreto del colegio Azcona. Aquí, la distancia real o simbólica de los diferentes grupos de alumnado con respecto a la cultura escolar y a las expectativas de éxito social reproducía en su interior la estereotipia y la jerarquía sociocultural que operan en la sociedad mayoritaria. Dichas distancias, informalmente, adquirirían una gran trascendencia en las actitudes de las y los actores sociales y en el funcionamiento interno del colegio, incidiendo de manera decisiva en el modo en que se ordenaba y desarrollaba cotidianamente la interacción escolar dentro y fuera de las aulas. Veámoslo:

Ese año se hizo y sabemos que es anti-LOGSE, anti-intercultural... y cogieron y se hizo una separación, niños que más o menos funcionaban, eso cuando yo llegué hace 3 años, niños que más o menos funcionaban y normales, quiero decir, una clase normal, y una clase de los malos, porque si no a los buenos se los hubieran llevado a todos del colegio. Lo dijeron los padres... ¡si no hacéis algo!. Que yo los entiendo también, quiero decirte, todos aspiramos a más y si tú ves que tienes una clase difícil, pues... en conocimientos, en una serie de cosas, se puede retrasar, ¿no?.

(Maestra, 39 años)

La gran mayoría de docentes del colegio consideraba que «las buenas clases» eran las que agrupaban en mayor número a las y los alumnos más «normales», es decir, a los que simbólicamente eran percibidos más cercanos a la cultura escolar y a sí mismos como sus principales representantes. Este sector del alumnado coincidía generalmente con las y los niños más aventajados del grupo mayoritario, quienes, en virtud de su rendimiento académico, eran considerados como los receptores idóneos de la cultura escolar. Por extensión, en conjunto, las y los escolares payos representaban, en el contexto de relaciones interétnicas y, especialmente, en el interior del colegio, al sector de la población con mayores posibilidades de integrar provechosamente su mensaje socioeducativo, es decir, de

convertirse en los «médicos, abogados, ingenieros,...» del futuro. En este sentido, las expectativas que las y los maestros volcaban sobre estos niños y niñas apuntaban hacia un aprendizaje social e intelectual que pudiera ayudarles a convertirse en personas adultas capaces de utilizar el saber que trasmite la escuela, con el objetivo de alcanzar éxito individual y ascenso social. Veamos cómo lo expresaba nuestra siguiente interlocutora:

Yo he tenido aquí muy buenas clases. En un quinto que tuve, veintitantos sacaron de media notable y sobresaliente. Y otros tantos aprobaron. Solamente tenía dos que no llegaron, que iban descolgados del curso. Yo tengo alumnos de ese curso precisamente que han sido médicos, ingenieros, ¿eh?, hasta abogados y de todo. Ingenieros-técnicos, un montón, de esa clase. Solamente había un niño o dos que no llegaban al nivel de quinto y teníamos cuarenta. O sea, eso era una maravilla de clase.

(Maestra, 58 años)

No se puede afirmar que todo el Claustro del colegio Azcona coincidiera estrictamente en las mismas valoraciones. Sin embargo, considero que este tipo de discursos sobre «las buenas clases», siendo bastante cotidianos, sí que llegan a reflejar la lógica del funcionamiento deseable y el modelo educativo de excelencia a partir del cual una gran parte de las y los maestros construyen simbólicamente al alumnado. En la práctica, la influencia que este modelo de excelencia ejercía en la comunidad educativa jugaba, en mi opinión, un rol decisivo en el modo en que se articulaban las relaciones interétnicas.

La representación que ilustra el testimonio anterior todavía adquiere mayor significado cuando la ponemos en relación con el modelo educativo tradicional que, en palabras de Carrasco, «está pensado para un alumnado tipo que cuenta con capital cultural medio, altas aspiraciones de movilidad social que pasan por una escolarización prolongada, de orientación enciclopédica, que suele coincidir con los valores de la propia extracción social del profesorado o de sus propias aspiraciones» (Carrasco, 2004:49). Atendamos al siguiente testimonio:

Me casé en el sesenta y siete, y en el año 1974 es cuando me vine a San José Artesano, porque me gustó el colegio. Antes de pedir, yo vi el entorno del colegio, la construcción que tenía, los patios que tenía... No conocía el barrio, yo solamente vine a ver el colegio por fuera. Al ver la piscina, el campo de tenis, el campo de básquet, el campo de fútbol... y yo, como he sido jugadora de baloncesto y hasta de tenis un poco, pues me encantó el colegio. Todo ha desaparecido... [En tono de nostalgia].

(Maestra, 58 años)

En el fondo, al no contar con una formación de carácter permanente vinculada a las condiciones educativas locales, no todos los maestros y maestras del colegio Azcona estaban dispuestos a superar ese modelo tradicional de escuela que, en muchos aspectos, continuaba funcionando al margen de la dimensión plural de la cultura y los múltiples procesos de cambio social que afectan a la población escolarizada. De este modo, dejándose llevar por esa sensación de seguridad que, a menudo, provoca el continuismo de lo establecido, desde la institución escolar, se reafirmaba simbólicamente la cultura dominante que se asocia a los grupos sociales más favorecidos, permitiendo que las culturas del resto de los grupos presentes en la escuela, que generalmente coincidían con la población más pobre y con menos recursos, tales como la cultura gitana o las culturas que trae consigo la población inmigrante, permanecieran ignoradas. Sin embargo, a pesar de todo, la creciente presencia en el colegio de la población gitana e inmigrante de procedencia diversa hacía tangible, aún sin darles el mismo estatus, la existencia de otras culturas con diferentes modos de vida y distintas situaciones socioeducativas.

Fruto del desconocimiento y del rechazo frente al «otro» culturalmente diverso y, con frecuencia, más próximo a la pobreza, en el contexto social del colegio Azcona, se habían ido configurando los «típicos» discursos clasistas y etnocéntricos de oposición entre «las buenas clases» y «las malas clases». En contraste con todo lo que representaban las primeras, «las malas clases» coincidían con las del alumnado menos aventajado y más desfavorecido desde todos los puntos de vista. Se trataba de niños y niñas cuyas familias se percibían

como carentes de cultura y distantes del mundo de la escuela. Veamos, por ejemplo, qué tipo de familia se solía ver detrás de las y los alumnos gitanos:

Algunas se interesan porque los niños sean algo, pero muy pocos. La mayoría de las expectativas de ellos respecto a sus hijos, no es que luego sigan estudiando. Es que vayan al mercado, o vendan, o lo que sea. Muy pocos se plantean que hagan estudios superiores. Y algunos, cuando se lo plantean a nivel..., te cuentan que se lo plantean, pero no lo tienen interiorizado, porque las medidas para eso no las ponen. Pero, para que un niño haga estudios superiores, tendrá que hacer primero Primaria y, para hacer Primaria, tendrá que venir todos los días y no buscar excusas de todo y no enviarlo. No, la idea la tienen poquísimos, y de entre los poquísimos, muy pocos son coherentes con la idea.

(Maestra, 47 años)

Vinculadas a estas percepciones, las representaciones dicotómicas sobre las agrupaciones del alumnado escondían conjuntos organizados de significados sociales que intervenían inconscientemente en la interacción educativa que se establecía con las y los alumnos. Veamos, entonces, la otra cara de la moneda, es decir, qué se solía entender por una «mala clase» y cómo los prejuicios sobre lo étnico y lo marginal estaban en estrecha relación con estas agrupaciones:

Yo me quedé con la clase mala, que de 15, tenía 9 gitanos... Luego, tenía un chiquito payo, que esa historia te la cuento luego también por lo jodido de las historias, quiero decirte... que su madre es drogadicta, con Sida, y su padre también es drogadicto. Luego, la clase de X, esa clase es que es fuertecita... hay la mitad de educación especial y yo sé que las problemáticas de algunas de esas familias son considerables. Mira a Evaristo, el de Fulana [me dice el nombre de la madre], que además yo creo que son todos límites; la de Mengana, su padre está como una chota (loco). Esos... ¡Ah!, luego, Sotana, que ella es paya, pero de una familia muy dejada. Quiero decir, que en esa clase hay bastante étnico, y los que son payos, bastante marginal. Yo me pongo en el papel de la maestra con la clase que tiene y entiendo que esté atacada, porque hay cosas que no sabemos como comérmolas y son... Yo entiendo que es muy difícil y muy

jodido, y que, a veces, dices ¡Chica, pues hasta aquí hemos llegao, éste es mi trabajo y yo a la sociedad no la voy a cambiar!.

(Maestra, 39 años)

En general, las representaciones que se construyen sobre las y los escolares y, especialmente, sobre la infancia que procede de los estratos más desfavorecidos ayudan a entender los mecanismos a través de los cuales factores propiamente sociales operan en la organización de los grupos de alumnado, propiciando la desigualdad de los resultados escolares. En este sentido, entiendo que el fracaso escolar, que afecta al alumnado más desfavorecido y/o perteneciente a minorías culturales estigmatizadas (en este caso la gitana), está relacionado estrechamente con los efectos nocivos de este tipo de representaciones.

Con todo lo anterior, antes de abordar la cuestión de la compensación educativa, he pretendido adentrarme en el contexto de significados que aportaba sentido a la escolarización, mostrando, con la ayuda de mis informantes, aspectos que me parecen importantes para entender el modo en que se desarrollaba la tarea docente en el momento en que realicé mis observaciones. En el interior del colegio, las representaciones que envuelven al grupo gitano y su cultura desvelaban que esta minoría era vista como deficitaria de lo que, desde un punto de vista educativo, docentes y condiscípulos consideraban favorable en y para la escuela. Parece que, desde la sociedad mayoritaria, muchos de los estereotipos y prejuicios sobre el grupo de población gitana penetran en la institución escolar e influyen negativamente en el proceso de aprendizaje del alumnado gitano, en sus relaciones con las y los compañeros, y en las expectativas y el trato que reciben de las y los maestros (Abajo Alcalde, 1997). Desde esta perspectiva, en el interior de los colegios, también se pueden hallar algunas de las claves que ayudan a explicar la falta de resultados académicos entre la mayoría de la población gitana. Por otra parte, no tener éxito escolar contribuye significativamente a la construcción y el mantenimiento de los prejuicios y estereotipos recíprocos entre payos y gitanos, lo cual contribuye de manera decisiva a perpetuar la incompreensión y el rechazo del

grupo mayoritario hacia el alumnado gitano y, por extensión, hacia los colegios donde está escolarizado.

Es público y notorio el hecho de que, en muchos contextos sociales, cuando aumenta la matrícula del alumnado gitano, se produce un auténtico éxodo del alumnado payo hacia otros centros escolares. El éxodo escolar payo muestra de manera muy significativa el rechazo socioeducativo que sufre el alumnado gitano. A pesar del compromiso oficial con el principio democrático de igualdad de oportunidades, muchos centros escolares donde se implementan Programas de Educación Compensatoria, paradójicamente, acaban convirtiéndose en verdaderos «ghettos». Aunque no en todos los «ghettos» escolares la población más desfavorecida sufre los mismos procesos de exclusión socioeducativa, lo cierto es que, en aquellos colegios donde se desencadena la segregación entre los diferentes grupos de alumnado en cualquiera de sus formas, la integración sociocultural de las y los niños en general, y de la infancia gitana en particular, resulta imposible en la práctica.

Como sucede en otros barrios de la ciudad donde se establecen relaciones interétnicas entre la minoría gitana y el grupo de población mayoritario, en el barrio de San José Artesano, las representaciones sociales que pesaban sobre el alumnado del colegio iban más allá de la escuela. En ese sentido, traspasando el espacio propiamente escolar y mediatizando la interacción social dentro y fuera de la escuela, las imágenes de oposición que subyacen a las relaciones interétnicas entre la mayoría paya y la minoría gitana se configuran como los referentes culturales de significado que alimentan el continuo proceso de construcción simbólica de «lo payo» y «lo gitano». Así, al educarse, las y los niños de ambos grupos de población cimentaban su propia identidad sociocultural y personal interiorizando de manera inconsciente pero significativa este tipo de construcciones sociales disyuntivas.

9.3.1 La mirada de la escuela sobre las y los gitanos

Según el Proyecto de Compensatoria, las características socioeconómicas, culturales y étnicas de la población de esta zona, las condiciones de las viviendas,

las infraestructuras del barrio, así como diversos problemas familiares y de personalidad, planteaban una serie de necesidades en la población escolar que exigían una intervención compensatoria. A juicio de las y los maestros, los problemas «más significativos» eran el absentismo escolar, la falta de motivación, las deficiencias en el aprendizaje, la falta de hábitos socioescolares que acarrea problemas de convivencia, las deficiencias higiénico-sanitarias, las relaciones interétnicas, la integración del alumnado extranjero y, por último, la falta de material escolar (*Proyecto de Compensatoria*, colegio Azcona, curso 2001/2).

En este apartado, centrándome en la mirada de la escuela sobre las y los gitanos, intentaré mostrar cómo, siendo considerada en su conjunto como alumnado destinatario del Proyecto de Educación Compensatoria, paradójicamente, la infancia gitana del colegio Azcona era objeto de una percepción estereotipada de su etnicidad y expuesta a múltiples mecanismos de estigmatización que no favorecían en absoluto su integración socioeducativa en la comunidad escolar.

Pero, con el fin de aproximarnos al espíritu de la legislación en esta materia, antes de entrar en la dimensión práctica de cómo se desarrollaba la Compensación Educativa en el colegio Azcona con la minoría gitana del barrio, me parece oportuno citar textualmente la Ley Orgánica 9/1990, de 3 Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) cuando se refiere, precisamente, al esfuerzo que debe hacerse desde las Administraciones Educativas para prevenir y compensar la desigualdad educativa de los grupos de alumnado perteneciente a minorías étnicas o culturales en situaciones sociales de desventaja:

[...] la actividad educativa se desarrollará atendiendo, entre otros, al principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación. Por ello, y con el fin de hacer efectivo dicho principio, en el Título V, dedicado a la compensación de las desigualdades en la educación, establece que las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se actúe sobre las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole, debiendo asegurar las Administraciones educativas una actuación preventiva y compensatoria (Ley Orgánica 9/1990, de 3 Octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo).

Desde hacía tres años, dada la heterogeneidad sociocultural del barrio y el progresivo incremento del porcentaje de infancia gitana y de origen inmigrante en la composición de su población escolar, desde el colegio Azcona, se solicitaba un Proyecto de Compensación Educativa con carácter transitorio para prevenir y compensar las desigualdades educativas del alumnado más desfavorecido. Como principal representante del colegio del barrio, su equipo docente solicitaba a la Dirección Provincial de la Conselleria de Cultura y Educación la aprobación de un programa de actuaciones compensatorias que se debían incluir en el proyecto curricular de las distintas etapas y en la programación anual del centro. En la documentación presentada en las tres ocasiones, se hacía constar explícitamente que «... *la decisión y la responsabilidad de llevarlo adelante ha sido trabajada en los Ciclos, la Comisión Pedagógica y el Claustro de Profesores. Todo el profesorado asume el Proyecto de Educación Compensatoria*» (Proyecto de Compensatoria colegio Azcona, curso 2001/2).

Según lo dispuesto en el ordenamiento legislativo vigente, en función de la permanencia de los factores que lo hacían necesario y de la supuesta evaluación de sus resultados por las autoridades competentes, desde el curso 1999/2000, este Proyecto se reelaboraba anualmente:

[...] con el fin de que los alumnos y las alumnas con necesidades de compensación educativa puedan hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación y, superando la situación de desigualdad, puedan alcanzar los objetivos que para cada etapa establece la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (Orden de 4 de Julio de 2001, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de Compensación Educativa).

Frente a la diversidad socioeducativa y cultural de la población escolar, la LOGSE contempla que las situaciones de desigualdad educativa que deben compensarse pueden estar relacionadas con múltiples factores, de toda índole: sociales, económicos, culturales, étnicos, personales... En el marco de actuaciones compensadoras, es interesante destacar que esta ley cambia la antigua concepción de la Educación Especial, heredada del modelo médico-psicológico y asociada exclusivamente al déficit o discapacidad física e intelectual del alumnado (Arnaiz Sánchez, 1997), por una visión más amplia que incluye en su ámbito de acción las

necesidades de las y los escolares que, por motivos socioeconómicos, culturales o de cualquier otra naturaleza, se encuentran en una situación educativa particular, frecuentemente asociada a la desigualdad sociocultural. Así, de acuerdo con la LOGSE, se pueden considerar alumnos con necesidades educativas especiales a todos aquellos que requieran, en un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos o atenciones educativas específicas no sólo por padecer discapacidades físicas, psíquicas y sensoriales, o por manifestar trastornos graves de conducta, sino también por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas⁶⁶.

En teoría, el ordenamiento legal no deja fuera de las actuaciones compensatorias a nadie que las pueda necesitar, contemplando un enorme abanico de causas que pueden estar detrás de las situaciones de desigualdad educativa: la incorporación tardía en el sistema educativo, el retraso en la escolarización o desconocimiento de los idiomas oficiales de la Comunidad Valenciana (por ser inmigrante o refugiado), la pertenencia a minorías étnicas o culturales en situación de desventaja social, la escolarización irregular (por itinerancia familiar o por abandonos educativos reiterados o periódicos), la residencia en zonas social, cultural o económicamente desfavorecidas, la dependencia de instituciones de protección social del menor, el internamiento en hospitales o en hospitalización domiciliaria de larga duración por prescripción facultativa, y por último, las inadaptaciones al medio escolar o al entorno educativo. En muchos aspectos, a partir de la LOGSE, se introduce en el sistema educativo una perspectiva integradora frente a la población que sufre dificultades de acceso, permanencia y promoción escolar.

Para hacer efectivo el principio de igualdad de oportunidades en el ejercicio del derecho a la educación, la regulación de la Compensación Educativa posibilita también la adopción de medidas de discriminación positiva y/o de trato preferente dirigidas tanto hacia las y los escolares desfavorecidos, como hacia los centros que los atiendan en un porcentaje significativo (superior al 20% del total

⁶⁶ Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes.

del alumnado matriculado). En cuanto al tratamiento previsto para alumnado, entre otras, siempre que se eviten medidas organizativas de carácter segregador, se puede reducir el número de alumnos por aula, solicitar profesores de apoyo, proporcionarles una atención individualizada o en pequeño grupo, etc. Asimismo, los centros que desarrollan Proyectos de Educación Compensatoria son considerados centros de atención preferente para los equipos de orientación educativa y psicopedagógica, teniendo a su vez carácter prioritario en las convocatorias de proyectos de formación, innovación e investigación educativa y en los programas promovidos en esa línea por la Unión Europea.

Con respecto a la consideración de los centros docentes susceptibles de Compensación Educativa, la legislación establece una clasificación en base al porcentaje de alumnos matriculados en cada colegio con necesidades de educación compensatoria⁶⁷.

En lo que se refiere al aspecto más puramente material de la política institucional dirigida hacia el desarrollo de las actuaciones escolares de carácter compensatorio, la Consellería de Cultura y Educación prevé, además de las dotaciones ordinarias, una aportación de recursos humanos y económicos complementarios que debe ser solicitada por los mismos centros escolares a través de sus propios proyectos de Educación Compensatoria. La cuantía de estas peticiones debe ser valorada por las autoridades competentes atendiendo al porcentaje de alumnado considerado de compensatoria⁶⁸.

⁶⁷ Distingue tres situaciones: a) centros docentes ubicados en un Barrio de Acción Preferente (BAP), son los llamados Centros de Acción Educativa Singular (CAES), que escolarizan alumnado con necesidades de compensación educativa en un porcentaje igual o superior al 30% del total del centro; b) los centros que pueden solicitar un Programa de Compensación Educativa porque escolarizan entre un 20% y un 30% de este alumnado en el nivel y etapa correspondiente; c) por último, cuando el porcentaje sea inferior, el centro docente adoptará de forma planificada, las medidas educativas adecuadas para atender las necesidades de este alumnado (*Orden del 4 de julio de 2001*, de la Consellería de Cultura y Educación, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades de compensación educativa).

⁶⁸ La Orden del 4 de julio de 2001 especifica que «la determinación de las necesidades de compensación educativa de cada alumno o alumna será realizada por los Servicios Psicopedagógicos Escolares o los Gabinetes Psicopedagógicos autorizados en los niveles de E. Infantil y Primaria y por los Departamentos de Orientación, o por quien tenga atribuidas sus funciones, en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria, teniendo en cuenta la información elaborada por los correspondientes Servicios Sociales Municipales, y, si es necesario, los servicios sociales competentes de protección de menores de la Consellería de Bienestar Social,

La legislación, vista sobre el papel, no deja en el tintero ningún aspecto de su desarrollo. Sin embargo, no se puede pasar por alto que, en la práctica, los recursos humanos, económicos y de infraestructuras que se destinan a la Compensación Educativa suelen resultar insuficientes en muchos de los colegios donde están escolarizados los sectores de la población infantil más desfavorecidos. En consecuencia, aún mirando con buenos ojos la ambiciosa reforma educativa que supone la LOGSE, son muchos las y los profesionales de la docencia que se quejan de la falta de recursos para desarrollarla con éxito. Veamos la opinión de la psicóloga escolar:

En la medida en que la enseñanza se convierte en universal, para todos y comprensiva, los problemas se multiplican y las diferencias también. Fíjate que ahora los maestros, ahora tenemos, con aquello de la atención a la diversidad y el tratamiento individualizado de las necesidades... que a nivel de despacho y a nivel de documento escrito es una maravilla, y a nivel de ponerlo en la práctica podría ser otra maravilla, pero, resulta que carecemos de los recursos que hagan posible eso. Por lo cual, un maestro se encuentra con un porcentaje de niños que pueden llevar un aprendizaje normalizado para lo que sería el nivel en el que se encuentra. Otro porcentaje de niños con dificultades, pero que con apoyos y con atención más individualizada, puede acercarse a ese primer nivel. Luego, tenemos otro porcentaje de niños con dificultades más graves que necesitan atención mucho más personalizada, pero es que, encima, dentro de esos niños, podemos encontrarnos con niños de ACIs⁶⁹, o bien por su historia personal, ¿eh?, de abstención escolar, o de dificultades de aprendizaje, o bien, que

según los criterios correspondientes, establecidos por la Dirección General de Ordenación Educativa y Política Lingüística».

⁶⁹ Las adaptaciones curriculares dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales son «significativas» cuando se apartan significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo. Pueden consistir en una adecuación de los objetivos educativos, eliminación o inclusión de contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, ampliación de actividades educativas en determinadas áreas. Al tratarse de modificaciones importantes en los elementos prescriptivos del currículo concretado en el Proyecto curricular, es una medida extraordinaria que sólo se aplicará cuando se concluya que no son suficientes otras medidas de atención a la diversidad. Se considerará que una Adaptación Curricular Individualizada es «significativa» cuando la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenece el alumno/a y el currículo adaptado para el mismo sea, como mínimo, de un Ciclo. Se puede hacer una ACIs de una o varias áreas o del conjunto de áreas del ciclo o etapa. El documento de la ACIs formará parte del expediente académico del alumno/a.

por su capacidad intelectual tenga una limitación considerable... Porque desde que los centros somos de integración, significa que los alumnos con limitaciones, a no ser muy graves y severas, pues... y, para ello, están los dictámenes técnicos de escolarización, se escolarizan en la escuela pública, y en los centros ordinarios, quiero decir. Entonces, llega un momento en que un maestro tiene que trabajar a múltiples bandas y, además del tiempo que libra, que no tiene docencia directa con sus alumnos, a lo mejor, apoya a otros alumnos. Es decir, yo creo que se nos pide, y a los tutores se nos pide, a veces, demasiadas atribuciones con pocos, con pocos recursos y pocos respaldos, ¿eh?

(Psicóloga, 49 años)

Concretamente, en el colegio Azcona, se consideraba alumnado de compensatoria a todo el alumnado gitano (30%) y a todos los niños y niñas pertenecientes a familias inmigrantes (11%), que sumados constituían el 41,1% del total del alumnado del colegio. En vista del creciente porcentaje de alumnado gitano e inmigrante y de la escasez de los recursos económicos complementarios que recibían desde hacía tres años para atender a sus necesidades educativas⁷⁰, apenas comenzado el curso en que realicé mi observación, el equipo directivo del colegio Azcona solicitó a la Administración que el centro fuera considerado un CAES (Centro de Acción Educativa Singular), pero esta solicitud fue denegada.

Cuando, a los pocos días, la Secretaria y la Jefa de Estudios fueron a la Conselleria de Educación a pedir explicaciones de esta negativa, el funcionario que las atendió alegó que la valoración presentada del porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales respondía únicamente a su criterio, ya que no había sido firmada por la trabajadora social del Ayuntamiento. Al regresar al colegio, las maestras nos contaron a la Directora y a mí que, tras aclararles este punto y poner sobre la mesa su desconocimiento o «descuido» en la gestión burocrática, el funcionario intentó convencerlas en un tono más informal de que no les interesaba cambiar el Proyecto de Compensatoria que ya tenían. Además de

⁷⁰ En concreto, y para ceñirme a la realidad, en el curso 2001/2 se contaba exactamente con 4.748 €(790.000 Ptas.) para compensar a unos 87 escolares de los 212 que componían la totalidad de la matrícula a principios de curso.

justificar con razones presupuestarias que no todos los colegios con porcentajes de alumnado gitano iguales o mayores a los del colegio Azcona eran considerados CAES, el hombre insistió sobre todo en la mala reputación que tenían este tipo de centros. Aunque viniendo de la propia Administración resulte un tanto paradójico, la actitud y la respuesta de este funcionario frente a las maestras daban por sentada y, a la vez, dejaban ver la ineficacia de la política institucional en materia de Compensación Educativa. Según lo que contaron las maestras, su argumentación principal se centró en que, en la mayoría de los colegios solicitantes, en lugar de mejorar la situación socioescolar, la empeoraba. El funcionario les explicó que la consideración de CAES solía desencadenar un proceso de degradación/estigmatización que provocaba el éxodo del alumnado más integrado y acababa convirtiendo a los centros en verdaderos «guetos». Personalmente, aunque conozco más de un colegio que ha sufrido tal proceso, me resultó muy contradictorio y del todo inapropiado que, desde la propia Administración, se transmitiera abiertamente que «era peor el remedio que la enfermedad». Las maestras, muy decepcionadas, respondieron al funcionario que la nomenclatura de su centro no era lo importante y que lo que necesitaban era más presupuesto y recursos para atender las necesidades educativas de su alumnado.

Tras este desafortunado encuentro, la valoración que se hizo en la Sala de Profesores del colegio fue que «todo fueron largas» por parte de la Administración y que, más allá del espíritu de la legislación vigente en materia de Educación Compensatoria, lo que sucedía en realidad era que no se invertía suficiente dinero para llevarla a la práctica. Una de ellas, la más indignada, me dijo: *«No sé tú cómo respiras, pero te digo que esto es gracias a la política del PP (Partido Popular)»*. En su opinión, las pretensiones del gobierno eran *«privatizar la enseñanza y cargarse la escuela pública»*.

En el contexto escolar que nos ocupa, a la desmotivación generada entre las y los docentes por este tipo de interacciones con la Administración, se unían otras circunstancias cuyo alcance también era especialmente negativo para la minoría gitana. La escasez de recursos para afrontar medidas de carácter

compensador con respecto a la población gitana revertía creando un clima de desacuerdo y tensión a la hora de discernir qué niñas o niños estaban en una situación real de desventaja educativa o, como algunas personas decían, quiénes eran las y los alumnos «verdaderamente» de compensatoria. A pesar de que, en el momento de solicitar el Proyecto de Compensatoria, toda la infancia gitana del colegio era considerada oficialmente «alumnado de compensatoria», los problemas llegaban después a la hora de gestionarlo y utilizar los recursos complementarios. Esta consideración estereotipada que englobaba a todo el alumnado gitano e inmigrante en el saco de la compensatoria no despertaba ningún desacuerdo en el momento de pedir el dinero. Sin embargo, una vez concedido, dentro del propio colegio, se desencadenaban conflictos entre el profesorado, recelos frente a la población gitana y tensiones sociales interétnicas que hasta entonces permanecían latentes. Veámoslo:

Para dirigir un colegio hay que ser maestro de los maestros. El PAEP ⁷¹, por ejemplo, se pidió para pagar el material de los niños que venían sin, para que todos tuvieran libros. Una vez concedido, hubo muchas personas que empezaron a discutir si había que pagarlos o no, porque si se pagaba a unos, que generalmente eran gitanos, también debía pagarse a los otros, los payos. Así que también eso se convirtió en un problema. ¿No tenemos el dinero?, pues lo pagamos y ya está, ¿no?.

(Maestro, 45 años)

A propósito de las reacciones y las relaciones entre las y los docentes, este maestro con experiencia en el equipo directivo se sinceró conmigo y me contó lo difícil que resultaba en la escuela tomar decisiones y llevarlas a cabo trabajando en equipo. Aunque, generalmente, nadie hablase de ello, las tensiones y los conflictos de poder que existían entre los sub-grupos formados por las y los propios compañeros ocupaban, a su juicio, un puesto relevante entre las

⁷¹ Las siglas PAEP, que todo el mundo utilizaba para referirse al Proyecto de Educación Compensatoria, significan *Proyecto de Actuación Educativa Preferente*. En el momento en que realicé mi trabajo, esta nomenclatura, anterior a la *Orden de 4 de Julio de 2001*, ya se había quedado obsoleta.

dificultades que planteaba la práctica educativa cotidiana y, más aún, la necesidad de trabajar en equipo para planificar e implementar la Educación Compensatoria:

[...] En el profesorado no hay una línea única y cada uno va a la suya, y hay quien se niega en redondo a trabajar en equipo y, claro, eso entorpece no sólo la educación, sino también la instrucción. Me acuerdo de una persona que prefería mucho más estar en su clase todo el tiempo que hacer grupos flexibles. Yo creo que las inercias en la escuela funcionan muchísimo y que, antes que los problemas, existe la política de cada uno. Es una cosa muy dura... Y, después, sí que hay un grupo de profesorado que quiere trabajar, pero, claro, resulta muy difícil. Creo que hay tres grupos, especialmente, los indefinidos, los ultra.. Bueno los ultra no, ¿cómo diría?. Hay un grupo muy formado de gente muy organizada, no organizada directamente, pero sí organizada en el sentido de que son gente mayor que va a comer o a cenar juntos, que se visita en sus casas y en sus chalets, que muchas veces se coordinan entre ellos cuando toca tener algún grupo delante o detrás... Y este grupo, que está muy organizado, ha hecho un gran esfuerzo para hacer alguna cosa que no sé qué es, es decir, ése es otro problema, y es que, al fin y al cabo, una persona, una persona de ese grupo está luchando y yo no sé por qué. O sea, no es: Yo quiero la dirección. O yo quiero imponer esta manera de trabajar. O yo quisiera que el alumnado fuera mucho más libre... No, no es una propuesta concreta, ni una alternativa, sino simplemente un grupo de presión que entorpece la tarea de la escuela...

(Maestro, 45 años)

En esta atmósfera de tensiones y trabajando únicamente dos días a la semana, la integración profesional de la psicóloga escolar en el equipo docente tampoco resultaba fácil. Algunas maestras y maestros, aunque estaba en el colegio desde el año 1989, la consideraban como una especie de elemento marginal que, al participar poco de su vida diaria, poco podía aportarles para mejorar su funcionamiento y resolver los problemas que surgían cotidianamente. La propia psicóloga, viéndose a sí misma con mucha «frescura» para entender y demasiado sola para actuar, parecía que aceptaba con cierta resignación o conformismo el hecho de no poder hacer más de lo que hacía:

¿Sería posible otra organización y otras estrategias?. Vamos a estudiar, ¿comprendes?. Yo soy de las que dice, entiendo que me digas esto, pero ¿podemos mirar otra cosa?. También te digo que yo lo digo con la frescura del que no se ha quemado en el intento, ¿eh?. Y, precisamente, por esa frescura o por proponer una estrategia de trabajo y de toma de decisiones diferente, posiblemente llegáramos a resultados diferentes. Pero yo no puedo hacerlo sola, ni puedo, ni debo.

(Psicóloga, 49 años)

Cuando hablamos sobre sus funciones en el centro y me interesé por los motivos de las tensiones que yo había observado en las relaciones personales que mantenía con el equipo docente, mantuvo frente a mí una postura sumamente cautelosa. Aún así, considero que su discurso fue muy revelador e ilustra de manera detallada lo que sucedía en realidad. Veámoslo:

Pues mi función en este colegio es como en los otros colegios. Somos un miembro de apoyo a los centros, externo al centro, por eso no formamos parte del Claustro ni estamos en la plantilla completa de todo el tiempo lectivo, y nuestra función se dedica a atender las demandas dentro del ámbito educativo que pueden producir los alumnos, los padres o el claustro de profesores. [...] No, no, no, para nada, yo no tengo una relación tensa con el centro, no, para nada y, además, es que mi actitud es muy positiva en los centros donde voy a trabajar, porque quiero que así sea y voy hacer lo posible. Es más, cuando ha habido algún tipo de malentendido o algún acontecimiento que puede perturbar la relación personal, yo procuro, procuro clarificar ese malentendido. Porque yo valoro mucho mi trabajo, quiero trabajar bien, quiero ser una buena profesional y no quiero que historias o causas de carácter personal o de malos entendidos, o de patrañas, puedan enturbiar una relación profesional, que es para lo que yo vengo aquí. Lo que pasa, lo que sí que ocurre es que, al estar relativamente poco en los centros, centros como éstos, que pueden tener una complejidad importante, que han ido evolucionando a lo largo de los años, que el colegio de ahora no tiene nada que ver con el colegio de hace doce años, no tiene absolutamente nada que ver, pues yo supongo que, para conocer los entresijos y para conocer bien el funcionamiento, necesitaría estar más

tiempo en el colegio, ¿comprendes?. Mi poco tiempo de estancia aquí, en el colegio, y la casuística compleja que se presenta no me permite tener ratos como para estar conociendo el centro, o como para conocer las gestiones que se han hecho sobre distintos temas, bien sea becas, bien sea problemas de disciplina, bien sean organizaciones de apoyo del centro, necesidades de los padres... Porque yo, desde que entro prácticamente, ya puedes ver la agenda, está todo planificado. ¿Qué ocurre?. Que está planificado en función de las demandas, que son bastantes, y no me queda tiempo personal, por decir así, para hacer otro tipo de gestiones de... el niño éste que no venía, o ¿cómo quedó el caso aquél?. Es, más o menos, que me veo muy obligada, a veces, a hacer actuaciones puntuales, que es trabajar en contra de lo que a mí me gusta. Yo prefiero la prevención y los programas a largo o medio plazo que el ir poniendo parches puntualmente. Entonces, yo no conozco como organizan porque no puedo conocerlo. No estoy en los Claustros, yo no puedo participar ni en los Claustros, ni en las coordinaciones de ciclo. Fundamentalmente, porque no estoy en el colegio cuando se realizan esas reuniones y porque, al ser miembro exterior a la plantilla del centro, no formo parte ni del Claustro, ni de las coordinaciones de ciclo. Aunque el centro a mí me ha permitido estar y estoy en todos los Claustros que se realizan, siempre que coincida que yo estoy en el colegio. Porque pueden hacer un Claustro, un día que esté en otro centro y, desde luego, no puedo estar. En los otros centros pasa absolutamente lo mismo. Pero yo tengo la libertad y la confianza como para ir a un Claustro. ¿Qué ocurre? Que esas sesiones de trabajo, desde interculturalidad, hasta Claustros, hasta coordinaciones de ciclo, hasta temas de problemas de disciplina, etc, etc, yo no las vivo, ni las vivo, ni conozco las consecuencias, los acuerdos o las determinaciones que se derivan de ellos. Yo no sé la organización de los apoyos que, por ejemplo, nos pasó el otro día la jefatura de estudios, ni quién los ha hecho, ni con qué criterio, ni cómo, ni por qué, ni cómo se ha seleccionado el alumnado. Porque todo esto supone invertir un tiempo en el conocimiento, hablar con los tutores, con qué criterios seleccionamos a los niños, con cuál no. Y no estar en el centro diariamente, eso es una limitación grande. Todo tipo de actuaciones, como puedan ser charlas, todo eso lo preparo en mi tiempo personal. Aquí, en el colegio, no

puedo hacer nada de preparación de ese tipo. Indudablemente, si estuviera a tiempo completo, tendría un conocimiento mayor del tema y, claro, todo tipo de relación personal y profesional se podrían afianzar. Entonces, volviendo a la pregunta de antes, cuando me decías que parecía que había una relación tensa. Eso no es así. Yo hablo realmente como es un miembro, o un servicio exterior al centro, como tú misma. Te permite un conocimiento más objetivo de la realidad, porque no tienes la contaminación o las implicaciones emocionales ni afectivas. Eso es lo positivo, puedes ser más objetiva, puedes interpretar más objetivamente los hechos, pero tiene, como interpretación negativa, que careces de un montón de información, objetiva o no objetiva, que luego está condicionando una serie de decisiones. Al mismo tiempo, cuando hablé el otro día de esa manera, yo suelo ser, soy educada, me han educado, mis padres han procurado que fuéramos unas hijas educadas, lo cual, significa intentar no herir, no faltar y respetar absolutamente a las personas que tengo delante, y he aprendido también que hay un nivel de susceptibilidad en las personas que es mejor no herir. Y aquello de que, bueno, yo no sé lo que le han dado hasta ahora, pero propongo estudiar para..., es decir, ni voy sentando cátedra, ni voy diciendo lo que habéis hecho no vale, sino partiendo de mi punto de ignorancia, propongo esto. Yo ignoro muchas cosas. También conozco otras tantas. Pero no hay relación tensa, ¿eh?. Y, como no hay relación tensa, me extrañó la respuesta, por ejemplo, tanto de la Jefa de Estudios como de la Directora. ¿Qué estabas grabando aquella reunión? [Le respondo que no, pero que la tenía que haber grabado]. ¿Qué comentarían o escucharías cuando dije: «Oye, que lenguaje más agresivo estás utilizando». Porque a mí me llamó la atención, ¿eh?. Es decir, no hay relación tensa o yo no soy consciente de ella. Y te digo, yo soy más bien persona de consenso que persona de guerra y de pugna. Al menos, en mi lugar de trabajo. [...] Más que ¿qué nos tienes que enseñar?, yo creo que manifestaban el hartazo, el hartazo. Yo creo que la gente está muy harta de haber intentado hacer cosas sin los logros deseados, ¿eh?.

(Psicóloga, 49 años)

Lo cierto es que, en el interior del colegio, no se daban las condiciones políticas necesarias para abordar de una manera sistémica la lucha contra la

desigualdad educativa del alumnado y, como muestra el siguiente testimonio, la voluntad de trabajar en equipo, aunque fuese una condición *sine qua non* de la Educación Compensatoria, no siempre estaba presente en el discurso de las y los docentes:

Ten en cuenta que cualquiera que está aquí y no tiene ganas se puede ir, ¡eh!. El traslado es una cosa simplísima, se pide y ya está. Aquí la gente, si está, que digan lo que quieran, es porque no les da la gana de irse a otra parte. El concurso es a muchísimos colegios, tú pide lo que quieras, si no te lo dan te quedas. Pero la gente no concursa. O sea, si ni siquiera lo pides, es que no quieres otra cosa. Se quedan porque sí que están a gusto. Se quejan para hacerse las víctimas. De vicio. Si tú no estás a gusto aquí y puedes ir a un millón de sitios, con un millón de opciones, que son todas las del territorio español [riéndose]. Alguna habrá que te guste, si lo pides y no te lo dan, entonces, yo me creo que aquí no estabas a gusto. Pero si no lo pides, no puedo creérmelo. No tiene sentido.

(Maestra, 47 años)

Sin las suficientes garantías de entendimiento, implicación y cooperación, aunque todo el Claustro se hubiese comprometido oficialmente con el Proyecto de Compensatoria, a la hora de desarrollarlo, se hacía evidente que entre las y los compañeros no existía una atmósfera propicia. Con demasiada frecuencia, los escasos recursos tanto humanos como económicos se convertían en lo prioritario, postergando su finalidad y dando más importancia a aspectos puntuales, laborales, de organización o burocráticos.

En cuanto a las relaciones interétnicas, el hecho de que el colegio contara con pocos recursos para compensar las desigualdades educativas del alumnado contribuía a que, en el seno de la comunidad escolar, afloraran tensiones sociales y se reprodujeran los «típicos» celos que existen en la sociedad mayoritaria frente a la minoría gitana. Veamos sólo un ejemplo:

[Los gitanos] Ellos quieren, digamos... Es como si quisieran coger todas las cosas, los derechos de la sociedad, solamente los derechos, pero las obligaciones no. Yo lo veo así. Que muchas veces las obligaciones no son

partidarios de cumplirlas, ahora, los derechos que podamos tener los quieren todos.

(Madre paya, 30 años)

Teniendo en cuenta que ésta era una opinión bastante extendida en el grupo de población mayoritario, no resulta difícil imaginar el clima de conflicto latente que se podía respirar en el colegio Azcona. En este contexto socioescolar, la carencia de una formación docente en el sentido de la interculturalidad hacía prácticamente imposible que pudieran desarrollarse con éxito las medidas compensatorias que la legislación prevé frente a la minoría étnica gitana⁷². Además, hay que tener en cuenta que tampoco se contaba con la necesaria colaboración y coordinación por parte de otras instancias asociativas⁷³ e instituciones sociales implicadas en materia de urbanismo, vivienda, trabajo, salud, etc. Así pues, en lugar de echar luz sobre las contradicciones estructurales y los juegos de poder que producen y mantienen las desigualdades educativas, el Proyecto de Educación Compensatoria quedaba reducido a una mera declaración de intenciones, más o menos acertadas, que no evitaba que aflorasen nuevas formas de exclusión social y un aumento constante de los recelos y las tensiones interétnicas.

⁷² Por iniciativa de una de las maestras más interesada en la cuestión de la integración escolar del alumnado de origen inmigrante y gitano, se planteó la necesidad de que todo el equipo docente se reuniera periódicamente para desarrollar lo que llamaban «Programa de Interculturalidad». La iniciativa, a pesar del escaso éxito que tuvo en el año anterior, se propuso de nuevo al Claustro para que fuera votada. Una vez aprobada por mayoría, se decidió que las reuniones se hicieran, a partir de las 12.30h., dos veces al mes. Sólo una vez en el mes de noviembre se reunieron 16 docentes para exponer las opiniones y los problemas que encontraban en el desempeño de su tarea. El resto de reuniones que se celebraron a lo largo del curso se hicieron «por ciclos», es decir, juntándose las y los maestros del mismo ciclo en grupos independientes. La maestra promotora me explicó que lo hacían así porque nadie se leía las fotocopias y, por tanto, consideraba que era inútil reunirse todos juntos. Pensando que era mejor hacerlo por ciclos para poder leerlas juntos y comentarlas por grupos a la semana siguiente, me dijo bastante airada: «*Estoy harta de hacer fotocopias para que no se las lean, de modo que es mejor hacerlo así*».

⁷³ A pesar de que en San José Artesano parecía existir un denso tejido asociativo entre la población gitana, en la práctica, más que colaborar con las instituciones sociales para luchar contra la desigualdad, el asociacionismo se organizaba más bien como una forma de ganarse la vida utilizada por una pequeña elite de familias con influencia en el grupo y muy integrada en las redes políticas de la sociedad mayoritaria. En este sentido, la ausencia de una colaboración real entre la escuela y el asociacionismo gitano se debía en cierta medida al clientelismo político que desvirtuó este tipo de organizaciones no gubernamentales utilizándolas con fines que no responden a los verdaderos intereses colectivos de la población supuestamente representada.

En otro orden de cosas, atendiendo a la legislación vigente⁷⁴, las y los alumnos con necesidades educativas especiales deben estar distribuidos de forma homogénea entre todos los grupos de un mismo curso, excluyendo en su composición todo criterio discriminatorio. Sin embargo, en el caso que nos ocupa, la instrumentalización informal de las líneas lingüísticas consistía precisamente en que las cosas no se organizaran de tal modo. Así, otra de las circunstancias que estaba impidiendo desarrollar de una manera sensata determinadas medidas de Compensación Educativa (refuerzos escolares, grupos flexibles, aprendizajes cooperativos, etc.) era el modo en que estaba distribuido el alumnado considerado de compensatoria⁷⁵. En las aulas de valenciano (línea B) la presencia de niñas y niños gitanos se reducía a un alumno/a gitano/a por aula y no en todas. De los 64 alumnos gitanos matriculados, sólo 4 de ellos estudiaban en valenciano: una niña en 1º, una niña en 2º, un niño en 3º, un niño en 5º. En el resto de cursos y en la etapa de Educación Infantil, la línea en valenciano sólo tenía alumnado payo y algún que otro niño o niña de origen inmigrante.

El derecho de las familias a elegir el idioma en que querían que estudiaran las y los hijos era el argumento más utilizado por las y los maestros para justificar de algún modo esta desequilibrada distribución, tanto en lo que se refiere a la ausencia casi total de alumnado gitano en la línea en valenciano, como a su concentración en la de castellano. Además, con dicho argumento, aparentemente democrático, la responsabilidad de la segregación étnica y de la desequilibrada distribución del alumnado de compensatoria, en lugar de recaer sobre la escuela y sus profesionales, recaía sobre las familias, ya que eran los padres quienes «elegían». Paralelamente, las familias payas del barrio que querían evitar que sus hijos e hijas estudiaran con gitanos se encontraban básicamente con tres posibilidades: llevarlos desde el principio a otro colegio, matricularlos en el Azcona en la línea en valenciano o, si no, cambiarlos a otro centro escolar donde no admitieran a niñas y niños gitanos, algo que, en determinados colegios

⁷⁴ *Orden de 16 de julio de 2001* por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria.

⁷⁵ Consultar Anexo 1: Distribución y composición del alumnado del centro.

privados-concertados, aunque no sea legal y pueda parecer extraño, todavía sucede.

Siguiendo una tendencia que se puede observar en otros muchos centros escolares de la Comunidad Valenciana, el proceso informal de instrumentalización lingüística en el colegio Azcona concentraba a la mayor parte del alumnado considerado de compensatoria, es decir, con necesidades educativas especiales, en la línea en castellano. Este proceso informal respondía básicamente al objetivo de proteger el «nivel» de las «buenas clases» frente al sector del alumnado con peores resultados académicos, salvaguardando en la medida de lo posible el «prestigio» del colegio. Los datos relativos a lo que la escuela consideraba «déficit de aprendizaje» implicaban al 10% del alumnado payo (17 alumnos/as de un total de 172) y al 50% del alumnado gitano (32 alumnos/as de un total de 63). De los 49 alumnas/os con problemas de aprendizaje, 32 eran gitanos (65%), 11 eran payos y 6 inmigrantes. Y todos, excepto 6 (3 payos, 2 inmigrantes y 1 gitano), pertenecían a la línea A, la opción lingüística de castellano. Significativamente, el reparto de los apoyos escolares (profesores de apoyo, recursos materiales,...) y el listado de alumnado con problemas de absentismo presentaba también una notable desigualdad en cuanto a su distribución entre las dos líneas lingüísticas ⁷⁶. En tales condiciones, la línea en castellano se había «devaluado» y la interacción escolar de la infancia gitana y sus familias, que la elegían mayoritariamente, se desarrollaba bajo el etiquetado negativo de «la falta de nivel». Como prueba de ello, veamos, por ejemplo, qué me contestó una alumna paya de nueve años de la línea en valenciano cuando le pregunté por qué casi todos sus compañeros y compañeras gitanas se matriculaban en castellano. Rápidamente, me dijo: «*Hombre, si para nosotros el valenciano ya es difícil, para ellos...*». Interiorizando el mensaje implícito que estigmatizaba a las y los gitanos como el grupo de alumnado menos capacitado, esta niña paya castellano-parlante y de familia andaluza construía su propia imagen y la de los

⁷⁶ En la línea A (castellano) se concentraban los apoyos escolares para atender a las y los alumnos con adaptaciones curriculares y problemas de aprendizaje debidos a diferentes causas: irregularidad en la asistencia, falta de material escolar, incorporación escolar tardía, absentismo, etc.

«otros» colocándose a sí misma y a su grupo de pertenencia en una posición simbólica de superioridad.

En relación con la situación escolar que estamos analizando, el fenómeno del éxodo escolar que afectaba al barrio en el momento de mi observación era un reflejo del proceso de estigmatización social que sufre la minoría gitana en el seno de la sociedad mayoritaria y que, concretamente, en esta comunidad, sacaba a la luz el rechazo y exclusión educativa que todavía supone dicho proceso en la actualidad. En esta ocasión, lo protagonizaban familias payas de clase trabajadora, castellano-parlantes y con aspiraciones de ascenso social que huían de las y los niños gitanos y de lo que para ellas representaban. Elegían la línea en valenciano o, en último extremo, cambiaban de colegio porque, como me dijeron no pocas maestras en tono comprensivo y de justificación: «*quieren lo mejor para sus hijos*». En este sentido, aunque supuestamente lo que se pretendía con el proyecto de Educación Compensatoria era facilitar la integración social y educativa de todo el alumnado, contrarrestando las desigualdades y los procesos de exclusión social y cultural, en la práctica cotidiana, los resultados que se estaban alcanzando parecían apuntar hacia todo lo contrario.

Desde el punto de vista del Claustro, la regularidad en la asistencia, la actitud de las y los niños con respecto a la escuela, y el «nivel» de aprendizaje del alumnado eran las variables que más incidían en el proceso educativo escolar. En confrontación con esta mirada, el absentismo escolar, la falta de motivación y las deficiencias en el aprendizaje aparecían en la documentación oficial del colegio entre los problemas educativos «más significativos»⁷⁷ que afectaban al alumnado considerado de compensatoria.

Acerca del absentismo escolar, en el Proyecto de Compensatoria se decía textualmente: «*Considerando que la asistencia a la escuela es la condición previa y necesaria para poder llevar a cabo el proceso educativo, conseguir erradicar el*

⁷⁷ Aquí, pongo las comillas para indicar expresamente que son las palabras utilizadas por las maestras.

absentismo escolar es uno de los principales objetivos de este proyecto»⁷⁸. Una vez hecha esta declaración, el problema que permanecía sin resolver era cómo cumplir con este importantísimo objetivo. En la escuela, la mayoría de las y los maestros daba por sentado que ya se hacía todo lo posible para que las y los niños se sintieran bien. A partir de este supuesto, en lugar de interpretar el fenómeno del absentismo como un problema educativo y social de naturaleza interactiva y multifactorial, la principal teoría para explicarlo consistía en lo que Abajo Alcalde (1996) denomina «inculpación étnica y familiar». Al no plantearlo como causa y, a la vez, como consecuencia del fracaso escolar, el problema del absentismo se abstraía de la situación de desigualdad educativa y del contexto sociohistórico de relaciones interétnicas y, así, se centralizaba fundamentalmente en una de las partes: en las familias gitanas y en su supuesta falta de interés por la educación escolar. Veámoslo:

Ten en cuenta que, si la familia no te trae, con menos de doce años dependes más de tus padres que de ti. Si no llegas aquí a las nueve, o no vienes algunos días, o vienes sucio... Por más que un profesor le diga al niño, es una cosa de padres. Lo único que puedes hacer es que al niño le apetezca mucho venir y de el té en casa. [...] Se lo podemos preguntar a los críos, si cuando están aquí, están incómodos o les pasa algo. Pero yo no creo que, aquí, los niños estén incómodos, ¡eh!. Porque, cuando vienen, se les ve felices y bien. Yo pienso que, en algunos casos, les da igual que vengan, que como la mayoría de los casos no saben, los padres no valoran si se educan... la educación de aquí, no ven que eso pueda servir para nada. Entonces, si el nene quiere venir, bien, y si no quieres venir, pues, ¿para qué lo van a traer?. De hecho, ¿por qué, si no, siempre, en todas las fiestas no falla nunca nadie?. Porque la fiesta les gusta. Niños que no vienen en todo el año,

⁷⁸ La clasificación del alumnado absentista se hacía en base a las faltas de asistencia. Junto a la solicitud de prórroga del Proyecto de Compensatoria para el siguiente curso 2002/3 se presentó un listado de alumnos/as absentistas durante el primer y segundo trimestre del año en curso. La cifra menor de faltas de asistencia en dicho listado era 22 y la mayor 210. (Las sesiones de mañana y tarde se consideraban por separado, lo cual significaba que en los seis primeros meses del curso el absentismo del alumnado oscilaba entre 11 y 55 días). Del listado de 30 alumnos/as considerados absentistas, todos estaban matriculados en la línea A (castellano) menos un niño gitano de 5º curso que cambió de opción lingüística durante el curso anterior. Del total, 26 (86,6%) eran gitanos (12 niñas y 14 niños, dándose las cifras más altas en 1º y 6º curso), 3 eran payos (1 niña de 3º curso y 2 niños de 3º y 6º curso) y 1 chechenio (6º curso).

el día de la fiesta están aquí. Entonces, cuando no vienen, pues puede parecerles una tontería, por la misma regla de tres que pueden pagar un circo y no pueden pagar un libro. Pienso que los que no vienen, la valoración que hacen de las cosas es diferente. Para ellos, es más importante el entretenimiento que el aprendizaje, porque igual no ven para qué pueda servir el aprendizaje que se da aquí.

(Maestra, 49 años)

Como vemos, el testimonio de la maestra deja ver su propia representación mental de la cultura gitana: suciedad (el niño viene sucio), fiesta (entretenimiento), escasa frustración (felicidad, si quiere venir, que le apetezca), ignorancia (no saben), distancia (con respecto a la educación de aquí). Implícitamente, aunque estábamos hablando de las familias gitanas del barrio, la imagen estereotipada que tenía la maestra de la minoría gitana colocaba al alumnado gitano del colegio en un lugar muy lejos de la escuela («allí») y de la educación que proporciona («la educación de aquí»). De esta forma, la distancia social y cultural que se interponía simbólicamente entre el «ellos» y el «nosotros» se configuraba, en su discurso y en sus actuaciones, como una barrera insalvable que impedía establecer puentes de comunicación entre los grupos y la necesaria colaboración entre la escuela y las familias gitanas:

Los padres son más difíciles, primero porque no es fácil convocarlos. De los niños con problemas no vienen casi ninguno. Siempre, tú convocas y vienen los que no hace falta. Eso no aquí en este cole, ¡eh!, en cualquiera. Y los que van mal, están hartos de oírse que van mal y no les apetece oírlo otra vez. Los que los niños son muy movidos, tienen problemas de disciplina y tampoco tienen ganas de oír el rollo otra vez. Y los que no vienen, como tampoco ven el problema... Entonces, tú puedes escribir las cartas, convocarlos y no vienen. Sales por el barrio y los ves, te prometen que sí, pero eso puede durar un día, al siguiente, se les ha olvidado. Con los padres es muy, muy difícil. Y, cómo hacerlo con los padres, sí que no tengo ni idea. Porque ahí sí que es donde hemos fracasado del todo. Los Programas de ayuda del Ayuntamiento tampoco han ayudado gran cosa. Porque tampoco a ellos les hacen gran caso. Aunque vayan a sus casas, les entreviste el

monitor... Pueden hincharlos a mentiras, o pueden prometerles que todo va a cambiar y nunca ningún cambio son más de dos días.

(Maestra, 47 años)

Es evidente que, ante un problema como el absentismo escolar, las medidas para solucionarlo no pueden ser sólo educativas ni aplicarse exclusivamente en y desde la escuela, pero ello tampoco significa que ésta no tenga ninguna responsabilidad. El hecho de situar las principales causas del absentismo escolar en el ámbito de la familia gitana y su cultura parecía dar licencia para reconocer abiertamente que, en el colegio, no se tenía ni idea de cómo abordarlo. Así, de una forma aparentemente neutral, la atención se centralizaba en el exterior de la escuela y, por tanto, desde la dirección del centro se actuaba como si las posibles soluciones, en caso de haberlas, tuviesen que venir únicamente de fuera.

Antes de recurrir al Programa de Absentismo del Ayuntamiento, el colegio contaba con la figura de un monitor de absentismo gitano cuya «colaboración», en lugar de fomentar vínculos de confianza y comunicación entre las familias gitanas y la escuela, había reforzado los estereotipos negativos y no había favorecido otro planteamiento que no respondiera linealmente a visiones deterministas o a prejuicios compartidos desde perspectivas interesadas que giraban alrededor del esencialismo cultural⁷⁹. Atendamos al siguiente testimonio:

Es que con X, si he hablado, sólo es de niños, ¡eh!. No he hablado de él o de lo que él piense sobre la etnia y cosas así. Yo he hablado de problemas puntuales con críos. Él escucha siempre bien, si es un problema entre niños, lo resuelve con mucha facilidad, tiene una autoridad muy importante con los críos. Entonces, si lo llamas porque hay un follón tipo disciplina, eso

⁷⁹ En teoría, este monitor de absentismo colaboraba desde una asociación gitana trabajando para ayudar a solucionar el problema. Sin embargo, dado que, en la práctica, se trataba más bien de una falacia, durante el año de mi observación, el equipo directivo decidió recurrir al Programa de Absentismo Escolar del Ayuntamiento. Este programa debía desarrollarse a través de una monitora municipal, la trabajadora social del barrio y el servicio Psicopedagógico Escolar. Consistía fundamentalmente en controlar las faltas de asistencia y en descargar al centro del trabajo burocrático que suponían las gestiones previas a la intervención judicial. Para más información acerca del funcionamiento de este Programa, ver el Anexo 2 donde se adjunta la transcripción de la entrevista que le hice el día 22 de febrero de 2002 a la monitora encargada de implementarlo.

siempre funciona bien. Si lo llamas porque los niños no vienen, ahí tiene menos... menos que hacer. Y hay familias de las que te dice, «mira no vale la pena ni que lo intente, porque es perder el tiempo». Como la X (la llama con el apodo), que además es sobrina suya. Como, por ejemplo, Z o algunos otros, o W... Otros sí que dice no, no te preocupes que éste vendrá. Cuando él dice una cosa así, suele ser verdad. Hoy hablaré y vendrán, o hablaré y se disculpará, o... Generalmente cuando afirma algo con seguridad, suele tener resultados.

[...] La relación era buena porque era agradable. Y en algunos tenían resultado, ¡eh!. Lo que pasa es que él decía que era muy difícil ir contra corriente. Entonces, las cosas que son tradición es muy difícil cambiarlas. Y si las nenas, una vez tenida la regla, tampoco se terminan de fiar que nosotros las cuidemos como hace falta para el tema importante de ¡la virginidad!, se las llevan. Pues a él le resulta difícil y otras familias tampoco obedecían demasiado lo que él decía. Y, a algunos les prometía algo y venían, depende. En algunos tuvo éxito, en otros no. Pero, es muy complicado también para él.

(Maestra, 47 años)

Es cierto que no siempre ni todos los padres, gitanos y no gitanos, siendo los principales responsables, asumen su parte de responsabilidad en la educación de las y los hijos. Pero, también es cierto que, hasta el momento en que realicé mi etnografía, la intervención en el barrio frente al absentismo escolar no partía de un enfoque sistémico del problema ni se llevaba a cabo por gente realmente implicada y con una formación en interculturalidad, sino que se «trabajaba» de un modo bastante frívolo, asistemático y sin la necesaria coordinación entre las personas responsables de las distintas instituciones sociales y organismos implicados. Veamos qué me contestaron cuando me interesé por el alumnado gitano menor de dieciséis años que había salido del colegio, pero que no iba al instituto:

[...] La ley te dice que cuando no te piden los papeles del instituto, los envíes a Inspección. Y, entonces, Inspección tiene obligación de hacer un seguimiento de los niños que no se han matriculado. Yo lo envió a

Inspección y me consta que no se sigue a los niños, sólo en el caso de que cobren un subsidio o algo con el trabajador social. El trabajador social, como contrapartida, obliga a los padres a que vayan, pero, si no, los niños se quedan por ahí.

(Maestra, 47 años)

Dejándose llevar por el sentimiento de frustración profesional producto de este tipo de «intervenciones» y por el peso de los prejuicios y estereotipos negativos con que todavía se mira a las y los gitanos, no pocas personas en la comunidad educativa coincidían en que lo único posible que quedaba por hacer era aplicar medidas judiciales de carácter coercitivo, algo que, desde la Administración de Justicia, sólo es viable en los supuestos en que las políticas sociales y de prevención resultan insuficientes, y en el caso de familias en situaciones extremas que no cumplen con los deberes que impone la patria potestad⁸⁰. A veces, sin referirse explícitamente a la minoría gitana, se hablaba sobre el absentismo escolar del alumnado gitano como si fuese indiscriminadamente un comportamiento ilegal o delictivo, consentido y fomentado por las propias familias:

En otros países, cuando los niños no van al colegio, tienen castigos legales y, en éste, no. Desde multas, hasta encarcelamientos. Aquí, cuando llega al juez, es en la fase final. El juez lo pospone años y años hasta que el niño ya ha acabado la escolaridad. ¡Hombre!, suponte como en Alemania, que el crío va por la calle y el policía lo pesca y enseguida lo lleva al colegio. Sería de lo más práctico, porque, ahí, sí que no tendría ninguna excusa. Van por el mercadito, los cogen y al cole. Y, al padre, una multa que lo vendían. En principio, ya lo hemos intentado y a buenas no se ha podido. Tienes que

⁸⁰Según la Ley 1/1998, de 20 de abril, de los Derechos y la Atención del Menor, la intervención de la Administración de Justicia se circunscribe normalmente a aquellos supuestos de absentismo en los que concurre la circunstancia agravante de tratarse de un absentismo consentido y/o promovido por la propia familia del menor. En estos supuestos, la intervención concreta de la Administración de Justicia corresponderá a los Juzgados Ordinarios, cuando se estime que estamos ante una posible vulneración del derecho fundamental del menor a la educación por incumplimiento de los deberes inherentes a la patria potestad, o sobre los Juzgados de Menores, cuando se estime que se está vulnerando alguno de los preceptos que contemplan las normas de protección de los derechos de los menores.

conseguir que el nano venga y hacer responsable al padre de que el crío venga.

(Maestra, 47 años)

Desde mi óptica, las iniciativas tomadas hasta el momento en este barrio concreto ni siquiera podían considerarse serias y, en consecuencia, sus resultados eran del todo insatisfactorios. Sin embargo, como muestran los testimonios, los discursos que circulaban en la comunidad educativa sobre el problema del absentismo escolar apuntaban hacia todo lo contrario, como si se estuviese haciendo verdaderamente todo lo posible para solucionarlo⁸¹.

En el colegio Azcona, la falta de motivación en el aprendizaje se consideraba como otro de los problemas educativos «más significativos». En el Proyecto de Compensatoria, se decía que era «*un problema bastante generalizado que aumentaba con la edad del alumnado, constituyendo una de las causas del Absentismo*». Y, una vez más, en lugar de contemplar que el tipo de interacción que se mantenía con las y los niños gitanos y sus familias podía estar entre sus posibles causas, se consideraba que éstas se podían encontrar «*tanto en el exterior de la escuela (familia, mundo de relaciones, situaciones socioeconómicas desfavorables, falta de expectativas) como en el interior (por falta de recursos)*» (Proyecto de Compensatoria, curso 2001/2).

Considerando que el fracaso escolar es la consecuencia de un proceso colectivo, intentar explicar su complejidad requiere, a mi entender, hacer hincapié en el análisis de las percepciones de las personas implicadas. En este sentido, que las y los maestros del colegio Azcona percibieran los problemas educativos intrínsecos al fracaso escolar, fundamentalmente, en el exterior de su ámbito de actuación condicionaba su respuesta y comportamiento frente a las víctimas que, dicho sea de paso, coincidían generalmente con las y los escolares más desfavorecidos, considerados alumnado de compensatoria, precisamente, por su

⁸¹Para más información sobre el fenómeno del absentismo escolar, ver, por ejemplo, «*El Absentismo escolar. Un problema educativo y social*», *Noviembre, 1998*. Se trata de un informe especial presentado por el Defensor del Pueblo Andaluz, basado en una interesante y amplia investigación sobre dicho problema en las provincias de Andalucía, en <http://www.defensor-and.es/informes/tto/absentis.htm>.

perentoria necesidad de adquirir recursos culturales que les ayudaran en un futuro a superar su situación de desventaja educativa y desigualdad social. En confianza, una de las maestras me dijo sinceramente: «*Si el niño falta, me desintereso y me guardo las energías para otra cosa*» (Maestra, 39 años).

Según las y los maestros, lo prioritario en sus relaciones con el alumnado era el aprendizaje y, en base a ello, que la actitud docente variase en función de la del discente se solía admitir como una respuesta normal que condicionaba la interacción con las y los niños. Veámoslo:

Hay algo que se puede ampliar a los maestros de aquí o a todos los maestros que están trabajando en las mismas circunstancias. A los maestros nos gusta enseñar y nos gusta que nuestros alumnos aprendan. De hecho, en la medida que uno se lo toma o lo vive de una manera más intensa, se lleva el tema a casa, se programa, amplía, saca, busca alternativas. Es el caso de X y de otros maestros de aquí. ¿Qué ocurre?. Que cuando ya haces todo lo que puedes, estás buscando, das, das todo lo que puedes y la respuesta por la otra parte es tan mínima... En el sentido de que no vienen, no vienen a clase. Al final, se genera una frustración. Y cuando esa frustración es sumativa y acumulada, indudablemente, afecta a la actitud del maestro. ¿Comprendes?. Entonces, quiero decirte que yo puedo entender alguna postura de saturación, puedo entender porque puedo entender la conducta humana. No la justifico o no la comparto, pero la puedo entender, ¿eh?.

(Psicóloga, 49 años)

Obviamente, al tener un carácter interpersonal, la construcción de las relaciones escolares se desarrolla a través de un proceso interactivo que no depende sólo de una las partes. Lo que ya no parecía resultar tan obvio para la mayoría de la gente es que la escuela no deja de ser un contexto social determinado por factores de naturaleza múltiple (política, socioeconómica, simbólica, etc.). Lo más grave, a mi entender, era que el planteamiento docente sobre la falta de motivación del alumnado gitano ante el aprendizaje escolar no parecía surgir de la reflexión acerca de ese condicionamiento multifactorial y recíproco de las partes implicadas en la interacción educativa. Frecuentemente, las y los maestros pasaban por alto que la actitud de las y los niños gitanos frente a la

escuela respondía en gran medida a su propia actitud y que ésta, a su vez, variaba sensiblemente en función de las diferentes expectativas que despertaban los diferentes grupos de alumnado. A partir de ahí, como ya hemos comentado al hablar de las representaciones sobre las «buenas» y las «malas» clases, en virtud de los estereotipos que asocian la clase social más o menos alta con la mayor o menor probabilidad de aprendizaje, de la «mala fama» que tiene la minoría gitana en la sociedad mayoritaria y del escaso rendimiento académico que habían obtenido hasta el momento las familias gitanas del barrio, las y los escolares gitanos eran percibidos en su conjunto y de manera prejuiciosa como el peor sector del alumnado, es decir, alumnas y alumnos que no sabían, que no tenían interés por estudiar, que carecían de educación y de hábitos socioescolares, que no tenían intención de continuar estudiando y un largo etcétera. Recuerdo que, en una ocasión, tras ponerme como ejemplo a uno de los niños considerado más problemático del colegio, una maestra me comentó: *«El inmigrante muestra más interés por aprender. El gitano no muestra ninguno»* (Maestra, 41 años). Esta mirada prejuiciosa sobre las y los alumnos gitanos explicaba en gran medida que, cuando éstos tenían éxito escolar y no se ajustaban a ella, fueran considerados «un caso raro». Veámoslo:

Desde luego, esta niña es muy, muy calladita y muy... vamos parece educadita la muchachita, dentro de que sea gitana, lo que sea, pues... aquí, no me daba guerra ninguna y, cuando venía, intentaba trabajar, lo que pasa es que faltó muchísimo y tal.

(Maestra, 51 años)

Como muestra el testimonio, a menudo, la actitud de las y los niños gitanos frente al aprendizaje escolar se valoraba positivamente cuando se aproximaba a un modelo ideal de alumno en el que la pasividad y el silencio constituían pautas culturales de buena conducta. A veces, se consideraba que una niña o un niño gitano era, por lo menos, «educado» si no interrumpía en clase y permanecía callado. Desde esta perspectiva, una de las maestras recordaba a sus alumnas y alumnos gitanos no porque hubieran aprendido, sino porque no le molestaban en clase:

Porque sí que es verdad que los gitanos en las clases no daban guerra y no molestaban para nada.

(Maestra, 52 años)

El peso de las representaciones mentales y de las distintas expectativas que éstas generaban sobre las y los alumnos era un factor decisivo que operaba en la interacción escolar mediatizando las percepciones de manera inconsciente. Su influencia en las actitudes era tan importante en las y los maestros como en las y los niños. Considerando que la percepción no es una característica neutra de la persona que percibe, sino una variable que interviene en la relación entre individuos y que modifica el comportamiento del sujeto percibido (Rosenthal y Jacobson, 1980:212), las expectativas de las y los maestros sobre el alumnado en general, y sobre las y los gitanos en particular, también tenían su parte de responsabilidad en el fracaso escolar. En este sentido, respondiendo a las expectativas negativas de las y los maestros, el grupo de alumnado gitano era víctima de lo que los mencionados autores llamaron el «efecto Pigmalión».

Pero, con esto, no se explica todo. En una sociedad desigual y estratificada como la nuestra, entender el significado o significados de «ser gitano en la escuela» exige situarse en el contexto de las relaciones interétnicas entre la mayoría paya y la minoría gitana, con el objetivo de reflexionar acerca del trascendente papel que juega la escuela en el proceso de construcción social de las diferencias que se atribuyen a los distintos grupos culturales en contacto. Atendamos al siguiente testimonio:

Con respecto a los inmigrantes, yo creo que la gente, es más positiva. También la actitud de los inmigrantes padres es más colaboradora. Para empezar, son educadísimos con el profesor, no nos hemos oído aún de ningún inmigrante padre, un insulto o una falta de respeto. De los gitanos, sí. Y las formas de entrar también son bastante educadas, la adaptación a las normas, también. Los niños llegan a las nueve, vienen todos los días, compran el material, cooperan si llamas al padre y le dices «necesito que me ayude en esto y aquello», el padre ayuda. Es diferente. Con los gitanos, tú tienes de todo. Tienes familias que cooperan y familias que no. Y también

tienes familias payas que no cooperan, pero, en el caso de los inmigrantes, no tenemos ninguna que no coopere. Sí que tenemos payos que no cooperan nada. Y, además de que no cooperan, son destructivos de lo que haces aquí. Lo que el monitor [se refiere al monitor gitano] llama «quinquilleros», que dice que ni son gitanos, ni son payos. Son fuera de la ley o como le quieras llamar.

(Maestra, 47 años)

Es cierto que el encuentro con la escuela no produce los mismos comportamientos, actitudes y resultados en la población de origen inmigrante que en grupos étnicos minoritarios como son los gitanos y los quinquilleros. Sin embargo, coincido con Carrasco (2002) en que no se trata del reflejo de lo que muchas personas, y entre ellas muchos maestros y maestras, perciben como las «características culturales propias» de cada grupo de población, sino de la distancia cultural construida que impone el sistema de estratificación social y el tipo de contacto interétnico que se mantiene con la sociedad mayoritaria. En este sentido, la condición de minoría étnica estigmatizada que sufre en nuestro país la población gitana (y también los quinquilleros) no se corresponde con la situación sociocultural que, por el momento, encuentra la población inmigrante (extracomunitaria)⁸². No tener en cuenta, o abstraer inconscientemente, las relaciones que la minoría gitana establece con la escuela del contexto histórico de interacción entre mayoría y minoría implica no aceptar que existen factores políticos, sociales, culturales y psicológicos que se interrelacionan e influyen decisivamente en el éxito o fracaso del proceso educativo escolar. Así, para explicar y explicarse el desencuentro entre las familias gitanas y la escuela y, por extensión, entre payos y gitanos, algunas personas recurrían a argumentaciones del todo irracionales, que sólo atendían a sus propios prejuicios y condicionamientos de carácter emocional. Veamos un ejemplo:

⁸² Digo «por el momento» porque, a mi juicio, si no se dedica la necesaria atención e inversión a las políticas que favorezcan la integración socioeducativa y cultural del conjunto de la población, existe el riesgo de que se desencadenen entre la población de origen inmigrante, sobre todo en los sectores más desfavorecidos, procesos de exclusión y de rechazo similares a los que ha sufrido y continúa sufriendo la población gitana.

[...] No valoran lo que es la educación, no lo valoran... Nos tienen manía porque somos maestras, payas y tías, pero, además de verdad, es una cosa que la captas y la ves, ¿eh?, ¿entiendes?. ¿Por qué no lo valoran?. Porque... sobre todo los gitanos, los gitanos es que, además, no se fían de nosotros. ¡Ay!, porque no la quieren [se refiere a la educación], no nos quieren en absoluto, muy poquitos. Yo sí que tengo buenos contactos con algunos ex-alumnos y les sigo estimando y sé que me quieren, pero, en general, no nos quieren. No puedes tener ninguna relación de ningún tipo, porque no están abiertos ellos. ¿Qué amistad buscan con los payos?. Ninguna, son muy cerrados, yo no te digo que sea maravilloso tener amistades con los payos, ni necesario, pero no las tienen ni las quieren tener, ¿entiendes?. Entonces, yo siempre capto que hay una situación por parte de ellos que... no, no, no, ellos no quieren, no quieren, no quieren ningún tipo de relación, y que venga uno o una gitana a tener relaciones con un payo o paya y, entonces, ya eso es horroroso, eso ya es horroroso, ahí se les ve. No, no nos quieren, de verdad Begoña, para nada. Ellos no se fían de nosotros, no nos quieren y, posiblemente, lo lleven en los genes, y pensar que se les ha tratado mal teóricamente, es posible, pero, desde luego, ellos... En este entorno, como diríamos estable, no son nómadas, están aquí, son del barrio, pero muy pocos se integran. No se integran en las comisiones falleras, más que a lo mejor uno, una niña conocí yo, fue fallera, ¿entiendes?. No, no, no, ellos no. [...] La integración, yo entiendo que ellos, por ejemplo, ¡eh!, sigan sus costumbres, que tengan sus... su manera de comer, su manera de relacionarse, que sean muy familiares, muy del clan, son clan y a mí, eso, me parece muy bien, pero que tampoco buscan, además de eso, abrirse a otras cosas. A tener, pues, no sé, a comisiones falleras, en el APA⁸³, en el colegio, en tener amigas y amigos payos, no los tienen. ¿Tú no lo has observado?.

(Maestra, 61 años)

No, en absoluto. Mi experiencia es otra y, por tanto, mi visión del grupo minoritario gitano difiere completamente de la de esta maestra. Vivir cotidianamente entre las y los gitanos del barrio me permitió dialogar y observar

⁸³ APA: Asociación Padres de Alumnos. Actualmente se llama AMPA: Asociación de Madres y Padres de Alumnos.

en «el otro lado» de las relaciones interétnicas. De ese modo, pude comprobar personalmente que las fronteras étnicas son una construcción social siempre en proceso que, como apunta Terrén, se lleva a cabo a través de un conocimiento evaluado y graduado de la participación del «otro» en la relación asimétrica de contacto cultural y, al mismo tiempo, analizar cómo, consecuentemente, ese conocimiento se traduce en un mapa de distancias culturales percibidas (Terrén, 2001b:88). Desde esta perspectiva, la escuela aparece como un espacio social vinculado al contexto sociohistórico más amplio donde los miembros de los diferentes grupos culturales negocian las relaciones interpersonales desde distintas posiciones de poder, al tiempo que la infancia en su conjunto y, particularmente, las y los niños gitanos construyen sus identidades en base a lo que, en relación con la posición asimétrica de quienes definen la situación del encuentro intercultural, consideran «sentimientos de gratificación y frustración que generan motivaciones tan diversas como la creencia en la superioridad del etnogrupo, la percepción de las gratificaciones y la asimilación o voluntad de resistencia» (Terrén, 2001b:86). Estando «dentro» de la escuela a lo largo de todo un curso, constaté que los procesos de inclusión y exclusión que se desarrollan en las relaciones escolares interétnicas responden en buena medida a una dinámica constante, impulsada por estos sentimientos y las percepciones que se tienen de los mismos.

Hoy más que ayer, el encuentro entre los distintos grupos culturales se produce en el espacio social de la escuela y, en ella, es fundamentalmente donde los individuos y sus familias pueden encontrar las herramientas educativas que permiten articular el proceso de integración social, negociando y recreando sus identidades culturales. Veamos cómo veía las cosas nuestro siguiente informante:

Mira, vivimos en una sociedad que, aunque presumimos de solidaridad y presumimos no sé de qué, no sé de cuántos, en el fondo, ¡eh!, sí hay mucho racismo, es un racismo oculto, ¡eh!. Yo llevo dieciocho años trabajando en X, bueno, pues aún hay mucha gente dentro de X, o sea, compañeros de trabajo, que les parece que, bueno, que tú has venido del exterior, ¡eh!, a quitar un puesto que no te pertenecía, ¡eh!. Una de mis hijas, ahora mismo, está en un Instituto, le acaban de mandar un mensaje de esos al móvil, en el que le dicen: «Gitana de mierda, ¿qué coño haces aquí?. Vete pa tu país».

¡Eh!, no me digas que... Bueno, es que hay que la verdad es que... El ser gitano es algo que tienes que vivir con ello durante toda tu vida. A pesar de que se presume de igualdad y no sé qué... De que no se quieren integrar, no sé qué... O sea, cuando la gente está integrada, lo sigue siempre sufriendo. Mi hija está haciendo primero y segundo de ESO⁸⁴ y, bueno, tiene dieciocho años, va atrasadilla, pero vaya... Pero está yendo sí, por lo menos hemos roto lo que es el absentismo escolar en este caso. Y, y que me siento orgulloso, ¡vaya!. Hemos roto el molde, sí, que te obligan de alguna manera a ser de una determinada forma de ser y, cuando realmente te das cuenta que, bueno, que... Que las hijas estudien, que se relacionen con los payos, que no quiere decir que se vaya a casar ni que vaya a perder nada, su esencia como gitana, que es bueno incluso, le va a servir después para defender incluso su propia cultura, si tiene... si tiene los conocimientos.

(Gitano, 42 años)

Por último, llegamos al acceso a los conocimientos, un tema que considero crucial para entender la situación socioeducativa de la minoría gitana en la escuela. Los resultados académicos o las notas reflejan el desarrollo del proceso de aprendizaje escolar. No obtener resultados académicos significa que no se aprende y, por tanto, que no se cumplen los objetivos planteados desde la institución. Esto, consecuentemente, le resta sentido y utilidad. Muchas madres y padres gitanos se quejaban insistentemente de que sus hijas e hijos no aprendían en la escuela. Como ya he anotado con anterioridad, mientras que lo que la escuela consideraba «deficiencias de aprendizaje» (retraso generalizado en todos los niveles de aprendizaje-desfase curso/edad, deficiencia y alteraciones leves del lenguaje, dificultades de abstracción, problemas de atención y comprensión, etc.) afectaba al 10% del alumnado payo, entre el alumnado gitano el porcentaje ascendía al 50%. En el Proyecto de Compensatoria, se señalaba que estas deficiencias se manifestaban generalmente en las áreas instrumentales, es decir, lenguaje y matemáticas, haciendo hincapié en que el déficit lingüístico («deficiencias en el lenguaje») era un aspecto fundamental que vehiculizaba todo tipo de aprendizajes. En cuanto a las causas, se decía que podían encontrarse en el

⁸⁴ ESO: Educación Secundaria Obligatoria.

ambiente social del alumnado, en el bajo nivel cultural de muchas familias y en la irregularidad escolar en «algún grupo de alumnado» (había que suponer que se trataba de las y los alumnos gitanos). Desde esta perspectiva, sustentada en las teorías del «déficit cultural y lingüístico», creo que las y los maestros confundían diferencia con déficit. La forma particular en que hablaban las y los niños gitanos aparecía como otro de los elementos que daba a las y los maestros una imagen de los mismos y, a partir de ahí, dejándose llevar por su etnocentrismo, establecían una correspondencia implícita entre la distancia cultural y lingüística del alumnado gitano con respecto a la escuela y su menor capacidad para desarrollar las competencias lingüísticas que exige el aprendizaje escolar. En esta ocasión, la «regla de tres» que parecía funcionar en la cabeza de una gran parte de docentes era «a más distancia, menos capacidad». A mi entender, en el contexto que nos ocupa, esta interpretación prejuiciosa de las posibilidades educativas del alumnado gitano (sin dejar de tener en cuenta factores como el absentismo y la falta de motivación en el aprendizaje, así como los problemas puntuales que las y los escolares pudieran tener en casa), explicaba en gran parte por qué el 65% del alumnado considerado con deficiencias de aprendizaje pertenecía al grupo étnico minoritario.

En el caso del alumnado de origen inmigrante, aunque su distancia cultural y lingüística fuera frecuentemente mayor que la de las y los gitanos, los efectos del etnocentrismo no parecían ser tan dramáticos. Con este sector, más que el prejuicio del déficit, lo que prevalecía era su «condición de extranjeros» con idiomas y culturas diferentes. De hecho, en el Proyecto de Compensatoria, las necesidades educativas especiales que planteaba la incorporación escolar de las y los alumnos de origen inmigrante se percibían como «necesidades lingüísticas», independientemente de sus heterogéneas procedencias sociales y culturales y del desconocimiento por parte del centro de sus trayectorias escolares en sus países de origen. Desde una perspectiva más integradora y menos prejuiciosa, las iniciativas futuras de intervención ante sus problemas lingüísticos se planteaban del siguiente modo: *«Debido a la progresiva incorporación de alumnado extranjero: chechenios, australianos, marroquíes, colombianos, ecuatorianos, etc, nos*

sentimos desbordados ante la falta de recursos que nos faciliten la atención a las necesidades lingüísticas de estos niños y niñas. Sería recomendable que el centro dispusiera de material y profesorado para la enseñanza de las dos lenguas oficiales a este alumnado. Por esto, se crea para el próximo curso escolar un “taller de lengua” con el objetivo de enseñar castellano y valenciano a los alumnos inmigrantes desconocedores de las lenguas oficiales de nuestra Comunidad» (Borrador del Proyecto de Educación Compensatoria para el curso 2002/3).

La evidencia del «déficit cultural y lingüístico» entre las y los niños gitanos se confirmaba en la escuela con la ausencia de resultados académicos. Los efectos dramáticos de dicha confirmación se podían observar tanto a escala individual como colectiva. A partir de la distinción entre «los que saben» y «los que no saben», la autoestima de las y los niños gitanos incluidos en el segundo grupo caía en picado, dificultando sus posibilidades de aprendizaje e integración social en el mundo y la cultura del colegio. De esta forma, el estereotipo escolar negativo que tanto perjudicaba a la infancia gitana quedaba reforzado tanto fuera como dentro de su grupo. Fuera, se les culpabilizaba de su falta de nivel y del contagio potencial que podían sufrir el resto de las y los alumnos del colegio. Dentro, como sucede en la mayor parte de las familias payas, para la mayoría de los padres gitanos, el «déficit de aprendizaje» parecía constituir el principal indicador de la incapacidad escolar de sus hijos e hijas. Además de menguar las expectativas familiares con respecto a su formación académica, debido a la proximidad cultural con respecto a la sociedad mayoritaria, en muchas familias gitanas, los escasos resultados escolares que obtenían las y los niños se valoraban a menudo desde un punto de vista meritocrático, determinando así sus posibilidades de continuar estudiando. Veamos qué opinaba este padre gitano:

¿Qué expectativas?. No me lo he planteao, no me lo he planteao las expectativas con ellos. Simplemente eso, que sepan leer, escribir y que, si puede ser, que se saquen su graduado y nada más.

[Y, ¿No te gustaría que estudiaran una carrera universitaria?]

*Si se lo merecieran sí que me gustaría, sí. Si son carne de cañón, no.
[¿Y qué tienen que hacer para merecérselo?]*

*Pues, que se lo ganen en el colegio, de que despunten realmente, que sean
inteligentes y que veas, que las cosas... Que merezcan esa oportunidad, pero
si no se merecen esa oportunidad...*

(Padre gitano, 36 años)

En el caso de las niñas gitanas, la falta de resultados académicos todavía resultaba más grave. En el proceso de socialización, dada la diferenciación tradicional entre los roles de género, a las chicas gitanas se les suele exigir mucho más que a los chicos y, aún queriendo estudiar, sus expectativas de continuidad académica se enfrentan en muchos casos a la presión social que ejercen, dentro del propio grupo de pertenencia, los hombres y los sectores familiares más inmovilistas, ante lo que se percibe como una amenaza de asimilación cultural. Para un amplio sector de la minoría gitana, el impacto del éxito escolar y la continuidad educativa de las mujeres se plantea frecuentemente como un distanciamiento de los roles femeninos tradicionales y, en consecuencia, una pérdida de identidad étnica que pone en juego la subsistencia cultural del grupo. Sin embargo, cada día más, para las jóvenes gitanas, la continuidad educativa significa un mayor poder de decisión a la hora de negociar el camino que puede conducir a su grupo hacia la plena integración sociocultural. A pesar de las contradicciones personales y de las que surgían dentro del grupo de iguales y en el entorno social más próximo, cuando hablábamos sobre estos temas, muchas chicas gitanas del barrio consideraban que la adquisición de los conocimientos que trasmite la escuela y de los títulos académicos que los acreditan no implica que dejasen de ser gitanas. Lejos de esta visión inmovilista, no eran pocas las mozas que pensaban que la educación escolar también podía permitirles defender su propia cultura, favoreciendo un cambio de roles más igualitario en el propio grupo de pertenencia, y luchar contra la desigualdad que las y los gitanos sufren en el seno de la sociedad mayoritaria. En este sentido, el papel de la escuela en el proceso de construcción de un camino posible hacia la plena integración de la minoría gitana les parecía un recurso decisivo. Como veremos en el siguiente

apartado, muchas niñas y niños gitanos esperaban encontrar en la escuela la comprensión y la vinculación socioafectiva necesarias que les hiciera sentirse, por la vía del respeto hacia su propia cultura, queridos e incluidos en el conjunto de la sociedad.

9.4 Mirando a las y los maestros: sobre la importancia de la dimensión socioafectiva en el éxito escolar

Lo cierto es que para que haya integración escolar la infancia se tiene que sentir acogida, protegida y no rechazada ni agredida en ningún sentido. Durante mi estancia en el barrio de San José Artesano, pude percatarme de que las relaciones socioafectivas que las y los escolares gitanos establecían con las y los compañeros, con las y los maestros y con todas las personas que compartían el espacio escolar tenían generalmente una gran trascendencia para sus familias.

Desde mi propia experiencia etnográfica y a través de las observaciones dentro y fuera de la escuela, he visto cómo el lenguaje del afecto favorece cualquier tipo de aprendizaje y es capaz de ampliar y transmitir la responsabilidad escolar a las y los alumnos gitanos y sus familias en clave de inclusión positiva. En este sentido, coincido completamente con Abajo Alcalde cuando señala que, «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» (Abajo Alcalde, 1996). Normalmente, cuando las y los niños gitanos perciben que se les quiere, reaccionan con amistad y respeto, una actitud de respuesta que, en la escuela particularmente, adoptan también sus familias cuando observan que sus hijas e hijos quieren y respetan a sus maestras o maestros. Por consiguiente, tanto las y los alumnos gitanos como sus familias consideran que los buenos maestros o maestras son aquéllos o aquéllas que les inspiran calidad humana y les transmiten más confianza. En el grupo que nos ocupa, lo manifestaban diciendo: «*eran [o son] buena gente*». O

también, utilizando la expresión de «*tener tacto*» en el trato con las y los niños. La imagen contraria es lo que se puede observar en el siguiente testimonio:

También te voy a decir que, aparte de lo que le pasó a mi hija, esa maestra, la verdad, no sé cómo le han dado ese título. Porque, tampoco, no ha sido solamente con mi nena. Aunque con mi nena se lo hizo pasar peor, no ha sido solamente con mi nena, ha sido también... ha habido quejas también de gente que no es gitana. O sea, esa maestra, ¿eh?, yo creo que equivocó el oficio, no sé ni cómo le dieron... porque equivocó el oficio, porque no tiene tacto para estar con niños, ¿eh?. Ha habido otras quejas, pero, bueno... [En tono de resignación].

(Madre gitana, 43 años)

Veamos qué piensan las y los niños gitanos sobre la figura del maestro o la maestra. A través de los siguientes testimonios, observaremos que, frente al estereotipo del desorden o desgobierno con que frecuentemente se les mira, en sus relatos y argumentaciones aparece una gran disposición a asumir la disciplina e, incluso, el castigo si es necesario. Sin embargo, eso no impide que se critique y rechace de forma rotunda a la maestra o maestro autoritario que chilla y no demuestra afecto por el alumno o alumna:

He tenido en primero un maestro y ya, hasta ahora, con maestras. En segundo, en el curso segundo, se llamaba Paquita y era muy buena. No sé, porque me trataba con cariño y, entonces, yo le cogí mucho cariño. Y hay profesoras que te enseñan mejor, ¿no?. Pero no te enseñan con cariño ¿entiendes?. Y esa, pues te enseñaba con cariño, y te lo enseñaba, tenía paciencia. No sé, yo es que, para mí, que me enseñen con cariño, pues aprendo más, pongo más interés que si, a lo mejor, me lo dicen chillando, entonces, yo pongo más interés cuando me lo dicen con cariño o me lo dicen bien.

(Niña gitana, 11 años)

Al poner a las y los niños gitanos en la tesitura de tener que decirme quién era o había sido su maestra o maestro preferido, en casi todos los casos, cuando lo pensaban, parecía que primaba el vínculo emocional que hubiesen establecido y,

muy frecuentemente, dicho vínculo estaba asociado al recuerdo positivo de la persona (o personas) que les había enseñado a leer y a escribir tratándoles con afecto.

¿Quién es mi maestra preferida? Una que había de antes, que era... que se llamaba Amparo. Porque era la más buena. Pos, ella, me enseñó a leer, a escribir y to eso. Sí que la quería, me trataba bien. La que menos me gusta es... la...la pisbur, la Mariluz, le dicen pisbur. Y... ésta, ¿cómo se llama?, ¿cómo se llama?, la sargento, sí, Antonia. Y... Consuelo. Porque te hacen muchas cosas, te chillan porque haces algo malo, to eso.

(Niño gitano, 11 años)

Hay algunas malas y otras buenas. Cristina es muy buena. Para mí, que sea cariñosa, que no sea... ¡Haz esto!. No. Que diga... ¡Venga va, cariño! Bueno, siendo chiquiticos, si soy yo, a mi edad, que no me diga eso, que es una vergüenza. Que diga... ¡Eh, venga M^a Carmen, hazlo!, como dice la señorita Mariluz. Dice: ¡Muy bien! ¡Ay, mi chica!. Así yo creo que es una señorita buena, que no chille y si merece un castigo, ¿eh?, castiguico normal. Es que, a mí, la señorita Mariluz, ¿eh?, me castigó cien veces, asín de pie, y copiando, y he estao muy mala de la espalda, que a mí me duele, y eso a mí me parece muy mal. Pero ella es muy buena, sí. La sargento, Antonia, esa no me cae muy bien, porque es, es... parece un... parece un travesti, parece un hombre. Adela, mira, conmigo se ha portado superbien, pero pa mí no me... no me gusta como profesora, porque hay niñas, por ejemplo a Isabel, que ella es muy tonta, no sabe, va a 4^o y va con nosotros, y se ha ido, no sabe sumar. Entonces, la señorita le hace, ¡Plaf!, ¡contra la paré, contra la pizarra!. Por ejemplo, estaba escribiendo y dice: ¡Mal!. Va, por favor, eso no me gusta a mí y conmigo se ha portao superbien, a mí nunca me...

(Niña gitana, 10 años)

Veamos que opinaba esta otra niña de doce años:

Pues a mí, pues que enseñara a sus alumnos, lo más corriente que los trate... que los trate bien... Si hacen algo mal, ¡pues que lo castiguen! Pero tampoco que se pasen... Que hay algunas profesoras, que juzgará que no hacen el

deber y enseguida los castigan en el recreo todo entero y después a la salida. ¡Eso no! Pues que los haga en clase y después, pues ya otra vez a su trabajo normal.

(Niña gitana, 12 años)

Las y los niños gitanos, generalmente, dan mucha importancia a la autoridad de las personas mayores y valoran muy positivamente el ánimo y refuerzo que, a veces, les dan sus maestros o maestras cuando hacen sus tareas. Les gusta oír que saben hacer las cosas bien. De hecho, cuando creen que ya las tienen hechas, acuden inmediatamente a la maestra o maestro esperando su aprobación. Y, cuando no les dicen nada, es muy frecuente que le pregunten insistentemente: «*¿Lo he hecho bien?*», «*¿Está bien?*».

A medida que las y los niños gitanos crecen, parece que se van dando cuenta de la importancia que tiene en la escuela encontrarse con maestras o maestros comprensivos que sean capaces de aceptarlos con sus particularidades, de quererlos y de entender los problemas que afrontan en sus casas, sobre todo, cuando proceden de familias pobres, con pocos recursos educativos y apartadas de la cultura escolar.

Yo con las maestras muy bien, además, influyeron mucho en que yo iba a la escuela, en ese barrio, mucho. Eran buenas, sí. Mucho. Porque yo, a lo mejor, había tenido... eran como si también fueran psicólogas, ayudándote a todo. A lo mejor, tenías una temporá mala, pues te ayudaban... Todo eso. Yo sí, yo tenía mucha confianza. Todo. A lo mejor, cuando ha habido peleas en mi casa, cuando ha habido... cuando he tenido algún problema, mucho. Yo se lo contaba. Sí. Sobre todo a mi tutora.

(Moza gitana, 16 años)

Cuando se establecen los necesarios vínculos socioafectivos, no es extraño que las y los niños gitanos, a partir de la pubertad y, especialmente, si tienen problemas en su entorno familiar, acudan a sus docentes para contárselos, desahogarse y escuchar los consejos que les puedan dar. Como muestra el testimonio anterior, nuestra interlocutora atribuye a las maestras y, sobre todo, a la tutora una gran capacidad de ayuda asociada a la comprensión y confianza que

experimentó en su día: «*era como si también fueran psicólogas*». Sus palabras reflejan una amplia expectativa puesta en el maestro o la maestra: que comprenda al alumno o alumna cuando tiene dificultades en casa. Si lo hace, es decir, si esta expectativa se cumple, siempre se le valora muy positivamente. Como en cualquier tipo de relación entre personas, la comprensión genera aproximación entre docente-alumno/a. A menudo, hablar de los propios problemas con la tutora o tutor, y pensar que te entiende, ya se considera una gran ayuda para salir adelante.

Atendamos a la siguiente conversación donde el afecto aparece como un factor primordial que hace pensar a las y los niños gitanos que, realmente, las y los maestros se implican con ellos. La implicación recíproca es el resultado más probable cuando las relaciones se construyen a través de la afectividad:

Sobre todo que sean cariñosas, claro. Que notes cariño y digas tú: ¡Oye, verdaderamente le importo!, ¿no?.

(Moza gitana, 17 años)

[Otra moza que estaba completamente de acuerdo con su amiga interrumpe para exponer que «cuando notas que a la maestra le importas» la reacción es:]

Voy a venir más a menudo a la escuela. Que al revés. Que, por ejemplo, si un día dices tú: Pues no he podido hacer los deberes por lo que sea. Pues... Explícame: ¿por qué ha sido?, ¿por qué no esto?. Que te den, no sé, una... yo que sé, una cosa... Pero no que te digan... ¡No, pues castigada!. Claro, si te van a malas maneras, tú vas a peor, porque reaccionas mal. Pues, ahora, no quiero ir, ¿ves?.

(Moza gitana, 19 años)

[Vuelve a intervenir la misma moza de antes:]

Claro, reaccionas: ¡Sí, hombre, ya no voy!. ¡Los deberes los haces tú!.

(Moza gitana, 17 años)

El vínculo socioafectivo con las y los maestros propicia la relación interpersonal de respeto, la responsabilidad escolar, la regularidad en la asistencia

y, con todo ello, se consigue que las y los niños gitanos se sientan incluidos y rechacen, o no contemplen, la posibilidad de abandonar prematuramente la escuela.

Durante una temporada, di clases particulares a una niña de 13 años que había dejado la escuela sin saber leer ni escribir. Ella misma me lo pidió insistentemente porque quería aprender. Gracias a esa experiencia, pude comprobar por mí misma que el vínculo afectivo es el más fácil de establecer, no requiere explicaciones y genera relaciones humanas muy positivas de partida. Sobre éstas, es posible construir relaciones sociopedagógicas que fomenten el respeto, la autoridad, el orden y la asunción de la disciplina que exige el aprendizaje escolar. Desde mi punto de vista, el afecto constituye para las y los niños gitanos un elemento esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje que, a diferencia de lo que perciben en la escuela, en el ámbito de la familia resulta incuestionable:

Hombre, muy diferente. Tu familia es tu familia, ¿no?

(Niña gitana, 13 años)

En el grupo gitano, de los tres casos de éxito escolar que se habían producido desde 1972, el más reciente tenía 14 años y continuaba con la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en el Instituto. Cuando le pedí que me hablara de su experiencia en el colegio del barrio, esto fue lo que me contó:

¿De mis maestras? No sé... ¿De las de aquí, este centro de aquí?. Pues que... no sé... se preocupaban más por ti, te daban consejos... [silencio]. A mí, especialmente, porque como yo soy gitano, pues tú tienes que estudiar, porque no sé qué, que me lo tienes que prometer, que no sé qué, que no sé cuántos... Y, eso, quieras o no quieras, dices, pues... ¡que pesada!, el primer día, pero ya, cuando te lo ha repetido dos o tres veces, dices, ¡pues es verdad que se preocupan por mí!, y...no sé, sentías... Yo, cuando ya iba a terminar, el último curso, ya me sentía algo especial, pero ya no por ser gitano, sino por las profesoras y los profesores... Sí. Hombre, todos conocían a mi abuelo. ¡Todo a la vez!. Sí. Más o menos tenía... [silencio], no

sé, algo especial con los profesores. Sí. Una presión... A veces, tú: «Pues no quiero estudiar». Y ellas: «Pues, pues no, tienes que estudiar» [Ríe, recordando el empeño de las maestras].

(Niño gitano, 14 años)

A juzgar por la experiencia escolar de este chaval, al implicarse y mostrar sus expectativas de continuidad educativa, las y los maestros hicieron que se reforzara su autoestima y que se sintiera en la escuela como alguien especial, pero no sólo eso. Al mismo tiempo, ese sentimiento de valoración positiva que le transmitieron sus maestras se tradujo en amor propio y en una presión positiva que asumió con responsabilidad.

Por otra parte, es muy significativo que, al hablar de su experiencia con las maestras del colegio, el niño gitano destacara el hecho de que: *«Todos conocían a mi abuelo»*. La inclusión del referente familiar en el ámbito escolar parece que favoreció su sensación de aceptación y de proximidad social. Cuando pasó al Instituto, en el colegio Azcona le hicieron una carta de congratulación, dándole ánimos para seguir estudiando. Recuerdo que, al poco tiempo de estar en el barrio, su abuela, orgullosa, fue lo primero que me enseñó cuando la conocí. Me dijo: *«Mira, éste es un papel muy importante que le hicieron a mi nieto en el colegio. Ahora ya va al Instituto»*. En el caso concreto de este niño gitano, la percepción de que las maestras se preocupaban por él y le valoraban, el sentimiento de apoyo y de responsabilidad personal, la inclusión positiva del referente familiar, así como la sensación, ya en el instituto, de sentirse como los demás aparecían como los factores clave que estaban favoreciendo su éxito en la trayectoria escolar. Atendamos a su testimonio:

Yo, la primera vez que fui, ahí, al instituto, no veía diferencia entre yo y mis compañeros, la verdad es que se han portao muy bien. No he visto ningún tipo de... de racismo ni nada de eso. Igual me han hablao a mí que a un compañero y, ya, con las confianzas, pues ya, eso, mi profesor de lenguaje ya me lo dijo. Porque yo tengo un apellido muy gitano: Hernández Heredia. Y, ya, me contó toda la historia del apellido Heredia, porque Hernández es

más normalito. Pero, Heredia... Y, ya, no sé... Pero, quejas de los profesores yo no [tengo].

(Niño gitano, 14 años)

Considero que en la mirada que las y los niños gitanos dirigen a sus maestras y maestros se puede ver con toda claridad la importancia que tiene la dimensión socioafectiva en su proceso escolar.

Mucha gente entre las y los gitanos del grupo ya me había hablado de este niño, nuestro interlocutor, antes de conocerlo personalmente. En el barrio, su éxito escolar se consideraba una proeza y él se había convertido en una especie de héroe, sobre todo entre las y los más pequeños:

Mira, uno que se llama Juanito, nunca ha hecho ná [se refiere a travesuras] y es gitano, ¿eh?. Va al instituto y todo. Digo que es el que hay mejor.

(Niño gitano, 11 años)

Frente a él, que representaba el modelo de alumno con éxito, todas las niñas y niños gitanos parecían sentir una gran admiración. No desaprovechaban cualquier oportunidad para mostrar lo orgullosos que se sentían de que fuera gitano y de que, en un futuro no muy lejano, pudiera «conseguir» éxito social, algo que solían asociar a las carreras universitarias que consideraban de más prestigio. Veámoslo:

Es el que más estudia y que de mayor va a ser abogado y pa mí que lo va a conseguir ese gitano, porque estudia más y de to... ¡Madre mía!

(Niño gitano, 8 años)

Para la infancia gitana, el apoyo y comprensión que les brindan a veces las y los docentes aparece como un factor decisivo en sus estudios. En muchos casos, las familias de las y los alumnos gitanos no cuentan con los conocimientos necesarios para ayudarles en casa con las tareas escolares. A menudo, los padres y las madres de las y los alumnos gitanos permanecen apartados de su proceso de aprendizaje escolar por esta razón y no por falta de interés. Nuestro interlocutor, al menos, así lo percibía:

¿Mis padres? [Con sorpresa]. Pues, yo creo que han estao un poquito apartaos. Pero ya no apartaos porque no tuvieran interés, sino porque no sabían. Yo, a lo mejor, era pequeño y, a lo mejor, decías: «Madre, ayúdame a esto». Porque lo decían en el cole... El único que me ha ayudao era mi madre y era porque yo no sé dibujar. A lo mejor, tenía que hacer un dibujo de plástica y ella me ayudaba, porque yo no sé dibujar. Pero de lo demás, a lo mejor, decían: «Este problema de matemáticas no le digáis nada a los padres que lo tenéis que hacer vosotros solos», y yo me reía. ¡Basta que me lo haga mi madre pa hacerlo mal! [Sonriendo]. O sea, que yo, como me he tenido que ir... a lo mejor, necesitaba hacer un trabajo por ordenador y me tenía que ir a buscar la vida a casa de un compañero y yo venga a comerle la bola, a sacarme este trabajo. Pero, a lo mejor, yo le ayudaba a sacarle el suyo, entonces, sacándole el suyo, ya me ayudaba a sacarme el mío.

(Niño gitano, 14 años)

Como vemos, las buenas relaciones con las y los compañeros de clase compensan a veces la carencia de ayuda y de recursos materiales en casa. A través de la interacción escolar, la infancia desarrolla habilidades sociales que permiten salir del universo familiar y negociar en condiciones de igualdad el tipo de relaciones fuera del propio grupo sociocultural. Entre las y los niños, las relaciones interétnicas pueden construirse en términos de amistad y de ayuda mutua, algo que, a su vez, favorece en gran medida el aprendizaje y el éxito escolar.

En la mayoría de los casos, la escasa experiencia escolar de las familias en el pasado pesa sobre el alumnado gitano y, aunque los padres y las madres expresen el deseo de querer que sus hijos e hijas vayan al colegio, las expectativas de continuidad educativa no siempre están suficientemente interiorizadas. En este sentido, el abandono prematuro de la escuela aparece entre las familias gitanas como una variable recurrente que puede incidir negativamente en el proceso escolar de las y los hijos. Y, al contrario, las y los niños gitanos consideran que sus padres «saben» más, cuanto más han ido a la escuela:

Mi madre me dijo que, antes en la vida antigua, no iban al colegio, pero, ahora, quiero que vaigas tú. Y, por eso, no aprendió mi madre, porque no

iba. Mi madre se quitó en primero o en segundo, y no sabe.

(Niña gitana, 12 años)

Mi madre, mira, mira, sí sabe... se quitó en quinto del colegio. Y... y se sabe las raíces cuadradas, se sabe las divisiones, se sabe las multiplicaciones, se sabe todo y mi padre, se quitó en primero o en segundo y no sabe na. [sonriendo].

(Niño gitano 11 años)

Algunos de mis informantes gitanos que ya habían superado la etapa escolar percibían que, en sus familias, no se solía dar tanta importancia a los estudios como en las payas. Desde su punto de vista, el motivo de esta diferente actitud era que muchas madres y padres gitanos no habían ido al colegio o habían ido muy poco y, por tanto, no le veían utilidad para el futuro:

No piensan en el día de mañana, como ellos, los mayores, han estao trabajando en mercados y eso, y no han tenido la oportunidad de estudiar, pues, claro, pues ellos no lo ven una cosa que sea indispensable el estudiar y, entonces, pues, claro, pues... no vayas, después te pondrás tu parada en el mercao y vas a salir adelante igual que nosotros. Y yo creo que es esa la problemática que hay.

(Mozo gitano, 19 años)

Sin pasar por alto su indudable trascendencia, el peso de las historias escolares de las madres y los padres, como las propias historias y personas, variaba considerablemente de unas familias a otras. Una madre gitana de 36 años, sintiéndose orgullosa, me decía: «Yo me enseño con mi hijo, Begoña, pero no sólo por leer y todo eso, es también la forma de pensar». Me contaba a modo de ejemplo que ella, frente al terrorismo, a veces, perdía los nervios y expresaba su disgusto diciendo que tendrían que matar a todos los terroristas, sin pensar en nada más. Su hijo, sin embargo, adoptaba una actitud mucho menos visceral y le

intentaba convencer de que esa no era la manera de solucionar los problemas, de que a la violencia no se le debe responder con más violencia porque no conduce a nada. Esta gitana, satisfecha, me preguntaba delante de otras madres gitanas mi opinión sobre «las maneras» de su hijo: «¿*Que te parece, con 14 años, Begoña?*». Estaba convencida de que la educación que estaba recibiendo en la escuela había cambiado su propia posición frente a la institución escolar y lo que representaba. Me explicaba que, antes, prefería comprarle un pantalón que un libro y, ahora, atendiendo a las preferencias del niño, «*si el niño quiere un libro, estoy encantada de comprárselo, si puedo*».

La realidad escolar de la infancia gitana parece marcada por la falta de comunicación y entendimiento entre la escuela y las familias. En muchos casos, la distancia entre los dos contextos educativos aumenta a medida que las y los hijos ascienden de nivel escolar. Durante el tiempo que dediqué al trabajo de campo, comprobé que debido a sus propios miedos frente al grupo mayoritario, a la escasez de buenos resultados académicos en la mayoría de las familias y a las inseguridades que produce la ignorancia frente al «saber» escolar, los padres y las madres gitanas agradecen muchísimo que las y los maestros se muestren accesibles y les atiendan con respeto y confianza cuando van a la escuela a «apuntar» a sus hijos e hijas, a preguntar o, simplemente, a ver cómo están y en qué clase les han colocado. Un padre gitano calificaba a la maestra que le había tocado a su hija de «*excepcional, porque puedes ir al colegio y siempre te atiende*». Sin embargo, esta actitud no era generalizable en el grupo de docentes.

A medida que las y los niños ascendían de nivel escolar, muchas familias gitanas del barrio percibían que las y los maestros de sus hijas o hijos se mostraban más distantes y menos accesibles. A menudo, la relación familia/escuela resultaba bastante difícil debido a múltiples circunstancias que las maestras consideraban «*muy problemáticas*»: el impago del material escolar; los retrasos de las y los niños, el acompañamiento de las madres hasta las clases, las peticiones que éstas hacían a las maestras referidas al lugar donde querían sentarse las y los hijos, que cuando les acompañaban al colegio fueran con zapatillas de

estar por casa⁸⁵ y que discutieran entre ellas, que les llevaran el almuerzo antes del recreo o que los trajeran justo antes de comer para que hicieran uso del servicio de comedor y un largo listado de comportamientos que no se ajustaban a las normas del colegio. Unas normas que, desde la perspectiva docente, parecían muy obvias porque «*siempre habían sido así*», pero que, a las familias gitanas, que no asistían a las reuniones escolares, que no acudían cuando se les citaba y que no pertenecían al AMPA (Asociación Madres y Padres de Alumnos), como era el caso no de todas pero sí de la mayoría, nadie les explicaba. Lo más frecuente era que las normas se intentaran imponer cuando alguien las incumplía, de modo que muchas veces surgían «conflictos». Estos conflictos situaban a las y los escolares gitanos entre dos fuegos, es decir, entre dos interlocutores que no se entendían y ni siquiera parecían respetarse. Así, la falta de entendimiento hacía que la relación entre la escuela y las familias gitanas se percibiera por ambas partes como poco agradable o, incluso, en el peor de los casos, como una situación insostenible.

9.5 Conclusión transitoria

En la escuela, he observado situaciones tensas en que las y los niños gitanos recurren al silencio como respuesta frente a sus maestros o maestras. El silencio aparece sobre todo cuando la referencia a sus familias es negativa. Generalmente, el detonante de este tipo de situaciones suele ser el incumplimiento de alguna de las normas del colegio por parte de la o el alumno, o de su familia.

Por ejemplo, cuando se le pregunta a la niña o el niño que llega tarde por los motivos de su retraso. Muchas veces, si la criatura contesta con la verdad, «*Que mi madre se ha dormido*», no sólo se le riñe a ella, sino que además, se suele descalificar a su madre, y por extensión, a su familia y a las y los gitanos como grupo social: «*Tu madre es una tranquila, estos padres no se preocupan de sus hijos, con vosotros no se puede*». Después de unas cuantas experiencias de este tipo, muchos niños y niñas optan por no decir la verdad y responder con lo primero que se les ocurre. Molestos por su falta de sinceridad, las y los maestros

⁸⁵ «*La madre de X viene al colegio en bata y pijama, con unas pintas infames*» (Maestra, 52 años).

afirman frecuentemente que «*son unos mentirosos*». En estos momentos de tensión con las y los maestros, la reacción más habitual de las y los niños gitanos que he podido observar es el silencio. Ante la incompreensión, respondían con el silencio. Permanecían de pie, solos, con la mirada fija en un punto pero perdida y sin decir absolutamente nada.

Hemos visto en este capítulo lo que puede significar «ser gitano en la escuela». Los prejuicios y estereotipos que se desarrollan en el interior del colegio reflejan las imágenes negativas que envuelven al grupo minoritario gitano en la sociedad mayoritaria. A menudo, las y los docentes, como parte de la misma, también las comparten y, consciente o inconscientemente, las proyectan sobre su alumnado gitano. La diferencia se construye, así, mediante un complejo proceso de reflejos múltiples que lleva a las y los niños gitanos a construir su propia identidad cultural en base a estos prejuicios e imágenes negativas. A través de este proceso de distinción, los grupos culturales implicados en la interacción que se da en el espacio social de la escuela mantienen un intercambio de miradas significativas que marcan recíprocamente su pertenencia a la minoría y a la mayoría. De esta forma, la desigualdad entre ambas adscripciones socioculturales se perpetúa a través del mantenimiento de la «frontera interétnica».

En este círculo vicioso, el éxito escolar del alumnado gitano aparece como una clave esencial de salida. Uno entre los recursos fundamentales en la construcción del éxito escolar parece ser la utilización del componente socioafectivo de las relaciones humanas. A través del retrato de una maestra, en el siguiente capítulo, continuaremos viendo la importancia de esta dimensión en la práctica.

X. RETRATO DE UNA MAESTRA

10. RETRATO DE UNA MAESTRA

En este capítulo, a través de la vivencia cotidiana de una maestra de Infantil, me propongo echar luz sobre la trascendencia de las conductas individuales y actitudes personales en el funcionamiento de la institución educativa. La experiencia de Teresa con su alumnado gitano permite focalizar algunos de los elementos que intervienen como factores decisivos de la interacción escolar, condicionando tanto la práctica docente como la progresiva construcción que las y los niños hacen de su identidad cultural y personal durante el proceso educativo. Me he centrado en su caso, considerando que su adaptación a las peculiaridades socioculturales y a la situación particular de su alumnado gitano puede informarnos significativamente sobre algunas de las claves que, a lo largo de toda la escolarización y en el momento inicial especialmente, favorecen las condiciones para el entendimiento recíproco entre la escuela y las familias, así como el éxito escolar.

10.1 Teresa, «una buena maestra»

A sus 47 años, Teresa era una de las maestras más querida del colegio, tenía mucha vocación y, además, estaba acostumbrada a obtener muy buenos resultados en su trabajo con el alumnado. Tanto entre las familias como entre la mayoría de sus compañeras y compañeros, estaba considerada como una buena profesional de la docencia. En su caso, la gran exigencia hacia sí misma y hacia su alumnado se traducían en una gran implicación personal y profesional que constituía, desde mi punto de vista, la directriz particular de la manera en que desarrollaba su tarea educativa con las y los niños.

Su clase era la de tres años de la línea en castellano. Se diferenciaba rápidamente del resto de las clases por la composición sociocultural del alumnado. En principio, de un total de doce niñas y niños, todos eran gitanos, excepto un payo y otro inmigrante. Digo en principio porque, a lo largo de este curso y en los

dos siguientes, esta composición se vio alterada por la llegada, a modo de goteo, de niños y niñas de origen inmigrante que se iban incorporando a la escuela.

Sin ser de las maestras más antiguas del colegio, su prestigio profesional en el barrio estaba consolidado. Con el tiempo, la gente había constatado que el alumnado que pasaba por sus manos, cuando superaba la etapa de Educación Infantil a los cinco años, solía presentar los síntomas de lo que se consideraba una integración escolar positiva, es decir, buenos resultados no sólo en los aprendizajes significativos y funcionales propios de esta fase inicial, sino también evidentes progresos en el desarrollo de las capacidades intelectuales que requiere la iniciación en la lectoescritura y el cálculo. A partir de este hecho, que se traducía generalmente en que las y los niños comenzaban a leer y a escribir mientras estaban con ella, eran frecuentes los comentarios que se referían a su éxito profesional en términos de «nivel», expresando de manera significativa la jerarquía que estructuraba simbólicamente la comunidad escolar en diferentes categorías, convirtiendo el aspecto instructivo de la tarea docente en la función prioritaria de la escuela y de sus profesionales desde la etapa inicial del proceso educativo. En este sentido, la opinión que tenía la psicóloga escolar sobre Teresa creo que alcanza a vislumbrar esta mentalidad:

Es una fiera. Tiene un nivel... Tiene un nivel de enseñanza... Es una fiera. Yo la admiro.

(Psicóloga, 47 años)

Sin embargo, que esta mentalidad fuese ampliamente compartida por la mayoría de docentes y de familias del barrio no significaba exactamente que, al valorar la experiencia profesional de Teresa, todo el mundo en la comunidad escolar lo hiciese del mismo modo, es decir, le atribuyese el mismo mérito, la misma implicación y dedicación, o la admirase básicamente por su «nivel», como diría la psicóloga.

En el equipo docente, dado que era una de las maestras que no había trabajado anteriormente con grupos compuestos mayoritariamente por niñas y niños gitanos, también había personas que consideraban que Teresa había sido una

«privilegiada» por la suerte. Desde esta perspectiva, alimentada por una cierta rivalidad ante su prestigio y creciente protagonismo en la comunidad escolar, creían que su éxito profesional había estado determinado fundamentalmente por la composición sociocultural de los grupos de alumnado con los que había trabajado hasta el momento. Veamos de qué modo se podía percibir esta variable a través de la opinión de otra de sus compañeras:

Yo no la conozco mucho y, con ella, como es de Infantil, tampoco he hablado mucho. La veo muy catedrática, pronuncia unas palabras maravillosas... Y, luego, sé, por ejemplo, que tenía una clase, que es la que ha llegado a 1º este año, que todos los padres estaban, ¡todos los padres payos!, estaban encantadísimos con ella. Pero, si la clase eran quince, como los cinco gitanos nunca iban, era una clase de diez y de payos. No tiene nada que ver, niños que vienen todos los días, padres más o menos preocupados, que les pides una foto y te la trae todo el mundo, que son clases totalmente diferentes. Entonces, Teresa tenía unos niños que sí, y no es criticar ¿eh?, quiero decir, critico pero no lo hago de mala fe... Una clase con diez niños, ella que es muy profesional y muy curranta (trabajadora), esos niños salieron con un 150 palabras por minuto. ¡Fenomenal nada más empezar 1º!, pero los gitanos, que no habían ido en todo el tiempo, han aparecido este año a principio de curso. Entonces, quiero decirte, ella lo de los gitanos lo vivía... como no iban, ¿eh?.

(Maestra, 39 años)

Este tipo de opiniones no surgían en cualquier lugar y, por ello, resultaría imposible interpretarlas acertadamente si las sacáramos de su contexto concreto. Las valoraciones que surgían sobre Teresa y su éxito profesional en esta comunidad escolar estaban relacionadas con las circunstancias envolventes que he intentado ilustrar a lo largo de todo el trabajo y que, sin duda, condicionaban decisivamente el funcionamiento cotidiano del colegio. Entre estas circunstancias, para analizar este tipo de valoraciones, parece oportuno tener en cuenta la falta de una respuesta unánime por parte de la institución ante la diversidad sociocultural de la población escolar, la deficiente integración socioeducativa y el retraso académico que arrastraba desde antaño un amplio porcentaje del alumnado gitano,

el creciente éxodo escolar del alumnado payo y, en definitiva, el proceso de devaluación simbólica que atravesaba el colegio Azcona en el distrito urbano y que afectaba, por extensión, a toda la comunidad social del barrio.

En este contexto, la experiencia positiva de incorporación escolar de los grupos de alumnado en la etapa de Infantil no siempre impedía que muchas familias payas de San José Artesano, debido a los arraigados prejuicios frente a la minoría gitana, al miedo y la preocupación frente al fracaso escolar, a la competitividad que trasmite el propio sistema educativo o a todo ello en su conjunto, cambiaran de colegio cuando las y los hijos debían comenzar la Primaria o, incluso, aunque con menos frecuencia, estando ya en niveles intermedios de su escolarización.

El caso de una de las alumnas más aventajadas del antiguo grupo de Teresa puede servir como muestra de lo que sucedía en el momento de mi observación. La madre, cuando esta niña tuvo que cambiar a Primaria, percibió el cambio de nivel y de maestra como un enorme riesgo que podía dificultar su proceso de aprendizaje y que sólo podía evitar «saltando» del colegio. Teniendo en cuenta que, cuando «saltó», no lo hizo sola (le acompañaron las familias de otros dos alumnos payos compañeros de su hija), esta decisión, unida al revuelo que provocó en el colegio apenas comenzado el curso, evidenció ante mí y ante toda la comunidad escolar no sólo el clima de naufragio y competencia que se respiraba en aquel momento, sino también un significativo detalle: para aquellas tres familias payas, de un equipo docente compuesto por veinticinco profesionales (incluida la psicóloga escolar, la logopeda y la trabajadora social), Teresa parecía ser la única persona en quien poder confiar. Veámoslo:

Mi hija salió leyendo noventa palabras por minuto, ¡eh!. Con cinco años. Cinco años y medio, y leía noventa palabras por minuto. Hay niños que no conocen más que las vocales con su edad... Yo encantadísima de la vida y, si hubiera continuado con Teresa, yo no habría saltado de colegio.

(Madre paya, 29 años)

Nuestra interlocutora parecía muy satisfecha con Teresa porque su hija había aprendido a leer y, también, por el ritmo maratoniano con que era capaz de hacerlo. Pero, ¿en qué medida su satisfacción podía estar provocada por la competición que establecía con las y los compañeros de su hija, que leían más despacio, que no leían o que, simplemente, experimentaban procesos de aprendizaje diferentes?. Desde mi punto de vista, tratándose de criaturas de tan sólo cinco años, que no son iguales entre sí y que no llegan a la escuela desde un contexto cultural y sociofamiliar uniforme, el testimonio de esta madre paya invita a reflexionar sobre las representaciones que promueve la cultura y el propio sistema escolar de la educación institucionalizada. Detengámonos, al menos un momento, en otros dos detalles importantes que, en mi opinión, afloran en su testimonio. En primer lugar, parece que ni siquiera en la etapa de Educación Infantil podía dejar de proyectarse sobre las y los escolares una representación estereotipada del aprendizaje, a partir de la cual, en vez de percibirlo y entenderlo como un proceso relacional, interactivo, interpersonal y diferente para cada individuo, en el que intervienen múltiples factores relacionados con el contexto social y afectivo donde se desarrolla (Abajo, 1997), más bien se concebía como un producto abstracto asociado directamente con la capacidad intelectual de las y los niños. Una característica que, al considerarla además como si fuera algo cuantificable, operaba como una especie de baremo para establecer niveles educativos y ordenar jerárquicamente la realidad socioescolar de los educandos. Y, en segundo lugar, el hecho de que muchas familias payas del barrio acabasen optando por el cambio de colegio, también revelaba significativamente que el espíritu competitivo implícito al funcionamiento del sistema escolar no siempre resulta positivo ya que, como vemos, a veces también juega malas pasadas.

En contraste con lo anterior y partiendo de una visión más amplia de la educación escolar y menos competitiva del aprendizaje, la madre del único alumno paya de la clase de Teresa también la valoraba muy positivamente. Sus argumentos, aunque desde una perspectiva diferente, dejaban ver igualmente el peso que en la comunidad escolar estaba alcanzando la persona de Teresa. Esta madre me decía que tanto ella como las otras madres de la clase, diez gitanas y

una inmigrante marroquí, estaban muy satisfechas con la maestra y me explicaba detalladamente sus motivos:

Hay profesores buenos, profesores malos... Pero sí, yo, ahora mismo, pues prefiero a alguien como Teresa, que está siempre encima de los chiquillos. Además, hasta incluso hay una chiquilla, bueno, una no, varias, que están a lo mejor en tercero o en cuarto y todavía van a verla a su clase. Salen de la suya y van a verla: «¡Hola Teresa!. ¿Cómo estas?. ¿Qué haces?». Yo, por eso, lo he traído al chiquillo, porque como su hermano fue con ella los dos primeros años... Sólo que a mi otro hijo, lo traje con casi cinco años, porque fue a la guardería. No estaba todavía lo de los tres años. ¡Hombre!, si hubiera muchos profesores como ella, yo creo que los niños saldrían más tranquilos. Yo creo que está más al tanto de ellos, más encima, los domina más. Yo creo que los domina más. También estoy contenta porque mi hijo conoce todas las letras del alfabeto, todas, todas, todas. Entonces, bueno, cuando llevé al chiquillo a la guardería porque estaba trabajando, de dos a cuatro años, lo único que le enseñaron fue a pintarrapear en una hoja en blanco y ya está. Pero ahora, muy bien, muy bien, porque todas las madres que he hablado con ellas, que estamos allí, están muy contentas con ella.

(Madre paya, 40 años)

Para esta otra madre paya, la única que había matriculado a su hijo en la línea en castellano, la atención, la autoridad y el afecto eran los elementos primordiales que sustentaban el éxito profesional de Teresa. Asimismo, desde la propia experiencia educativa con sus hijos, hacía hincapié en su gran capacidad pedagógica y destacaba, con respecto a la guardería, la mayor importancia que se daba en la escuela a la función instructiva. Al profundizar en mis indagaciones sobre las expectativas que despierta la institución escolar, constaté que esta valoración sobre la docencia y sobre Teresa, en particular, coincidía con la opinión de otras muchas madres con las que pude conversar. Pero, sobre todo, concordaba básicamente con el punto de vista más común entre las madres gitanas del colegio, en virtud de la importancia primordial que en su grupo se solía atribuir al aspecto socioafectivo de la interacción escolar. Así, la proximidad que Teresa conseguía establecer con su particular forma de trabajar entre la educación

escolar y el modelo educativo del grupo minoritario gitano explicaba en buena medida la «buena fama» que progresivamente también estaba adquiriendo entre este sector de la población del barrio.

En cuanto al vínculo socioafectivo que Teresa establecía con su alumnado, yo misma pude observar que, efectivamente, sus antiguas alumnas se acercaban muchas veces a su clase para saludarla o, incluso, «para echarle una mano», como me decían algunas niñas gitanas. Contrastando las numerosas opiniones que recogí entre las madres gitanas sobre el aspecto socioafectivo del proceso escolar, constaté que la mayoría de ellas reparaba en estas actitudes de proximidad. A partir de estos detalles, entendí que la interacción afectiva que se establece normalmente entre el alumnado y las y los docentes en la etapa inicial de la educación escolar, además de favorecer el aprendizaje de las y los niños, traspasa las estructuras formales del sistema educativo y amplía la confianza y el respeto entre la escuela y las familias. En general, la continuidad de este vínculo socioafectivo entre las y los niños y sus docentes era interpretada muy positivamente en el ámbito familiar y, especialmente, en el grupo de población gitana. Entre las y los gitanos, cuando las y los maestros establecían una relación socioafectiva con sus hijas e hijos, se les confería automáticamente un gran mérito personal y profesional que se prolongaba más allá de la escuela. En este sentido, el caso de Teresa informaba de manera significativa sobre la importancia que tienen, para la minoría gitana, las interacciones socioescolares que se desarrollan de un modo flexible al margen de lo que está fijado institucionalmente (Serra, 2002). Por ejemplo, muchas veces, sobre todo, en los primeros días de escolarización, Teresa permitía que las madres, cuando le traían a las y los pequeños, permanecieran en la clase hasta que dejaban de llorar, de manera que, cuando se iban, lo hacían mucho más tranquilas. O, lo que sucedía en el momento del almuerzo con las hermanas, tías o primas más mayores de sus alumnas y alumnos gitanos. En la clase de Teresa, este momento también daba lugar a una situación flexible que favorecía su trabajo y resolvía, además, el conflicto del alumnado gitano ante el contradictorio mensaje educativo que recibían con respecto a las y los hermanos o parientes más pequeños. Por una parte, en casa, les

decían que cuidaran de las criaturas y que estuvieran pendientes de si comían, si lloraban o si estaban bien y, por otra, en el colegio, el profesorado y las normas no lo permitían. Teresa, sin embargo, las flexibilizaba consintiendo que vinieran a verles durante el recreo y que, por ejemplo, si no se habían comido el almuerzo, les ayudaran a comérselo. De ese modo, las y los pequeños se familiarizaban más con la escuela y, generalmente, se portaban mejor. Al mismo tiempo, las niñas más mayores se sentían responsables y después informaban a las madres de lo bien que sus hermanas y hermanos, o parientes, estaban en el colegio.

A pesar de la trascendencia que tenía en el proceso educativo de la infancia, este tipo de cosas parecían perder importancia a medida que las y los niños avanzaban de curso o nivel escolar. Generalmente, en el colegio, se comenzaba muy pronto a priorizar la instrucción en detrimento del resto de aprendizajes significativos asociados a la interculturalidad y a las relaciones sociales en el aula, en la escuela y fuera de la escuela. En ese sentido, aún siendo crucial para alcanzar el éxito escolar, el proceso de socialización y aprendizaje de la cultura de la escuela dejaba de ser muy rápidamente una cuestión educativa prioritaria.

10.2 Desde su experiencia particular

Era la primera vez que Teresa se encontraba con una mayoría de alumnado gitano en su clase. Al igual que tantos otros docentes con los que tuve la oportunidad de dialogar, enmarcaba al alumnado gitano dentro de una representación estereotipada del déficit. Ello hacía que asociase las dificultades que planteaba la integración escolar de las y los niños gitanos a un tipo de carencia «intrínseca», no muy bien definida (genética, cultural, intelectual, moral,...). Como sucede en otros contextos escolares, Teresa se explicaba en principio el escaso rendimiento académico y la poca continuidad educativa en el grupo de población minoritario desde dicha perspectiva. Al mismo tiempo, sus prejuicios se reforzaban inconscientemente en base a la experiencia acumulada y

poco exitosa de otras compañeras y compañeros que tenían o habían tenido alumnado gitano en sus clases.

Aunque su vocación y la experiencia positiva que había tenido a lo largo de su carrera docente le hacían confiar en sí misma, por lo que me contaba durante los primeros días del curso, a diferencia de otros años, Teresa partía en esta ocasión convencida de que su esfuerzo y su trabajo con las y los niños gitanos iban a ser menos fructíferos. Veámoslo:

Entre pobrecitos de recursos intelectuales, entre las carencias de vocabulario, entre faltos de hábitos... de todos, entre todo eso... son situaciones donde el maestro demuestra verdaderamente, si es un maestro, o si pasa, o si...

(Teresa, 47 años)

Esta deficitaria percepción que tenía de la infancia gitana en cuanto a su capacidad para el desarrollo intelectual, lingüístico y social que se exige en la escuela le hacía pensar que se encontraba frente a un grupo de alumnado que adolecía de una educabilidad diferencial (Terrén, 2001b). En general, la imagen que se tenía en el colegio de las y los niños gitanos los situaba *a priori* fuera de los parámetros de la cultura escolar y, por tanto, como grupo de alumnado, representaban simbólicamente la discapacidad educativa y el déficit cultural. En base a esta representación estereotipada, la infancia gitana difícilmente despertaba en el equipo docente expectativas de éxito escolar. A pesar de ello, para una maestra como Teresa, con una larga trayectoria profesional alejada de la frustración y configurada en gran parte por la satisfacción que siempre le había producido su tarea educativa con las niñas y niños, este significativo «más difícil todavía» que planteaban en el colegio Azcona las clases con altos porcentajes de alumnado gitano supuso un gran reto personal y profesional.

En Septiembre, cuando comenzó el curso, se sentía angustiada debido a que sus expectativas escolares sobre la clase no eran buenas: «*Me espera una buena, tengo ganas de llorar*», me decía preocupada y con expresión de abatimiento. De hecho, en una de nuestras primeras conversaciones en las que

hablamos de la composición sociocultural de su alumnado, me dijo casi a modo de confesión que no podía estar contenta con «*lo que le había tocado*». Sin embargo, apenas tres meses después, en el mes de diciembre, la progresiva adaptación que experimentaban las y los pequeños a su nueva situación escolar era evidente y la actitud de Teresa, así como su percepción de la clase, habían cambiado completamente:

Yo, desde luego, con los niños estoy encantada, yo creo que han progresado bastante, en clase están muy bien.

(Teresa, 47 años)

Dedicarse de lleno a su trabajo y aproximarse a las y los niños gitanos y a sus familias le permitió alejarse, poco a poco, de las visiones preconcebidas y estereotipadas con que miraba al principio a su grupo de alumnado. Frente al conjunto de realidades singulares que configuraba su clase, crecieron paulatinamente sus expectativas de éxito y el desánimo inicial quedó anulado por un progresivo entusiasmo. Este significativo cambio de percepción y de actitud ante las y los niños gitanos, aunque fue muy enriquecedor desde el punto de vista personal y resultó muy eficaz para desarrollar con éxito su trabajo docente, no le resultó gratuito. Tampoco fue una transformación repentina. Durante los primeros meses eran frecuentes los altibajos en su estado de ánimo y, a lo largo del curso, también pasó por momentos de verdadera angustia como el que refleja el testimonio que cito a continuación:

Pues nada, eso, que alquilan los trajes, que en las fiestas traen a los niños ataviados y tal, y que, eso, ese dinero sí que lo pagan, sin embargo, el de las actividades meramente curriculares, escolares, pues no. ¿Por qué?. Pues porque tendrán otros criterios, porque tendrán otra jerarquía de valores, porque tendrán otra valoración, yo que sé por qué. ¿Por qué?, no lo sé. Yo lo único que te digo es que, a mí, estas situaciones me destrozan como persona. Yo, como persona, estoy totalmente destrozada, yo, de verdad, es que no... no puedo superar tanta cosa.

(Teresa, 47 años)

Su acercamiento progresivo a las familias y a la realidad socioeducativa de las y los niños gitanos solía poner en juego la estabilidad que proporcionaba la rigidez de las estructuras escolares, el mítico «nivel» y el orden que se intentaba implantar y asegurar a través de las normas establecidas institucionalmente. En ese sentido, tanto la posición intermedia que, consciente o inconscientemente, estaba adoptando entre la escuela y el grupo de población gitana, como su ánimo conciliador entre las diferentes perspectivas y posturas educativas que debía compaginar diariamente, le generaban a menudo un conflicto interno y bastante perturbador. Ella misma así me lo contaba:

Me quema, porque es una lucha constante, Begoña. Es estar constantemente debatiéndote entre la realidad del centro, la realidad del ciclo, la realidad del nivel y la realidad de ellos (las y los alumnos). Es estar luchando constantemente.

(Teresa, 47 años)

El seguimiento de su trabajo diario me permitió indagar en el proceso que, a pesar de todas las dificultades que encontraba en el camino, la estaba conduciendo una vez más hacia el éxito con su alumnado, en esta ocasión, mayoritariamente gitano. A través de la observación y el diálogo, el análisis de su adaptación progresiva a las peculiaridades socioculturales de sus alumnos y alumnas sacó a la luz aspectos de su práctica docente con los que explicar de un modo significativo la complejidad que entrañaba la integración escolar de la población gitana del barrio. Mi presencia cotidiana en el contexto donde se desarrollaba su interacción socioeducativa me permitió contrastar su experiencia particular con la del resto de docentes del colegio y, a partir de ahí y de mi propia experiencia, entender la lógica de ciertas dinámicas escolares que parecían provocadas por el modo en que se producía el contacto cultural con la minoría gitana, así como alimentadas en buena medida por el aumento creciente de su presencia en el mundo del colegio.

Desde el comienzo del curso, el roce diario con las madres y el trato amable que Teresa les ofrecía como maestra incidieron muy positivamente en las relaciones socioescolares que estableció con las familias gitanas. A consecuencia

de esta interacción cotidiana, se pudo iniciar un proceso de personalización que implica una valoración individual de las personas (Giménez, 2002:176). A Teresa, este tipo de relación social le permitió superar progresivamente la negativa visión estereotipada que dibujaba a la minoría gitana como un grupo homogéneo y, poco a poco, fue percibiendo su heterogeneidad en razón de la personalidad de cada individuo. Paralelamente, a las familias de su alumnado les pasó lo mismo: a medida que fueron conociendo de cerca a la maestra, empezaron a valorarla individualmente, alterándose su percepción de las y los docentes como un grupo homogéneo que representaba de manera abstracta y distante a la institución escolar. De este modo, el factor personal de las relaciones escolares parece que transformó la percepción recíproca y la valoración del «otro». Las relaciones personales entre la maestra y las madres gitanas se diversificaron e impulsaron en la mayoría de los casos una comunicación fluida que sobrepasaba la dimensión de lo escolar, generando un tipo de interacción social que crecía día a día en confianza y favorecía de manera natural la relación docente que la maestra mantenía al mismo tiempo con las y los niños de su clase.

Por otra parte, con respecto a la introducción progresiva de su alumnado gitano en la realidad educativa del colegio, con la autoridad que le otorgaba el hecho de sentirse responsable de las y los niños, Teresa animaba continuamente a las familias para que se los trajeran a la escuela, insistiéndoles en la necesidad de su asistencia diaria. Se preocupaba directamente por cada niño o niña que tenía en su clase, interesándose desde la confianza y el respeto por los motivos de sus ausencias. A partir de ahí, cuando alguien no asistía a clase con regularidad, no dejaba de quejarse a su madre o parientes más cercanos. Veamos su testimonio:

Estoy constantemente: venir al cole, y venir al cole, y venir al cole, y venir al cole... Yo he animado muchísimo a los padres a que traigan a los niños al colegio, a que no falten. Estoy pendiente de todas la actividades, estoy pendiente de la asistencia, de que tengan todos sus materiales superordenados porque trabajan muchísimo mejor...

(Teresa, 47 años)

Desde la proximidad del contacto personal, les explicaba con sencillez la trascendencia socioeducativa que tenía acostumbrar a las y los hijos a la escuela, haciendo hincapié en su propio empeño por conseguir que todo el mundo siguiera el ritmo de actividad que intentaba establecer en la clase. Les planteaba la regularidad en la asistencia como un objetivo de suma importancia para el proceso de aprendizaje escolar que las y los pequeños iniciaban en ese momento. Cuando hablaba con las familias, también les informaba detalladamente, incluso con ejemplos, sobre todo aquello relativo al desarrollo de su trabajo diario con las y los niños, haciéndoles entender los desajustes y problemas que se creaban en la escuela cuando las familias no colaboraban desde casa.

Pues se lo cuento, se lo digo, se lo comento, que... claro, que yo no puedo adelantar tanto como los demás porque por las tardes intento recuperar lo que no han hecho por las mañanas. Mira un ejemplo: Esmeralda, esta mañana no ha venido. Pues nosotros hemos hecho esta ficha, yo he explicado lo que es una zambomba, lo que es una pandereta, los instrumentos musicales que acompañan a los villancicos. Hemos escrito y ella no ha venido. Y, ahora, esta tarde, me toca ponerme con ella a explicarle lo que es la pandereta, porque es que aquí no lo ve (refiriéndose al dibujo sobre el papel). Luis, tampoco ha venido esta mañana. Luego, aquí, tengo actividades de casa. Hemos visto los elementos que son peligrosos y que no pueden tocar: qué es un cuchillo, no se pueden acercar a una sartén ardiendo, no se pueden acercar a la plancha... Entonces, ¿qué ocurre?, que para mí representa un problema muy grande que por la mañana no vengan unos, y por la tarde, vengan. Porque es atrasarme completamente la marcha. Es que es desorganizarme totalmente la clase. Yo, esta tarde, si tengo que volver a hacer todo con Esmeralda, con Luis, que ya se lo he dejado aquí preparado, con Tino... ¡Hija mía, tú sabes que es doblar la faena!. Es que es para volverse loco, si por la mañana estas con unos, y luego, por la tarde, te vienen todos... Por la tarde me suelen venir todos, son doce. Por la mañana suelen venir siete u ocho, fijos, fijos. Normalmente por la tarde, vienen tres más. ¿Ves?, ese hábito, es un hábito que, o lo cambias, o es que aquí en la escuela te vuelves loco. Aparte de que si me pongo a explicarles a ellos, desatiendo al resto y, entonces, se les queda la mitad del

trabajo sin hacer. Y si ya tengo problemas para comprar el material y, luego, resulta que mando la mitad del material sin hacer, después de tanto pedir...

(Teresa, 47 años)

Adoptando una postura de cómplice, Teresa transmitía a las madres gitanas sus objetivos y expectativas escolares con respecto a sus hijas e hijos. Así, intentaba establecer con ellas un compromiso mutuo de participación y colaboración en la tarea educativa. Por otra parte, apenas conseguía resultados visibles, inmediatamente las informaba: «¿Sabes que tu hijo ya conoce las vocales?». Y, a continuación, hacía que ellas mismas comprobaran lo mucho que aprendían las criaturas y sus significativos progresos. Recuerdo la cara de orgullo y satisfacción que pusieron unos padres gitanos cuando la maestra les hizo presenciar cómo su hijo de tres años manejaba el ordenador. Teresa, astutamente, siempre encontraba el momento para presumir de las y los niños gitanos, «sus niños», delante de sus parientes. Con esta sutil estrategia, conseguía despertar desde la escuela la autoestima en su alumnado y, al mismo tiempo, reforzar e incidir positivamente en la de sus familias.

En una ocasión, presumiendo de su alumnado delante de las madres y de otras docentes, Teresa hizo formar en fila india a unas cuantas niñas de su clase para que entraran en el recinto escolar de manera ordenada. Las pequeñas, comportándose como perfectas colegialas, se despidieron de las mamás, cogieron sus mochilas y obedecieron a la maestra con toda naturalidad. Tras esta escena cotidiana, por los comentarios positivos que surgieron entre las madres gitanas con respecto a la escuela, comprendí que la maestra, llevándolas a su terreno, se las estaba ganando. Sin embargo, aunque esta actitud de reconocimiento positivo del alumnado gitano favorecía el éxito en la interacción socioeducativa, no era algo habitual entre la mayoría de docentes del colegio. Así, de manera espontánea, pero consciente de lo que hacía, Teresa rompía con lo habitual y utilizaba a las niñas gitanas como un ejemplo de orden y disciplina, consiguiendo poco a poco que fueran un referente válido para el conjunto de la comunidad escolar.

Todas estas actitudes evidenciaban que esta maestra, interaccionando directa y personalmente con las y los niños gitanos y sus familias, se sentía por primera vez implicada personalmente en la necesidad de integrar la realidad socioeducativa del grupo minoritario. El siguiente testimonio nos informa sobre su capacidad de adaptarse a la diversidad sociocultural de su grupo, así como de las ambiciosas expectativas que en ella se fueron fraguando al intentar que las y los niños salieran adelante. En definitiva, sus palabras muestran su espíritu luchador y su noble empeño en hacer realidad la integración escolar:

Yo me siento que soy maestra del colegio y que me ha tocado este grupo de alumnos, y que estoy contenta y quiero trabajar con ellos, y quiero trabajar por ellos, y quiero sacarles adelante. No me considero maestra de los gitanos, me considero una más del ciclo de Educación Infantil, que me ha tocado este grupo y que tengo que batallar con este grupo, con sus características, con sus peculiaridades, con sus formas de actuar, con sus formas de ser y con toda la situación que me genera todo esto. Y, además, estoy dispuesta a luchar con uñas y dientes por los nanos (niños). Sí, y porque salgan adelante, y porque se integren, y porque la integración sea una realidad.

(Teresa, 47 años)

Con el tiempo, empezó a compartir con las familias gitanas del barrio sus expectativas, su satisfacción, sus problemas, sus miedos y preocupaciones. De ese modo, empezó a tomar conciencia de que no sólo estaba cambiando la imagen negativa que tenía de los gitanos, sino también la que tenía de sí misma y de su capacidad para afrontar con éxito la incorporación escolar de la población gitana. Paralelamente, durante este proceso de acercamiento mutuo, su posición en el colegio «como una maestra más» se estaba transformando significativamente.

Será porque, a lo mejor, es la primera vez que tengo toda la clase con población gitana y, entonces, estoy viviendo ahora, de cerca, de cerca, esta situación. Porque antes yo tenía gitanos en clase, sí, pero minoritariamente, eran minoría.

(Teresa, 47 años)

En que las cosas eran diferentes cuando las y los gitanos conformaban una pequeña minoría con respecto al grupo mayoritario solía coincidir todo el mundo: familias payas, docentes y hasta los mismos gitanos. En general, a no ser por alguna cuestión puntual, la gente e, incluso, la infancia percibían que, cuando las y los gitanos eran pocos, normalmente, pasaban inadvertidos. La experiencia más frecuente para los miembros de la comunidad escolar, tanto payos como gitanos, conducía a pensar que la mayor visibilidad del grupo minoritario en la escuela no favorecía las relaciones sociales interétnicas ni una interacción socioeducativa positiva. A este respecto, me parece oportuno citar a uno de mis informantes gitanos. En una de nuestras charlas, recordando su propia experiencia en el colegio, opinaba lo siguiente sobre la integración escolar:

Pues eso de la integración... cuando es... cuando la... Si el gitano es mayoría, sí hay un miedo, no hay una buena integración y, cuando se es una minoría, ¡pero minoría!, entonces hay una buena integración, porque no hay miedo de ninguna competencia, en ningún sentido.

(Padre gitano, 36 años)

Es cierto que, en las situaciones sociales asimétricas de contacto cultural entre payos y gitanos, el rechazo entre los dos grupos, sea unidireccional o recíproco, no es la única forma en que se pueden manifestar los prejuicios frente a los «otros». El miedo es otro sentimiento que también suele aparecer como una de sus manifestaciones inconscientes más expresivas, siendo quienes lo provocan los que, a veces, más claramente lo perciben. Según el testimonio de nuestro interlocutor, algo así era lo que sucedía y continúa sucediendo en el terreno de la escuela frente al aumento del alumnado gitano.

Por otra parte, Teresa también me comentaba, deprimida, que se encontraba sola y que, desde la soledad, no le resultaba nada fácil desarrollar el trabajo docente en pro de sus ambiciosas expectativas: «*Cuesta muchísimo la educación y te quema muchísimo cuando estás sola*». A pesar de su buena voluntad, a veces, se sentía muy desorientada: cuando las madres gitanas la decepcionaban al no responder como ella se esperaba, por las tensiones con las madres payas porque no querían que, ni siquiera en el recreo, las maestras

juntaran a sus hijas e hijos con los gitanos, por las discrepancias profesionales que surgían con las y los compañeros en cuanto al reparto de recursos o la participación en las actividades extraescolares, etc. Aunque intentaba trabajar lo mejor posible y entender a todo el mundo, se daba cuenta de que no siempre resultaba posible. A menudo, su posición intermedia entre la escuela y las familias gitanas le hacía sentirse como si no pudiera estar de acuerdo con nadie, ni siquiera con las y los profesionales que formaban parte de su equipo.

Con las y los alumnos gitanos y sus familias, entraban en la escuela valores culturales y puntos de vista sobre la educación que, a veces, eran diferentes a los de la mayoría paya. Trabajando con la población gitana del barrio, Teresa se enfrentaba a diario con una jerarquía simbólica construida sobre la desigualdad social y cultural que dominaba y ordenaba asimétricamente la realidad socioeducativa de la escuela. Amortiguar las fricciones que dicha jerarquía provocaba entre los diferentes grupos sociales y el choque entre determinados valores culturales percibidos como incompatibles se le planteaba como algo necesario para poder desarrollar su tarea docente, pero, al mismo tiempo, también le desencadenaba tensiones con el entorno y un conflicto interno difícil de explicar. La ausencia de una orientación sistémica e intercultural en el equipo docente conllevaba que la interacción en el espacio escolar y, más concretamente, entre payos y gitanos se plantease a menudo de manera conflictiva, es decir, en términos de oposición cultural y no de complementariedad. A partir de ahí, las relaciones sociales y educativas resultaban difíciles para todo el mundo y, especialmente, para la infancia gitana. A medida que las y los niños interiorizaban el estatus de inferioridad sociocultural que, desde la sociedad mayoritaria, se atribuía simbólicamente a sus familias y, por extensión, a su grupo social de pertenencia, parecían entender que la «integración» propuesta desde la escuela sólo podía desembocar en «dejar de ser gitanos para convertirse en payos», es decir, en la asimilación cultural como la única vía posible de plena participación en el proceso educativo escolar. Con frecuencia, percibir de este modo el significado de su integración social y cultural

en la escuela, más que incentivarles, lo que les producía era inseguridad y rechazo hacia el sistema escolar.

Teniendo en cuenta que el proceso de enseñanza nunca es una mera transmisión de conocimientos objetivos o de destrezas prácticas, sino que se acompaña de un ideal de vida y un proyecto de sociedad (Savater, 1997), la forma en que se planteaban las relaciones escolares interétnicas solía traducirse, entre las y los docentes que asumían su parte de responsabilidad en el proceso de construcción social, en una constante duda de corte epistemológico sobre lo que, desde la institución educativa, se intentaba hacer en realidad con respecto al alumnado gitano, su cultura y su grupo social de pertenencia.

Primero, yo lo que sí que observo, lo que ocurre es que muchas veces este mundo tiene sus normas y este mundo tiene su identidad propia y, entonces, ¿qué ocurre?, que intentar normalizar todo eso a nuestra medida... Queremos hacer un colegio donde haya unas normas y, para ellos, algunas no son válidas... y luego, deshacer muchos hábitos que tienen para rehacer otros que nosotros consideramos más educativos porque son los que nosotros en nuestra cultura hemos adquirido, como es: atender, estar callado, trabajar, permanecer sentado, escuchar, guardar un turno de palabra... Pero, todo eso, educarlo, cuando ellos están acostumbrados en mayor o menor medida a otras cosas... Yo no valoro que sean mejores, ni peores, pero que como están inmersos en este centro y se supone que hay una integración y se han de integrar a las normas que rigen en este centro... es un poco ir contra eso, para coger esto. Entonces, ¿en qué medida estamos en la verdad o en la realidad? Pues, no lo sé, en la medida en que estamos haciendo unas cosas que nosotros consideramos aquí que son buenas, pero que ellos, a lo mejor, no valoran como tan buenas. ¿Me explico, lo que te quiero decir?.

(Teresa, 47 años)

El testimonio anterior muestra de alguna manera la elasticidad semántica que se daba al concepto de integración en la comunidad escolar. A menudo, se utilizaba como sinónimo de asimilación cultural, un término que, como muy bien percibían e interpretaban las y los gitanos, define un proceso de transformación que

comporta la renuncia incondicional de la parte que se integra, en este caso la minoría gitana, a todo aquello que la caracteriza, distingue e identifica culturalmente. La idea de que el proceso de integración escolar del grupo minoritario gitano implica su renuncia a la cultura propia y su sometimiento a los valores e intereses de la cultura dominante era algo bastante frecuente en el contexto que nos ocupa, incluso, entre las y los profesionales de la docencia. Esta representación del sentido político y sociocultural de la integración escolar del grupo étnico minoritario respondía a una postura ideológica compartida sobre todo por quienes, no sufriendo directamente las consecuencias del rechazo y la exclusión, se sentían y se veían a sí mismos como los más válidos e integrados socialmente. Esta postura etnocéntrica partía y se alimentaba básicamente de la infravaloración del «otro» y de la apropiación simbólica de todo aquello que se considera «verdadera» cultura. Los efectos de esta apropiación afloraban particularmente en la escuela condicionando las relaciones con la población gitana. En este sentido, había docentes que, consciente o inconscientemente, interaccionaban con el alumnado gitano privilegiando los intereses de la cultura dominante, la propia, en detrimento de lo que podía ser importante desde el punto de vista de la cultura gitana. De esa forma, en la escuela, las relaciones interétnicas tendían a configurarse no desde el reconocimiento positivo de la diversidad cultural, sino desde la desigualdad política y cultural que dificultaba el proceso de integración social del grupo minoritario. Frecuentemente, las experiencias culturales del mismo no se admitían como aportaciones válidas, lo cual, explicaba en parte que muchas familias gitanas no participasen en la vida escolar como el resto de los miembros de la comunidad educativa.

Volviendo al caso de nuestra maestra, su gran implicación personal con el alumnado la llevaba en esta ocasión a desempeñar su tarea docente contando, por primera vez, con la percepción que tenía de las diferencias educativas y culturales de las y los gitanos, teñidas o construidas en parte por sus propios prejuicios. Muchas veces, la flexibilidad que le exigía su intento de integrar al alumnado gitano en el funcionamiento cotidiano del colegio, al poner en peligro el equilibrio ficticio de la normalidad escolar, le acarrea problemas y necesidades que

superaban «las reglas implícitas del juego». Así, el hecho de trabajar con la población gitana parecía que acababa colocándola también a ella en una posición insólita de antagonismo frente a las y los compañeros.

10.3 «Del dicho al hecho»

Como les ha sucedido a otras investigadoras que se han dedicado a la Etnografía escolar (Giménez, 1994; Gomes, 1998; Sama, 2002), tampoco a mí me resultó fácil entender la realidad escolar recorriendo ese trecho que, muchas veces, separa lo que las personas decimos de lo que hacemos realmente. En este sentido, es importante recordar que, aunque nadie se negó abiertamente, no todo el mundo estuvo dispuesto a colaborar en mi investigación, ni se comportó conmigo como lo hicieron Teresa y otras muchas personas que, con una gran dosis de confianza y sinceridad, me permitieron penetrar en el entramado de significados y de relaciones humanas que orientaban en la práctica las dinámicas cotidianas de la interacción escolar. Gracias a su colaboración, pude descubrir, desde la proximidad, algunos elementos que me permitieron comprender e interpretar lo que estaba sucediendo en el colegio Azcona y, en particular, con el grupo de alumnado gitano.

Como sucede en otros muchos colegios ubicados en contextos urbanos donde conviven grupos social y culturalmente diferentes, en la comunidad escolar que nos ocupa se mantenía una postura políticamente correcta, es decir, a través de un Proyecto de Educación Compensatoria, se pedía a la Administración los escasos recursos que el Estado invierte en hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación de los colectivos sociales más desfavorecidos. Oficialmente, pues, en el colegio Azcona se estaba a favor de la integración escolar de las y los niños gitanos. Sin embargo, a la hora de la verdad, no todo el mundo se implicaba con igual interés en la lucha contra la desigualdad y en conseguir que la integración del alumnado gitano en el centro fuera una realidad. En este sentido, no existía una actitud común y positiva frente al

compromiso de intentar superar la desventaja educativa que, desde su diversidad social y cultural, sufría de un modo particular la minoría étnica gitana.

Teresa, durante el curso de mi observación, era una de las maestras que, con respecto a la integración escolar del alumnado gitano, estaba descubriendo por sí misma la distancia entre lo que se decía en las reuniones escolares y se firmaba colectivamente en los documentos oficiales, y lo que se hacía realmente en la práctica para favorecerla. Ya hemos comentado en capítulos anteriores que la desventaja educativa que sufría la mayoría de niñas y niños gitanos, a menudo, se percibía más como un problema ajeno o externo a la escuela que como una situación socioeducativa fraguada a lo largo de una historia común de la que, ineludiblemente, la institución escolar y sus profesionales se tenían que hacer cargo en la medida de sus posibilidades:

Yo veo que sí, y además la gente, estaba todo el mundo y parece que tenían ganas de hacer, pero... Y que, de hecho, sí, cada uno dijo su opinión, hablaron y estaban todos a favor de la integración pero... A ver, ¿como se hace?. Que hasta que no se vive y te toca a ti, en tus propias carnes, pues un poco como que... Bien, pero, cuando me toque a mí. Que no es problema mío solo, que es problema del centro, o no problema, que es situación que no hace falta que sea problema, que es una situación que se genera, que es una situación que se da y que todo el mundo tenemos que estar inmersos porque somos profesores del centro, no al profesor que le toque y... Yo, ¿qué quieres que te diga?. Yo no lo sé.

(Teresa, 47 años)

El testimonio de Teresa revela que a su alrededor no existía un compromiso conjunto de transformación de la realidad, ni tampoco esa formación entre las y los docentes que puede orientar su tarea educativa en el sentido de la interculturalidad. Así, la desigualdad y las dificultades de naturaleza múltiple que planteaba en la escuela la creciente heterogeneidad cultural del conjunto del alumnado (payos, gitanos e inmigrantes), se vivían como un problema que difícilmente podía ser asumido con un interés común y positivo que implicara a

toda la comunidad escolar. Es más, algunos aspectos relativos a la organización del centro apuntaban hacia todo lo contrario.

Si la falta de intervención frente a la evidente concentración del alumnado gitano en una de las líneas lingüísticas, por un lado, consentía un cierto equilibrio funcional basado en el «control» del fracaso escolar, por otro, al tratarse de un equilibrio parcial basado en un control ficticio, creaba una desigualdad estructural que se traducía en «buenas» y «malas» clases. La desequilibrada distribución del alumnado con problemas de aprendizaje no favorecía que las y los docentes compartieran y afrontaran los problemas que generaba la desigualdad socioeducativa sintiendo la necesidad de trabajar en equipo, ya que sólo una parte del claustro se tenía que enfrentar a ellos en el interior de sus clases. El hecho de permitir la concentración del alumnado gitano en una de las líneas, para salvaguardar de algún modo el buen funcionamiento de la otra, reforzaba su estigmatización escolar, estableciendo diferencias muy significativas entre payos y gitanos y, al mismo tiempo, también provocaba tensiones entre las y los propios docentes. Muchas veces, quienes no sufrían «el problema» que representaba la población gitana en la escuela se quedaban al margen de las iniciativas planteadas en el Proyecto de Educación Compensatoria. Así, éstas quedaban reducidas en la práctica a unas cuantas medidas asistenciales y unidireccionales que no respondían al enfoque sistémico, autocrítico, interpersonal y esperanzado que, a juicio de Abajo Alcalde, requiere necesariamente el proceso de integración socioeducativa del conjunto de la comunidad escolar (Abajo, 2000). Las y los docentes sin alumnado gitano en sus clases se auto-identificaban con el sector del colegio que parecía funcionar con una cierta normalidad. Este posicionamiento les llevaba a distanciarse de las y los compañeros que, contrariamente, se veían inmersos en la necesidad de una transformación organizativa en el funcionamiento interno del colegio que favoreciera la cooperación y un clima solidario frente a la desigualdad.

Inmersa en las tensiones que surgían a raíz de la situación peculiar que se vivía en el colegio, Teresa percibía muy poca implicación y colaboración por parte de sus compañeras y compañeros, «la gente» que en teoría debía asumir

colectivamente la responsabilidad de desarrollar las medidas de compensación educativa. Sin acusar directamente a nadie y con una cautela extrema, me intentaba explicar su punto de vista sobre lo que estaba sucediendo:

Bueno, yo veo que la gente parece que tiene buena disposición de hacer, que tiene ganas de hacer pero... que hay que trabajar mucho y hay que cambiar algunas posturas. Adentrarnos en la realidad que tenemos en el centro todo el mundo. Y no decir: Pues, como la tutora... la tutora ésta lleva estos niños, que se arregle. No. Esta tutora lleva este año a estos niños, pero tiene estas necesidades, tiene estas carencias, tiene estos conflictos, ¿cómo se podría ayudar?. ¡Hombre!, sí que me siento respaldada, pero que cada uno, hasta que no le toca un poco el conflicto y lo tienes encima... Pues, lo ves, opinas, dices, pero un poco como que, hasta que no te toca a ti directamente y hasta que tú no vives todos estos conflictos y hasta que tú no estás dentro de todo esto, aunque se sepa, aunque yo comente algunas cosas y tal, pero, hasta que no te adentras mucho en la situación, pues un poco que: «Sí, es verdad, tienes razón y tal, pero, claro, en mi clase yo no tengo estos conflictos, yo no tengo estos problemas».

(Teresa, 47 años)

A medida que pasaban los días, viendo la desmembración entre sus compañeras y compañeros, Teresa se encontraba sola y tomaba conciencia de que no se estaba respondiendo adecuadamente ni a la diversidad que el colegio tenía en su interior, ni a las necesidades socioeducativas que tenía su alumnado, lo cual significaba a la postre que el objetivo, apuntado en el Proyecto de Educación Compensatoria, de *ejecutar un plan de integración social y de tratamiento a la diversidad asumido por todo el Claustro*, se estaba quedando en «agua de borrajas». En este sentido, la descoordinación y desunión entre las y los maestros aparecían como factores internos a la estructura escolar que operaban dificultando el proceso educativo del alumnado considerado de compensatoria, cuyo porcentaje, como ya hemos comentado, incluía oficialmente a la totalidad del alumnado gitano.

Reproduciendo a pequeña escala el proceso que en la sociedad más amplia conduce a los grupos gitanos y a otros colectivos desfavorecidos hacia la

exclusión y la marginación, en el espacio escolar funcionaba de manera informal una dinámica de discriminación que, a mi entender, afectaba negativamente a su funcionamiento global. Quienes no tenían en sus clases niñas y niños gitanos, o sólo tenían uno, eran considerados como unos «privilegiados». Teniendo en cuenta que en la línea de inmersión lingüística (PIL) la presencia de inmigrantes, cuando la había, también era mínima (uno o dos por curso), las clases de las y los docentes «privilegiados» coincidían con las de valenciano y estaban compuestas mayoritariamente por alumnado payo. Salvo en casos puntuales, dada la mayor integración sociocultural y educativa de su alumnado, estas clases solían presentar niveles escolares más homogéneos y mejores resultados académicos, dos de las variables que no sólo favorecían que las y los docentes construyeran sobre ellas una representación más positiva, sino también que, en su conjunto, el alumnado payo fuera percibido como el grupo «menos conflictivo» del colegio.

En estas circunstancias, cuando en nuestras conversaciones se tocaban aspectos «delicados» o discursos más o menos críticos con respecto al sistema escolar en general, al funcionamiento cotidiano de la escuela, al modo en que se desarrollaba en la práctica la política institucional de normalización lingüística y, sobre todo, cuando se expresaban valoraciones no del todo favorables referidas particularmente a la organización y a la marcha del propio colegio, notaba que tanto Teresa como otras maestras y maestros compañeros suyos adoptaban una postura incómoda. Compartiendo su día a día, comprendí que estos recelos que, en un primer momento, me parecían insondables, estaban estrechamente relacionados con lo que comúnmente llamamos corporativismo. En este sentido, las actitudes distantes o la desconfianza que las y los maestros adoptaban a veces frente a mi persona y a mi trabajo respondían en cierto modo a una estrategia de autoprotección que utilizaban cuando se comportaban como un grupo, más o menos compacto, con su propio entramado de relaciones políticas, sociales y personales.

Por mis propias vivencias etnográficas en el ámbito escolar, considero que es posible superar la exclusión que, de manera más o menos sutil, suele ejercer el grupo de docentes sobre quien es percibida como «la extraña», «la de fuera», o «la

que viene a fisgonear en su trabajo». Particularmente, al margen de la existencia de subgrupos formales e informales que no siempre caminaban a la par, las y los maestros del colegio Azcona se solían relacionar entre sí respetando una especie de pacto tácito que lograba asegurar la discreción de todo el mundo con respecto a lo que hacían o no hacían los demás, se estuviera o no se estuviera de acuerdo. Esta tendencia, a mi juicio, no sólo menoscababa su sentido crítico con respecto al desarrollo del Proyecto Educativo del centro, sino que también menguaba sus posibilidades de coordinación y colaboración para llevarlo a cabo con éxito. Y este hecho, por otra parte, contribuía a que aumentara la distancia frente a mi investigación, condicionando además la información que pudieran proporcionarme. En este sentido, los testimonios que cito a continuación muestran algunas de las consecuencias de ese conformismo tácito que existía entre las y los docentes, el cual permitía a su vez que, dentro de la escuela, cada grupo de alumnado, como clase, acabase en la práctica siendo una formación independiente de la que tenía que responder exclusivamente el tutor o la tutora. De ese modo, como una especie de norma implícita, nadie se solía «meter» en los grupos «ajenos». Veámoslo:

Pues, en general, es que cada profesor en su clase hace un poco lo que quiere. Por decirlo de alguna manera. Pero es normal, es así. Es así aquí, en la China y en la Conchinchina. No está escrito en ningún sitio, pero tú tienes la libertad de cátedra también... Quiero decirte, en la clase, tú lo organizas como tú consideras pertinente, quiero decir que, ahí, es que es un sitio donde tú no... tú difícilmente te puedes meter ¿eh?. Y, además, jamás en la vida se me ocurriría a mí decirle a nadie que haga una cosa así o lo haga de otra manera, a no ser, a no ser... Solamente le diré, corregiré o le daré mi opinión de algo que está haciendo mal, si es amigo mío personal, quiero decir, un compañero, pero que sea además mi amigo. Le podría decir: «creo que a lo mejor te estás pasando o...». ¿Sabes?. ¿Por qué?. Porque no me... porque no quiero, porque creo que no debo, en primer lugar y, en segundo, porque no tengo ninguna necesidad.

No debo pues porque no. Porque si ella piensa que lo está haciendo así, es

como le corresponde, yo no entro ahí.

(Maestra, 39 años)

Resultaba bastante chocante que la coordinación docente fuese, en teoría, uno de los pilares básicos del sistema educativo escolar y, sin embargo, a la hora de organizar el funcionamiento del colegio y la tarea cotidiana con las y los niños, no se le diera tanta importancia. Cada maestra o maestro tenía un espacio propio donde podía actuar individualmente según sus intereses personales y atendiendo a criterios de tipo convencional (Díaz de Rada, 1996). Siguiendo esta arraigada costumbre, se instauraba un sistema informal de relaciones profesionales y de reparto de responsabilidades donde lo políticamente correcto era mantener el *statu quo* y no implicarse en los asuntos de los demás. Desde esta perspectiva, se sobreentendía que las y los tutores debían ocuparse exclusivamente de sus propios grupos, no considerándose aceptable que alguien, con la intención de cambiar las cosas, se atreviera a «entrometerse» en lo que sucedía dentro de las otras clases. Esta actitud poco crítica frente a lo que hacían o no hacían las y los compañeros en sus clases, a pesar de que afectaba negativamente al funcionamiento global, era muy habitual y se solía admitir como algo «normal». Sin embargo, las actitudes y posicionamientos frente a las y los demás compañeros variaban cuando entraban en juego las relaciones personales de amistad. Sólo entonces, cuando a alguien se le consideraba, además de compañera o compañero, «amigo», se le podía advertir o aconsejar sobre determinados hechos, actuaciones o preocupaciones relacionadas con el desarrollo de su trabajo en la escuela. Esto significaba que, al margen de la organización escolar oficial, muchas veces, la aproximación positiva entre las y los docentes se producía esporádicamente en función de las simpatías, amistades o relaciones personales y no de un proyecto educativo común. El siguiente diálogo entre dos maestras refleja hasta qué punto la tarea cotidiana del equipo docente estaba condicionada por la ausencia de comunicación entre las y los compañeros:

X: *Yo sé lo que yo admito, que admito críticas, admito sugerencias, pero otros no las admiten.*

Y: *Sí, pero, lo que yo puedo criticar, te lo criticaré a ti que eres mi amiga y que sé que no te va a sentar mal y que, además, puedes estar de acuerdo o no, pero me vas a escuchar. Pero de una persona que no...*

X: *Claro, que no tienes acceso, comunicación.*

Y: *Que no tengo acceso, exacto, que no tengo comunicación con ella, ¿cómo le voy a ir a contar yo...?*

X: *Claro.*

(Maestras, 39 y 41 años)

La proximidad que generaban las relaciones de amistad entre las y los docentes implicaba una posibilidad de llevar los asuntos profesionales hacia el terreno de lo personal, lo cual hacía posible, al menos, que unas personas conocieran la experiencia, las necesidades y las preocupaciones de otras. Estas pequeñas redes informales eran las que permitían en mayor medida esa comunicación positiva que resulta absolutamente necesaria en cualquier tipo de empresa basada en la colaboración y participación humana.

En la práctica, a pesar de todas las estructuras formales y de la burocracia que el centro empleaba en la coordinación escolar (Comisiones Pedagógicas, Reuniones de Ciclo, Claustros, Consejo Escolar, etc.) cada aula se configuraba simbólicamente como un territorio propio, donde cada profesional podía actuar de manera independiente. Esta configuración simbólica de la realidad escolar hacía que, en la práctica, ante los problemas que pudieran surgir con el alumnado o con sus familias, se atendiese exclusivamente al criterio de la tutora o el tutor, o de la maestra o el maestro implicado directamente. Así, por un lado, se intentaba crear y dar una imagen de organización en equipo, que vinculase al conjunto de docentes en su tarea diaria y, por otro, el peso de los criterios personales y de las posiciones individuales se imponía como un factor que condicionaba en gran medida el funcionamiento global del centro y el modo en que se organizaba cotidianamente el trabajo. Los resultados de esta ambigüedad se podían ver en la práctica en el momento de decidir, organizar y poner en marcha los apoyos o refuerzos que debían recibir las y los niños más retrasados de las clases

consideradas «problemáticas» por el desfase entre los distintos niveles de aprendizaje: «*hay gente que tú sabes que puedes entrar a apoyar en la clase y gente que dice que no, que cada uno...*», me decía una maestra con toda normalidad.

La fragmentación entre los miembros del equipo docente acababa favoreciendo la libertad de acción individual, en detrimento de todas aquellas iniciativas sistémicas que, desde el punto de vista sociopedagógico, exigían toda la colaboración y coordinación que fuera posible. Atendamos al siguiente testimonio:

Cuando tengo el problema delante, yo planteo mis soluciones con mis posibilidades y con mis características, que yo entiendo que no son las mismas que las de otros, también te lo digo. Yo, si plantean el problema, sí que estoy por colaborar, por dar ideas y lo que sea, pero, si no me lo plantean, entiendo que no quieren ayuda tampoco.

(Maestra, 41 años)

Como muestra el testimonio, en las relaciones cotidianas que mantenían las y los maestros, el individualismo parecía plantearse como una actitud de respeto hacia los demás, cuando, muchas veces, significaba en realidad un abandono, ya fuera del compañero o compañera, de las familias, o de las y los niños que formaban parte de la comunidad educativa. Con frecuencia, se intentaba abordar la diversidad del alumnado y compensar sus desigualdades educativas actuando por separado, asistemáticamente y en base a criterios personales que no solían tener en cuenta las experiencias y los puntos de vista de las demás personas implicadas en la realidad escolar. A partir de ahí, la responsabilidad de lo que sucedía día a día en la escuela también se veía parcelada y difícilmente se podía asumir de un modo colectivo y fructífero. Veamos un ejemplo:

¿Y al final no han aprendido estos cinco?. Es que no lo sé. No me he enterado más, pues, porque no... porque no, porque tengo bastante con lo mío, la verdad.

(Maestra, 41 años)

Esta maestra se refería a la situación que vivían en el colegio cinco alumnos de la clase de una compañera. Se trataba de los cinco niños gitanos de primero de Primaria que, este año, se habían incorporado «tardíamente» a la edad de seis y siete años. Como no sabían leer ni escribir, prácticamente, se pasaron la mayor parte del curso ocupados en hacer muestras de «palitos» oblicuos (//////) o pintando. Cuando estaban dentro de su clase, su tutora los sentaba separados del resto de sus compañeros y compañeras y, cuando recibían apoyo escolar, la maestra o el maestro encargado se los llevaba a otra clase donde estuvieran solos. Una situación socioescolar tan dramática como la de estos cinco niños gitanos no resultaba habitual y, precisamente por ello, no podía pasar desapercibida. Al margen de quienes intervinieron directamente (una tutora, un tutor sustituto, tres maestros/as de apoyo), el resto de docentes del colegio pudo verla «desde fuera» y, aún estando al corriente, el equipo directivo optó por no intervenir:

El tratamiento que se les ha dado a estos niños a mí me parece horroroso. Quiero decirte, es que hay cosas que se te escapan y no puedes... como no puedes hacer otra cosa ¿eh?. Pero es que estos niños han estao... El tutor que tienen es un novato, y es que hay cosas que tú no puedes... no, no, no puedes, no puedes controlar, es una persona que acaba de llegar, primero que no es ni... ni generalista, es de Educación Física, esa de entrada. Que la lectoescritura es una cosa superdifícil de enseñar... Yo, me tocó un año Primero y me las vi y me las desee, y al final acabaron leyendo todos, pero de verdad que me dejé ahí el alma, en el curso ése. Y no eran niños difíciles, ni conflictivos, ni raros, ni extraños. Eso, por un lao y, luego, por otro, que se montó como buenamente se pudo, para que... Y esos niños han estao con distintos apoyos, porque los apoyaba X, los apoyaba Y y los apoyaba Z, cuando los niños los están sacando y cada vez los coge uno. Y es lo que se pudo hacer, porque no tuvimos más medios y más recursos. Entonces, para mí, ha sido horroroso, quiero decir... Y mi valoración de la progresión de esos niños... entre lo que han faltao, además... Porque faltan bastante y por las mañanas esos niños casi ningún día vienen. Pero que, desde luego, como centro, no hemos sido capaces de, de... No hemos sido capaces de darle una solución más buena, eso sí es cierto. Porque hemos tenido muchas cosas a nuestro favor y que... Eso desde luego. Mira esos niños me daban pena,

quiero decirte, cuando los ves, que subían pa arriba, pa abajo. Que no, que no, quiero decirte que... pues, eso, un poquito lo he visto, lo veo yo, que era pa que los demás pudieran...

(Maestra, 39 años)

Este testimonio fue el más crítico y el único que pude recoger con respecto al tratamiento que se les estaba dando a aquellos cinco niños gitanos con problemas de integración escolar. La valoración que hace nuestra interlocutora de lo que estaba sucediendo resulta un tanto ambigua. Si, por una parte, como miembro del equipo docente, aceptaba una cierta responsabilidad colectiva, por otra, hablando también desde el colectivo de profesionales al que pertenecía, intentaba justificar lo injustificable con los escasos recursos de que disponían y con las faltas de asistencia de los cinco alumnos gitanos, algo más que comprensible cuando se tienen en cuenta sus complejas circunstancias personales y el tratamiento del todo inapropiado que se les estaba dando en la escuela.

A mi entender, en el contexto que nos ocupa, situaciones como la de esos cinco niños gitanos permitían indagar en los aspectos más oscuros de esa «normalidad» que se intentaba construir en el ámbito escolar, un espacio de relaciones humanas donde la incomunicación entre las y los actores sociales hacía muy difícil que se articulara un esfuerzo conjunto encaminado a conseguir que la educación plasmara los objetivos democráticos señalados en la legislación. Junto a lo anterior, la multiplicidad de estructuras cada vez más burocratizadas, la ausencia de coordinación entre los ciclos educativos, la carencia de directrices escolares unánimes que motivaran la superación de los prejuicios y la integración cultural del conjunto del alumnado, sumado a la distancia que, en general, existía entre las familias y la escuela, conformaban un entramado de circunstancias que impedían que, en el proceso escolar y, particularmente, en la interacción socioeducativa con la minoría gitana, actuara el sentido común.

10.4 Un problema: el material escolar

Como está recogido en el Título V de la LOGSE (Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), junto a los Proyectos de Educación Compensatoria, entre las acciones previstas con el objetivo de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, figura la convocatoria anual del Ministerio de Educación de becas y ayudas al estudio, destinadas específicamente a compensar la desigualdad socioeconómica de la población escolar más desfavorecida.

En las etapas de escolarización obligatoria (Educación Primaria y el primer ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria), existen ayudas económicas para la adquisición de libros de texto y otro material didáctico dirigidas a todo el alumnado cuyas familias, por diferentes circunstancias (orfandad, minusvalías, desempleo, familias numerosas), demuestran no tener suficientes medios económicos para afrontar los gastos que genera la escolarización⁸⁶. De manera ordinaria, a través del Consejo Escolar, el centro docente se encarga de la tramitación de estas ayudas, asegurando su adjudicación a las familias que más las necesitan. Para su concesión no se exige a los solicitantes rendimiento académico alguno, sólo se exige que las familias beneficiarias aporten la factura que justifica haber adquirido los libros y el material didáctico por importe igual o superior a la cuantía solicitada. En caso de que las familias o, en su defecto, las y los tutores no cumplan con este requisito por no haber destinado el dinero a este fin, si lo considera oportuno en los años sucesivos, el colegio tiene la posibilidad de gestionar directamente las ayudas económicas de los solicitantes.

Por otra parte y con el mismo objetivo, en el contexto que nos ocupa, las familias más desfavorecidas socioeconómicamente pueden acceder a las becas de comedor escolar que convoca anualmente la Delegación de Bienestar Social del Ayuntamiento de Valencia. Los beneficiarios de estas becas de Servicios Sociales

⁸⁶ Orden de 28 de noviembre de 2001, de la Conselleria de Cultura y Educación, por la que se convocan ayudas para la adquisición de libros de texto para el alumnado que cursa Educación Primaria y el primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en centros financiados con fondos públicos.

pueden ser todos los menores escolarizados en Escuelas Infantiles, ciclos de Educación Infantil, Primaria y Secundaria Obligatoria de colegios privados-concertados, y Educación Infantil de colegios públicos. Para la aprobación de las solicitudes, en la baremación de las distintas situaciones familiares, además de los ingresos y el tipo de familia, se tiene en cuenta un apartado («problemática familiar») que contempla necesidades familiares vinculadas a diferentes áreas: salud, escolar, laboral, dinámica familiar (situaciones de conflictividad familiar que afectan al cuidado del menor) y otras (situaciones de especial gravedad originadas por la ausencia de progenitores y sin apoyos externos). Concretamente, en el área escolar se deben valorar «situaciones de desescolarización, absentismo, inadaptación, retraso, fracaso escolar y problemáticas relacionales de los menores en el ámbito escolar»⁸⁷.

Teniendo en cuenta lo anterior, las ayudas y becas para libros de texto y material didáctico cubren las etapas de la enseñanza obligatoria pero no incluyen al alumnado desfavorecido socioeconómicamente de los ciclos de Educación Infantil. En su caso, si la dirección del centro lo considera oportuno, para proporcionar el material escolar necesario a este sector del alumnado, existe la posibilidad de utilizar los recursos complementarios que proporcionaba la Consellería de Cultura y Educación a través de los Proyectos de Educación Compensatoria.

En el colegio Azcona, tanto Teresa como las otras maestras de la etapa de Educación Infantil procuraban que todo el alumnado tuviera el material didáctico necesario para su inserción en el proceso de aprendizaje escolar (cuadernos de fichas para pintar, cartulinas, ceras, lápices de colores, acuarelas, etc.). Dado que, en esta etapa inicial, no existían becas para el material escolar, con el fin de evitar desde el principio de curso que una parte del alumnado viniera con dicho material y otra no, el centro se ocupaba de comprarlo para todo el alumnado con los recursos complementarios del Proyecto de Educación Compensatoria. Después, dado que no todas las familias se encontraban en la misma situación

⁸⁷ Bases aprobadas para la Convocatoria de becas de Servicios Sociales en concepto de comedor escolar para el curso 2002/3. Ayuntamiento de Valencia. Delegación de Bienestar Social.

socioeconómica, lo cobraba a aquéllas que consideraba que podían pagarlo. Las maestras, además de elegirlo y distribuirlo, debían encargarse de recuperar el dinero que previamente se había utilizado en su compra. Para ello, se organizaban y llevaban las cuentas del cobro con la ayuda de algunas madres. Hasta el momento, solían ser madres del alumnado payo. Sin embargo, la del único alumno payo de la clase de Teresa me contaba que, alterando esta costumbre, Teresa había pensado, para el próximo curso, involucrar también a las madres gitanas:

[...] Cuando me dio el dinero, me dijo: «Bueno, lleva tú las cuentas porque no las conocemos» [refiriéndose a las madres gitanas]. Ella no las conocía, además, todas las que han llevado a clase a sus hijos, ha sido el primer año, porque son todas jóvenes. Quitando una, creo, que tiene otros dos hijos más en el colegio, todas las demás es la primera vez que llevan a los críos a un colegio. [...] Este año que viene, dice que las llevemos entre dos, ¡a ver como sale la cosa entre una gitana y yo!. Digo, por lo menos, así, a ver si cobramos más. A ver si cobramos más. La otra se encargará de cobrar y yo de llevar las cuentas. Ya veremos. Ya veremos cómo sale la cosa. Yo, de todas formas, tengo una libreta donde pongo al día la cantidad que me dan y la madre que es, por si acaso... porque luego empiezan: «¿Y cuánto he entregado yo?». Porque una de ellas, no recuerdo cuál fue, decía: «Es que yo he entregado más, es que yo...». Digo: «No. Mira». Y, claro, le saqué la hoja: «El día tal, me entregaste tanto, el día tal, tanto, el día tal...». Cincuenta veces he tenido que traer las hojas, a ver cuánto había entregado una, a ver cuánto había entregado la otra, porque decían: «No, yo creo que he entregado más».

(Madre paya, 40 años)

Generalmente, la colaboración entre la familia y la escuela se producía de manera restringida. En la cuestión del cobro del material escolar, se solía implicar al pequeño grupo de madres payas que sacaban adelante la Asociación de Madres y Padres del Alumnado (AMPA). Cuando se tenían que desarrollar actividades extraescolares que requerían una mayor colaboración familiar, como eran las excursiones, la fiesta de Navidad, la fiesta de fin de curso, etc., se solicitaba la

ayuda de más madres y, la mayoría de las veces, esta participación conjunta resultaba bastante positiva. Sin embargo, en la etapa de Educación Infantil, la colaboración requerida para cobrar el material escolar solía suscitar malentendidos y tensiones desencadenadas por los celos que provocaba entre las familias el derecho a las ayudas estatales destinadas a la educación y al bienestar social. De un modo particular, la gratuidad del material escolar hacía que, frecuentemente, los celos y tensiones surgieran entre payos y gitanos. De hecho, desde sus distintas posiciones socioestructurales, ambos grupos competían por ser incluidos en el reparto de los recursos educativos. Tanto desde el punto de vista estrictamente económico, como desde la limitación de las instalaciones e infraestructuras educativas con que contaba el colegio, dichos recursos resultaban escasos para satisfacer al conjunto de la comunidad escolar. A partir de esta circunstancia, la competencia que se establecía particularmente entre las familias payas y gitanas crispaba los ánimos más susceptibles, haciendo que las tensiones escolares se configurasen socialmente como un «conflicto interétnico». Los testimonios siguientes creo que plasman el sentido que adquiría esta situación y el modo en que se planteaba:

Antes sí que estaban muy mal mirados y muy mal, hace años, pero, ahora, están muy bien situados y con muchos privilegios [Refiriéndose a los gitanos]. Han adelantao mucho, ¿eh?. Porque nosotros seguimos... ¡si somos pobres, seguimos siendo pobres!. Los gitanos han adelantao mucho.

(Madre paya, 28 años)

Yo me indigno muchísimo cuando veo, por ejemplo, para las revisiones médicas. Vemos que las familias gitanas de ingresos, no tienen renta, porque no tienen ingresos, porque ganan nada, porque... Y, luego, ves donde viven, cómo viven y las cosas que tienen y, entonces, ¿cómo puede ser?. Y hay algo... ahí, hay algo. Les dan becas de libros, el dinero y, luego, no los compran, se gastan el dinero y no compran los libros y vienen los niños sin libros. ¡Tú no defraudes a Hacienda!, porque enseguida, ni por mil pesetas, van a por ti enseguida, ¡Jolín!. Y ellos tienen de todo y, luego, encima les conceden becas, consta como que no tienen dinero. ¿Por qué?, si no es así.

(Madre paya, 35 años)

En el colegio, que unas familias no pagasen el material escolar y otras sí no siempre era aceptado de buen grado por todo el mundo. Entre muchas familias del grupo mayoritario que quedaban fuera del sistema público de ayudas económicas, este diferente tratamiento se vivía a menudo como una injusticia que generaba tensiones frente a las familias beneficiarias con menores ingresos, entre las cuales, un alto porcentaje eran gitanas. La gestión por parte del colegio de los recursos del Proyecto de Educación Compensatoria destinados a contrarrestar la desigualdad socioeducativa de las familias más desfavorecidas se convertía frecuentemente en un foco de conflictos cuya naturaleza, en principio, parecía ser básicamente estructural. Por otra parte, a la hora de distribuir las ayudas económicas complementarias, la escuela debía asumir prácticamente la totalidad de la gestión, dejando en evidencia la falta de colaboración y de coordinación entre las y los diferentes profesionales de las instituciones con responsabilidad en materia socioeducativa (Consellería de Educación, Consellería de Bienestar Social, Ayuntamiento, Agencias locales vinculadas a Servicios Sociales,...).

En el caso que nos ocupa, los desacuerdos y las fricciones sociales más fuertes se producían en la etapa inicial de la escolarización, cuando, desde el colegio, se tenía que decidir quién debía pagar el material escolar y quién no. En el barrio, muchas familias payas no aceptaban de buen grado que, desde las instituciones, sus vecinos gitanos fuesen considerados como un grupo socioeconómicamente desfavorecido. El hecho de que las familias gitanas, que no parecían pobres, no pagasen el material escolar hacía que bastante gente del grupo mayoritario se revelase mostrando su desacuerdo. Una reacción muy recurrente era quejarse a las y los maestros con el argumento de que «*somos todos iguales*». Veamos un ejemplo:

Ahora, los oímos en la tele y son ellos los víctimas, las víctimas son ellos, los... ni víctima, ni ná, somos todos iguales.

(Madre paya, 30 años)

Poca gente escondía su irritación cuando lo que percibía era fundamentalmente que los gitanos, «*teniendo dinero para otras cosas*», por el mero hecho de ser gitanos, no pagasen el material escolar «*aprovechándose del*

dinero de todos». Desde esta óptica, se consideraba tremendamente injusto e inaceptable que, en el colegio, «*se les privilegiara*». Las madres payas, cuando expresaban su indignación, estaban convencidas de que sus vecinos gitanos consumían tanto o más que ellas. Y no sólo eso. Viendo, además, en qué gastaban el dinero, valoraban su consumo como un derroche. Entre los vecinos payos del barrio, existía una opinión bastante generalizada sobre la forma de consumir que observaban entre las familias gitanas. Muchas personas pensaban que se gastaban el dinero en cosas que, según su punto de vista, eran mucho menos importantes que la escuela: bollería, ropa, peluquería, oro, coches, bodas, etc. Los siguientes testimonios ilustran cómo, frecuentemente, las y los gitanos eran vistos por los payos:

Aquí, habían niños becados de comedor, no venían al colegio por la mañana y a la hora del comedor, como tienen beca, estaban en la puerta y entraban a comer. ¿Eso se puede permitir?. ¿Por qué?. Y darles la beca de los libros y no comprar libros, gastarse el dinero en otra cosa y luego vienen sin libros. Y el profesor tonto que había, o el que quisiera, le daba un papel y una hoja y a escribir... que, si es otro, no le da ná y no hace ná el chiquillo. Porque, si no lleva el material, no tiene que hacer ná.

(Madre paya, 35 años)

Por supuesto, no todo el mundo en la comunidad escolar percibía ni opinaba lo mismo, pero resultaba evidente que, desde el colegio, no se daba respuesta a las preguntas y contradicciones que suscitaba en el grupo mayoritario el desarrollo de la legislación en materia de compensación educativa. Por su parte, las y los docentes también percibían, no sin cierta contrariedad, que el grupo que conformaban las familias gitanas no correspondía exactamente a la idea estereotipada de pobreza y marginalidad con que la sociedad mayoritaria suele mirar a la minoría gitana. De hecho, las y los niños gitanos del barrio, normalmente, iban bien vestidos y, por su apariencia, no parecía que sufrieran demasiadas privaciones económicas. En este contexto concreto, la distancia que alejaba al grupo minoritario de la pobreza extrema, aunque no conseguía ocultar los síntomas de la desigualdad socioeducativa que sufría la mayoría de las y los

niños gitanos, inducía a que una parte importante de las y los docentes no los considerara en la práctica como un grupo sociocultural en situación de desventaja. Al igual que sucedía en la sociedad mayoritaria, cuando las y los maestros se referían a las familias gitanas del colegio, eran frecuentes las reprobaciones chismosas referidas a su «insensata» conducta con respecto al consumo. Según el punto de vista de una gran parte de las y los docentes, un claro ejemplo de esta insensatez lo daban las madres gitanas cuando compraban el almuerzo para sus hijas e hijos, en lugar de traerlo hecho de casa. La escena más recurrente que dejaba ver su desaprobación se producía un poco antes del recreo, cuando miraban dentro de las mochilas de las y los niños para dárselo y veían lo que algunas madres les habían puesto. Inmediatamente, reaccionaban con gestos, aspavientos y comentarios de descalificación que englobaban a todos los gitanos y expresaban abiertamente su sentimiento de disgusto frente al grupo:

Un donuts, un bocadillo, un zumo, dos bolsas de aperitivos, esto son 500 Ptas, ¿eh?. Les ponen todo eso pero no pagan el material, ¿te das cuenta?.

(Maestra, 55 años)

No sé si su familia es muy pobre o no, lo cierto es que ves los almuerzos que lleva esta gente y... ¡todo de compra, no llevan nada que signifique tener que molestarse en hacerlo, todo comprado!. Si cuentas, son por lo menos trescientas o trescientas cincuenta pesetas. M^a José es de las que lleva panecillo, se lo entra muchas veces la conserje cuando alguien se lo trae, pero siempre lleva zumo o algo, también de compra. Para eso sí y para libros, material y lo verdaderamente importante, no. Si fueran pobres pobres, se entendería, por ejemplo, que no trajeran libros y todo eso, pero es que no lo son.

(Maestro, 57 años)

Para muchas y muchos docentes, la actitud consumista que percibían en el grupo minoritario gitano resultaba inaceptable, sobre todo, al contrastarla con la que percibían entre la mayoría paya, a la que, en general, se le atribuía una mejor y mayor disposición «natural» para pagar los gastos de la escolarización. Desde un convencimiento configurado en gran medida por los prejuicios, les solía

resultar muy difícil justificar de manera razonable las prioridades que parecían tener muchas familias gitanas a la hora de gastar su dinero: «*Sabemos la cara dura que hay en este colegio*» (Maestra, 56 años). A partir de este convencimiento, la percepción y consecuente valoración del modo en que consumían las y los gitanos del barrio solían ser bastante negativas:

Hay una fiesta y la celebran por todo lo grande y no tienen miramiento en gastarse. En la fiesta de la Castañera, no han traído el material, pero sí una fotografía de aquí del barrio para que les haga fotos. No cumplen con las normas, no pagan los materiales... y sin embargo para otras cosas...

(Maestra, 47 años)

Un amplio sector de la comunidad escolar, considerando que las causas de la escasa integración escolar de las y los niños gitanos no eran de carácter económico, opinaba que era injusto que los gitanos no pagaran el material escolar «como todos», cuando parecía además que sí tenían dinero para comprar otras cosas «menos prioritarias»:

Ellas [las gitanas] piensan que en el colegio tienen derecho a que se les paguen los libros y a pagarles todo. Porque, en el resto de las cosas, sí que... El día del carnaval, el día del carnaval los chiquillos fueron vestidos. Bueno, un gasto tuvieron que hacer, porque cada uno llevaba un traje diferente y era tela, que no es cualquier cosa, era tela. Claro, hechas por ellas o compradas por ellas, no lo sé. Y, sin embargo, pues algunas no tenían ni para pagar los libros. Y entonces, yo lo comenté a la maestra. Yo, si mi hijo no tiene para pagar los libros, no tiene tampoco para el vestido de carnaval. La maestra lo veía igual que yo. Que para ir de excursión, todas tenían, todas tenían para dar. No querían pagar en los libros, pero en lo demás sí. En lo demás tenían para pagar.

(Madre paya, 40 años)

En relación al consumo, la imagen colectiva que se construía «desde fuera» sobre la minoría gitana difuminaba por completo las particularidades y diferencias socioeconómicas que existían entre unas familias y otras. En este sentido, a la hora de entender y valorar su comportamiento con respecto a los

gastos del material escolar, por encima de las razones particulares de cada familia y la heterogeneidad del grupo, primaba de nuevo el estereotipo negativo que lo representaba como una realidad homogénea. Sin embargo, objetivamente, entre sus miembros había de todo, familias que pagaban con un gran esfuerzo⁸⁸, algunas que, pudiendo pagar, no lo hacían, y otras, las más pobres, a quienes les resultaba absolutamente imposible. En realidad, aunque las razones que impulsaban a las familias gitanas a pagar o no el material escolar no fueran siempre estrictamente económicas, generalmente, el alumnado gitano que no pagaba el material escolar o presentaba dificultades de integración escolar solía pertenecer a las familias que se encontraban en las situaciones económicas y laborales más precarias.

En la comunidad escolar, las actitudes y los comentarios que estamos analizando con respecto al grupo de población gitana ponen en evidencia que, a pesar del Proyecto de Educación Compensatoria que se desarrollaba desde hacía varios años, el espíritu que inspiraba la legislación no estaba interiorizado. Algunas maestras opinaban que ni el colegio, ni nadie, tenían por qué hacerse cargo del «*malgasto*» que la mayoría de las familias gitanas hacía con su dinero. Aunque no era la totalidad, un amplio sector del equipo docente pensaba que, con respecto a la desigual actitud que existía en el alumnado y sus familias frente al pago del material escolar, no se debía actuar favoreciendo a los gitanos y a los payos no. Comparando al grupo minoritario gitano con la población paya asalariada que «*se sacrificaba, trabajaba y pagaba los libros de los hijos*», dicho sector consideraba que, si se actuaba de ese modo, se incurría en un «*agravio comparativo*». Significativamente, desde esta óptica, no parecía valorarse el sacrificio, el trabajo y el esfuerzo que también suponía la venta ambulante, actividad laboral que desempeñaban tradicionalmente la mayoría de las familias gitanas del barrio, ni el hecho de que, debido a las dificultades que encontraban para acceder a los mercados y regularizar su actividad comercial, no todas

⁸⁸ Fragmento del Diario de Campo. (13 Diciembre de 2001): En dos ocasiones he coincidido con el padre de Amparo cuando la trae al colegio. Las dos veces he visto como le ha dado a Teresa 2000 Ptas. La maestra me comenta que: «*Esta gente es como Dios manda y se ve que se esfuerzan en pagar*».

hubieran superado la precariedad socioeconómica y abandonado la venta a domicilio.

Desde la dirección del colegio, ante todo, se querían evitar las tensiones socioestructurales que suscitaba el reparto de los recursos económicos que debían destinarse a la compensación educativa. Con el apoyo del Claustro, sin cuestionarse el trasfondo cultural e ideológico de dicha situación, se acordó que, en principio, el material escolar debía cobrarse a todo el mundo, exceptuando únicamente a las familias que fueran consideradas «pobres, pobres»:

[...] Mi cuñada está metida en el AMPA, entonces, al estar metida en el AMPA, yo también me entero de muchas cosas y tengo más contacto. Eso » [refiriéndose a quién paga el material escolar y quién no], sólo lo sabe la persona que lo lleva, las demás no se enteran. No se enteran por el motivo que te he dicho, que no... Es que no lo puedes decir. Es que no se lo puedes decir a nadie porque las madres no lo entienden. Entonces, como no lo entienden, no lo puedes decir, lo tienes que llevar como a escondidas. Pues, está a escondidas. Está a escondidas. Solo lo saben X personas, todo el mundo no lo sabe, pero no lo sabe por eso, porque tú no puedes llegar y decirlo, porque las demás madres dirían: «Bueno, y ¿por qué ellos sí y yo no?». Y, aunque les explicaras, por esto, por lo otro y por tal, dirían: «Pues, me da igual, yo tampoco. Pues yo ahora no lo pago». Llegarías a ese punto: pues yo ahora no lo pago. Porque es que sí han llegado a decir eso, a lo mejor, alguna vez. Esta chica no lo puede pagar, porque lo ves que no lo puede pagar, por... «¡Ay!. Pues yo tampoco. Y, ¿por qué a mí no?. ¡Ay!, pues no. A eso no hay derecho, porque yo también, porque...». Entonces, claro, no lo entienden. Entonces no se lo puedes decir. Entonces, hay cosas que las tienes que llevar a escondidas. Todo el mundo no lo entiende. [...] Se debería de decir. Hay que intentar apoyar, integrar y que no se vaya la gente. Que no se vaya la gente. Que entiendan y que vean que porque los padres sean como sean, el niño no tiene por qué ser así, igual. Lo principal de todo es que los niños sean constantes en el colegio. Eso es lo principal, a parte de lo del dinero, de que paguen, de que compren libros y tal, lo principal es que vayan. ¿Si van?, la solución de libros y eso... Ya se verían

soluciones, ya se verían...

(Madre paya, 36 años)

La arbitrariedad de este peculiar planteamiento permite ver que existía una contradicción implícita alimentada por la confusión entre el concepto de privilegio y el de discriminación positiva y, en parte, por una actitud visceral que empujaba a mucha gente a no aceptar que los recursos económicos del Proyecto de Educación Compensatoria se tuvieran que destinar al grupo de población gitana. En cualquier caso, aunque la legislación permitiese recurrir a medidas de discriminación positiva para favorecer su integración socioeducativa, la mayoría de docentes opinaba que de ningún modo la comunidad escolar debía percibir que el alumnado gitano tenía una «situación de privilegio».

Una vez tomada la decisión de cobrar el material escolar, debía ser la maestra tutora quién, instrumentalizando sus ya delicadas, en muchos casos, relaciones sociopedagógicas con las familias gitanas, insistiera a las madres o parientes de las y los alumnos para que pagaran, aunque fuera a plazos o como pudieran, el material que se les había proporcionado (considerando su coste como una especie de préstamo que les había hecho el colegio). Así, la arbitrariedad a la hora de discernir quién debía pagar y quién no, y la tensión psicosocial que la deuda generaba entre las familias gitanas y la escuela convertían esta «solución» en un grave problema para todo el mundo y, según la opinión de Teresa, para la maestra tutora especialmente:

Yo considero que no soy quién para denunciar la situación económica de ningún padre. Que hay servicios fuera de la escuela, como son los asistentes sociales o educadores de..., de..., de estos que manda el Ayuntamiento, o el responsable de la asociación, que determinen exactamente qué niño está dentro del Proyecto de Compensatoria y qué niños quedan fuera, los que quedan dentro que tengan todo cubierto y los que se quedan fuera, pues que busque el centro una medida de solventar toda esta problemática, porque es una problemática muy grave, que se le crea a la tutora, porque estás entre dos mundos.

(Teresa, 47 años)

Las y los niños gitanos, por su parte, tenían el mismo problema. También se hallaban entre dos mundos, entre dos espacios sociales que, en muchos aspectos, más que complementarios, parecían enfrentados. A menudo, colocándolos entre la espada y la pared, se les utilizaba de mensajeros («*Dile a tu madre que me tiene que pagar*»), o se les trataba como reclutas («*Quién no paga, no va a la excursión*») de un sistema educativo cuya «justicia» culpabilizaba a sus padres de su falta de integración («*La culpa la tienen los padres...*»). En este sentido, se colocaba a las y los alumnos gitanos en una difícil posición que les convertía en las principales víctimas del fracaso educativo de las y los adultos responsables de su educación. Estando al corriente de las dificultades económicas y de la desaprobación de las y los maestros con respecto a sus familias, percibían claramente su situación de desamparo.

Aunque, en general, se opinase que las y los niños no debían ser sancionados por la falta o «irresponsabilidad» de los padres, como medida de presión dirigida a las familias «morosas», se adoptó como norma disciplinaria sancionar al alumnado de Primaria que, habiendo recibido beca, no tenía el lote completo de material escolar y, en Educación Infantil, a quienes no lo pagaban habiéndoselo proporcionado el centro. La sanción consistía en excluir de las actividades extraescolares que se organizaban en el colegio a las y los alumnos que «pudiendo pagar no pagaban». En la práctica, con esta norma, si se conseguía cobrar algo o que los padres compraran el material que les pudiera faltar a las y los niños, pocas veces se hacía sin dañar su sensibilidad o sin enfrentarse conflictivamente a sus familias. El material escolar, aunque era necesario para integrarse en la escuela, creaba así un problema cuya solución provocaba la exclusión de las y los niños menos integrados. Teresa se encontraba directamente con este problema y, a pesar de que también le planteaba dudas y contradicciones, no acababa de estar de acuerdo con el planteamiento del centro y difería de la actitud de algunas de sus compañeras y compañeros:

Para eso está el Proyecto de Compensatoria, si unos niños tienen material y otros no, se crean diferencias discriminatorias que los niños no entienden.

La actitud de la escuela debería ser compensatoria y no al revés. Se debería intentar compensar las diferencias externas.

(Teresa, 47 años)

Por otra parte, los comentarios que me hacían las y los niños gitanos más mayores cuando nos encontrábamos por las tardes en el culto resultaban muy significativos. Con frecuencia, sintiéndose víctimas de la incompreensión, en respuesta frente a lo que percibían como un castigo injustificado que les imponían sus maestras o maestros, me expresaban su sentimiento de rechazo hacia la escuela. Delante de mí, las y los niños gitanos liberaban su rabia e impotencia con toda sinceridad:

Mi madre me ha dicho que cuando pueda pagará pero ahora no puede pagar y por eso no podemos ir a la excursión. «¿Qué culpa tenemos?». «¡Que se coman una mierda!». «¡Un desmán les dé!»

(Niña gitana, 10 años)

«¡Que se coman una mierda!». Una mierda para mi maestra y para todo el colegio. ¿Para qué voy a comprar los libros, para tenerlos allí guardaditos?. Una mierda. «Que se coman una mierda».

(Niño gitano, 11 años)

¿Qué culpa tenemos nosotros si no hay dinero para los libros?.

(Niña gitana, 12 años)

Dado que la mayor parte del alumnado sancionado pertenecía a su grupo, las y los niños gitanos no vivían esta «solución» como una norma disciplinaria razonable sino como una clara exclusión personal y colectiva. En efecto, a pesar de las becas para la compra de libros, muchas veces, a quién no le faltaba un libro, le faltaba la agenda escolar. También se podía dar el caso de no haber pagado el material escolar que les había proporcionado el centro a las y los hermanos más pequeños. Atendiendo a estas circunstancias, la gran mayoría de las y los escolares gitanos creía que se le estaba tratando injustamente «por ser gitanos» y esta percepción les inducía a desautorizar al colegio. En una ocasión, cuando se les informó de que no podrían ir a una excursión, me dijeron enfadados que el

lunes siguiente no irían a clase. Convencidos de que a las maestras su ausencia no les iba a importar («a ellas les da igual que vayamos o no al colegio»), ante mí, que siempre me interesaba por su experiencia escolar, era así como expresaban su enfado. Me dijeron, incluso, que algunas preferían que no fueran. Seguramente, este convencimiento era la consecuencia del tipo de mensajes que algunas maestras les lanzaban para llamarles la atención cuando se portaban mal: «Susana, ayer no viniste y estuvimos muy a gusto» (Maestra, 29 años).

Teresa, consciente de estas disfunciones, intentaba proteger a su clase de la arbitrariedad que existía tras la norma establecida con respecto a la financiación del material escolar. Sabía que presionar de este modo a las familias gitanas significaba tener que excluir a muchas de sus alumnas y alumnos de ciertas actividades extraescolares que ella consideraba muy importantes:

Es que yo no tengo por qué tener un conocimiento detallado del poder adquisitivo ni de la situación económica que tienen las familias, a mí me comentan que no pueden, que no pueden, pero, yo, es que tampoco tengo por qué saber exactamente si pueden, o no pueden, que para eso hay un... tiene que haber un estudio fuera del colegio, que es... la asistente social. Yo, mi criterio es que me gustaría que fuesen todos [se refiere al circo], que para eso se programa la actividad, para todos, y que no se excluyese a nadie. Pero, claro, hay unas normas y también considero que es importante tener los materiales escolares. Eso es muy importante porque, si no, los niños ¿qué harían en clase si no tienen material escolar?. Y el centro me ha pagado todo el material escolar a mí ¿eh?. De momento me lo ha pagao todo, a mí me ha pagado todos los libros...

(Teresa, 47 años)

Haciendo de intermediaria, la maestra se veía doblemente implicada: con la escuela y sus normas, y con el alumnado gitano y la posición de sus familias. Se hallaba en el centro de las tensiones e intentaba por todos los medios que las normas escolares se enfocaran de otro modo, sin excluir a sus alumnas y alumnos gitanos. Habiendo conseguido que todo su alumnado tuviese el material escolar necesario, la manera en que se debía costear dicho material continuaba siendo un

problema que le creaba un grave conflicto personal. En definitiva, la interpretación que se hacía en el colegio de la compensación educativa se materializaba en una norma que chocaba directamente con sus esfuerzos e iniciativas para favorecer la igualdad de oportunidades:

Pues nada el conflicto que se ha generado a la hora de salir a una excursión. El centro tiene una norma establecida: que el niño que no tiene pagados los materiales curriculares, no puede asistir a la actividad extraescolar. Porque lo principal son los materiales curriculares. Entonces, los padres gitanos no ven... no están de acuerdo con esta norma y quieren que sus hijas asistan a la actividad que se ha programado para todo el ciclo. Esa es la situación y yo estoy entre las dos bandas, por una parte las normas que rigen el centro y por otra parte atiendo a las razones de los padres y, entonces, pues es un conflicto que se me crea. Un conflicto pero muy serio. Porque cualquier solución no es buena y, claro, la Directora en estos momentos es la que tiene que determinar qué se tiene que hacer, porque para eso es la responsable del centro y está su opinión por encima de la mía...

(Teresa, 47 años)

En general, que las y los maestros tuvieran que ir detrás de las madres gitanas para que pagaran el material escolar solía deteriorar las relaciones entre la familia y la escuela. Sobre todo cuando, desde la institución, sus representantes presionaban a las familias excluyendo a las y los niños de las actividades extraescolares. A la altura del mes de Diciembre, en la clase de Teresa, sólo había cuatro niños que habían pagado la totalidad del material didáctico:

Tampoco se pueden crear tantas diferencias entre ellos mismos, porque, ahora, entre ellos mismos, si yo me llevo a Miguel al circo porque es claramente de compensatoria, los demás ¿por qué tengo tan claro que no son?. No lo sé, yo no me puedo meter, me tienen que decir éste es, y éste no es, para que entonces pueda yo tener fuerza para decir, pues sí, como es de compensatoria me lo puedo llevar. Pero yo, dentro del aula, a los padres no les puedo hacer entender... dentro del aula, tampoco puedo ni debo, ni es mi función decir que este niño es de compensatoria... Este niño es de

compensatoria y por eso va, y este niño no es, siendo de la misma etnia, yendo a la misma clase, sin conocer exactamente el nivel de recursos, yo no puedo hacer eso, Begoña. Es que sería un compromiso más grande para mí. ¿Qué hago mañana?, ¿Planteo que Miguel vaya?... Y en la clase mía se puede armar [silencio]. ¿Por qué Miguel, que sí que es de compensatoria claramente, y Antonio no?. Yo no lo sé, si es o no. A Antonio yo no lo conozco tan a fondo como para decir este niño no es de compensatoria. Según su madre, no tienen tampoco recursos...

(Teresa, 47 años)

Como vemos, a Teresa, aplicar la solución propuesta por el centro le generaba un tremendo conflicto. Pero, al mismo tiempo, si no lo hacía y se llevaba a todo su alumnado al circo, independientemente de que una parte no hubiera pagado el material escolar, las tensiones surgían entonces con las y los compañeros que no estaban de acuerdo en que se actuara de ese modo. Este sector consideraba básicamente que los problemas de integración escolar que presentaba la infancia gitana no eran siempre consecuencia directa del bajo nivel adquisitivo de las familias. Por tanto, aunque todo el alumnado gitano estuviera incluido en el porcentaje considerado de compensatoria, a la hora de financiar las acciones dirigidas a favorecer su integración escolar, había que diferenciar según las posibilidades económicas. En definitiva, tratar a las y los niños individualmente y no desde una perspectiva global.

Claro, vamos a ver, vamos a ver, si hay algunos niños que todo se les paga, que todo se les... que cedes ante estas situaciones, pues esos niños tienen todo cubierto ya siempre y, a lo mejor, no son los niños más necesitados. No lo sabemos, ¿son o no son?. No lo sabemos. Entonces, claro, que a unos niños se les de todo resuelto y otros tengan que pagar para tener los libros, para hacer las actividades y tal, pues crea una disconformidad entre nosotras. Por ejemplo, ahora mismo, esta actividad del circo. Los padres que lo tienen todo cubierto, los niños tienen previa libertad para ir. Pero, claro, los padres que no tienen todo cubierto, ni materiales, ni comedor escolar, ni tal, pues claro, es un handicap. Entonces, si van, pues de alguna

forma, se está potenciando a los que no cumplen una serie de normas, que se les deja que no las cumplan y que vayan.

(Teresa, 47 años)

El análisis del problema que el material escolar planteaba en el colegio, sin duda, sobrepasa a los individuos implicados y penetra en la dimensión de la ideología, entendida como la relación vivida por las personas con su mundo (Callari 2000:187). Aunque, a primera vista, parezca paradójico, el trasfondo ideológico que subyace a esta situación parte del igualitarismo formal que inspira el espíritu del sistema normativo escolar. Sin embargo, en base a este marco cultural referencial que es propio de la sociedad democrática, la dirección del colegio se deja llevar por una dinámica condicionada por los prejuicios y estereotipos que operan en las relaciones interétnicas. Así, se ponen en marcha normas que, en lugar de favorecer las condiciones de igualdad, ocultan la injusticia del sistema meritocrático y conducen hacia todo lo contrario: la exclusión de quienes, por su origen sociocultural, se encuentran en condiciones de desventaja. Veamos como se expresaba Teresa cuando debía aplicarlas:

[...] Conmigo los niños están muy bien y, conmigo, tenemos muy buenas relaciones, pero claro, de alguna forma, ¿qué pasa?. Que hay algunos niños que se les exige todo y, cuando han cumplimentado todo, se les facilita la participación en actividades más de socialización y, hay otros, que si no tienen cubierto todo esto, pues, ¿qué pasa? Que se les priva de esas actividades. Y, si no se les priva, entonces, ¿qué?. Que se está rompiendo una norma, o que no se está cumpliendo una norma o que no somos iguales para todo.

(Teresa, 47 años)

Esta disyuntiva configurada alrededor del material escolar daba lugar a un ordenamiento de la realidad socioeducativa que adquiriría su significado dentro del proceso de institucionalización de un supuesto ideológico falso, pero profundamente arraigado en la sociedad mayoritaria: «*todos somos iguales*». En el colegio Azcona, este proceso expresaba la voluntad de las y los «incluidos» de construir una igualdad ficticia que, al negar la desigualdad social y cultural que

existe entre los diferentes grupos y, más concretamente, entre payos y gitanos, difícilmente podía impulsar la adopción de medidas sistémicas que pudieran favorecer la igualdad de oportunidades para todos. Este supuesto sobre el significado social del concepto de igualdad no surge de la constatación de un hecho, es «una representación que tiene el significado de búsqueda de conceptualización, fundada en la capacidad humana de explicar y comprender el mundo con propósitos universales, siempre condicionada por los intereses de quienes la producen» (Ghiggi, 2000:14). Así, en el momento de poner en práctica las acciones en materia de compensación educativa, un amplio sector de la comunidad educativa pretendía construir la realidad en base a su particular representación de la igualdad y, en el intento, dejaba que aflorasen las contradicciones del sistema escolar compartido por el grupo social y culturalmente hegemónico. En este sentido, la interpretación de lo que sucedía en el colegio (particularmente, con el alumnado gitano) pasa, desde mi punto de vista, por entender al profesor Ghiggi cuando en su diálogo personal con Paulo Freire argumenta que:

A compreensão da relação entre o discurso proferido e a posição de quem o produz possibilita compreender mecanismos a partir dos quais um grupo hegemônico impõe sobre outro seu modo de entender o mundo e de praticar ações (Ghiggi, 2000:14).

Por una parte, se aceptaba que el alumnado gitano tuviera los mismos derechos que el alumnado payo mayoritario y, por otra, se negaba su evidente desventaja económica, cultural y educativa. A menudo, frente al grupo minoritario, se rehusaban acciones que hubieran podido favorecer la igualdad de derechos de todos los ciudadanos porque, en el fondo, a sus miembros no se les aceptaba como tales. En cierto modo, parecía que el racismo coexistiera con puntos de vista igualitarios. El supuesto de que «*todos somos iguales*» operaba negativamente en la construcción de la representación social y cultural de la minoría gitana y, en lugar de favorecer su integración socioeducativa, promovía todo contrario: la invisibilización de la desigualdad y la construcción simbólica de «la alumna o alumno privilegiado» por el mero hecho de ser gitano. En la

práctica, se actuaba como si la aplicación de medidas de discriminación positiva en la escuela consistiera en privilegiar a unos en detrimento de otros.

10.5 Conclusión transitoria

Al final de este capítulo, la experiencia escolar que se vive en un contexto concreto de convivencia interétnica muestra que la discriminación positiva, como medida compensatoria que intenta transformar la realidad social desde la escuela, exige una reflexión cultural compartida y una postura política sistémica que atienda a los intereses democráticos de toda la ciudadanía. A mi entender, la compensación socioeducativa de los grupos de población que tradicionalmente han estado más desfavorecidos continúa siendo en nuestra sociedad un objetivo necesario, pero todavía lejano. Tener en cuenta las distancias que pueden existir entre el espíritu del modelo educativo compensatorio propuesto oficialmente desde la actual legislación, por una parte, y las consideraciones de carácter convencional que subyacen al desarrollo arbitrario de la misma, por otra, permite entender que la integración escolar de ciertos grupos social y culturalmente diferentes y/o subordinados sea, en determinados contextos, un proyecto educativo abstracto que resulta inalcanzable.

El trabajo etnográfico realizado dentro de la escuela ayuda a dilucidar y comprender las contradicciones que subyacen al funcionamiento del sistema educativo y que dificultan, o impiden, el reconocimiento y la inclusión positiva de las múltiples realidades culturales de los grupos sociales presentes en los colegios. Sin perder de vista la incidencia de las relaciones transversales de los aspectos más contextuales, desde una mirada microscópica de lo que sucedía concretamente en el interior del colegio Azcona, he intentado describir significativamente algunos de los procesos y de las causas que, a mi juicio, «cortocircuitaban» el éxito escolar. Asimismo, a través de la experiencia con la infancia gitana del barrio, he pretendido mostrar cómo múltiples factores de naturaleza diversa interaccionan y conducen al fracaso de la escuela. En el contexto que nos ocupa, dicho fracaso se convierte en un círculo vicioso, del cual,

a todo el mundo (docentes, alumnado y familias), y no sólo a las y los gitanos, le resulta muy difícil salir⁸⁹.

⁸⁹ Para más información sobre la experiencia concreta de Teresa, si lo desea, el lector puede consultar el Anexo 4: Entrevista con Teresa, después de dos cursos, en el momento final del ciclo de Educación Infantil (18 de junio de 2004).

**XI. CONCLUSIONES GENERALES Y
LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN**

11. CONCLUSIONES GENERALES Y LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN

Mediante la investigación etnográfica en la ciudad, me he propuesto el estudio del barrio no como una entidad cerrada y aislada del contexto envolvente, sino como el producto de la construcción urbana, de las interacciones sociales, económicas y culturales. El análisis del barrio desde una perspectiva microscópica me ha permitido analizar en profundidad la interacción de la minoría gitana con la sociedad mayoritaria en diferentes ámbitos sociales, laborales y educativos.

El barrio de San José Artesano puede ejemplificar la situación de un grupo de población gitana con un nivel económico medio similar al de sus vecinos payos pero, a pesar de ello, distante todavía de la plena integración social en cuanto a los resultados escolares, la inserción y estabilidad laboral y la participación ciudadana. Es precisamente esta circunstancia, alejada de la marginación socioeconómica extrema, la que propicia el estudio de la cuestión fundamental de mi trabajo, la cultura, como una variable independiente de la pobreza. El objetivo es el análisis del proceso cultural e intercultural que opera en el ámbito de la interacción social y, especialmente, de la educación de las y los niños gitanos.

Los gitanos del barrio

La investigación se ha llevado a cabo en un barrio obrero periférico de la ciudad de Valencia que cuenta con una población de unos 6.400 habitantes, de los cuales, aproximadamente, un 5% pertenece a la minoría gitana. Se trata de un barrio nacido en la década de los sesenta (1967) que ha acogido un contingente de población paya procedente de otras regiones españolas como consecuencia, en gran parte, del éxodo rural iniciado en los años cincuenta del siglo pasado. La procedencia de la población gitana que va instalándose en el barrio simultáneamente también es variada. Llegaron tanto de diversas zonas de la ciudad, como de otras ciudades y regiones españolas. La ocupación laboral que asegura su subsistencia es mayoritariamente la venta ambulante, una actividad económica caracterizada por la precariedad y la inestabilidad de las ganancias.

En general, existe una gran heterogeneidad en los grupos gitanos. Las diversas realidades humanas que presenta este sector minoritario de la población española recogen un sin fin de gradaciones en cuanto al modo de entender las costumbres y tradiciones culturales propias. Son múltiples los factores que influyen en el modo de pensar y de vivir. Entre otros, tenemos que destacar el origen geográfico, el proceso de sedentarización de los grupos familiares, el tipo de actividad laboral, el nivel socioeconómico, el nivel de estudios escolares, etc. Así, aunque desde la sociedad mayoritaria se suele contemplar a la minoría gitana como una realidad homogénea, insisto en que su característica más destacable es la heterogeneidad.

A partir de la pertenencia a un grupo que propone una coherencia de su concepción del mundo y de sus propios modos de vida, ser gitano es una construcción social. Pertenecer al grupo implica un proceso de socialización que permite compartir éstas representaciones. La infancia gitana, en la familia, asume con dignidad la pertenencia a su grupo. Esta asunción de pertenencia comporta la interiorización de la diferencia cultural entre payos y gitanos, entre el «nosotros» y el «ellos». Inserto en un contexto histórico de relaciones interétnicas, este proceso, que se desarrolla en una situación de contacto cultural entre los grupos, construye a su vez un «dentro» valorizado y un «fuera» estigmatizado. Las interacciones sociales tienden a confirmar la diferencia y a naturalizar las características esperadas para cada grupo.

Dentro del grupo minoritario, existen algunos elementos que constituyen la base de una cultura gitana común:

- Una concepción de la educación de la infancia que tiende a ver a las y los niños como personas libres y alejadas de la frustración (la imagen del niño que es «el rey de la casa»).
- Un proceso de socialización que prepara a la infancia para sus papeles económicos, sociales y de género en la etapa adulta.
- Una solidaridad familiar que articula las redes sociales necesarias para la supervivencia y continuidad cultural del grupo.

- Una organización de las interacciones intra-grupo basada en el reparto diferencial, entre hombres y mujeres, de las distintas funciones y responsabilidades sociales.

Estos elementos, aún compartiéndose ampliamente, no impiden la diversidad expresiva entre la población española que conforma esta minoría y, de hecho, esta diversidad se traduce en una gran riqueza cultural en cuanto a los múltiples modos de vida, las costumbres, la búsqueda de recursos económicos para asegurar la subsistencia y las expectativas de futuro.

La familia sigue siendo el eje estructural básico que articula las relaciones sociales y económicas necesarias para la subsistencia material y cultural de la minoría gitana. Su existencia, desde el punto de vista ideológico, se considera dentro del grupo un importante valor que se debe transmitir a la descendencia. En consecuencia, el sentido familiar se interioriza entre las y los gitanos como un rasgo de identidad étnica que caracteriza al conjunto de los miembros del grupo y los diferencia con respecto al grupo mayoritario, al tiempo que la sociedad envolvente se percibe como más próxima a la crisis y a la desestructuración de la familia tradicional.

Los valores y tradiciones que sustentan el proceso de socialización familiar y de aprendizaje de la cultura gitana constituyen elementos sin los cuales es imposible comprender los procesos de interacción social y, particularmente, los que se desarrollan en la escuela. El entramado familiar se construye en base a los grupos de edad, al género y a las fronteras étnicas. Con respecto a la sociedad mayoritaria, las relaciones socioafectivas entre las familias del grupo, los valores morales (respeto, vergüenza y honra) y las tradiciones y costumbres que se expresan mediante ritos de paso configuran unas relaciones interétnicas de oposición que, como defensa ante la exclusión social y el racismo, se perpetúan como un elemento sustentador de la identidad, del «ser gitano».

Frente a la exclusión que le impone la sociedad mayoritaria, el grupo gitano aporta a sus miembros una serie de recursos culturales propios que proporcionan, desde la niñez, un complejo sistema de valores, normas y pautas de

conducta que se trasmite mediante la protección, el cuidado y las muestras de afecto e inclusión. Todo ello tiene como finalidad primordial convertir la infancia en un periodo feliz y, sin duda, subyace a la mirada que las y los gitanos dirigen hacia la escuela.

El aprendizaje cultural en la comunidad gitana está íntimamente relacionado con la intensa socialización de las y los niños en su grupo de iguales. La experiencia cotidiana de la infancia nos muestra cómo la ayuda mutua, unida al afecto y la confianza, son los componentes esenciales del aprendizaje interactivo y cooperativo propio de la cultura gitana. Las y los adultos del grupo participan en el proceso de aprendizaje de la infancia estableciendo relaciones de respeto, de proximidad y de confianza. La infancia, siempre en grupo, se inicia en la vida social de la comunidad a través de los juegos y de la ocupación de espacios cada vez más amplios en el barrio y en la ciudad. Las relaciones del grupo de iguales se estructuran en torno al afecto, a la compañía y a la protección frente al payo.

La madurez social y cultural se adquiere entre las y los gitanos con ritmos distintos a los de las y los payos. Las y los niños gitanos participan con más intensidad y de forma más temprana en la vida social y laboral de la familia. Se les socializa para formar parte del grupo de adultas y adultos asumiendo progresivamente responsabilidades como tales. El tránsito entre los grupos de edad no se estructura rígidamente. El paso de una edad social a otra es un proceso fluido que depende sobre todo de cuestiones personales y familiares.

Las mujeres protagonizan la reproducción social y cultural del grupo. En el plano moral y cultural, su sexualidad adquiere una importante dimensión simbólica asociada a la identidad étnica. Mediante la simbolización de la sexualidad femenina y, de forma paralela, de la negación de la misma, se construye un sistema sociocultural donde la virginidad de las mujeres hasta el momento del matrimonio se relaciona con la pureza étnica y, así, con la preservación de la identidad cultural del grupo.

En otro orden de cosas, como juicios clasificatorios, los prejuicios permiten un conocimiento «a priori» de los mundos mal conocidos. Son el

resultado de una visión colectiva que permite una afirmación de los valores del propio grupo frente a lo que es foráneo. A menudo, instituyendo la frontera con «los otros», dan un sentido al miedo y al rechazo del extraño. Presentes en las representaciones colectivas, los prejuicios son de hecho muy poco sensibles al discurso de la razón. Son aceptados por los individuos que los interiorizan inconscientemente como representaciones globales y estereotipadas, sin cuestionarse la realidad vivida por «el otro» ni la lógica de su construcción. Mi trabajo intenta mostrar cómo los prejuicios recíprocos entre payos y gitanos están presentes en las relaciones interétnicas cotidianas, influyendo de manera decisiva sobre las posibilidades de la infancia gitana de recibir en la institución escolar los útiles necesarios para integrarse, con sus particularidades culturales, en la sociedad mayoritaria.

Desarrollar una investigación etnográfica sobre la población gitana enseña, entre otras muchas cosas, a identificar y superar los prejuicios negativos que, desde la sociedad mayoritaria, se vuelcan sobre los miembros de este grupo sociocultural minoritario. Todos, iguales y diferentes, estamos acostumbrados a estereotipos sociales que informan sesgada y erróneamente sobre realidades humanas mal conocidas, negando en la práctica el derecho a la diversidad cultural. A menudo, desde la cultura dominante, los miembros de la sociedad mayoritaria encasillan a los grupos étnicos en categorías inventadas, clasificándolos jerárquicamente según un concepto de normalidad etnocéntrico y limitado por los márgenes que construye la propia cultura y el sistema económico. Muchas veces, todo aquello que no responde a patrones económicos, sociales y culturales propios se considera «anormal», al tiempo que se infravalora. De este modo, ideológicamente, a «los otros» se les condena aislándolos en la marginación cultural.

Es precisamente la cuestión de la identidad lo que representa un conflicto para el grupo gitano. Un conflicto que se gesta en su proceso de integración social en el barrio y que, a su vez, se refleja en el intento permanente por parte de «los otros», los payos, de invisibilizarles negando su identidad cultural. En respuesta, para conservarla, el grupo gitano reivindica constantemente sus diferencias, lo

cual suele ser interpretado por los miembros del grupo mayoritario como una especie de rechazo que se expresa frecuentemente con la tónica coetánea: «*no se quieren integrar*». Sin embargo, como hemos visto en múltiples testimonios a lo largo de este trabajo, las y los gitanos tienen como objetivo prioritario la interacción con sus vecinos payos, y no sólo eso, sino también el aprendizaje de su experiencia y estrategias de progreso social. A menudo, los miembros del grupo gitano expresan su necesidad de mirar al payo para aprovechar el conocimiento que les puede aportar su experiencia en el proceso de modernización que afecta al conjunto de la sociedad. Tras haber conocido de cerca a muchas personas del grupo minoritario, no se puede pensar que nada cambia, sino todo lo contrario. Aún así, frente al grupo mayoritario, existe el temor de que sus influencias suplanten las propias costumbres y los valores que representa la figura del «gitano viejo». Ante la amenaza de asimilación cultural, muchos gitanos y gitanas responden construyendo un discurso de revitalización étnica que se estructura en base al respeto estricto de las propias costumbres y desde la oposición frente al no gitano.

Gitanos y payos interpretan frecuentemente las diferencias culturales desde un punto de vista evolucionista, lineal y homogeneizador («*salvajes*», «*más atrasados*», «*más civilizados*», «*son todos iguales*»,...). Así, la presión sociocultural que ejerce la mayoría sobre la minoría provoca, entre las y los gitanos, miedo a la pérdida de su propia identidad cultural. Pero, en realidad, este miedo es mutuo. Gitanos y payos lo comparten. Su expresión social se materializa con la protección, la desconfianza, el recelo y, en algunos casos, con la agresividad y la violencia.

Conocer a los vecinos gitanos puede ser el primer paso hacia el respeto necesario que exige la propuesta de la interculturalidad en todos los ámbitos de nuestra sociedad. En las relaciones interétnicas, la experiencia histórica y la desigualdad social que todavía existe continúan generando dinámicas de confrontación que impulsan la tradicional construcción de la identidad opositiva configurada a través del rechazo, la exclusión y la distancia. A pesar de ello, es palpable el esfuerzo de muchos miembros de la minoría gitana por ampliar sus

redes sociales a través de la amistad y de las relaciones con los payos. De hecho, parece que aprovechan las pocas oportunidades que se les ofrecen para establecer estos vínculos. En todos los espacios sociales, la amistad aparece como un modo de superar la oposición que permite una aproximación positiva. En este sentido, la escuela podría ser un contexto intercultural donde, teniendo en cuenta todo lo anterior, la población infantil se educara y resocializara en la diversidad cultural. No obstante, por el momento y objetivamente, no creo que lo sea. Además de fraguarse en el rechazo y la estigmatización que sufren frecuentemente, el temor de las familias gitanas frente a la educación escolar se sustenta en la ausencia de referentes culturales propios en la escuela, algo que se percibe como una amenaza de asimilación que expone a las y los niños a la oposición cultural y a que tengan que elegir entre los propios valores, normas y tradiciones y los de la sociedad mayoritaria. Este temor, aunque existe, no impide que la mayoría de las y los gitanos contemple la institución escolar como un medio necesario para la socialización de la infancia en sus relaciones con los payos. Asimismo, las familias gitanas ven la escuela como un medio imprescindible para adquirir conocimientos y capacidades que consideran, cada vez más, básicos para la integración social y laboral. Desde esta perspectiva, la educación intercultural en la escuela se plantea, para la minoría gitana, como el camino posible para acabar con la desigualdad sociocultural y construir una sociedad verdaderamente democrática.

El colegio del barrio

El colegio Azcona, cuyo claustro de profesores se compone por 18 maestras y 4 maestros que trabajan bajo la dirección de un equipo formado por una directora, una jefa de estudios, y una secretaria, cuenta con una matrícula que suma alrededor de unos 220 alumnos y alumnas, de los cuales un 30% son gitanos y gitanas. Esta cifra contrasta significativamente con el poco menos del 5% que representa la minoría gitana en el conjunto de la población del barrio. Como hemos visto detalladamente a lo largo del trabajo, este centro está afectado por el

éxodo escolar de las familias payas del barrio hacia otros colegios del mismo distrito urbano.

En base a lo que ha sido señalado en el marco teórico, el estudio etnográfico, entendido como lo que Ogbu considera «una aproximación a nivel múltiple», me ha permitido comprender globalmente la dimensión socioestructural de esta realidad escolar a partir de las circunstancias históricas, políticas, y económicas de los diferentes grupos culturales que la protagonizan. Asimismo, el análisis de las representaciones y percepciones que sobre ella tienen las y los actores sociales implicados ilustra muchos de los aspectos culturales que configuran significativamente la complejidad de la situación socioeducativa que viven las y los niños gitanos del barrio dentro y fuera de la escuela. Se trata de una situación particular que aparece inmersa en un proceso urbano más amplio caracterizado por la competitividad social entre los distintos grupos culturales, que conduce progresivamente a la concentración étnica de la infancia gitana escolarizada.

El proceso socioescolar observado en el colegio Azcona saca a la luz muchos de los síntomas que, en otros contextos estudiados a través del Proyecto de Investigación OPRE ROMA, aparecían asociados a los procesos de segregación escolar y exclusión socioeducativa que sigue sufriendo gran parte de la población gitana europea: escaso aprendizaje y bajos rendimientos académicos, insuficiente motivación de la infancia frente a la escuela, pocas expectativas de éxito sobre las y los escolares gitanos, falta de entendimiento y cooperación entre la escuela y la familia, altos niveles de absentismo y abandono escolar, etc.

En todos los contextos sociales, al amparo de los grupos más favorecidos cultural y socioeconómicamente, las ideas fijas e inmutables son el sustrato sobre el que se construyen los patrones «universales». Estas construcciones sociales ponen en marcha una serie de mecanismos políticos, económicos y culturales que operan formal e informalmente también en el interior de la escuela. Desde esta perspectiva, los patrones «universales» junto a los prejuicios son fundamentalmente el producto de representaciones simbólicas que inciden negativamente en la interacción escolar, impidiendo en muchos casos construir de

manera más fructífera una cosmovisión sobre la realidad social que integre positivamente la riqueza que ofrece la diversidad cultural que existe de hecho en los colegios. Por otra parte, si a dicha heterogeneidad sociocultural con que se encuentran las y los docentes en nuestros días añadimos la carencia de coordinación entre la escuela y el resto de las instituciones y agencias no gubernamentales con responsabilidad sobre otros ámbitos sociales tales como el trabajo, la vivienda y la salud se puede entender mejor la multiplicidad de factores que interactúan dificultando o, frecuentemente, impidiendo la integración socioescolar de las y los niños gitanos y sus familias.

A consecuencia de todo lo anterior, el éxito escolar de las y los niños gitanos se plantea básicamente como una asimilación cultural que, en lugar de integrar modelos culturales diversos, impone normas y pautas socioescolares que conducen hacia su invisibilización en la escuela. Esta transformación en alumnado «invisible» se produce de un modo paulatino como un proceso educativo que no parece tener como objetivo final la integración social y cultural de la minoría gitana, sino la desaparición de su cultura en la sociedad. Esto, en el grupo de población mayoritario, se expresa de manera clara y explícita a través, por ejemplo, del «*no parece gitano*». Discurso particularmente significativo cuando, frente al éxito escolar del alumnado gitano, quienes lo producen son sus maestros o maestras.

En estas condiciones, la construcción de un camino hacia la integración social y escolar de las y los niños gitanos que respete la diversidad cultural intrínseca a la pretendida «España plural y democrática» exige, frente a esta minoría histórica, una apertura de la escuela en el respeto de los principios legales fundamentales que pretenden hacer de esta institución educativa una verdadera escuela de la democracia. Esta ineludible apertura implica una sensibilización de las y los profesionales de la docencia respecto a la educación intercultural que comience en su formación inicial y que tenga continuidad en su formación permanente. Sólo con este magisterio resultará posible la aplicación de la ley.

Una perspectiva etnográfica

Evidenciar las prácticas concretas y entrar en las significaciones que las y los actores sociales dan a sus percepciones, representaciones y actuaciones es el papel que desempeña la Etnografía. El análisis cultural, como hemos visto a lo largo del trabajo, requiere una postura de respeto hacia las personas y los grupos estudiados, de apertura hacia el entendimiento de su coherencia y, en consecuencia, un posicionamiento ético en la elaboración intelectual del conocimiento sobre la realidad que se estudia.

La aportación del estudio etnográfico en el terreno de la Educación y, particularmente, en lo que respecta a la institución escolar supone una reflexión antropológica al margen de la cual la elaboración etnográfica construida sobre los diversos grupos culturales, la escuela y las interacciones sociales que se establecen cotidianamente corre el riesgo de convertirse en un discurso técnico privado de su fundamento filosófico e impedir, más que favorecer, la intersección potencialmente valiosa entre Etnografía y Pedagogía. En este sentido, considero que la Antropología de la Educación aparece como un elemento crucial para la formación de las y los maestros.

El análisis cultural de la escuela, como Etnografía, supone un encuentro con las personas y los grupos presentes en ella (docentes, alumnado y familias). Las «realidades» individuales, sociales, culturales, administrativas,... que aparecen a través de la vida cotidiana y de las interacciones entre las y los actores sociales de los diferentes grupos en contacto son elementos de una realidad más amplia y de gran complejidad. Lo que la investigadora puede recibir depende, por una parte, de su postura en y frente a dicha realidad compleja y, por otra, de sus relaciones personales con los individuos implicados en ella. El estatuto de la realidad y la postura de la investigadora son dos focos insoslayables de la reflexión teórica a partir de los cuales el estatuto del conocimiento como «verdad» se ilumina y puede ser interrogado.

Por último, sólo me queda añadir mi deseo de que los resultados y las líneas de investigación que haya podido abrir con el presente trabajo sobre la

educación de la infancia gitana se orienten hacia la comparación con otros grupos culturales, situaciones y lugares con el fin de acceder un poco más a la comprensión de la complejidad que entraña la interacción socioeducativa del conjunto de la población con la institución escolar y, de este modo, contribuir a la construcción de una escuela cada día más democrática y transformadora.

XII. BIBLIOGRAFÍA

- AA.VV. (1995): *Los gitanos en la Historia y la Cultura: Actas de un Congreso*. Sevilla: Consejería de Empleo y Desarrollo Tecnológico de Andalucía.
- AA.VV. (2000): *Els gitanos de Barcelona. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona, Àrea de Serveis Socials. Col·lecció Serveis Socials 15.
- ABAJO ALCALDE, J.E. (1996): «La escolarización de los niños gitanos o la educación como proceso interpersonal que refleja y reproduce relaciones sociales desiguales y contradictorias», en *Cultura y Educación*, nº 3.
- (1997): *La escolarización de los niños gitanos. El desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- (2000): «Desigualdad social, culturas y escolarización. La necesidad de un enfoque sistémico, autocrítico, interpersonal y esperanzado», en *Boletín de enseñantes con gitanos*, nº 18.
- ABAJO, J.E.; CARRASCO, S. (EDS.) Y EQUIPO DE INVESTIGACIÓN SOBRE EL ÉXITO ESCOLAR DEL ALUMNADO GITANO (2004): *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanos y gitanas en España: Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: CIDE/Instituto de la Mujer. Colección mujeres en la Educación, nº 4.
- ABADIA-PRETCEILLE, M. (1990): *Vers une Pédagogie interculturelle*. Publications de la Sorbone. Paris: Institut National de Recherche Pédagogique.
- AGUILAR RÓDENAS, C. (2001): *Didàctica del català i pedagogia crítica*. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I. Col·lecció Educació.
- AGUILERA, C. (2002): «Los novatos del cole», en *El País Semanal*, nº 1355. (Domingo 15 de septiembre de 2002)
- ALFAGEME CHAO, A.; MARTÍNEZ SANCHO, M. (2004a): «Estructura por edades, escolarización y tamaño de la población gitana asentada en España», en *REIS*, nº 106. (pp. 161-176).

- (2004b): «Integración socioeducativa del alumnado gitano en la escuela española», en *Revista Española de Educación Comparada*, n° 10. (pp. 299-323).
- ALONSO, L.E. (1998): *La mirada cualitativa en Sociología. Una aproximación interpretativa*. Madrid: Ed. Fundamentos.
- ANDER-EGG, E. (1987): *Técnicas de investigación social*. México: El Ateneo.
- ANSART, P. (1990): *Les sociologies contemporaines*. Saint-Amand: Éditions du Seuil.
- ARDEVOL PIERA, E.; DEL PINO SEGURA, M.D. (1987): *Antropología Urbana de los gitanos de Granada. Un estudio desde la Antropología aplicada al trabajo social*. Granada: Ayuntamiento de Granada. Sección de Servicios Sociales.
- ARENDT, H. (2003): *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Barcelona: Ediciones Península.
- ARIÑO VILLARROYA, A. (1992): *La ciudad ritual. La fiesta de las Fallas*. Barcelona: Editorial Anthropos.
- ARNAIZ SÁNCHEZ, P. (1997): «Integración, segregación, inclusión», en P. Arnaiz Sánchez y R. De Haro Rodríguez (Eds.) (1997): *10 años de integración en España*. Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad, pp.313-353.
- BARLEY, N. (1989): *El antropólogo inocente. Notas desde una choza de barro*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- BARTH, F. (Comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- BARTOLOMÉ, M. (2003): «En defensa de la etnografía. Aspectos contemporáneos de la investigación intercultural», en *Revista Antropología Social*, vol.12. Madrid: Universidad Complutense (pp. 199-222).
- BARTOLOMÉ, M.; BARABAS, A. (1996): *La pluralidad en peligro: procesos de extinción y transfiguración cultural en Oaxaca*. México: Col. Regiones INAH-INI.

- BEAUDELOT, C.; ESTABLET, R. (1971): *L'école capitaliste en France*. Paris: Maspero.
- BECK-GERNSHEIM, E., BUTLER, J.; PUIGVERT, L. (2001): *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure Editorial.
- BELL, D. (1982): *Las contradicciones culturales del capitalismo*. Madrid: Alianza Editorial.
- BERGER, P.L.; LUCKMAN, T. (2003): *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu.
- BERNSTEIN, B. (1985): «Clase social, lenguaje y socialización». *Educación y Sociedad, n° 4*. (pp.129-143).
- BOURDIEU, P. (1987): *Choses dites*. Paris: Ed. de Minuit.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. (1985): *Les heritiers. Les étudiants et la culture*. Paris: Ed. de Minuit.
- (2001): *La reproducción. Elementos para una teoría del Sistema de Enseñanza*. Madrid: Editorial Popular.
- BOWLES, S.; GINTIS, H. (1981): *La instrucción escolar en la América capitalista*. Madrid: Siglo XXI.
- CALLARI, M. (2000): *Antropologia culturale e processi educativi*. Milano: La Nuova Italia
- CAMILLERI, C. (1985): *Antropología cultural y educación*. París: UNESCO.
- CAMILLERI, C.; COHEN-EMERIQUE, M. (Dir.). (1989): *Chocs de Cultures: Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*. Paris: Editions L'Harmattan.
- CAMILLERI, C.; VINSONNEAU, G. (1996): *Psychologie et culture: concepts et methodes*. Paris: Armand Colin.
- CARBONELL FERNÁNDEZ, J.L. (coord.) (1999): *Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo*. Barcelona: CISSPRAXIS, S.A. Colección legislación Educativa.

CARBONELL I PARIS, F.: «La integración de los diferentes» en *Boletín de enseñantes con gitanos*, nº 21/22, (Monográfico: *La educación para superar las desigualdades*).

CARRASCO PONS, S. (2002): «Inmigración, minorías y educación: Ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo». Ponencia presentada en el Congreso de Antropología de la Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español, Simposio Multiculturalidad, Inmigración y Educación, celebrado en Barcelona del 4 al 7 de septiembre de 2002. (Publicado en internet, Interculturalidad, *Suplementos Ofrim*, nº11, junio 2004).

-(2004): «La condición de minoría en la escuela multicultural: supuestos, retóricas y aportaciones de la literatura de investigación, con especial referencia al alumnado gitano», en *Boletín de enseñantes con gitanos*, nº25/26. (Monográfico: *El éxito escolar de las Españolas y Españoles Gitanas/os. Éxito académico y minorías étnicas*).

CÁTEDRA TOMÁS, M. (1989): *La vida y el mundo de los vaqueiros de Alzada*. Madrid: Siglo XXI.

-(1991): *Los españoles vistos por los antropólogos*. Gijón: Ediciones Júcar.

-(1997): *Un Santo para una ciudad. Ensayo de Antropología urbana*. Barcelona: Editorial Ariel.

CASTANEDA, C. (2000): *Viaje a Ixtian*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. Colección Popular.

-(2002): *Las enseñanzas de don Juan*. Madrid: Fondo de Cultura Económica. Colección Popular.

CASTILLEJO BRULL, J.L. Y OTROS (1981): *Teoría de la Educación*. Madrid: Ed. Anaya.

COMAS D'ARGEMIR, D. (1998): *Antropología económica*. Barcelona: Ariel Editorial.

- CONTRERAS, J. (1983): «La Antropología Cultural en España», en J. Frigolé, S. Narotzky, J. Contreras, P. Comes, J. Prat (1983): *Antropología, hoy*. Barcelona: Ed. Teide.
- CUCÓ, J. (dir.) (1993): *Músicos y festeros valencianos*. Valencia: Generalitat Valenciana.
- DEL VALLE, T. (2000): *Perspectivas feministas desde la antropología social*. Barcelona: Ariel Antropología.
- DELGADO, J.M.; GUTIÉRREZ, J. (Eds.) (1994): *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales*. Madrid: Ed. Síntesis, S.A.
- DESCHAMPS, J.C.; LORENZI-GIOLDI, F.; MEYER, G. (1982): *L'échec scolaire. Elève-modèle ou modèles d'élèves?*. Lausanne: Pierre Marcel Favre.
- DÍAZ DE RADA, A. (1996): *Los primeros de la clase y los últimos románticos. Una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la enseñanza*. Madrid: Siglo XXI.
- DOUGLAS, M. (1991): *Pureza y peligro. Un análisis de los conceptos de contaminación y tabú*. Madrid: Siglo XXI.
- DURÁN, M.Á. (coord.) (2001): *Presente y futuro de la Sociología en España. R.E.S., nº 1*. Madrid.
- EDDY, E.M. (1993): «Iniciación a la burocracia», traducido de «Initiation into Bureaucracy», en *Becoming a teacher. The Pasaje to Profesional Status*, Teacher College Press, Nueva York, 1975, pp. 25-56. por Velasco, H. M., García, F. J., Díaz de Rada, A. En Velasco, H. M., García, F. J., Díaz de Rada, A. (eds), (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- EIDHEIM, H. (1976): «Cuando la identidad étnica es un estigma social», en Barth, F. (Comp.) (1976): *Los grupos étnicos y sus fronteras*. México: Fondo de Cultura Económica.
- ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. (2001): *Logiques de l'exclusion*. Paris: Fayard.

- FABIETTI, U. (2000): *Antropologia Culturale. L'esperienza e l'interpretazione*. Bari: Editori Laterza.
- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- FERNÁNDEZ MORATE, S. (2000): *Las familias gitanas ante la educación*. Palencia: Diputación de Palencia. Departamento de Cultura.
- FLECHA, R. (1990): *La nueva desigualdad cultural*. Esplugues del Llobregat: El Roure Editorial.
- FLECHA, R.; SERRADELL, O. (2003): «El desarrollo de la sociología de la educación. Principales enfoques o escuelas. Revisión crítica», en Fernández Palomares, F. (2003): *Sociología de la Educación*. Madrid: Pearson Educación.
- FORMOSO, B. (1986): *Tsiganes et Sédentaires. La reproduction culturelle d'une société*. Paris: L'Harmattan.
- FREIRE, P. (2000): *Pedagogia da indignação. Cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP.
- (2002a) *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- (2002b) *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- (2002c) *Pedagogia da Autonomia. Saberes necesarios à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- FRIGOLÉ, J.; NAROTZKY, S.; CONTRERAS, J.; COMES, P.; PRAT J. (1983): *Antropología, hoy*. Barcelona: Ed. Teide.
- GARCÍA PASTOR, B. (2001): «Gitanos de Valencia: del barrio a la escuela» en *Diálogo Gitano*, julio-septiembre de 2001. Especial Proyecto OPRE ROMA. Ed., Secretariado Nacional Gitano.

- GARRIGA, C. (Dir.) (2000): *Els gitanos de Barcelona. Una aproximació sociològica*. Barcelona: Diputació de Barcelona. Col·lecció Serveis Social, 15.
- GEERTZ, C. (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós Estudio.
- (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- GIDDENS, A. (1977): *El capitalismo y la moderna teoría social*. Barcelona: Editorial Labor.
- (1993): *Consecuencias de la Modernidad*. Madrid: Alianza Editorial.
- (1997): *Modernidad e identidad del yo. El yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Ediciones Península.
- (1998): *La transformación de la intimidad. Sexualidad, amor y erotismo en las sociedades moderna*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- GHIGGI, G. (2002): *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas: Seiva publicações.
- GILLY, M. (1997): «Les représentations sociales dans le champ éducatif», en Jodelet, D. (Dir) (1997): *Les représentations sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- GIMÉNEZ ADELANTADO, A. (1994): *Un grupo étnico en el medio urbano. Gitanos en la ciudad*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Complutense.
- (2002): «Gitanos, viajeros del milenio», en Sales, D.; Torrent, R.; Burguera, M^a.L. (eds). (2002): *Viajes, esperanzas y deseos*. Castellón: Publicaciones de la Universitat Jaume I.
- GIMÉNEZ ADELANTADO, A. (Dir.) Y EQUIPO EINA (2003): *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía*. Castellón: Servei de Comunicació i Publicacions de la Universitat Jaume I. Col·lecció Educació.
- GINER, S.; SARASA, S. (edit.). (1997): *Buen gobierno y política social*. Barcelona: Editorial Ariel.

- GIROUX, H.A.; FLECHA, R. (1992): *Igualdad educativa y diferencia cultural*. Barcelona: El Roure Editorial.
- GOBBO, F. (Ed) (2000): *Antropologia dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Edizioni Unicopli.
- GOMES, A.M^a. (1998): «*Vegna che ta fago scriver*». *Etnografia della scolarizzazione in una comunità di Sinti*. Roma: CISU (Centro d'Informazione e Stampa Universitaria di Colamartini Enzo s.a.s.).
- GRAS, A. (Comp.) (1980): *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- HAMME, M; ATKINSON, P. (1994): *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona. Paidós.
- HANNERZ, U. (1993): *Exploración de la ciudad. Hacia una antropología urbana*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- (2001): *La diversità culturale*. Bologna: Società Editrice Il Mulino.
- HARRIS, M. (1978): *El desarrollo de la teoría antropológica. Una historia de las teorías de la cultura*. Madrid: Siglo XXI.
- HARRIS, O.; YOUNG, K. (1979): *Antropología y Feminismo*. Barcelona: Editorial Anagrama.
- IBAÑEZ, J. (1997): *Por una sociología de la vida cotidiana*. Madrid: Siglo XXI.
- JODELET, D. (Dir.) (1989): *Les représentations Sociales*. Paris: Presses Universitaires de France.
- JULIANO, D. (1996): «Antropología de la Educación», en Prat, J. y Martínez Ángel (Ed.) (1996): *Ensayos de Antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel Antropología. (pp. 278-284)
- LACOMBA VÁZQUEZ, J. (2001): *El Islam inmigrado. Transformaciones y adaptaciones de las prácticas culturales y religiosas*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Secretaría de Estado de Cultura. Premio Marqués de Lozoya, 2000.

- LAGUNAS, D. (2000): *Dentro de dentro*, Tesis doctoral.
- LABOV, W. (1985): «La lógica del inglés no standard». *Educación y Sociedad*, n° 4. (pp. 145-167).
- LALLEMENT, M. (1993): *Histoire des idées sociologiques*, (Tome 1: *des origins à Weber*. Tome 2: *de Parsons aux contemporains*). Luçon: Éditions Nathan.
- LAPASSADE, G. (1996): *Les Microsociologies*. Paris: Ed. Economica.
- LAPLANTINE, F. (1996): *La description ethnographique*. Paris: Éditions Nathan.
- LÉVI-STRAUSS, C. (1979): *Antropología Estructural*. Madrid: Siglo XXI.
- LIÉGEOIS, J.P. (1987a): *Gitanos e itinerantes*. Madrid: Presencia Gitana.
- (1987b): *La escolarización de los niños gitanos y viajeros*. Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas.
- LIPSET, S.M. (2000): *El excepcionalismo americano. Una espada de dos filos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- LÓPEZ COIRA, M. (1991): «La influencia de la ecuación personal en la investigación antropológica o la mirada interior», en Cátedra, M. (Ed) (1991): *Los españoles vistos por los antropólogos*. Madrid: Júcar Universidad. (pp. 162-187)
- LÓPEZ MORENO, O.G. (1998): «La Metodología Cualitativa: Un Paradigma Emergente en la Investigación y Desarrollo de la Educación», en *Mar y Arena*, noviembre 1998.
- MACEDO DE BARCELLOS, D. (2005): «Etnografía, educação e relações raciais». <http://www.acaoeducativa.org.br/>, consultada el 5 febrero de 2005.
- MALINOWSKI, B. (1989): *Diario de Campo en Melanesia*. Madrid: Júcar Universidad.
- (1993): «Introducción: Objeto, método y finalidad de esta investigación», traducido de *Argonauts of the Western Pacific: A Account of native enterprise and adventure in the archipelagoes of Melanesian New Guinea*, Dutton, 1961 (1922), por Antonio J. Desmonts (Barcelona

- Edicions 62, 1973), en Velasco, H. M., García, F. J., Díaz de Rada, A. (eds), (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. (pp. 21-42).
- MERCIER, P. (1979): *Historia de la Antropología*. Ediciones Península. Barcelona.
- (1968): «Antropologie sociale et culturelle», en Poirier, J. (Dir.) 1968: *Ethnologie Générale*. Paris: Ed. Gallimard.
- MERNISSI, F. (1992): *El miedo a la modernidad. Islam y democracia*. Guadarrama: Ediciones de Oriente y del Mediterráneo.
- MIGEOT-ALVARADO, J. (2000): *La relation école-familles. «Peut mieux faire»*. Issy-les-Moulineaux Cedex: ESF Editeur.
- MONTCLAIR, A. (2001): «Scolarisation des enfants tsiganes», en Migeot-Alvarado, J. et Montclair, F. (2001): *Enseignement et démocratie. La démocratisation de l'enseignement en France et en Europe. Hommage à Louis Legrand*. Besançon: Presses du Centre Unesco.
- NEWMAN, D.K. Y OTROS (1978): *Protest, politics and prosperity: Black americans and white institutions, 1940-75*. New York: Pantheon Books.
- OGBU, J. (1977): *Racial stratification and education: The case of Stockton*. California: IRCD Bulletin 12.
- (1993): «Etnografía escolar. Una aproximación a nivel múltiple», en Velasco, H. M., García, F. J., Díaz de Rada, A. (Eds.), (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta. (pp.145-174).
- (2000): «L'Antropologia dell'educazione: Introduzione e cenni storico-teorici», en Gobbo, F. (Ed.) (2000): *Antropología dell'educazione. Scuola, cultura, educazione nella società multiculturale*. Milano: Edizioni Unicopli. (pp. 1-47).
- PARRA SABAJ, M.E. (1998): «La Etnografía de la Educación», en *Cinta de Moebio*, n°3. Abril de 1998. Revista electrónica de epistemología de Ciencias Sociales. Universidad de Chile.

- PIZZI, J. (2001): *La crisis de las ciencias y el rechazo de la lebenswelt*. Trabajo de Investigación. Universitat Jaume I de Castellón.
- POIRIER, J. (Dir.). (1968): *Ethnologie générale*. Bruges (Belgique): Éditions Gallimard.
- PRAT CARÓS, J. (1983): «La Antropología Cultural en España», en J. Frigolé, S. Narotzky, J. Contreras, P. Comes, J. Prat (1983): *Antropología, hoy*. Barcelona: Ed. Teide.
- PRAT, J.; MARTÍNEZ, A. (Eds.) (1996): *Ensayos de Antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona: Ariel Antropología.
- RADCLIFFE-BROWN, A.R. (1968): *Estructura y función en las sociedades primitivas*. Barcelona: Península.
- (1975): *El método de la antropología social*. Barcelona: Anagrama.
- RIVIÈRE, C. (1995): *Introduction à l'anthropologie*. Paris: Hachette Livre.
- ROSENTHAL, R.; JACOBSON, L. (1980): «Pigmalión en clase», en Gras, A. (1980): *Sociología de la Educación. Textos fundamentales*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones. (pp. 212-220).
- ROUQUETTE, M.L. (Dir.) (1997): *L'exclusion: Fabriques et Moteurs*. Perpignan: Presses Universitaires de Perpignan. Collection Études.
- RUANO, L. (2000): «De la construcción de los otros por nosotros a la construcción del nos-otros», en *Educación*. Revista de Educación/Nueva época, nº 12/Enero-Marzo 2000.
- SÁEZ CARRERAS, J. (1989): *La construcción de la Educación. (Entre la tecnología y la crítica)*. Murcia: ICE, Universidad de Murcia.
- SAMA ACEDO, S. (2001): *Espacios vividos, espacios creados: Los gitanos de Évora*. Tesis de Licenciatura. Universidad Complutense de Madrid.
- SAN ROMÁN, T. (1980): «La Celsa, una escuela de barrio», en KNIPMEYER, M. (1980): *Escuelas, Pueblos y Barrios*. Madrid: Akal.

- (1997): *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- (2001): «Evolución de los roles de género en la comunidad gitana», en *TOMO V de las Jornadas Mujer Gitana*, del 26 al 30 de noviembre de 2001. Universidad Menéndez y Pelayo, Comunidad Valenciana. Diputació de València.
- SAN ROMÁN, T. (DIR) Y EQUIPO GIMES (1976): *Gitanos al encuentro de la ciudad: del chalaneo al peonaje*. Madrid: Editorial Cuadernos para el diálogo.
- SÁNCHEZ ORTEGA, M.H. (1977): *Los gitanos españoles*. Madrid: Castellote.
- (1986): «Evolución y contexto histórico de los gitanos españoles», en San Román, T. (comp.) (1986): *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Madrid: Alianza.
- (1988): *La inquisición y los gitanos*. Madrid: Taurus.
- SANTOS GUERRA, M.A. (1994): *Entre bastidores. El lado oculto de la organización escolar*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- SAVATER, F. (2002): *El valor de educar*. Barcelona: Ed. Ariel.
- SCHUTZ, A. (1973): *El problema de la realidad social*. Buenos Aires (Argentina): Ediciones Amorrortu.
- SCOTT, J.W. (1976): *The black revolts: racial stratification in the USA*. Cambridge: Schenkman.
- SERRA I SALAMÉ, C. (2002): *Antropologia de l'educació. L'etnografia i l'estudi de les relacions interètniques en l'àmbit de l'educació*. Girona: Universitat de Girona.
- SOLÉ, C. (1998): *Modernidad y modernización*. Barcelona: Anthropos Editorial.
- STACK, C. (1974): *All our kin: strategies for survival in a black community*. New York: Harper & Winston.

- STOCKING JR, G.W. (1993): «La magia del etnógrafo. El trabajo de campo en la antropología británica desde Tylor a Malinowski», traducido de «The Ethnographer's Magic: Fieldwork in British Anthropology from Tylor to Malinowski», en G.W. Stocking, Jr. (Ed.), *Observers observed. Essays on Ethnographic Fieldwork*, The University of Wisconsin Press, Madison, 1983, (pp. 70-120), por Velasco, H. y Díaz de Rada, A., en Velasco, H. M., García, F. J., Díaz de Rada, A. (eds), (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- TAYLOR, S.J.; BOGDAN, R. (1986): *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós Studio.
- TEIXIDOR, M. J. (1982): *València, la construcció d'una ciutat*. Valencia: Alfons el Magnànim.
- TERRÉN, E. (2001a): «La conciencia de la diferencia étnica: identidad y distancia cultural en el discurso del profesorado», en *Papers 63/64*.
- (2001b): *El contacto intercultural en la escuela*. A Coruña: Servicio de Publicaciones de la Universidad de A Coruña.
- UBIETA LÓPEZ, J.A. (tr.) (1999): *Nueva Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Editorial Desclée De Brouwer.
- VÁSQUEZ BRONFMAN, A.; MARTÍNEZ, I. (1996): *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*. Barcelona: Paidós.
- VELASCO, H., A. DÍAZ DE RADA (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid: Trotta.
- VELASCO, H.; GARCÍA, F.J.; DÍAZ DE RADA, A. (1993): *Lecturas de antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar*. Madrid: Trotta.
- WEBER, M. (1979): *Economía y sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (1992): *La ciencia como profesión. La política como profesión*. Madrid: Editorial Espasa-Calpe.

- WILLIAMS, P. (1993): *Nous, on n'en parle pas. Les vivant e les morts chez les Manouches*. Paris: Maison de les Sciencies de l'home.
- WILLIS, P. (1988): *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal. Obra original (1977): *Learning to Labour. How working class children get working class jobs*. Farnboro: Saxon House.
- (1993): «Producción Cultural no es lo mismo que Reproducción Cultural, que a su vez no es lo mismo que Reproducción Social, que tampoco es lo mismo que Reproducción». Traducido de «Cultural Production is Different from Cultural Reproduction in Different from Social Reproduction is Diferente from Reproduction», en *Interchange*, vol.12, 2-3, 1981, (pp. 48-67), por Honorio M. Velasco Maillo y Ángel Díaz de Rada, en Velasco, H. M., García, F. J., Díaz de rada, A. (eds), (1993): *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.
- WOLF, E.R; MITCHELL, J.C. Y OTROS (1980): *Antropología social de las sociedades complejas. Compilación de Michael Banton*. Madrid: Alianza Universidad.
- WOODS, P. (1989): *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona: Ediciones Paidós.

ANEXOS

ANEXO 1

DISTRIBUCIÓN Y COMPOSICIÓN DEL ALUMNADO DEL CENTRO¹

*A y B corresponden respectivamente a:

Línea A (castellano) o Programa de Incorporación Progresiva (PIP)

Línea B (valenciano) o Programa de Inmersión Lingüística (PIL)

ALUMNADO DE EDUCACIÓN INFANTIL

3 años (línea A) = 12 alumnos/as (6niños/6niñas):

10 gitanos (4niños/6niñas),

1 payo (niño),

1 inmigrante (niño).

3 años (línea B) = 12 alumnos/as (3niños/9niñas):

9 payos (3niños/6niñas),

3 inmigrantes (niñas).

4 años (línea A): No hay grupo de niños/as de cuatro años escolarizados en castellano.

4 años (línea B) = 7 alumnos/as (5niños/2niñas):

5 payos (4niños/1niña),

2 inmigrantes (1niño/1niña).

5 años (línea A) = 16 alumnos/as (10niños/6niñas):

7 gitanos (5niños/2niñas),

8 payos (4niños/4niñas),

1 inmigrante (niña).

¹ Las cifras que se manejan en este Anexo reflejan una realidad aproximada puesto que a lo largo del curso fueron variando sensiblemente debido al «goteo» de población escolar de origen inmigrante.

5 años (línea B) = 11 alumnos/as (5niños/6niñas):

10 payos (5niños/5niñas),

1 inmigrante (niña).

Total gitanos: 17 (29%)

Total Payos: 33

Total inmigrantes: 8

Total niños/as de Educación Infantil: 58

*LÍNEA A (castellano): **17 gitanos, 9 payos, 2 inmigrantes.**

*LÍNEA B (Valenciano): **24 payos, 6 inmigrantes.**

En la etapa de Educación Infantil todo el alumnado gitano se concentra en la Línea A, en castellano. Frente a esta distribución desequilibrada, la falta de intervención por parte de la dirección del centro, en esta etapa inicial, se justifica con un discurso aparentemente democrático que alude al derecho de las familias a elegir la lengua en la que quieren que estudien sus hijos.

ALUMNADO DE EDUCACIÓN PRIMARIA

1º A = 16 alumnos/as (8niños/8niñas):

8 gitanos (5niños/3niñas),

5 payos (3niños/2niñas),

3 inmigrantes (3 niñas)

1º B = 8 alumnos/as (4niños/3niñas):

1 gitana,

7 payos (4niños/3niñas)

2º A = 9 alumnos/as(6niños/3niñas):

3 gitanos (2niños/1niña),

5 payos (3niños/2niñas),

1 inmigrante (niño)

2ºB = 16 alumnos/as (9niños/7niñas):

1 gitana,

15 payos (9niños/6niñas)

3ºA = 16 alumnos/as (11niños/4niñas):

7 gitanos (5niños/2niñas),

7 payos (6niños/1niña),

2 inmigrantes (1niño/1niña)

3ºB = 13 alumnos/as (9niños/4niñas):

1 gitano,

11 payos (8niños/4niñas),

1 inmigrante (niño)

4ºA = 12 alumnos/as (6niños/6niñas):

6 gitanos (4niños/2niñas),

6 payos (2niños/4niñas)

4ºB = 9 alumnos/as (5niños/4niñas): todos payos.

5ºA = 14 alumnos/as (5niños/9niñas):

8 gitanos (2niños/6niñas),

3 payos (1niños/2niñas),

3 inmigrantes (2niños/1niña)²

² Agrupación Flexible: En la memoria del tercer ciclo de Primaria se hace constar que «es un aula donde se trabaja con dos grupos de alumnos bien diferentes en nivel de aprendizaje y actitud, motivación y hábitos de trabajo. En el grupo que trabaja los objetivos correspondientes a 5º, el proceso de aprendizaje es muy bueno, mientras que, en el otro, la falta de motivación y hábito de trabajo repercute negativamente y dos alumnos presentan un elevado grado de absentismo. El aula de 5ºA, en Matemáticas, Lengua, Valenciano y Conocimiento del Medio ha sido atendida todo el curso en dos grupos de diferentes niveles curriculares. La valoración final es positiva excepto en Matemáticas, donde el grupo de nivel retrasado ha sido atendido por dos maestras diferentes por no tener otra opción en el horario. Eso unido al absentismo ha dificultado el seguimiento».

5°B = 5 alumnos/as (4niños/1niña):

1 gitano,
2 payos (1niño/1niña),
2 inmigrantes (niños)

6°A = 26 alumnos/as (12niños/14 niñas)³.

6°A = 16 alumnos/as (6niños/10niñas):

10 payos (3niños/7niñas),
4 gitanos (2niños/2niñas),
2 inmigrantes (1niño/1niña).

(El niño inmigrante funciona a caballo entre este grupo y el siguiente).

6°C = 10 alumnos/as (6 niños/4niñas):

6 gitanos (2niño/4niñas),
4 payos (4niños)

6°B = 12 alumnos/as (8niños/4niñas):

9 payos (7niños/2niñas),
3 inmigrantes (1niño/2niñas)

Total gitanos: 46 (30%)

Total payos: 93

Total inmigrantes: 17

Total niños/as Primaria: 156

³ Agrupación flexible: Este grupo se desdobra en dos aulas con diferentes niveles de aprendizaje. Según la misma memoria: «Uno tiene un ritmo de aprendizaje satisfactorio y cada trimestre supera los objetivos establecidos en todas las áreas. Otro, el grupo C, son los alumnos repetidores, entre los que hay que diferenciar cuatro subgrupos: Tres que asisten con regularidad y que han progresado bastante bien, cuatro que presentan un alto grado de absentismo y no pueden seguir una marcha normal ni conseguir los objetivos mínimos, dos totalmente absentistas y, por último, un alumno de lengua y cultura diferentes que no consigue los niveles del curso por sus limitaciones lingüísticas, aunque ha progresado desde el momento de su llegada y está recibiendo refuerzo individual».

- * LÍNEA A (Castellano): **42 gitanos** (8 en 1º, 3 en 2º, 7 en 3º, 6 en 4º, 8 en 5º, 10 en 6º)
11 inmigrantes (3 en 1º, 1 en 2º, 2 en 3º, 3 en 5º, 2 en 6º)
- * LÍNEA B (Valenciano): **4 gitanos** (1 en 1º, 1 en 2º, 1 en 3º, 1 en 5º)
6 inmigrantes (1 en 3º, 2 en 5º, 3 en 6º)

En la memoria de Tercer Ciclo (5º y 6º) del curso 2001/2 en cuanto a la evolución de los alumnos/as con respecto al aprendizaje, la disciplina y los hábitos se anota lo siguiente:

Aprendizaje: «Los resultados finales del alumnado normalizado es satisfactorio. Todo lo contrario que el alumnado retrasado, bien por el absentismo intermitente, bien porque denotan debilidad en los aprendizajes al pasar el tiempo».

Disciplina: «En 5ºA hay algunos alumnos que no asumen las normas de respetar el turno de palabra, no molestar, se niegan a trabajar... En las otras aulas no ha habido problemas serios. Sólo un alumno de 6ºA muy disruptivo del que ya hemos hablado en los trimestres anteriores».

Hábitos: «Es lógico que los alumnos que no vienen regularmente no lleguen a alcanzar los hábitos de trabajo adecuados, ni en el aula, ni en casa, unido a la desmotivación personal y la relativa integración con los compañeros/as que les lleva a llamar la atención de forma inadecuada. El alumnado normalizado sí tiene los hábitos necesarios para continuar con éxito su aprendizaje».

En la misma memoria se hacen **propuestas para el próximo curso**. Veámoslas:

«Viendo los desniveles considerables que presentan los futuros alumnos de 5º y 6º, proponemos las siguientes medidas:

- Refuerzo individual a unos alumnos de 5º que todavía no ha conseguido el dominio de la lectoescritura.

- Agrupamiento flexible: Dos grupos de 5º y dos grupos de 6º por niveles curriculares en las áreas básicas donde no coincide la lengua vehicular entre la línea A y B. No supone un incremento de horario del profesorado ya que los tutores de A y B se intercambiaban los grupos en estas áreas.
- Hace falta que desde el primer día dispongamos de los libros y los materiales curriculares y escolares necesarios para todo el alumnado, cada uno a su nivel.»

ANEXO 2

Entrevista de la etnógrafa con la MONITORA DE ABSENTISMO del PROGRAMA DE ABSENTISMO del Ayuntamiento de Valencia

(Jueves, 7 de Febrero 2002)

¿Por dónde empezamos?

Pues, eso, te decía que normalmente las causas... ¡Hombre!, hay de todo. Es decir, hay... están los códigos de las causas y hay cien mil. Que, por cierto, eso no... yo nunca codifico causas, yo nunca le pongo el numerito. Eso es cuestión del SPE⁴ y yo, ahí, no me meto. ¿Ves?, mira si hay causas de absentismo, hay muchísimas, todas esas y todas esas.

(Me enseña un listado).

¿Quién codifica las causas?, ¿El SPE?, ¿el colegio?

El SPE, el SPE. Yo no las puedo conocer, quiero decir, yo no puedo saber realmente porque no conozco a la familia, quiero decir, el SPE, la trabajadora social y el psicopedagogo son los que más conocen realmente el motivo del absentismo de ese niño. Saben si realmente se trata de que la mamá se va al mercado y no lo puede traer porque se ha ido al mercado, o porque la mamá está pasando por una depresión y no se levanta por las mañanas, o porque el niño, lo han visto merodear por el barrio y la madre dice que sí que va, o sea, que igual es que el niño sale de casa pero no se mete dentro del colegio y se queda por ahí. Yo, realmente, no puedo conocer los casos porque no conozco a las familias.

O sea, tú eres simplemente una especie de mensajera, ¿no?

Sí. Se supone que, en los centros, el monitor de absentismo lo que hace es facilitar el trabajo, descargar al centro, descargar de faena al centro, porque puede ser costoso rellenar y todo eso... E intervenir como Ayuntamiento, quiero decir, en

⁴ SPE: Servicio Psicopedagógico Escolar.

el momento en el que hay que visitar a una familia, ya va como Ayuntamiento. Yo, por ejemplo, cuando envío citaciones de tutoría o de dirección, yo las llevo en persona, ¿no?. Pero la meto en el buzón, o la meto por debajo de la puerta. Porque... para que quede muy claro que de momento el Ayuntamiento no ha intervenido. Pero si lo hago, lo hago porque... aunque se pueden enviar por correo, que es mucho más fácil... yo relleno la citación, subo, el tutor me la firma, cierro el sobre y voy y lo meto dentro del buzón. Entra dentro de mi horario, no me cuesta nada hacer eso. No la entrego en persona. ¿Por qué?. Porque una vez ya he intervenido yo, luego cuando vaya a intervenir como Ayuntamiento, no es lo mismo. Quiero decir, primero cita la tutoría, luego cita la dirección del centro y, luego, ya voy yo. Entonces, eso lo hago pero por facilitar... y lo hacemos, lo hago yo y lo hace cualquier monitor de absentismo de cualquier centro.

Y, ¿tú eres trabajadora social?

No, yo soy licenciada en derecho.

Eres licenciada en derecho. O sea, que estas haciendo este trabajo de forma temporal, ¿no?.

Yo entré porque era monitora de tiempo libre y, por eso, entré como monitora de tiempo libre, no como licenciada en derecho. Lo que pasa es que entré hace dos años como monitora, monitor despertador, y he seguido, he seguido, he seguido, hice el curso de monitor de absentismo y ahora, a parte de eso, pues también acudo a centros a asesorar un poco del Programa, que son ya un poco funciones técnicas, pero, bueno, que también las puede cubrir un monitor de absentismo. Pero, entré muy provisionalmente de monitor despertador, porque surgió un caso en mi barrio y a la que mejor le pillaba era a mí. Entonces...

Pero, ¿trabajabas en alguna otra parte?

Sí, yo he sido «boy scout», entonces, tenía el título de monitor juvenil y entré en la cooperativa XXX.

Mn, o sea, que trabajas para la cooperativa XXX, ¿no?

Sí, en la cooperativa XXX.

Mn.

Luego, normalmente, que eso también se lo he dejado claro a la directora... Cuando intervenimos nosotros, en ningún momento vamos y ... Lo digo porque al colegio, muchas veces, le da un poco de miedo el intervenir en las familias y más cuando va el Ayuntamiento. Entonces, yo cuando llego a un domicilio, yo no digo « es que me ha dicho el colegio». Nosotros, en eso, tenemos bastante diplomacia. Quiero decir, yo voy como Ayuntamiento, yo no voy como centro. Entonces, «¿qué pasa?», «¿la ha llamado la directora?», «¿ha sido la directora la que la ha llamado?». «Porque si le ha llamado...». He vivido situaciones de esas. Hice una visita domiciliaria que el padre se puso... Bueno, que iba a pillar a las monjas y... Era un colegio concertado. «Cuando pille a las monjas», dijo. Entonces, sí que tienes que ir un poco... con pies de plomo, en ese tema. ¿Por qué?. Porque lo que no me van a decir a mí... A mí no me lo van a decir, pero con el centro si tienen cierto... tienen mucho más trato que conmigo, entonces, después les cuesta bien poco bajar a la tutora, que la conocen perfectamente, y decirle «eres...», todo lo que se les ocurra y más.

Mn. ¿Por eso crees que el centro tiene miedo?. No sé, el miedo ese de los centros, ¿es porque tienen un trato más personal con las familias?.

Yo creo que sí, que a lo mejor es eso. Realmente, ningún tutor me ha dicho nunca: ¡Ojo con lo que dices!. Nunca me ha pasado. Pero, yo creo que sí que es, pues eso, pues que realmente, pues cuando se trata de un niño que, a lo mejor, que está en 5º ó 6º, ya han tenido un trato con esos padres desde 1º, hasta 6º. Entonces, pese a que los padres sean lo que sean, da igual, se ocupen del niño o no se ocupen del niño, si han tenido un cierto trato con esos padres y que, de repente, aparezca el Ayuntamiento, es un poco como... habéis ido de chivatos, os habéis chivado y ahora nos vamos a buscar problemas por vuestra culpa y, entonces, yo creo que, por eso, los centros son un poco... en mi opinión. Entonces, de todas

formas, sí puede ser, sí puede tener cierta lógica. Es lo que yo te digo, a mí... Yo voy a llegar a un domicilio y a mí no me conocen absolutamente de nada y, encima, digo que voy del Ayuntamiento y no van a empezar a decirme nada. Pero, a lo mejor, si yo llegara y dijera «es que mire, he estado por el colegio y me han dicho en el colegio, mire, que no lleva el niño al colegio, que cuando lo lleva, lo lleva sucio, que no le pone el almuerzo, me han dicho que...» Bueno, pues al día siguiente que se prepare la tutora. Entonces, no, yo... Alguna vez sí que me han sacado: «Pero, a ti, ¿quien te manda?». Les digo que a mí no me manda nadie, yo estoy en servicios educativos y yo, como servicios educativos, debo de procurar que los niños vayan. He solicitado parte de faltas, como tengo de todos los centros y he visto que este niño está faltando. Quiero saber qué es lo que ocurre y ya está. Intentar dejarles un poco claro que no es el centro. Que hay otros centros que te dicen: «Oye, a mí me da igual, además, tú dile que nosotros estamos en contacto con vosotros y que, cada vez que falte, os lo vamos a decir». Encuentras de todo. Pero tú, de primero, sí que vas diciendo que vas como Ayuntamiento y que no vas como centro.

Mn.

Porque, más que nada, por eso, porque hay padres de todo tipo...

Mn. Son formas de trabajar... Pero, vamos, no sé, parece que es bastante problemático, ¿no?

Yo no sé porque le da tanto miedo a los centros el Programa. Porque realmente el Programa... Bueno, sé y no sé, quiero decir, hay veces que en los centros también hay niños que si no van es mejor y es verdad, ¡Ja, Ja! (ríe). Hay niños que si no van a clase...

¿Por qué?

Sí, porque sé que hay casos en que el tutor te dice, «chica, si no viene...». Y yo digo: «Bueno» (se carcajea). Es que no puede ser así, quiero decir, es que el niño tiene que aprender, es que el niño tiene que recibir una educación y es que,

incluso, legalmente tiene que venir. Quiero decir, te lo puedo decir de todas formas. A nivel moral, ese niño debe de recibir una educación y a nivel legal también. Pero, sí que hay centros pues que dicen, «mira, pues éste es absentista, pero es que...», «Que se quede en su casa, porque cuando viene, la monta». Entonces, por eso, por todo el papeleo que lleva y, no sé, a lo mejor por miedo a que cuando intervenga el Ayuntamiento puedan tener algún... No problemas, porque no va a venir ningún padre aquí y le va a rajar las ruedas a nadie, ni le va a pegar una paliza a nadie, pero a lo mejor pues ese, ese, no sé, esa relación que mantienen con ellos, sí que creen que se va a enfriar más, o... Es que no lo sé realmente, a mí ningún, ningún colegio me dice no, no, no, yo no quiero por esto, por esto y lo otro. Son cosas que yo percibo por el tiempo que llevo en los centros.

¿Llevas bastante?

En centros llevo... llevo desde este año, desde septiembre, pero con el Programa llevo dos años ya... Entonces, el año pasado, ya empecé a hacer visitas y, bueno, pues... aunque no esté en un centro, cuando haces la visita, remito el informe de la visita, pero, hay veces, que sí me pongo en contacto con el centro, pues, porque he tenido cualquier problema en la visita o por lo que sea y, pues, cosas que percibes, que da la impresión de que les dé un poco miedo, de miedo el Programa.

Y tus compañeras, ¿también son licenciadas o diplomadas en trabajo social?

Sí, hay algunas que son. Pero, realmente, he hablado poco con mis compañeras. Coincido poquísimo, por eso, realmente, no sé cuantos monitores de absentismo hay ahora. Antes, nosotros hacíamos reuniones. El monitor despertador, mensualmente, se reúne, ¿no?. En el Ayuntamiento, todos los monitores despertadores que, ahí, sí que hay muchos.

¿Cuántos, más o menos?

Pues, a lo mejor, quince o veinte. Ahí, sí que hay más monitores despertadores. Pero, cuando ya eres monitora de absentismo, que estás en un

centro, ya te es más difícil coincidir cuando coinciden los demás. Entonces, yo, realmente mantengo reuniones en el Ayuntamiento cuando tengo hueco. Quiero decir, suelo ir semanalmente pero, a lo mejor, llamo y digo: Oye, me paso hoy a final de la mañana, te entrego los informes de las visitas que he hecho y te comento un poco como me va en tal centro.

Al técnico que lo lleva, al coordinador, al director o a quien sea, ¿no?

A Fulana de tal (me dice el nombre y el apellido), que es la coordinadora, sí, la técnico, es técnico ella. Entonces, con ella es con la que... Y ya no coincido con el resto, porque no es lo mismo contar... Cuando eres sólo monitor despertador, sí que es bueno que te reúnas con más y que cada uno cuente cómo le ha ido durante todo el mes con el niño, porque aprendes mogollón (mucho). Escuchando distintas experiencias, se aprende muchísimo. Lo que pasa es que, cuando ya estas todos los días haciendo visitas, o cuando ya estás... bueno, pues yo igual voy y me tiro toda la mañana informando de todo lo que he hecho, pues no puedes reunir cada vez a todo el mundo, para contar... (riéndose).

¿Cuántos colegios tenéis ahora?

¿En cuantos colegios hay monitor de absentismo?. Pues, a ver, yo estoy en dos, una compañera creo que lleva dos... Pues, a lo mejor, unos diez o así.

Pensaba que serían más.

No, no.

Y, ¿siempre están en las zonas periféricas de la ciudad?

Sí, sí, sobre todo, en zonas periféricas. En zonas céntricas, la verdad es que también hay absentismo, porque yo las visitas que estoy haciendo ahora, como no hay monitor de absentismo, las hago y es de cualquier colegio. De hecho, la semana pasada hice una del instituto de X, está mañana he hecho la del Y, y la del Z. Bueno, tampoco es muy céntrico el X, pero bueno. Pero, sobre todo, zonas periféricas es donde hay más alto nivel de absentismo.

Mn.

Sobre todo. En los dos que estoy, son de la zona de la Avenida X.

Muy bien. Entonces, estás adscrita a esta empresa y no eres personal laboral del Ayuntamiento, ni nada.

¿Yo?. ¡Hombre!, yo tengo contrato, yo tengo contrato pero con la empresa.

Mn.

Yo no tengo contrato con el Ayuntamiento.

Y, ¿estás contratada como monitor de absentismo?

Como monitor de absentismo.

Ahora, te voy a hacer una pregunta indiscreta, ¿y el sueldo?. (Ella sonríe).

Es que depende, porque cobramos por horas.

¡Ah!

Cobramos por horas, entonces...

¿Te parecen buenas condiciones laborales?

No se sale ni muchísimo menos, quiero decir, es un trabajillo que cogerías temporalmente. Lo que pasa es que, ahora, realmente, completo todas mis horas de la mañana, quiero decir, yo por las tardes tengo otros trabajos. Pero, realmente, ahora compensa un poco más porque, eso, completas y, por ejemplo, yo, cuando era monitor despertador, que lo único que hacía era llevar a un niño por la mañana y por la tarde, pues me salía unas cuarenta y tantas, más o menos, al mes. El llevar a un niño por la mañana y el llevarlo por la tarde.

O sea, tantas horas trabajas, tantas horas cobras.

Tantas horas cobras. Además tú presentas semanalmente el informe de horas que haces. ¡Hombre!, yo, por ejemplo, para venir aquí a este centro pongo de tres a cinco y, aunque me tire aquí una hora mas charrando contigo, me la tiro porque quiero también, que no tengo ningún problema, pero que al estar en centros, hay veces que te alargas un poquito más, pero bueno, también hay veces que a las doce y media ya no te queda nada más que hacer.

¿Y la gente está contenta de las condiciones laborales, de lo que cobra?

Realmente, no lo sé. Creo que sí, no he hablado, así, con nadie. Es que, ya te digo, nosotros no nos reunimos, cada uno es de una punta de Valencia. O sea, no nos reunimos y charramos y, entonces, yo con ellos me reúno poco, pero supongo que estarán contentos, porque si siguen ahí.

A veces, seguir ahí, no quiere decir que estás contento, quiere decir que no tienes otra cosa.

Bueno, ya. Sí, y además que también lo que ocurre sobre todo con los monitores despertadores es que son estudiantes. Normalmente, sí tienen que tener el título de monitor juvenil, es lo que piden.

Y, ¿dónde se saca?

Yo lo saqué cuando estaba en los «Scouts» y lo saqué en la escuela X, pero no sé dónde más. Bueno en la empresa que yo estoy sé que hacen unos cursos, porque el verano pasado un chaval me dijo que estaba haciendo el curso de monitor juvenil. O sea, que sé que ahí también los hacen.

¿Quién los promueve, de quién dependen, de qué institución?

No tengo ni idea. Es que, esto, a ver... yo, por ejemplo, cuando yo lo hice fue porque yo estaba en un grupo «Scouts» y quería hacer de monitora o, bueno,

quería ser, o por circunstancias me tocaba ser ya porque no habían monitores y, entonces, el mismo grupo me apuntó, nos apuntó a unos cuantos a la escuela X, que es una escuela de monitores juveniles. Pero no sé realmente eso de quien...

Y, lo de los «Scouts» ¿qué es?, ¿es una ONG?, ¿es una asociación?

Es una asociación.

Y, ¿a qué se dedica?

Nosotros somos animadores de tiempo libre, somos educadores también porque, bueno, es que el «scoutismo», si te lo tengo que explicar todo, nos podemos tirar aquí hasta las diez de la noche.

No, no.

El «scoutismo» tiene un programa, quiero decir, no es simplemente que lleguen los niños y se pongan a jugar o a hacer talleres. Quiero decir, nosotros tenemos nuestra metodología y tenemos nuestra progresión, la progresión individual, la progresión en grupo y es una forma como otra cualquiera de educar. Es educar, pero en el tiempo libre y con juegos, con actividades.

Y, la gente que hace este trabajo que tú estás haciendo ahora, ¿qué tipo de implicación crees que tiene con lo que hace?

¿Cómo implicación?

O sea, implicación desde el punto de vista personal, profesional... por vocación...

Claro, sí, sí. Yo, ya te digo, empecé simplemente porque acababa, había terminado la carrera, me llamaron y me dijeron: ¡oye, haces falta para llevar a un niño, tal y cual...! Y yo dije, pues, bueno. Yo estaba entonces buscando trabajo de lo mío y, entonces, entré allí y, a mí, si no me gustara trabajar con niños y no me preocupara, yo no estaría ahí, eso está clarísimo, yo soy licenciada en derecho, no quiere decir que estaría en un bufete pero... no sé donde estaría. Pero, no tiene

nada que ver con lo que yo he estudiado, pero sí, yo desde los diez años he sido «scout», me lo deje el año pasado porque ya no daba abasto. Pero, de diez a veintisiete, el que está ahí es porque le gusta. Por vocación, claro, porque ahí sí que no te pagan (riéndose). Ahí, sí que no cobras ni un duro, nada absolutamente, al revés, pagas muchas veces. O sea, voluntario completamente y vocacional completamente.

¿Cuántos años tienes?

El domingo 28 (sonriendo).

Felicidades anticipadas. Pues, nada, muchas gracias y ya te dejo tranquila porque me sabe mal entretenerte más.

Si no tienes ninguna duda mas... (riéndose).

Muchísimas gracias.

ANEXO 3

ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES⁵

Con el objetivo de abrir una vía general de atención a la diversidad, el currículo de Educación Infantil y Primaria tiene un carácter abierto y flexible para una práctica educativa adaptada a las características del alumnado de cada centro, de cada grupo aula y, en definitiva, adaptada a cada alumno/a concreto.

La distribución del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE): «Los alumnos y alumnas con NEE deberán estar distribuidos de forma homogénea entre todos los grupos de un mismo curso. Se excluirá en su composición todo criterio discriminatorio». (En nuestro caso se concentra en una de las líneas lingüísticas).

Medidas de atención educativa: Adaptaciones Curriculares⁶.

La adaptación curricular (ACI) se entiende como cualquier ajuste o modificación que se realiza en los diferentes elementos de la oferta educativa común para dar respuesta a las diferencias individuales del alumnado. Tiene como finalidad:

- Atender a la diversidad del alumnado en un ambiente de normalización educativa.
- Satisfacer las necesidades individuales o colectivas que presenta el alumnado.
- Facilitar que cada alumno/a pueda conseguir sus objetivos, aunque difieran de los del grupo, con el mayor grado posible de participación en la dinámica general del aula.
- Prevenir la aparición o intensificación de necesidades educativas especiales a través de un planteamiento educativo adecuado.

⁵ Orden de 16 de julio de 2001 por la que se regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros de Educación Infantil (2º ciclo) y Educación Primaria. [2001/M8955]

⁶ ACI: adaptación curricular individual, y ACIs: adaptación curricular individual significativa.

Las adaptaciones curriculares tenderán a que los alumnos y alumnas alcancen las capacidades generales de la etapa, de acuerdo con sus posibilidades.

Las adaptaciones curriculares dirigidas a los alumnos/as con NEE se pueden apartar significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, son las llamadas significativas (ACIS), estas adaptaciones podrán consistir en:

Adecuación de los objetivos educativos, eliminación o inclusión de contenidos y la consiguiente modificación de los criterios de evaluación, ampliación de actividades educativas en determinadas áreas. Es una medida extraordinaria que sólo se aplicara cuando se concluya que no son suficientes otras medidas de atención a la diversidad. Modificaciones importantes en los elementos prescriptivos del currículo concretado en el Proyecto curricular. Se considerará que una ACI es significativa cuando la distancia entre el currículo ordinario que sigue el grupo al que pertenece el alumno/a y el currículo adaptado para el mismo sea, como mínimo, de un Ciclo. Se puede hacer una ACIs de una o varias áreas o del conjunto de áreas del ciclo o etapa. El documento de la ACIs formará parte del expediente académico del alumno/a.

Servicio Psicopedagógico Escolar.

Depende directamente de la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia. Este servicio puso a disposición del colegio una psicóloga escolar durante dos mañanas a la semana de 9h. a 13.30h. y una mañana cada quince días. Esta profesional se encargaba fundamentalmente de las valoraciones psicopedagógicas del alumnado (a través de pruebas colectivas e individuales) y de la elaboración de los informes Psicopedagógicos (evaluación diagnóstica y otros). Durante el curso 2001/2, en el colegio Azcona se realizaron 34 valoraciones psicopedagógicas, 29 aplicando pruebas colectivas y 5 individuales.

La psicóloga escolar de acuerdo con el maestro de Pedagogía Terapéutica y la logopeda se encargaba de asesorar a los padres y madres de alumnos/as (citas individuales o alguna charla colectiva si en el centro se considera oportuno). Al

mismo tiempo, formaba parte de la Comisión Pedagógica del colegio que asumía las siguientes funciones: orientación y coordinación educativa de los ciclos, colaborar y proponer los criterios y procedimientos previstos para realizar las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACIS), asesorar a las y los maestros en el desarrollo y seguimiento, valoración final de las ACIS y cumplimentación de los protocolos correspondientes.

ALUMNADO DEL AULA DE PEDAGOGÍA TERAPÉUTICA

Composición étnica y por nivel correspondiente a la edad del alumno/a.

El colegio disponía de un maestro y un Aula de Pedagogía Terapéutica.

En total eran 18 alumnos (7 niños/11 niñas) que eran atendidos en grupos de 2, 3, 4 y 5 personas y dos alumnos recibían atención individual en una sesión a la semana.

(*) Con ACI significativa sin especificar en que materia, significa en todas las materias.

Gitanos/as: En total 11 (5 niños/6niñas). De ellos, 8 son de la línea A y 3 de la línea B.

1 (niña) de 5 años Infantil, línea A. Con adaptación Curricular no significativa. (3 sesiones a la semana)

2 (un niño/una niña) de 3ºA. Con Adaptación Curricular Individual no significativa. (4 sesiones a la semana)

3 (2niños/1niña) de 4ºA. Con ACI significativa. (4 sesiones a la semana)

4 (1niño/3niñas) de 5ºA. Con ACI significativa. (5, 3 y dos de ellos 4 sesiones a la semana)

1 (niño) de 6º A. Con ACI significativa. (5 sesiones a la semana)

Payos/as: En total 7 (2niños/5niñas)

1 (niño) de 4 años Infantil, **línea B**. Síndrome de Down. (3 sesiones a la semana).

1 (niño) de **3ºB**. Con ACI significativa en Lengua. (4 sesiones a la semana)

2 (niñas) de 4ºA y **4ºB**. La primera con Adaptación Curricular no significativa y la segunda, con ACI significativa en Matemáticas (4 sesiones a la semana)

3 (niñas) de 6ºA. Con ACI significativa. (3 sesiones a la semana)

Atención a los alumnos con problemas de audición y lenguaje.

El colegio disponía del servicio de una logopeda que se repartía entre este y otro colegio de la zona. Su función era atender directamente a los alumnos que tenían alteraciones del habla, del lenguaje y trastornos de la comunicación, en general. Trabajaba en coordinación con los tutores, con el profesor de Pedagogía Terapéutica y con la Psicóloga escolar. Según su propio testimonio, el objetivo de su trabajo era básicamente:

Entre todos, conseguir que esos críos no sólo articulen bien, sino que lo importante es que se comuniquen y que eso les sirva para conseguir otros objetivos y para que desarrollen al máximo sus posibilidades. Básicamente eso, ¿eh? También me parece muy importante la prevención, prevenir las alteraciones del habla y del lenguaje. Porque la función de la logopeda es tratar el lenguaje en base a una prevención desde infantil. Además, ahora ha salido una nueva ley que le da mucha importancia a eso, a la atención sobre todo en Infantil que, claro, es donde los críos tienen mas flexibilidad, mas plasticidad y les puedes sacar, el máximo provecho. Entonces, atenderles desde las solicitudes que te den los tutores y ya, hacerles un estudio logopédico, estudiarles la articulación, la fonología, la comprensión. O sea, que es una intervención, global, no es solo formal, quiero decir, no les tratas sólo la fonología, la articulación, sino que todo,

tratas el lenguaje, su forma de desarrollarse, los conceptos también, todo, global. O sea, es muy intervención global.

(Logopeda, 29 años)

Tras la etapa de Educación Primaria.

Los alumnos, a partir de los 11 ó 12 años, tras haber finalizado la etapa de Educación Primaria, debían pasar al Instituto. Generalmente el alumnado del barrio donde se encuentra el colegio se matriculaba en el Instituto más próximo ubicado dentro del mismo distrito urbano. De las y los alumnos gitanos del colegio, sólo uno continuaba estudiando en el Instituto. Se trataba de un alumno gitano que pasó del colegio al instituto en el año anterior a mi observación. En éste, se encontraba cursando el Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria en el Instituto. Me consta que del resto de los que debían estar en el Instituto, sólo uno lo estaba y asistía a clase irregularmente. Cuando hablé con las y los niños que estaban desescolarizados todos temían que un día les llegase alguna carta interesándose por su situación. Por el momento, la mayoría acompañaba a su familia al mercado y/o, sobre todo las niñas, ayudaban en las tareas domésticas y el cuidado de las y los hermanos pequeños.

ANEXO 4

ENTREVISTA CON TERESA, después de dos cursos, en el momento final del ciclo de Educación Infantil

(18 de junio de 2004)

[Cariño, cielo, bonita mía, términos que utiliza para llamar a las y los niños]

Es 18 de junio y después de dos cursos estoy con Teresa, he vuelto al colegio para ver cómo tiene a las y los niños y cómo está ella y... Nada, ¿qué podemos decir?

Pues que los niños han alcanzado unos niveles de lectoescritura y aprendizaje muy buenos, que están totalmente socializados, que hay una integración total en el aula y que los niveles de absentismo son muy bajos y que el nivel de integración y de socialización que era la piedra angular de nuestro proyecto ha sido un éxito, y que están integrados todos los niños en el aula por igual, sean de etnias minoritarias, sean de otras nacionalidades, porque en este aula hay niños de todas las nacionalidades, o sean autóctonos, que hay tres nada más. Que hay un plan de integración fabuloso, que hay un plan de socialización...

Pero este plan ¿quién lo...?

Eso lo he diseñado yo y lo he llevado a cabo yo [Risas].

Como hablas en plural... [más risas]. El Plan que teníamos y tal, digo, bueno yo, aquí, el único plan que conozco es el tuyo.

Sí, el que tenía yo, y que tú lo has podido constatar.

Eso, bueno, Teresa, cuéntame un poco cómo ha sido tu experiencia.

Muy enriquecedora y que como profesional ¡Chapeaux! Y que todos los profesionales tendrían que pasar por este tipo de aulas, para saber exactamente cómo te tienes que mover, cómo tienes que respetar las individuales, cómo tienes

que atender las individuales y como te tienes que mover para integrarlos en la sociedad y para despertarles el gusto por los aprendizajes escolares. Eso es lo que más ha regulado la conducta de los niños.

Y, ¿cuál crees que ha sido tu secreto?

Implicarme hasta el fondo [Risas]. Implicarme hasta el fondo y no tener ni noche, ni día. Enseñarles a leer, no cansarme, un día, otro. Entrevistarme con las familias, ayudarlas, un día, otro, otro, y estar al pié del cañón, al pie del cañón. Y tragarme muchos marrones.

Y, esta implicación ¿de donde viene?. Luego ya hablaremos de los marrones... Hablemos primero de los dulces. [En tono de broma]. Esta implicación, Teresa, ¿de donde viene?.

¿Cómo que de dónde?

Sí, ¿de dónde viene?, no sé... ¿de tu vocación?, por ejemplo.

¡Ay, sí!, ¡Que me encanta ser maestra, que me encanta ser maestra! Y que lo que hago... es lo... si lo que me ha tocado es eso... voy a hacerlo lo mejor que sepa y lo mejor que pueda, porque es lo que me ha tocado. Luego, por detrás, puedo decir yo, ¡ay, madre mía, lo cansada que estoy, ay, lo agotada que estoy, ay, lo que tengo que trabajar!. Pero, luego, en el aula, yo soy superfeliz y estoy supercontenta.

Y, ¿qué es lo que tú crees que...? O sea, la formación, ¿qué tipo de formación especial tienes tú para conseguir el éxito que has conseguido?

La alegría que tengo de vivir y la alegría que tengo porque veo, en las pequeñas cosas, grandes retos. Yo tengo mucha alegría de vivir y pienso que todo, todo, todo se puede mejorar y es mejorable. Y, como es mejorable, pues me pongo a ello. Y es que es verdad, porque tú fijate, por ejemplo, Antonia, Antonia es todo un éxito. ¡Cómo lee!, ¡Cómo escribe!... Una niña que intelectualmente es buena, pero que... tiene cinco años. Y, María, ¿cómo lee y cómo escribe?

Otros cinco años más.

Cinco años. Las gemelas están a punto de coger la lectura perfectamente. Manuel, un niño...

La relación con los niños piensas tú que tiene que ser...

A los niños los tienes que ilusionar, a los niños los tienes que ilusionar, y los tienes que motivar y es una labor diaria, diaria, diaria. Y que ellos vean que el aprendizaje es importante y que el aprendizaje es fuente de vida.

Y, ¿cómo se lo transmites eso? ¿A través de qué?

A través mucho de los cuentos, de interesarlos, de hablarles, de establecer diálogos, de implicarlos, de que sean ellos los agentes activos de su aprendizaje, que se motiven, que se estimulen, que vean lo bonito que es aprender a leer, y que vean lo que les sirve, que sea un aprendizaje funcional, que luego les sirva en la calle, que sepan que eso es un euro y que pueden comprar con un euro esto o lo otro...

¿Y qué rol crees tú que juega el afecto, el elemento afecto?

¡Hombre!, yo lo que veo fundamental, fundamental es que el niño dentro del aula se tiene que ver respetado, valorado, fundamental, fundamental es la valoración del niño y el respeto. El respeto a su individualidad, a sus características, a sus peculiaridades y luego crearle un clima de afecto, de cordialidad, un equilibrio dentro del aula, y luego de atenderlo, de atenderlo siempre que surja un conflicto, un problema, intentar solucionarlo, intentar ver qué ha pasado, intentar que el niño se quede tranquilo, de que tú lo atiendes, de que él se encuentra seguro, se encuentra también respaldado, valorado.

¿Qué relación establecen los niños con la maestra?

De confianza, de amistad, de seguridad. Para ellos yo creo que su maestra es punto de referencia tremendo, es el referente que tienen ellos claro, es un

referente en todos los aspectos, en cuanto a modelo, en cuanto a forma de actuar, de ser, en cuanto a forma de respetarlos y de valorarlos. Entonces, para ellos, el rol de la maestra es fundamental, y la actuación de la maestra es fundamental, justa, una maestra justa, equitativa, que les escucha, que les ayuda, que los orienta, que los valora, sobre todo que los valora, por pequeñas cosas que hagan. Yo siempre si han terminado la ficha, la muestro. ¡Mirar que cosa más preciosa ha hecho fulanita!, ¡Mirad...! Que los valora, que los respeta, que busca un equilibrio del aula, entre todos, entre las individualidades, entre todos, un equilibrio, una organización. Un orden, una estructura de aula, un respeto...

Y, tras tu experiencia, Teresa, ahora que ya puedes hablar a a, y no como hace tres años, ¿Qué peculiaridades, qué particularidades encontrarías tú en los niños gitanos?

Pues, yo pienso que hay unas características y son bastante determinantes. Primero: que algunas familias no se toman la escuela con el rigor y la seriedad que la institución escuela tiene, quiero decir... me parece a mí, que utilizan la escuela un poco..., algunas familias ¿no?, como... que la necesito, llevo al niño al colegio pero mañana por lo que sea no lo tengo que llevar porque tengo solucionado, tengo, puedo estar en casa y lo puedo atender en casa, y no lo llevo, ese es un poco la falta de seguimiento con respecto a la escuela, luego un poco la falta de colaboración, cuando les mandas tareas a casa y tal, pues prácticamente no te colaboran o sea que toda la labor la tiene que hacer la maestra en el aula, porque colaboran poco, la institución escuela-aula tiene un poco... pienso yo que no la valoran en su justa medida y por eso juegan un poco con ella, hoy van, mañana no van. Eso pienso que es.

Y ¿Qué causas verías tú ahí? ¿por qué crees que es eso?

Pues porque tradicionalmente para ellos la escuela no ha sido una institución relevante como puede ser el... la medicina o... entonces hay que encauzarlos, hay que ir poco a poco, tienen que ver que la escuela es una institución fundamental, tienen que ver que la escuela ayuda a que sus hijos se

formen, que les enseñamos, que les ayudamos a formar personas críticas, responsables, coherentes, trabajadoras, integras, y eso es una labor del día a día, de estar constantemente detrás de ellos, de estar abriéndoles los ojos, de que ellos vean que sí, que la escuela tiene un valor tan importante como puede tener para ellos la medicina

Mnn. Y ¿cómo se establecen las relaciones con las familias?. ¿Cómo se consigue eso?

Fundamental, fundamental que las familias tengan confianza en el maestro, fundamental... porque a mí que me hayan dejado, por ejemplo, trece niños de tres años... es fundamental. Que la familia deposite la confianza.

Y, ¿cómo lo has establecido tú esa...?. ¿Qué secreto tienes tú para establecer esa confianza?... Porque no te conocían tampoco...

Algunas familias no, muchas no. Pues demostrándoles día a día que la verdad va por delante, la sinceridad y la honestidad, y que si me comprometo es a ayudarles, a educar a los hijos, a colaborar en su educación, a enseñarles y tal... es un compromiso y es un compromiso serio, y es un compromiso que voy a respetar.

Mnn. ¿Ese es el secreto?

Y entonces ellos, como ven que es verdad que hay un compromiso que se está cumpliendo y que por parte del maestro se cumple constantemente y tal, al final me tienen más que... cae por su propio peso y decir, pues sí, adelante.

Y ¿cómo valoran ellos el aprendizaje que ven en los niños?

Sí que lo valoran, ¡eh!. Mucho. ¡Cuidado! Que eso lo he visto yo. Valoran mucho los aprendizajes y de hecho es que... Una mamá, el niño no lee tanto como los demás y me ha dicho: ¡Oye, que el niño no lee tanto!. Digo: Tranquila, estamos en ello. Estamos en ello. Todo vendrá. (Me río). Ya te he dicho todo lo que hay. Es una labor del día al día... Es un reto y que... todas las familias

tampoco se pueden cortar por el mismo patrón, ¡eh!. Que hay familias también muy comprometidas, ¡eh!. Porque yo tengo aquí niñas que no me han faltado en todo el curso, ni dos veces en el curso, ¡eh!. Muy comprometidas.

Estamos un poco dándole la vuelta al calcetín.

Muy comprometidas. Pero... que eso requiere un compromiso por parte del profesor muy grande.

Otra cosa, también. ¿Cómo esto... funciona, como se articula y tal con el resto de tus compañeros del colegio?. ¿Cómo crees que lo perciben ellos, este compromiso tuyo, esta implicación... este éxito?

Yo no lo sé porque cada uno tiene una valoración, me imagino que como... a veces somos más subjetivos que objetivos...

Sí, sí...

Entonces, la valoración objetiva sería pues... como los niños han asistido, los niños han aprendido, los niños están contentos... será porque ha funcionado.

Mnnn.

Y bueno, después cada uno no sé que valoración puede sacar, cada uno sacará una lectura. Unos me dirán que estoy tonta... de implicarme tanto y de trabajar tanto... Otros dirán que... cada uno tendrá una valoración, no lo sé.

Y tú, ¿cómo has vivido la experiencia? Me refiero, ¿te has sentido en algún momento incomprendida, has echado de menos la colaboración de... del resto de tus compañeros, esa valoración, que también es necesaria para el maestro, ¿no?.

Yo la verdad que...

O sea, al final, ya, que después de tres años podemos hablar... Bueno pues yo he visto esto o he tenido... Yo que sé, yo me acuerdo que tenías momentos de crisis...

Al principio lo pasé mal, porque eran muchos niños, mucha problemática... y... y yo pensaba que tenía que estar más respaldada y tal, pero bueno, lo he superado, lo he superado con creces (Segura de sí misma).

Y crees que hubiera sido más fácil, si hubieras tenido más colaboración por parte de tus compañeros, más entendimiento por lo menos. Más... porque comunicación sí que la has tenido...

Sí, yo he tenido mucha comunicación.

Tú has recurrido a todo lo que tenías en tus manos: al proyecto de compensatoria, a la directora, a la psicóloga...

A todo, a todo. No, y a mí me han atendido mucho, ¡eh!. Yo tengo que decir que la psicóloga del centro me ha atendido mucho, la directora también se ha implicado en la medida en que ha podido, las compañeras en la medida en que han podido, lo que pasa es que también... una cosa clara, el tutor es el que tiene que responder de su aula.

Mnnn. Pero yo en otros colegios, también en los que he estado y tal... Observo que hay muy poca coordinación entre los docentes, muy poca comunicación, o sea, está todo muy estructurado, o sea, todo muy organizado

Muy estandarizado.

Muy estandarizado, efectivamente, y siempre se recurre a las relaciones más personales, ¿sabes?. Siempre te apoyas en alguien más que en otras personas. O sea, no existe un proyecto común.

Lo que pasa es que el proyecto común...

Eso en otros centros, ¡eh!... no sé, yo quiero saber tu opinión.

Hombre yo... un proyecto común... sería muy bonito tenerlo... a lo mejor sí que se tiene, pero fallan los procedimientos, tenerse sí que se tiene pero que algunas veces fallan los procedimientos. De todas las formas, también te digo una cosa, ¡eh!. Por ejemplo, Educación Infantil, es muy largo el ciclo, son tres años... Entonces a lo mejor que haya algún bachecillo también es normal, porque son tres años.

Pero por ejemplo ¿qué relaciones tienes tú ahora con la maestra que van a tener los niños el año que viene, con el ciclo en el que van a entrar los niños el año que viene...?

Pues las relaciones que tiene establecidas el centro, las que están establecidas en el centro...

Han recurrido a ti para decirte algo...

Las que están recogidas en el PEC, en el Proyecto educativo del centro)

Sí, pero ya sabemos que eso es burocracia...

Las relaciones de coordinación

Pero, a parte de eso... o sea, una cosa mucho más personal... Mucho más próxima... que alguien te haya dicho: Oye, Teresa, voy a tener a estos niños y dime tú... ¿qué tengo que hacer con ellos?, ¿Cómo tengo que hacerlo...? O... si no así... decirte, me gustaría saber... no sé, interesarse por la experiencia que tú has tenido.

Yo he dejado todo escrito... Hemos tenido reuniones con la psicóloga, con... entonces hemos dejado organizado todo para el curso que viene y... la profesora que los vaya a coger tiene los informes y tiene organizado todo y...

Y tú, ¿no te has acercado, personalmente?

Hombre yo, si hay alguna reunión de coordinación por supuesto que yo asisto y doy mi opinión...

Pero es un poco la estructura lo que te frena, ¿no? Tienes que respetar...

No es que me frene, si no que es como está establecida, las reuniones que están establecidas, yo acudo a las reuniones que están establecidas y a lo que está institucionalizado. A lo que está organizado por la institución y a lo que está...

Y, ¿qué opinión tienes de eso?

Pues que muchas veces nos perdemos más en la burocracia y dejamos la realidad... Que muchas veces tendríamos que ser menos burocráticos y más realistas.

Esa es tu opinión.

Mi opinión. Muchas veces tendríamos que ser realistas y decir: Vamos a ver esto y lo otro en vez de rellenar un papel que a lo mejor luego ni se lee...

Mnnn. Y muchas familias no saben leer, además.

Pero bueno... Yo con las familias las llamo a parte y hablamos. Yo con las familias les llamo. A las familias les doy el informe oral, escrito y oral.

Y un trato absolutamente personalizado...

Sí, e individualizado.

Y, ¿qué te dicen de las expectativas que tienen de futuro, las familias?

Yo les digo que hay algunos niños que tienen unas expectativas fabulosas y que no se pueden desaprovechar de ninguna manera.

Ellas, ellas, ¿qué expectativas tienen? ¿Les da miedo pasar a primaria?

No... Yo hablo de expectativas a nivel general de los hijos, no del curso, sino que a nivel general yo les animo mucho, que son niños buenos, que son niños competitivos, que son niños trabajadores y que tienen buenos aprendizajes y que pueden seguir unos estudios fenomenal, y les animo constantemente, y que no

desmayen... Y que pueden seguir carreras universitarias perfectamente, por lo menos cuatro niños de este aula... cuatro niños de este aula pueden seguir carreras... Es la perspectiva que yo tengo. (Se trata de los cuatro niños que pasaran a la línea en valenciano, los mejores)

¿Se te ocurre algo más que podamos comentar...?

Que hay que hacer una labor...

(Interrupción)

¿Qué función tiene la escuela en el mundo gitano?

Mucho, muy importante, fundamental. Que la respeten que la valoren, que la consideren, que traigan los niños a la escuela, que los socialicen, que los integren, que nos respetemos mutuamente, que haya un respeto mutuo. Fundamental.

Teresa, muchas gracias.