

TIEMPOS Y LUGARES DE LOS GITANOS EN LA EDUCACIÓN ESCOLAR PÚBLICA. APROXIMACIONES AL CONOCIMIENTO DE LA REALIDAD

MARIA JOSÉ CASA-NOVA⁷⁵

Introducción

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

⁷⁵ Universidade do Minho. mjcasanova@iep.uminho.pt

En Portugal la institución escolar en cuanto institución abierta a diferentes actores sociales, aparece con el Marqués de Pombal en 1772, cuando éste crea las llamadas escuelas de “leer, escribir y contar” para los hijos (varones) de los artesanos urbanos, estando la enseñanza de los hijos (también hombres) de los campesinos a cargo de los párrocos (cf. Araújo, 1996:163), iniciándose en esas fechas el interés del Estado por la educación pública de las primeras letras para sectores de la población “no pertenecientes a las clases sociales de mayor poder” (Ibid). Las escuelas para muchachas son creadas 18 años más tarde, en 1790, aunque no entrarán en funcionamiento hasta 1815 (cf. Araújo, 1996).

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

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

1. El alejamiento de los gitanos de la educación escolar: dos caras de un problema

El tiempo de incorporación de los gitanos a la escuela fue por lo tanto un tiempo tardío y su situación fue periférica dentro del sistema educativo mundial y nacional. Ello ha supuesto tenerles asignado un lugar en función de las expectativas negativas asociadas a la imagen social de su grupo de pertenencia. Los grupos socioculturales gitanos han estado secularmente alejados de la escuela, no constituyendo ese alejamiento una especificidad de la sociedad portuguesa y/o de los gitanos portugueses. Fruto de un largo proceso socio-histórico, ese alejamiento continúa siendo visible actualmente en Portugal y en los restantes países de Europa donde estas comunidades están presentes, como es el caso de España, Francia, Alemania, Holanda, Austria, Bélgica, Suecia, Grecia, Bulgaria y Rumanía, donde los bajos índices de escolaridad y el elevado absentismo constituyen un ‘denominador común’⁷⁶

1. 1. La evidencia empírica

1.1.1. A nivel internacional

⁷⁶ Cf. AAVV (2004), The situation of Roma in an Enlarged European Union.

En lo que respecta a los niveles de escolaridad, en el caso de Bélgica, por ejemplo, un estudio llevado a cabo en 2002 refiere que el 45,4% los jóvenes gitanos con edades inferiores a 18 años carecen de cualquier escolaridad y el 35,4% poseen únicamente una escolarización primaria (cf. Raphael Schlambach, 2004:4). En la República Checa, el gobierno estima que, en todo el país, aproximadamente el 75% de los niños gitanos en edad de escolaridad primaria están siendo escolarizados en las «remedial special schools»⁷⁷. Según Liegeois (1999: 143), en los años 80 del siglo XX apenas del 30 al 40% de los niños gitanos de la Unión Europea asistía a la escuela con regularidad y más de la mitad no recibía ningún tipo de escolaridad. Según dicho autor (Ibid.), la situación en los años 90 no presentó mejoras. A pesar de que los índices de escolaridad gitana presentan gradaciones diferenciadas en los diversos países europeos, actualmente las comunidades gitanas continúan presentando los índices más bajos de escolaridad al compararlas con el resto de la población (cf. informes ya citados).

1.1.2. *A nivel nacional – La estadística portuguesa*

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

Este *problema social* ha sido transformado en *problema sociológico* por algunos investigadores (Cf. Casa-Nova, 1999, 2003, 2004, 2005; Fernandes, 1999; Mourão, 2001, Montenegro, 2003) que, sobre todo a través de trabajo de campo cualitativo y etnográfico, buscan desvelar algunas de las dimensiones del problema. De hecho, dentro de las minorías étnicas presentes en la sociedad portuguesa, los gitanos portugueses continúan siendo aquellos que presentan, a nivel nacional y para los actuales tres Ciclos de Enseñanza Obligatoria (9 años), el menor índice de aprovechamiento escolar, aunque este fracaso se corresponde de un modo considerable con el elevado absentismo existente dentro de este grupo sociocultural.

Los datos disponibles a nivel nacional relativos a las tasas escolares de estos niños y jóvenes revelan que en el curso escolar 1997/98, 5.420 niños gitanos se encontraban matriculados en el 1º Ciclo de la Enseñanza Básica, de los cuales 764 fueron evaluados en el 4º año, habiendo sido aprobados el 55%. En el 2º Ciclo, el número de niños gitanos matriculados disminuye drásticamente, encontrándose matriculados 374 en los dos años de escolaridad, de los cuales 85 fueron evaluados a finales del 2º Ciclo (6º año), habiendo sido aprobados el 75%. Para el 3º Ciclo, de 102 jóvenes matriculados en los tres años de escolaridad (7º, 8º y 9º), 11 fueron evaluados a finales del Ciclo (9º año), de los cuales fueron aprobados el 64%.⁷⁸

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

Los resultados de un proyecto de investigación llevado a cabo en 2002 por mí y otros compañeros en la comunidad objeto de análisis revelaron, en una población de 433 individuos

⁷⁷ Ibid.

⁷⁸ No se presentan estadísticas posteriores al año de 1998 por el hecho de que estas estadísticas no son fiables.

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

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

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

En la misma línea de un primer estudio realizado por mí en el colegio donde se escolarizan los niños de esta comunidad (cf. Casa-Nova, 1999, 2002), una recogida de datos llevada a cabo entre los cursos 2001/02 a 2004/05 con la colaboración de la propia escuela, evidenció elevadas tasas de repetición que tienen como causa próxima, no tanto las llamadas «dificultades de aprendizaje», sino el elevado absentismo escolar.

Así, para el curso escolar de 2001/02, 122 alumnos/as gitanos/as matriculados/as en el 1º Ciclo, 56% (68) se quedaron en este ciclo, de los cuales 85,3% (58) presentaban absentismo. Para el mismo curso escolar y en relación al 2º ciclo, de 18 niños matriculados en los dos años de escolaridad, 83% (15) se quedaron en este Ciclo. Ese retraso tiene como causa el absentismo.

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

Para el curso escolar de 2003/04, de los 116 niños matriculados en el 1º Ciclo, 72% (83) repitieron el año, de los cuales 76% (63) presentaban absentismo. Para el 2º Ciclo, de 21

matriculados/as, se registraron un 57% de repeticiones, de los cuales sólo 2 por las llamadas dificultades de aprendizaje.

Para el curso escolar de 2004/05, de 109 niños matriculados en el 1º Ciclo, repitieron el año el 74% (81) de los mismos, de los cuales 91,4% (74) por absentismo.

2. La comprensión del problema: algunas reflexiones sobre dos sistemas culturales estructuralmente diferenciados

El conocimiento empírico acumulado por mí durante la realización de las investigaciones etnográficas, así como el conocimiento producido por investigadores/as en otros países de Europa (cf. San Román, 1984, 1997, Liégeois, 1986, 1999, Enguita, 1996^a, 1996b, 1999, Smith, 1997, Gomes, 1999, entre otros/as), nos permite concluir que estamos en presencia de *dos sistemas culturales estructuralmente diferenciados*: de un lado, una *cultura ágrafa*, de transmisión oral, que valora más el pensamiento concreto y el conocimiento vinculado al desempeño de actividades cotidianas que garanticen la reproducción cultural y social del grupo (*la cultura gitana*); de otro, una *cultura letrada*, de transmisión escrita, que valora el pensamiento abstracto y el conocimiento erudito (*la cultura de la sociedad mayoritaria*). Cuando estos dos sistemas culturales se encuentran en el espacio escolar del aula, la diferenciación cultural queda doblemente evidenciada, tanto a través de los procesos de socialización y educación de que el niño gitano es objeto por parte de la escuela, como de los papeles que aquí es llamado a desempeñar y que se difieren substancialmente de los procesos de socialización y educación familiares y de los papeles que desempeña dentro del grupo de pertenencia, originando lo que Iturra (1990) califica como el desencuentro entre formas de construir el saber.⁷⁹ Como refiere Enguita (1996b:20), «las habilidades necesarias para la venta ambulante, la compra y venta de objetos usados (...) es probable que sean las opuestas a las que se requieren para ser un buen alumno».

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

Dentro del sistema cultural en que la escuela se inserta, y siendo ésta un *territorio socio-culturalmente marcado* (o sea, de hegemonía de la cultura dominante), los niños gitanos acaban frecuentemente clasificados en función de categorías predeterminadas de desarrollo cognitivo,

⁷⁹ Aunque hay que matizar la teoría del “cultural mismatch” (Carrasco, 2001 [1996]), pues que esta presenta diferentes gradaciones en función de los contextos socio-culturales.

elaboradas por la cultura letrada y de acuerdo con los valores, los criterios y las normas de la sociedad mayoritaria.

2.1. La diferencia cultural transformada en deficiencia mental

Aunque no ha sido este el caso portugués, esta categorización ha dado origen, en diversos países europeos, a una *transformación de la diferencia cultural en deficiencia mental*, con un número significativo de niños gitanos frecuentando escuelas para niños con «handicap mental» en países como Alemania, Italia, Francia, el Reino Unido o Irlanda (cf Liégeois, 1998 [1986]:90-92). Según Guilherme Ruiz y Raphale Schlambach (2004:11), en Alemania los niños gitanos «están sobrerrepresentados en las escuelas para niños “discapacitados mentales” y en las escuelas para niños con bajos niveles de desempeño académico». En la República Checa, el 75% de los niños gitanos realizan la enseñanza primaria en las llamadas «remedial special schools» y, en Eslovaquia, en el curso escolar de 2002/03 más de la mitad de los alumnos de muchas escuelas para «discapacidad mental», ahora llamadas «escuelas especiales» eran gitanos.

2.2. La elaboración de sistemas clasificadores de los niños

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

- «Son muy perezosos. No les gusta trabajar.» (Profesora del 1º ciclo de la enseñanza básica. Notas del diario de campo).

- «Está demostrado que ellos son... muy lentos... perezosos» (Profesora del 1º ciclo de la enseñanza básica. Notas del diario de campo).

Esta es una representación social existente en la sociedad mayoritaria sobre el grupo étnico gitano, cuyas consecuencias negativas las sufren también los niños gitanos, situación que a menudo no es percibida por parte de los profesores, entre los que no se aprecia una preocupación por comprender los procesos que originan lo que designan como «pereza» en los alumnos gitanos (especialmente la inexistencia de un *habitus* primario concordante con las exigencias metodológicas y normativas de la escuela y el temor a fallar en la realización de la tarea solicitada).

«Ya se sabe que la clase gitana uno de los defectos que tienen es mentir, tienen una imaginación... ¡Ya te digo!... (...) ellos todos tienen dolores de cabeza, a todas las horas les duele la cabeza (...) Ella [muchacha gitana] no quería trabajar, porque son pajarillos callejeros (...).» (Profesora de 1º ciclo de enseñanza básica).

Los profesores, al igual que otros grupos socio-profesionales y culturales, parecen ignorar o no tomar en consideración el hecho de que *la mentira*, en el grupo étnico gitano, es construida

como *estrategia de supervivencia*, base de una capacidad discursiva necesaria para hacer frente a las situaciones de desventaja y desigualdad social y cultural vividas por ellos. *No es una categoría innata*, como es frecuentemente presentada, *sino socialmente construida*, funcionando como un *marcador étnico*⁸⁰ de la población gitana en su conjunto, incluyendo a los niños. Es decir, los niños experimentan las consecuencias de las representaciones sociales negativas asociadas a su grupo de pertenencia, tanto en la relación con la sociedad global, como en el contacto con instituciones específicas, principalmente la institución escolar. La escuela raramente aparece mencionada por los profesores en el universo de las razones constitutivas de la inadaptación de los niños a la escuela, menospreciando la importancia de comprender cómo se procesan las experiencias de escolarización de estos niños. Experiencias que son consideradas escolarmente difíciles porque provocan ruido, incluso aunque sean silenciosos y silenciados, porque incomodan en la evidencia de su no adaptación a la escuela, atribuida por los profesores a las familias y al contexto sociocultural en el que habitan y desarrollan las relaciones de sociabilidad intra-étnicas.

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

Los estudios que realicé (cf. Casa-Nova, 1999, 2002, Cortesão *et al.*, 2005) evidenciaron la existencia de una valorización de la función *normalizadora* de la escuela por parte del cuerpo docente, o sea, una tentativa de inculcación de determinados valores a través de la escuela en cuanto institución estatal y que, en la perspectiva de los profesores, se hace fundamental para una integración adecuada en la sociedad mayoritaria por parte de los elementos pertenecientes al grupo socio-cultural gitano.

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

⁸⁰ Me inspiré en la expresión «un marcador aparentemente irreductible» de Silvia Carrasco (2002), con la que dicha autora hace referencia a cómo las sociedades llamadas de acogida convierten los «problemas de lenguaje» presentados por algunas minorías en una representación aglutinadora inferiorizante de las mismas.

revelan una débil valorización (discursiva y práctica) de su papel en cuanto agentes de desarrollo cognitivo y de aprendizaje.

2.3. Los procesos de socialización y educación familiares

La forma como las familias perciben la escuela y el saber escolar aparece también como una importante dimensión de este problema. Como he señalado en trabajos anteriores (cf. Casa-Nova, 2003) podemos decir que una parte significativa de las comunidades gitanas no se interesan mucho por la escuela, lo que considero que es substancialmente diferente a decir que no les gusta la escuela, aunque aquel desinterés no sea generalizado, tanto en lo que concierne a las diferentes comunidades, como dentro de cada comunidad. De las investigaciones que realicé, importa destacar que aquellas personas que demuestran interés por la escuela, le atribuyen diferentes significados. Para unos, la escuela aparece valorada en la vertiente de su funcionalidad para la vida cotidiana y esta funcionalidad presenta grados variables de significación: la importancia del aprendizaje de la lectura y de la escritura para poder descodificar los símbolos del lenguaje escrito; la posibilidad de sacar el carnet de conducir.

Para otros aparece valorada desde el punto de vista de su contribución para el ejercicio de una adecuada interacción social, expresamente en lo que concierne a la adquisición de cualificaciones lingüísticas que les permitan «dialogar con personas mayores», aprender «a estar como debe de ser» (Casa-Nova, 2002).

De hecho, esta parece ser una dimensión fundamental para los individuos de esta comunidad, que relacionan la ausencia de escolaridad con la falta de cualificaciones discursivas consideradas fundamentales para el desarrollo de relaciones de sociabilidad inter-étnicas. El recelo de la inferiorización ante el «otro» letrado tiene como consecuencia un mayor cierre en lo relativo a relaciones de sociabilidad inter-étnicas, recluyéndolos más en su grupo de pertenencia. Es decir, el no presenta su «habitus lingüístico» (Bourdieu, 1998:75) concordante con las normas socialmente admitidas, esa diferenciación está parcialmente subyacente en el alejamiento social de los componentes de este grupo socio-cultural.

Como señala Bourdieu (*Ibid.*): «No aprendemos a hablar simplemente por oír hablar un cierto hablar, sino también hablando, ofreciendo por lo tanto un «hablar» determinado en un mercado determinado». La conciencia del uso de un «hablar» que no está socialmente legitimado, lleva a los elementos de la unidad social analizada a buscar, en diversas situaciones, una «corrección lingüística (...) generando "incorrecciones" por hipercorrección (...)» (Bourdieu, *Ibid.*:77), que los coloca en una situación de inferioridad frente al «otro» perteneciente al grupo cultural mayoritario, ya que su habla es denunciadora de una determinada pertenencia, en el caso en análisis, y en primera instancia, de una pertenencia étnica.

Según Bourdieu (*Ibid.*): «Lo que se expresa a través del habitus lingüístico es todo el habitus de clase, del cual él es una dimensión, o sea, de hecho, la posición ocupada, sincrónica y diacrónicamente, en la estructura social(...)»

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

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

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

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

«El gitano solo no lo consigue. Sólo con ayuda... El T. está en el 10º año porque tiene unos padrinos que no son gitanos y lo ayudan. Lo ayudan mucho. El gitano solo no lo consigue». (Hombre gitano, desempleado a la busca de empleo. Notas del diario de campo).

«¿17 años en la escuela para ser profesor?! [agitando la cabeza con perplejidad y vehemencia] ¡Menuda cabeza hace falta! El gitano no lo consigue.» (Joven gitano, 22 años. Notas del diario de campo).

Lo que denomino de *incapacidad estructural* actual de permanencia prolongada en la escuela, no significa una incapacidad estructural permanente, pero se mantendrá en tanto las condiciones actuales de su construcción no sufran procesos de reconfiguración y de cambios significativos, sobre todo en el nivel de la construcción del *habitus* primario en lo relativo a los procesos de socialización y educación familiares y comunitaria y a la configuración de la educación escolar. Significa, por lo tanto, que no existen todavía las condiciones, los contextos y los procesos que permiten que la asistencia prolongada a la escuela por parte del grupo étnico gitano sea algo habitual en lugar de las singularidades que actualmente presenta y que sólo dan origen a movi­lidades individuales.

2.3.2. La gradación valorativa del conjunto de actividades desarrolladas cotidianamente

De entre las familias gitanas que no se interesan por la escuela, algunas lo hacen por no haberle encontrado aún significado e interés dentro de su sistema de valores y modos de vida, en el que se da una gradación valorativa del conjunto de actividades que desarrollan, expresada como una jerarquía en la que la escuela aparece frecuentemente de forma residual, en los niveles más bajos de esa jerarquización. De hecho, desde el punto de vista de la socialización y educación familiares, los niños se desarrollan en un ambiente familiar y comunitario poco

sensible (aunque no hostil) a la escuela, donde ésta aparece con una importancia relativamente marginal en comparación con el resto de actividades de la vida cotidiana. No es que a las familias y niños gitanos no les guste, no la consideren importante u opongan resistencia a la escuela; es que ésta aún no es considerada como suficientemente significativa (aunque es posible que se la perciba como tal, especialmente en cuanto a los efectos de un prolongado éxito en la escolarización) para, de forma duradera y no episódica, formar parte de sus proyectos de vida cotidianos⁸¹. Es decir, su *habitus* primario es aún mayoritariamente estructurado en un entorno familiar propiciador de determinados comportamientos y actitudes en relación a la escuela, una vez que ésta se percibe frecuentemente como *extraña dentro de su universo familiar*, traduciéndose en un cierto *malestar* en cuanto a la continuidad escolar.

El niño se desarrolla a su propio ritmo, dentro de una gran flexibilidad y preocupación de los progenitores por su bienestar (definido éste como la satisfacción de los deseos del niño), sin imposición de horarios o de reglas concordantes con las reglas valorizadas por la institución escolar, lo que significa que la adaptación a la disciplina escolar y a una trayectoria escolar de éxito exigen fuertes reconfiguraciones del *habitus*.

El despertarse naturalmente, según el ritmo de los niños y sus necesidades biológicas, forma parte de los procesos de socialización y educación familiares, descargando al niño de una disciplina que se constituye en factor fundamental para una escolarización bien realizada.

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

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

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

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

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

Los niños son llevados a los mercadillos por los progenitores, siendo diariamente socializados en el ambiente profesional de los padres, incorporando gradualmente un *habitus*

⁸¹ Más que la asistencia escolar, a los gitanos les interesa lo que una asistencia escolar prolongada de éxito puede proporcionar, o sea, les interesa lo que la escuela puede significar en términos de oportunidades de éxito en cuanto a una integración socio-profesional al nivel de la sociedad mayoritaria.

profesional que, según los miembros de esta comunidad, es parte integrante de su forma de ser gitana.

2.3.4. *La edad de contraer matrimonio*

Los niños son socializados para la realización de bodas en edades comparativamente precoces, siendo este también un factor inhibitor de una asistencia escolar prolongada. Como fue constantemente expresado durante la realización del trabajo de campo, «Una gitana con 20 años, soltera, es una vergüenza. En nuestra cultura es vieja.» Es decir, en lo que concierne a las razones subyacentes a una falta de continuidad escolar prolongada, la edad de la boda aparece como una de las dimensiones fundamentales de este proceso:

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

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

Teniendo en consideración la socialización familiar y comunitaria, un joven o una joven considerados por el grupo como «un soltero» o una «soltera», o comportándose como tal, significa que son mirados por la comunidad como alguien que está en edad de formar un nuevo núcleo familiar, aunque bajo la protección de los progenitores.⁸²

2.3.5. *Las redes de sociabilidad intra-étnicas*

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

2.3.6. *Dos concepciones del éxito*

Por todas estas razones a menudo oímos que los niños gitanos presentan un elevado fracaso escolar. De hecho, los niños gitanos, por las razones ya apuntadas y otras, asisten a la escuela de forma intermitente, no posibilitando a las profesoras y profesores elementos suficientes de evaluación dentro de los patrones de exigencia de una escuela configurada para una *determinada cultura*, que considera el éxito dentro de una perspectiva, no estimando que la comunidad gitana pueda presentar otra concepción de éxito: saber leer y escribir y realizar ejercicios simples de cálculo es percibido por la comunidad como una forma de éxito, en cuanto

⁸² De acuerdo con la comunidad, comportar-se como «un soltero» o «una soltera» significa tener comportamientos de adulto.

que se constituyen en elementos esenciales para su cotidianidad personal y profesional. También por este motivo, abandonan frecuentemente la escuela cuando consideran tener aprendido lo que para ellos es esencial.

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

Como analiza Willis (1981 [1977]) en su clásico estudio *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de clase obrera consiguen empleos de clase obrera*, podría decirse que, mientras que Bourdieu y Passeron, en la *reproducción (s/d)*, se centran en demostrar cómo tiene lugar la reproducción de la clase dominante y como ésta, al reproducirse, reproduce las desigualdades sociales a través del poder de imponer significados a través de un «arbitrario cultural», conseguido mediante el ejercicio de violencia «simbólica» cuya legitimación deriva de la adhesión de los dominados al orden dominante y, consecuentemente, de un proceso de reconocimiento de legitimidad y de desconocimiento de los mecanismos que están en su origen, Willis se propone demostrar cómo se genera la reproducción de los grupos dominados y en qué medida éstos pueden desempeñar un papel activo en la génesis de la reproducción de las estructuras sociales. En el libro citado anteriormente, Willis reflexiona sobre la formación de una contracultura escolar por parte de jóvenes procedentes de la clase trabajadora como una forma de resistencia a la imposición de una cultura de clase dominante, pero esa forma de resistencia adoptada, lejos de quebrar la lógica de la reproducción cultural y de la reproducción social, acaba por revelarse como una forma activa de auto-reproducción de la clase obrera y, consecuentemente, de la reproducción de las estructuras sociales, en cuanto que estos jóvenes manifiestan desprecio por la cultura académica y el trabajo intelectual a ella asociado, prefiriendo el desempeño de trabajos asignados a la clase obrera, acabando así por reproducir la división social jerarquizada del trabajo y, en consecuencia, las desigualdades sociales.

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

3. Más allá de las regularidades: la asistencia escolar como factor de diferenciación interna y de movilidad social

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

Con relación a la asistencia y aprovechamiento escolares al final de la Enseñanza Secundaria, nivel de enseñanza al cual llega un número muy reducido de alumnos gitanos, de 1994/95 a 1997/98 se asistió a un cambio significativo en los niveles de aprovechamiento escolar

de estos alumnos, pasando del 0% de aprobados el curso escolar de 1994/95, al 100% de aprobados los cursos de 1996/97 e 1997/98, aunque el número de alumnos matriculados en este nivel de enseñanza sea relativamente pequeño: el curso escolar de 1997/98 se encontraban matriculados sólo 16 alumnos, de los cuales 4 fueron sujetos de evaluación en el 12º año, teniendo todos concluido el curso en cuestión.

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

3.1. Habitus étnico y lugares de etnia

Las investigaciones realizadas me han permitido concluir la *existencia de diferentes grados en la importancia que se atribuye a la escuela*, como efecto de las formas de enfocar el acceso al mercado de trabajo y la relación con la sociedad en su conjunto. Esta evidencia empírica me llevó a la construcción del concepto de *lugares de etnia* (Casa-Nova, 1999, 2001, 2005^a), elaborado a partir del conocimiento de una diferenciación intra-étnica, y basado en una auto-diferenciación realizada por los diferentes sujetos-actores, constituyéndose en *lugares diferenciados* (no necesariamente jerarquizados o jerarquizantes) dentro de lo que designé, ya en 1999, como *habitus étnico, simple o compuesto* (cf. Casa-Nova, 1999:34-35).

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

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

Estos dos tipos de *habitus* condicionan tanto las relaciones inter-étnicas como las relaciones intra-étnicas, presentándose lo que se denomina *lugares de etnia* como capaces de representar la gran heterogeneidad del *habitus* étnico. En este sentido, se presta atención a la

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

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

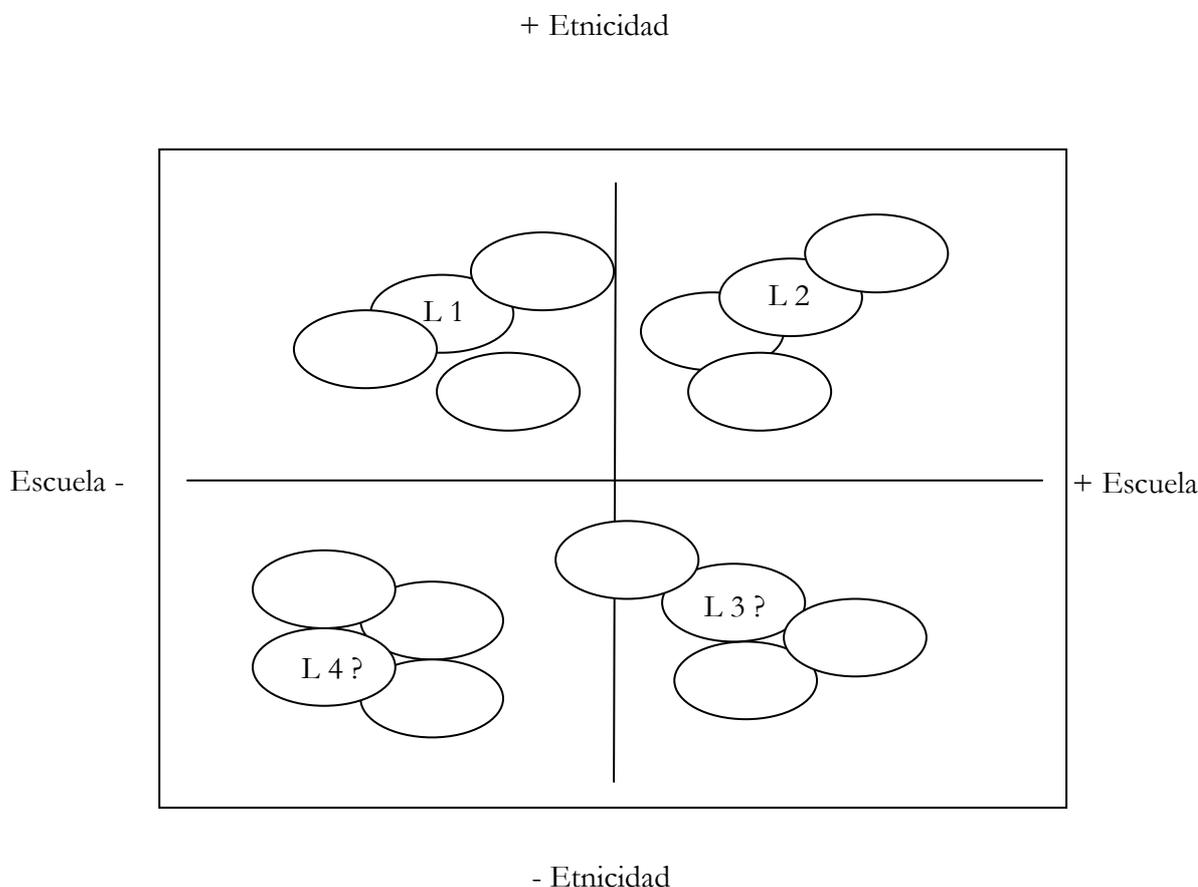
La definición de los *lugares de etnia* se corresponde con el nivel de las diferencias de posicionamiento de los distintos actores-sociales con respecto a la inserción en el mercado de trabajo y al valor atribuido al saber y a los títulos escolares, así como en las diferencias de posicionamiento en lo que concierne a determinados valores de la «Ley gitana». «Los lugares de etnia serían así definidores de la posición en el grupo, es decir, el lugar ocupado por los diferentes actores sociales dentro del grupo de pertenencia, con referencia a otros sujetos-actores de la misma etnia (cf. Casa-Nova, 2001). Estos lugares de etnia se constituyen en *lugares móviles* en función tanto de las dinámicas, de la diversidad de estrategias y expectativas de vida, de las percepciones de sí y del «otro» (gitano y no gitano) y de las redes de sociabilidad desarrolladas, como de los contextos locales, regionales y, por veces, nacionales.

Todo esto significa que respecto a la escuela, el paso de un lugar de etnia a otro está influenciado por expectativas de vida diferenciadas, por el lugar atribuido a la escuela en el juego de las oportunidades para la vida, por la mayor o menor permeabilidad de las familias y de los individuos a las presiones grupales y comunitarias, por la discrepancia individual o grupal con algunos de los valores de la llamada «Ley Gitana», por el apoyo comunitario relativo a una movilidad social - horizontal o vertical ascendente - de algunos de sus miembros y por el papel de la escuela en la relación que establece con la diferencia cultural.

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

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

Gráfico 1



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

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

«Nunca quise ser vendedor ambulante. No es futuro para mí. Siempre quise trabajar en otra cosa. Cuando era pequeño, decía que quería ser abogado. Después creí que quería ser arqueólogo. Después, profesor de educación física. Ahora creo que me

gustaría tener un curso conectado a la hostelería. Una cosa más práctica. Pienso que me va a gustar eso. Pero vendedor ambulante no. Ni mis padres nunca lo quisieron. Ni mis padrinos.»

Cabe destacar que los padres de este joven pertenecen a la categoría de padres no escolarizados, aunque la madre posee conocimientos rudimentarios de lectura. Sin embargo, siempre manifestaron el deseo (que procuraron hacer realidad) de proporcionar a los hijos un nivel de escolaridad al cual ellos no tuvieron acceso. La madre manifestó desde siempre una preocupación en acompañar la escolaridad del hijo, reuniéndose regularmente con el tutor/a de turno para informarse de los progresos y de las dificultades del educando, incentivándole constantemente para la prosecución de sus estudios.⁸³

Hay que señalar además que «la existencia de una mayor valorización escolar puede traducirse en una asistencia escolar prolongada y en la adquisición de títulos académicos más elevados o traducirse en una no asistencia escolar, dependiendo de las estrategias y oportunidades de vida familiares y grupales» (Casa-Nova, 2005^a:190). Es decir, existiendo familias que valoran igualmente los saberes escolares, algunas desarrollan estrategias de apoyo a la prosecución de los estudios de sus hijos en la escuela, mientras que otras, sea por razones de supervivencia económica, sea por presiones, *reales o simbólicas*, del grupo, particularmente en lo que concierne al género femenino, son constreñidas a retirar sus hijos y/o hijas de la escuela. Este es el caso de una joven de la comunidad, actualmente con 19 años, para quien la escuela significaba la liberación de la «condición gitana» en lo que concierne a la inserción en el mercado de trabajo.

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

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

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

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

⁸³ Para un análisis de las trayectorias de éxito escolar de jóvenes gitanos/as en España, ver José Eugenio Abajo & Silvia Carrasco, 2004 (Eds.).

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

- a) la mayor familiaridad con la institución escolar por parte de los progenitores pertenecientes al grupo cultural mayoritario, familiaridad resultante de un mayor conocimiento de la Escuela que, por su parte, tiene como origen un contacto generacional más prolongado (los padres y abuelos de estos niños frecuentaron la escuela, mientras los abuelos de los niños gitanos, a pesar de ser comparativamente más jóvenes, o no han estado escolarizados o poseen una escolarización que no sobrepasa los dos primeros años);
- b) la mayor integración social (aunque subordinada) de las familias no gitanas, especialmente en el mercado de trabajo, ejerciendo trabajo asalariado;
- c) el alejamiento forzado de los gitanos de la escuela pública, lo que implicó una no familiarización con esta institución;
- d) la situación de marginalización social vivida por la mayor parte de las familias gitanas.

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

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

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

Bibliografía

- ABAJO, José Eugenio & CARRASCO, Silvia (2004) (Eds.) Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas e gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural. (Madrid, CIDE/INSTITUTO DE LA MUJER).
- ARAÚJO, Helena Costa (1996) “Precocidade e ‘retórica’ na construção da escola de massas em Portugal”. In *Educación, Sociedade & Culturas*, 5, pp. 161-174.
- AAVV (2004) Roma and The Economy. Overview Reports. (Berlin Institute for Comparative Social Research).
- BOURDIEU, Pierre & PASSERON, Jean Claude (s/d) A reprodução (Lisboa, Ed. Veja).
- BOURDIEU, Pierre (1977) Outline of a Theory of Practice (Cambridge, University Press).
- BOURDIEU, Pierre (1998) *O Que Falar Quer Dizer*. Lisboa: Difel;
- CANÁRIO, Rui, ALVES, Natália & ROLO, Clara (2001) Escola e Exclusão social. (Lisboa, Educa).
- CARRASCO, Silvia (2002) Inmigración, minorías y educación: ensayar algunas respuestas y mejorar algunas preguntas a partir del modelo de Ogbu y su desarrollo. *IX Congreso de antropología de la FAAEE* (Federación de Asociaciones de Antropología del Estado Español), Barcelona.
- CASA-NOVA, María José (1999) Etnicidade, género e escolaridad-estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade gitana de um bairro periférico da cidade do Porto. Dissertação de mestrado. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto.

- CASA-NOVA, Maria José (2001) Etnicidade e classes sociais – em torno do valor heurístico da conceptualização da etnia como categoria social. In *Educación, Sociedade & Culturas* (16), 63-82.
- CASA-NOVA, Maria José (2002) Etnicidade, género e escolaridad – estudo em torno das socializações familiares de género numa comunidade gitana da cidade do Porto. (Lisboa, IIE).
- CASA-NOVA, Maria José (2005a) (I)Migrantes, diversidades e desigualdades no sistema educativo português: balanço e perspectivas. In *Revista Ensaio* (Rio de Janeiro), vol. 13 (47), 181-216.
- CORTESÃO, Luiza, STOER, Stephen Ronald, CASA-NOVA, Maria José & TRINDADE, Rui (2005) Pontes para outras viagens. Escola e comunidade gitana: representações recíprocas. (Lisboa: ACIME).
- DURKHEIM, Émile (1984) Sociologia, Educação e Moral. (Porto: Rés).
- ENGUITA, Mariano Fernández (1996b) Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo. (Barcelona: Editorial Ariel, S.A.).
- ENGUITA, Mariaño Fernandez (2000) Os resultados desiguais das políticas desigualitárias. Classe, género e etnia na educación. In Márcia O. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (Orgs.) Fragmentos da globalização na educación. Uma perspectiva comparada. (Porto Alegre, Artmed, 209-225).
- FERNANDES, Teresa (1999) Comunidade gitana em Beja – Traços culturais e problemática da escolarización. Dissertação de mestrado. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa.
- FERREIRA, Márcia Ondina Vieira (2000) Diferenças culturais e desigualdades educativas: o caso da minoria étnica gitana em Espanha. In Márcia O. V. Ferreira e Alfredo A. Gugliano (Orgs.) Fragmentos da globalização na educación. Uma perspectiva comparada. (Porto Alegre, Artmed, 227-239).
- GOMES, Ana Maria (1999) Gypsy children and the Italian school system: a closer look. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10 (2), 163-172.
- ITURRA, Raul (1990a) Fugirás à escola para trabalhar a terra. (Lisboa, Escher).
- ITURRA, Raul (1990b) A construção social do fracaso escolar. (Lisboa, Escher).
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1998 [1986]), Minoría y Escolaridad: el Paradigma Gitano. (Madrid, Editorial Presencia Gitana).
- LIÉGEOIS, Jean-Pierre (1999), *School Provision for Roma Children: a European Perspective*. *European Journal of Intercultural Studies*, vol. 10 (2), 137-149.
- McCARTHY, C. (1994) *Racismo y Curriculum*, Madrid: Ed. Morata.
- MONTENEGRO, Mirna (2003) Aprendendo com ciganos. Processos de Ecoformação. (Lisboa: Educa.)

- MOURÃO, Maria de Fátima (2001) Os gitanos e a escola. Contribuição para o estudo das identidades de grupos sócio-culturais. Dissertação de mestrado. (Lisboa, Faculdade de Ciências Sociais da Universidade Nova).
- OLIN WRIGHT, Erik (1989) *Classes*. (Londres, Ed. Verso).
- RUIZ, Guilherme & SCHLAMBACH, Raphael (2004) Roma and The Economy. Overview Reports. (Berlin Institute for Comparative Social Research, 11-17).
- RUIZ, Guilherme & SHEPHERDSON, Emma (2004) Roma and The Economy. Overview Reports. (Berlin Institute for Comparative Social Research, 47-51).
- AAVV (2004) The situation of Roma in an Enlarged European Union. (Luxemburgo: Office for Official Publications of the European Communities).
- SAN ROMÁN, Teresa (1984) Gitanos de Madrid e Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad. (Barcelona, Universidad Autónoma).
- SAN ROMÁN, Teresa (1997) La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos. (Madrid, Siglo XXI).
- SAN ROMÁN, Teresa (2006) Integración social, aculturación y el valor de las relaciones interétnicas. In F. Checa y Olmos, Á. Arjona, J. C. Checa Olmos (Eds.) *Menores tras la frontera*. (Almería, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- SMITH, Tracy (1997) Recognising Difference: the Romani 'Gypsy' child socialisation and education process. *Journal of Sociology of Education British*, vol. 18 (2), 243-256.
- BORNER, Stephanie & LAPOV, Zoran (2004) Roma and The Economy. Overview Reports. (Berlin Institute for Comparative Social Research, 23-25).
- SCHLAMBACH, Raphael (2004) Roma and The Economy. Overview Reports. (Berlin Institute for Social Comparative Research, 4-5).
- WILLIS, Paul (1981[1977]) *Learning to labour. How working class kids get working class jobs*. (New York: Columbia University Press).

Fecha de recepción: 18.10.2009. Fecha de evaluación: 26.11.2009. Fecha de publicación: 15.01.2010
