

## **INFANCIA GITANA Y ÉXITO ESCOLAR: SOBRE LA NECESIDAD DE CONSTRUIR VÍNCULOS SOCIAFECTIVOS CON LA ESCUELA**

**BEGOÑA GARCÍA PASTOR<sup>85</sup>**

### ***Introducción: El modelo ecológico-cultural de John Ogbu***

El modelo ecológico-cultural de John Ogbu es una elaboración teórica que constituye una valiosa orientación en el estudio antropológico de las minorías y, concretamente, en la etnografía sobre la educación de la infancia gitana que realicé en Valencia con motivo de mi tesis doctoral<sup>86</sup>, fue una de las principales aportaciones teóricas que guiaron mi investigación.

Muy sucintamente, este modelo de análisis se centra en la influencia recíproca entre la utilización de los recursos ambientales y la organización social, los valores y los comportamientos de la población. En este sentido, el modo en que las personas interactúan con el entorno, o su adaptación, constituye uno de sus conceptos claves. Al mismo tiempo, tomando en consideración la dimensión histórica de la realidad sociocultural estudiada, la perspectiva de análisis de Ogbu implica ir más allá de los contextos físicos de los comportamientos que se 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 y con el fin de integrar lo que se ha llamado micro y macro-etnografías, se 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. Este modo de hacer etnografía

---

<sup>85</sup> Universidad Jaume I de Castellón. bgarcia@fis.uji.es

<sup>86</sup> “La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela”. Tesis defendida en el año 2005 en la UJI de Castellón y dirigida por la Dra. Ana Giménez Adelantado.

escolar constituye «una aproximación a nivel múltiple» que tiene en cuenta cuatro supuestos básicos: 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 se 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).

En sintonía con lo anterior, la etnografía que realizó Ogbu (1977) sobre la escolarización de los negros de Stockton (California) echó 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 refería 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 no sólo darse cuenta de las diferencias que existen 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 influyen en la forma en que los miembros de cada grupo son percibidos y tratados por los educadores, que actúan e interactúan a su vez 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 (Gomes, 1998; Carrasco, 2002).

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, si bien se basa en lo que sucede en la sociedad norteamericana, ofrece sin duda una sugestiva orientación para el estudio antropológico de otros contextos (Gomes, 1998). 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 y «minorías inmigrantes» o voluntarias. Las primeras son las que se encuentran relegadas a posiciones de inferioridad sociopolítica y económica en la historia del contacto, como la esclavitud, la colonización y la conquista (Carrasco, 2002). El caso es que 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. Ogbu considera que las minorías tipo casta 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.

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 pertenencia<sup>87</sup>. En este sentido, un chaval o chavala que sacase buenas notas podía ser acusado de «actuar como un blanco»<sup>88</sup>. 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» (Gomes, 1998; 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 del encuentro intercultural. 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 (Gomes, 1998; Carrasco, 2002).

### ***Desde una realidad concreta...***

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 de las y los alumnos pertenecientes a familias de origen inmigrante, considero que las orientaciones que surgen del análisis ecológico-cultural de Ogbu ayudan a entender la diversidad de los procesos de interacción socioeducativa que se desarrollan en los actuales contextos de contacto intercultural. Además, permiten comprender por qué los miembros de minorías que se

<sup>87</sup> 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).

<sup>88</sup>A mi entender, este sería uno de los paralelismos con respecto a la minoría gitana. Dentro de esta minoría, «apayarse» es un verbo de uso común que puede expresar el mismo sentimiento.

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, 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, me gustaría subrayar que 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 esta constatación, considero que el caso del grupo que yo he estudiado en Valencia resulta ilustrativo no sólo de la complejidad de la interacción intercultural, sino también de la heterogeneidad que caracteriza a los miembros de la minoría gitana y, en consecuencia, puede ayudar a romper muchos de los estereotipos negativos contruidos acerca de su realidad social, escolar y educativa.

El deseo de aprender cómo se educa y cómo se construye la infancia gitana, dentro y fuera de la familia y del grupo sociocultural de pertenencia, me condujo a compartir su vida cotidiana durante dieciocho meses, el tiempo que duró el trabajo de campo que sustenta la etnografía titulada: *“Ser gitano” fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*<sup>89</sup>. Después de los ocho primeros meses, dedicados fundamentalmente a conocer cómo se vivían los procesos de enculturación y de escolarización en el entorno socioafectivo más próximo, entré como etnógrafa durante un curso escolar completo en la escuela del barrio donde estaba matriculada la infancia del grupo gitano protagonista de mi estudio. Mi propósito principal era observar, analizar y comprender cómo el sistema educativo escolar participaba en el proceso de socialización de las y los niños gitanos, y en qué medida su experiencia de escolarización podía influir en la construcción de su identidad.

Como sucedió en otros barrios de la ciudad, en éste, nacido en 1967, la creciente llegada de trabajadores inmigrantes procedentes de diferentes regiones españolas, de población de otras zonas de la provincia y de la misma ciudad, impuso rápidamente la necesidad de construir un colegio público donde poder escolarizar a la infancia. Desde su inauguración en 1972, el número de alumnas y alumnos matriculados –alrededor de 1000 al principio–, había ido disminuyendo hasta los 212 que tenía en el curso 2001/02, año en el que desarrollé mi trabajo de campo. De esos 212 alumnos/as matriculados al inicio del curso, 63 (30%) eran gitanos/as y 24 (12%) pertenecían a familias inmigrantes de procedencia extranjera (marroquíes, ecuatorianos, colombianos y un niño chechenio).

Al igual que otros ubicados en los diferentes barrios de la ciudad, éste era un colegio público de Educación Infantil y Primaria sujeto a la reforma educativa recogida por la LOGSE<sup>90</sup>, reforma que tuvo como consecuencia, en el curso 2001/2, el traslado al Instituto de Educación

<sup>89</sup> *“Ser gitano” fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*. Colección Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares, CSIC, 2009.

<sup>90</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo.

Secundaria de los 75 alumnos y alumnas mayores de 12 años con que contaba el colegio en el curso anterior. Más allá de esta circunstancia puntual, el descenso cuantitativo del alumnado del colegio desde su inauguración respondía también a la reducción de la natalidad en el conjunto de la sociedad durante las últimas décadas. Junto a esto, se observaba además otro fenómeno añadido: la disminución progresiva del número de escolares matriculados en este centro coincidía con el incremento proporcional de niñas y niños gitanos e inmigrantes con respecto a la totalidad del alumnado. Concretamente, desde 1995, se podía constatar que, a medida que aumentaba el porcentaje de alumnado gitano, la cantidad de alumnado del grupo mayoritario decrecía progresivamente de manera significativa. Sin duda, esta evolución de la realidad escolar revelaba procesos de naturaleza estructural más amplios que envuelven diversamente a los diferentes grupos de población, como la concentración urbana de la población más desfavorecida y, más particularmente, también dejaba ver los tipos de contacto y las interacciones sociales que se suelen dar entre la población mayoritaria y la minoría gitana.

Analizar esta situación exigía tener en cuenta, además de la dimensión histórica de las relaciones interétnicas entre «payos»<sup>91</sup> y gitanos, otra dimensión que también es fundamental desde el punto de vista etnográfico: me refiero a la interacción simbólica que subyace a las modalidades de contacto entre ambos grupos y, por extensión, a la configuración de sus relaciones sociales dentro y fuera de la comunidad escolar.

### **Entre la familia y la escuela...**

En este barrio, para las familias gitanas, la posibilidad de elegir antes de iniciar la etapa de escolarización obligatoria entre la escuela o la guardería se planteaba como una cuestión realmente inquietante. Si, entre las familias obreras del grupo mayoritario, esta decisión solía estar condicionada básicamente por los horarios laborales, entre las gitanas, la incorporación al sistema educativo escolar se vivía y se veía de otro modo. Para la minoría gitana, estos dos establecimientos presentaban diferencias muy considerables. Normalmente, comenzar la escolarización en la guardería significaba encontrar un mundo bastante familiar donde las orientaciones educativas eran más próximas a las del grupo sociocultural de pertenencia, sobre todo, en lo relativo a las relaciones afectivas que se establecían con las criaturas. La posible continuidad entre estos dos espacios 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. Para muchas familias gitanas del barrio, las relaciones socioeducativas en la escuela, al institucionalizarse, sufrían un proceso de despersonalización que convertía a los principales actores y actrices implicados, en dos entidades demasiado abstractas: alumnado y cuerpo docente. En contraste con la guardería, la escuela se configuraba, aunque no siempre ni únicamente, como un lugar de instrucción más deshumanizado y lejano donde, además, se solía acabar estigmatizando a las y los niños con la lacra del fracaso escolar.

Paradójicamente, a pesar de lo anterior, las familias gitanas no parecían diferir demasiado del resto de la población del barrio al otorgarle también una función socioeducativa integradora,

<sup>91</sup> «Payos» es el término que utilizan los gitanos españoles para referirse a los no gitanos. Se trata de una categoría *emic* que la autora en el texto utiliza también desde la perspectiva *etic* y aparece sin comillas. Acerca de la distinción entre las dimensiones *emic/etic* y su utilidad en el análisis etnográfico ver Díaz de Rada (2010): Cultura, antropología y otras tonterías. Madrid. Editorial Trotta. (pp. 62-76)

aunque la práctica cotidiana de la mayoría de ellas apuntaba hacia otro lado. Su experiencia histórica compartida era diferente y, en ese sentido, no del todo fructífera. Además de ser víctimas de una gran inseguridad frente a la escuela, muchas familias gitanas dudaban no sólo de sus propias capacidades, sino también de las de la misma institución escolar para realizar con éxito la función socioeducativa que, como el resto de la población, le atribuían: la integración de la infancia en el mundo que le rodea y la mejora de las condiciones sociales y profesionales. Esto, desde su óptica, parecía funcionar más o menos entre los payos, pero no entre los gitanos.

En todas las comunidades humanas, quien se encarga de introducir a la infancia en el mundo es el grupo de población adulta. Atender a las criaturas y proporcionarles las herramientas necesarias para su integración en la comunidad social envolvente es responsabilidad de las personas mayores. En el sistema democrático moderno, para esta misión de inclusión en las redes ciudadanas de participación social y política, se cuenta con la institución escolar. Los diez años de escolarización obligatoria ofrecen a las y los niños la oportunidad de aprender cómo funciona el mundo que les rodea, enseñándoles contenidos científicos y culturales que se consideran imprescindibles, e invitándoles a que utilicen ese saber para vivir y convivir como individuos libres.

Dentro del grupo minoritario, normalmente, el tránsito de la infancia por la escuela se presenta como una experiencia decisiva de contacto cultural con la sociedad mayoritaria. Pero, aún siendo muy importante, en muchos casos la experiencia de escolarización no siempre se desarrolla como un proceso de aprendizaje significativo articulado a partir de la cultura familiar y parece que, cuando es así, difícilmente se puede percibir como una ampliación de la comprensión del mundo que facilita la integración sociocultural. No conviene olvidar que 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. Además, junto a lo anterior, dentro y fuera de la escuela, la xenofobia, el racismo y la pobreza que ha sufrido durante siglos esta minoría continúan reforzando los prejuicios mutuos que alimentan «tradicionalmente» la exclusión escolar y la segregación entre payos y gitanos. La distancia real y simbólica que existe entre ambos grupos de población todavía reproduce en nuestros días la desigualdad social y cultural que dificulta, a la mayoría de los miembros del grupo minoritario gitano, alcanzar las promesas y beneficios que se brindan desde el sistema educativo escolar: la integración cultural, sociolaboral y política del conjunto de la ciudadanía.

Siendo fácilmente verificable en muchos ámbitos sociales, la combinación de estereotipia y rechazo que sufre esta minoría contribuye decisivamente al proceso de estigmatización social que también experimenta la población infantil escolarizada por el mero hecho de ser gitanos. La herencia simbólica de la dramática situación de exclusión y marginación que ha envuelto, y continúa envolviendo, a este grupo minoritario opera en las relaciones interétnicas, reflejándose en el conjunto de la sociedad en las representaciones socioculturales que los grupos construyen sobre «los otros». Entre minoría gitana y mayoría paya, tales representaciones logran condicionar la acción e interacción social, perjudicando especialmente a las nuevas generaciones de gitanos y gitanas cuando entran en contacto con la escuela. De hecho, a pesar del alto índice de escolarización alcanzado por la minoría gitana en las últimas décadas<sup>92</sup>, pocas veces se le reconoce un bagaje cultural positivo y útil en el proceso educativo escolar. Socialmente circula la

---

<sup>92</sup> Con la aplicación de la *Ley Orgánica del Derecho a la Educación* (LODE), desde 1986 se cierran las llamadas “escuelas-puente” y la población gitana comienza su andadura en la escuela ordinaria.

creencia de que la única cultura legítima -«la buena», «la verdadera»- es la cultura escolar y, por eso, siendo una minoría étnica mayoritariamente pobre y, hasta hace relativamente poco tiempo, también sin escolarizar, los gitanos parece que quedan al margen de esta «propiedad». Tal creencia se apoya en la convicción de que «la cultura verdadera» no les «pertenece» precisamente a ellos y, en consecuencia, por más que vayan al colegio, nunca les pertenecerá «tanto» como a los demás. Frecuentemente, cuando se reconoce que «tienen» alguna cultura, entonces «su» cultura se suele asociar con «otra cosa», es decir, «otra cultura que no es de la buena» o que no es «cultura de verdad». Así, las ideas de cultura que entran en juego no tienen nada de antropológicas porque se cuecen al margen del reconocimiento de «la condición universal de las competencias culturales humanas que promueve la investigación antropológica» (Díaz de Rada, 2010). De acuerdo con Díaz de Rada, se trata de ideas erróneas pero muy extendidas: esa idea de cultura como «una cantidad que puede contenerse en las personas en mayor o menor grado», o esa otra no menos equivocada de cultura «jerarquizante, exclusiva o excluyente». «Tonterías», como él dice, que se gestan y circulan fuera y dentro de la escuela, asentadas sobre la confusión entre la noción de cultura y la noción de escuela (Díaz de Rada, 2010: 205).

El aumento creciente de la multiculturalidad, en cuanto a la mayor presencia en la aulas de alumnado gitano y de origen inmigrante, viene acompañado en muchos lugares de opiniones que revelan ciertas contradicciones con respecto a qué escuela se desea. Me explico. Por una parte, todo el mundo parece estar de acuerdo en la necesidad de una escuela moderna y democrática, caracterizada por un ambiente humano de reconocimiento mutuo; un lugar donde se pueda educar y enseñar a toda la ciudadanía respetando y atendiendo a su diversidad cultural. Y, sin embargo, por otra, especialmente cuando se habla de «la integración de los gitanos en la escuela», resulta significativo que la frase más recurrente (también en la boca de las y los docentes que se supone deben promoverla) sea únicamente: «*el problema está en las familias*». A mi juicio, en numerosas ocasiones se trata de una especie de «frase hecha» que se dice desde arriba, con convencimiento, sin expectativas sobre el futuro de las familias gitanas y, al mismo tiempo, sin tener suficientemente en cuenta las múltiples causas de la falta de oportunidades que todavía sufre la mayoría de ellas, ni tampoco algo que afecta directamente a las y los docentes en el desarrollo de su trabajo: las limitaciones reales que hay en muchas escuelas públicas para afrontar los desajustes estructurales y las dificultades de toda índole que origina todavía querer poner en práctica la democracia. Sin duda, el origen de gran parte de las dificultades que la infancia atraviesa en la escuela se encuentra en el exterior de la misma, pero no sólo en el interior de las familias, también en las desigualdades sociales que existen entre unas personas y otras, entre las familias, entre los grupos de pertenencia, entre los diferentes espacios urbanos donde se ubican los centros escolares, etc. De hecho, la desigualdad entre los barrios estigmatiza a la gente que los puebla e impone diferencias evidentes entre sus modos de vida. Entonces, es obvio que las cosas no son tan sencillas y «*el problema*», por tanto, adquiere una dimensión de carácter político que va más allá de las familias como instituciones promotoras de educación.

Normalmente, la infancia gitana percibe que la familia es lo único y más valioso que tiene. Esta representación compartida lleva a pensar que el éxito escolar puede depender en buena medida de las posibilidades reales de establecer significativamente vínculos socioafectivos y una articulación flexible entre las familias y la escuela. Una articulación que, al inicio de la construcción de la propia identidad, alcanza a asegurar el mínimo de coherencia necesario entre las y los adultos implicados en la educación como principales actores sociales y también entre los significados culturales que dan sentido a las instituciones que representan. En la línea de esta reflexión, el análisis de las relaciones interpersonales que configuran la comunidad educativa permite entender de manera intersubjetiva muchas de las situaciones y actuaciones que dificultan o favorecen el éxito escolar de la infancia en general, y de la gitana en particular. Asimismo, el

análisis de las jerarquías simbólicas y las relaciones de poder que se disputan en el espacio social escolar entre los distintos grupos de población aporta también una valiosa información sobre las tensiones interétnicas y los conflictos de naturaleza emocional que sufren las y los niños, contribuyendo muchas veces a dismantelar los significados culturales de los valores humanos que, a pesar de ello, se les intenta transmitir paralelamente desde la familia y la escuela. Sabemos que la influencia familiar condiciona decisivamente los resultados escolares, pero la comprensión de las múltiples experiencias socioeducativas de los diferentes grupos, y en particular de la minoría gitana, exige dirigir la mirada no sólo hacia la infancia y sus familias, sino también hacia el resto de los miembros de la comunidad educativa y, especialmente, hacia las y los docentes como artífices principales de las relaciones pedagógicas que se construyen a través de las interacciones cara a cara dentro del universo político, social, cultural y afectivo de la escuela.

En definitiva, considero que entender y explicar la complejidad que encierra la realidad escolar y socioeducativa de la población gitana obliga a tener en cuenta un cúmulo de factores que, aún siendo de naturaleza diversa, se presentan estrechamente relacionados entre sí: la imagen social que tiene la infancia gitana en la escuela, las expectativas que las y los docentes vuelcan sobre este sector del alumnado, el tratamiento y la idea que circula del concepto de cultura en la comunidad escolar, las relaciones intra e interétnicas de quienes participan en el proceso educativo, la experiencia escolar histórica de los grupos gitanos y no gitanos, sus relaciones con la escuela, los cambios y adaptaciones socioculturales sufridas hasta la actualidad, etc.

### **«El colegio es un tigre»... mejor a la guardería**

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. Una consecuencia directa de este cambio social es que las criaturas van normalmente a la guardería incluso antes de los tres años. En el caso concreto del grupo gitano estudiado, la mayoría de las mujeres 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 responsabilidades sociales y familiares impuestas por el modelo cultural tradicional, las mujeres gitanas se ayudaban y organizaban entre sí. La maternidad seguía siendo para mucha gente del grupo la función primordial de las mujeres y, como sucede en la sociedad mayoritaria, la reproducción y el cuidado de la familia parecían constituir objetivos capitales de su socialización. Aunque no siempre, ni todas, estaban dispuestas a compartir de manera incondicional esta responsabilidad, en la práctica, la mayoría de las abuelas y las mozas gitanas colaboraban con las madres en las tareas asociadas al modelo familiar tradicional. En consecuencia, cuando las jóvenes se casaban y llegaban a ser madres solían partir de una experiencia común: la participación activa en el cuidado de sus hermanas o hermanos y, en consecuencia, la interiorización cultural más o menos rigurosa de este rol de género. Por su parte, la mayoría de los hombres y padres gitanos le daba una importancia prioritaria a este aspecto de la vida de las mujeres y solía considerar como crianza ideal aquella que siempre habían proporcionado las madres, aunque, en realidad, las circunstancias socioeconómicas y educativas que atravesaban las familias no siempre la permitía y condicionaban en muchos sentidos los modos de vida.



En el caso que nos ocupa, muchas de las decisiones que tomaban las familias gitanas con respecto a la educación respondían a una mezcla cultural, a través de la cual, en cada familia, se intentaba articular lo que se percibía como la propia tradición, con las exigencias y los parámetros socioculturales asociados a la vida moderna. En muchos aspectos, esta interacción cultural aumentaba la heterogeneidad en el interior del grupo, pero, ni los cambios con respecto a los roles de género, ni el resto de transformaciones sociales impuestas progresivamente por la modernización conseguían acabar del todo con la persistente creencia en el modelo familiar patriarcal como lo mejor. Aunque pocas mujeres se podían permitir quedarse en casa «sin trabajar», al hombre se le continuaba atribuyendo simbólicamente como función primordial el abastecimiento económico de la familia, y a la mujer la reproducción y el cuidado de la descendencia. En la práctica, como en el resto de la población del barrio, las posibilidades de perpetuar este modelo cultural tradicional estaban disminuyendo y la responsabilidad económica familiar recaía casi siempre sobre los dos géneros. Incluso, era bastante frecuente que, en determinadas circunstancias, fueran exclusivamente las mujeres quienes mantenían a la familia: enfermedad del marido, más oportunidades de encontrar trabajo en el sector del servicio doméstico, mayor índice de alcoholismo y drogodependencias entre los hombres, etc. En realidad, el hecho más generalizable no era un modo de vida completamente diferente al de la mayoría no gitana y acorde con un modelo cultural fijo. La participación variable de las familias en los procesos de cambio sociocultural lograba poner en cuestión las estructuras tradicionales y dejaba constancia de la decisiva influencia que el medio social y económico ejercía sobre todas ellas.

En este proceso de continua interacción entre modelos culturales diversos aumentaba el porcentaje de población gitana que rompía con la propia tradición educativa y optaba por la guardería – un establecimiento que siempre se había identificado culturalmente con los payos –. Sin embargo, al mismo tiempo, esta realidad objetiva tampoco significaba que todas las familias gitanas hubieran dejado de pensar en la casa como el lugar más «seguro» para la infancia. El conocimiento de los arraigados prejuicios negativos que existen en la sociedad mayoritaria sobre su grupo de pertenencia aumentaba su sensibilidad, o incluso les ponía «a la defensiva», frente a la posibilidad de maltrato. Sufrían y les daba miedo dejarlos «solos» a su cuidado. En numerosos casos, habiendo sufrido la experiencia de estigmatización social y de rechazo socioafectivo en sus propias carnes, las personas adultas estaban convencidas del riesgo que corría la infancia al relacionarse con el grupo mayoritario. Influidas por el temor a que les pasara lo mismo, en las familias se adoptaba una actitud de gran protección con respecto a las hijas e hijos. Desde fuera del grupo minoritario, este talante sumamente protector se solía percibir y catalogar como muy exagerado. Y, en contraste, en su interior, era de lo más normal y se consideraba mucho más moderado o acorde con lo que sucedía en realidad. Conscientes de las consecuencias de su estigmatización social, muchas madres gitanas sufrían cuando dejaban a sus hijas e hijos en la guardería y se iban a trabajar. En principio, aún habiendo tomado la decisión de optar por este establecimiento, pocas parecían confiar plenamente en que las criaturas recibieran un buen trato y la atención necesaria. El desasosiego y el miedo que les causaba esta desconfianza les hacía estar muy pendientes. Temían que, cuando riñeran o se peleasen con otras u otros niños payos, se les culpaba injustamente y nadie les defendiera. El producto de esta desconfianza inicial, se reflejaba en la angustia que sentían cuando pensaban que, fuera de su protección, las criaturas podían ser víctimas de engaños, inculpaciones injustas o discriminaciones.

Esta actitud de protección familiar compartida por la mayoría de las y los gitanos, desde la óptica del grupo mayoritario, parecía desmesurada y sin conexión con sus experiencias particulares ni con la historia de las relaciones interétnicas. Conviviendo en el barrio, constaté

que esta percepción se configura entre la población no gitana como uno de los rasgos culturales propios que diferencia a las y los gitanos. La «excesiva» protección de la infancia era interpretada como una peculiaridad esencial que les caracterizaba. Tanto en la guardería como más tarde en el colegio, era habitual escuchar que las familias gitanas «*por su cultura*» protegían y mimaban demasiado a sus hijas e hijos. Como si la cultura, «espíritu flotante» que va por libre sin contar con las personas que la ponen en práctica, fuera la causa determinante de las acciones e interacciones sociales, en lugar de su resultado (Díaz de Rada, 2010). Aun siendo habitual escuchar este tipo de argumentos con respecto a la cultura, sabemos que las cosas no son así en absoluto. La etnografía enseña que la cultura no se reduce a una especie de esencia que sirve para diferenciar a unos grupos de otros, y lo más importante para la práctica social cotidiana: que muchas de las características o conductas que se suelen percibir como diferencias culturales, sólo cobran sentido cuando las «des-esencializamos», es decir, las situamos en el ámbito de las relaciones sociales concretas 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).

Según las trabajadoras de la guardería del barrio, la desconfianza inicial que solían mostrar las familias gitanas se superaba con el trato diario, con la atención y con el afecto que se les brindaba a las y los niños cuando estaban a su cuidado. La dueña, en particular, afirmaba que la interacción cotidiana con las familias favorecía que las relaciones socioeducativas fueran más estrechas y, al personalizarse, el miedo de las madres normalmente desaparecía. De hecho, para la etapa de Educación Infantil, al comparar la guardería con el colegio, muchas madres gitanas preferían la primera y la dueña de la guardería, a través de su dilatada experiencia, había podido constatar esta preferencia. Indagando en las relaciones entre las familias gitanas con la guardería, comprendí que la accesibilidad de las profesionales, unido al trato familiar y directo característico de esta interacción son factores que aumentan la confianza del grupo minoritario gitano en este tipo de establecimientos. En este barrio concreto, las relaciones 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.

Bajo la óptica de muchas madres gitanas del barrio, las expectativas educativas, los horarios y la disciplina escolar que ya se intentan imponer desde la guardería aparecían como un orden necesario para el aprendizaje y participación de las y los niños dentro del grupo-clase. Al poner en relación la noción de disciplina con el proceso de aprendizaje, solían percibir la guardería como un preámbulo beneficioso que servía para familiarizarse con el sistema escolar. Esta forma de pensar, en principio, no se alejaba demasiado de la más común entre el grupo mayoritario. Sin embargo, al mismo tiempo, entre los miembros del grupo gitano, también existían prejuicios negativos sobre el proceso de escolarización. Me refiero a los que afloraban significativamente en sus discursos a través de ciertas metáforas como, por ejemplo, «el colegio es un tigre»<sup>93</sup>. Muchas veces, este tipo de metáforas referidas al colegio dejaban ver las representaciones estereotipadas que circulaban entre las y los gitanos sobre la institución escolar. Se trata de representaciones construidas e interiorizadas a partir de la experiencia histórica del grupo de pertenencia, que parecen reforzarse en muchos casos con la experiencia personal. En este sentido, el denominado «abandono escolar», como experiencia compartida y acumulada, se coloca en la base de este tipo de representaciones que en buena medida aparecen condicionadas no sólo por un sentimiento de

<sup>93</sup> «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» (Madre gitana, 29 años).

debilidad y frustración personal y familiar frente a la escuela, sino también por la conciencia de las dificultades que el encuentro con ella continúa generando a escala individual y colectiva en el grupo sociocultural de pertenencia.

Entender las lógicas familiares que caracterizan la relación de cada familia con la escuela como la mezcla de representaciones y de prácticas dotadas de una cierta coherencia (Migeot-Alvarado, 2000:36) ayuda a comprender el comportamiento de todas las familias y, por supuesto, el de las familias gitanas cuando toman decisiones acerca de la educación relacionadas con esta institución. En su caso especialmente, la experiencia educativa escolar no puede desvincularse del contexto de relaciones interétnicas que le aporta sentido. Comprender, pues, el comportamiento de la población gitana con respecto a la escuela exige tener en cuenta la situación histórica de exclusión sociocultural que ha sufrido hasta hace poco<sup>94</sup>, cuya consecuencia más alarmante es, entre otras cosas, la escasez de buenos resultados escolares entre la infancia de esta minoría. Siendo todavía un hecho bastante común entre la mayoría de los grupos gitanos, el alcance real y simbólico de esta experiencia negativa, analizado como un «fracaso escolar» que no sólo implica al grupo minoritario, constituye un elemento muy importante para entender desde una perspectiva etnográfica la realidad de tales resultados y, a partir de ahí, reflexionar más acertadamente sobre lo que sucede en la actualidad. En este sentido, considero que la etnografía escolar es una herramienta muy útil para deconstruir las representaciones estereotipadas que se construyen sobre la escuela y, de ese modo, poder sacar a la luz los prejuicios que operan dañinamente entre la infancia gitana y sus familias en el momento de la interacción escolar.

A pesar del «fracaso escolar» que teñía su experiencia y las convertía en sus principales protagonistas, la mayoría de las familias gitanas del barrio, al hablar de la escolarización, parecía que se empeñaba en plantearla como una experiencia socioeducativa necesaria y positiva. Así, por una parte, la institución escolar era considerada como un espacio educativo por excelencia que alcanza a despertar la esperanza de una vida mejor (Ghiggi, 2002) y, por otra, el consecuente aumento de su escolarización en los últimos 25 años no evitaba que persistieran los prejuicios negativos, 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.

Obviamente, el hecho de compartir prejuicios y representaciones sobre la experiencia de escolarización no implica la existencia de una norma fija de comportamiento en el interior del grupo minoritario. Son múltiples las circunstancias y, con ellas, las razones que las familias gitanas encuentran para escolarizar o no escolarizar a las y los hijos antes de la etapa obligatoria. La escolarización temprana aumenta generalmente las posibilidades laborales de las madres y las de asistencia escolar de las hermanas mayores. Ahora bien, la realidad del grupo que nos ocupa mostraba que el hecho de recurrir a la educación extra-familiar antes de los seis años no está relacionado exclusivamente con la necesidad que surge en muchos hogares cuando nadie de la familia se puede encargar del cuidado infantil. Es probable que, en muchos casos, dicha contingencia sustente la decisión de llevarlos a la guardería o de «apuntarlos» en el colegio, pero no en todos ni únicamente. Sean positivas o negativas, las representaciones simbólicas construidas sobre la institución escolar operan también como elementos de juicio importantes a la hora de tomar estas decisiones con respecto a la educación que se quiere para las y los hijos.

---

<sup>94</sup> Recordar que la llamada «escuela- puente» (1978-1986) fue creada por la Comisión Episcopal de Emigraciones y reconocida por el Ministerio en 1978.

En esta línea de reflexión, las actitudes de la población gitana frente a la escuela y las exigencias del sistema educativo cobran mayor sentido al ponerlas en relación con las experiencias de rechazo y exclusión socioeducativa que se han vivido en muchas familias. A partir de ahí, por lo que he podido observar y analizar a lo largo de mi trayectoria profesional<sup>95</sup> e investigadora, considero muy importante señalar que las relaciones socioeducativas entre el grupo minoritario gitano y la escuela son más fluidas y positivas cuando las familias gozan de una mayor integración social, una integración que depende de manera ineludible de sus trayectorias escolares, de sus posibilidades laborales y de las condiciones de vida que se construyen en relación e interacción con el conjunto de la sociedad.

### ***Sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela.***

El desconocimiento que existe en la escuela sobre la minoría gitana y, más concretamente, sobre los procesos de socialización que atraviesan las y los escolares de este grupo de población, no favorece el entendimiento recíproco entre docentes y familias. Por el contrario, esta falta de entendimiento provoca frecuentemente una distancia simbólica que dificulta la comunicación positiva y, en muchos lugares, impide la construcción conjunta y a través de la escuela de nuevos espacios de participación social donde la población gitana se pueda sentir más implicada y reconocida culturalmente.

La integración escolar exige que todos los niños y niñas, vengan de donde vengan, se sientan acogidos, protegidos y no rechazados, ni agredidos en ningún sentido. Las relaciones socioafectivas que se establecen con las y los compañeros, con las y los maestros, y con todas las personas que comparten el espacio escolar adquieren una gran trascendencia para las y los escolares gitanos y sus familias. Considero que con todo el mundo, el lenguaje del afecto favorece cualquier tipo de aprendizaje y, especialmente con la minoría gitana, puede ser el más eficaz para ampliar y transmitir la responsabilidad de la escolarización en clave de inclusión positiva. En esto, coincido completamente con el maestro 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). Cuando la infancia gitana percibe que se le quiere, reacciona generalmente con amistad y respeto. Una actitud de respuesta que suelen adoptar también sus familias al constatar que las y los niños quieren y respetan a sus docentes. A grandes rasgos, la población gitana del barrio consideraba que los buenos maestros o maestras son aquéllos o aquéllas que inspiran calidad humana y transmiten confianza. Normalmente, dialogando sobre esto, mis interlocutores lo manifestaban con frases como: «*son [o eran] buena gente*». También con la expresión de «*tener tacto*» con las y los pequeños.

Al hablar de la figura del maestro o la maestra, entre las y los niños gitanos aparecía una gran disposición a asumir la disciplina como algo necesario, y el castigo incluso, si se consideraba justo. En contraste, también criticaban duramente y rechazaban de forma rotunda a la maestra o

---

<sup>95</sup> A día de hoy cuento con la experiencia de haber dirigido dos Talleres de Empleo, financiados por el SERVEF y dedicados a la formación en mediación intercultural, en una fundación gitana de Castellón (Fundación Punjab). Esta experiencia me ha permitido trabajar como docente con población gitana (mayoritariamente mujeres) y continuar investigando sobre la educación de la infancia.

maestro autoritario, al chillón y al que no demuestra afecto por su alumnado. Cuando les preguntaba por sus docentes preferidos, casi siempre en sus respuestas sobresalía muy positivamente el vínculo emocional que habían podido establecer con ellas o ellos y, muy frecuentemente, cuando ya había pasado un cierto tiempo aparecía asociado al recuerdo positivo de la persona (o personas) que les habían enseñado a leer y a escribir tratándoles con afecto.

En la escuela, a medida que las y los niños gitanos crecen, van dándose cuenta de la importancia de encontrarse con maestras o maestros comprensivos, capaces de aceptarlos con sus particularidades, de quererlos y de entender los problemas que afrontan en sus casas, más aún cuando proceden de familias pobres y apartadas de la cultura escolar. De hecho, cuando se construye este tipo de relación socioafectiva, es bastante recurrente que acudan a sus docentes si tienen problemas en su entorno familiar, para contárselos, desahogarse y escuchar los consejos que les puedan dar. En este sentido, el caso de una moza gitana del barrio me resultó muy revelador. Tenía 16 años y me contó que se sentía afortunada porque en el colegio había recibido mucha comprensión y ayuda por parte de sus maestras. En consecuencia, les atribuía una gran autoridad y capacidad para desempeñar su función educativa: *«era como si también fueran psicólogas»*. Argumentos como éste revelan una de las expectativas más importantes que se suele volcar sobre la figura docente: que comprenda al alumno o alumna cuando tiene dificultades en casa. Entre las y los escolares gitanos, la comprensión aparece como un factor que logra promover una importante aproximación emocional con la escuela. En muchos casos, poder contar los propios problemas e inquietudes a los docentes pensando que la persona que les escucha, les entiende, ya es de gran ayuda para salir adelante y, sin duda, favorece el proceso de construcción de unas relaciones pedagógicas fructíferas. El sentimiento de afecto por parte de docentes hacia escolares se percibe, entre la población gitana especialmente, como un elemento primordial en dichas relaciones, indicador de su implicación personal y capacidad para desempeñar bien su trabajo. Una moza gitana de 17 años lo expresaba de este modo: *«Sobre todo que sean cariñosas, claro. Que notes cariño y digas tú: ¡Oye, verdaderamente le importo! ¿no?»*. A partir de este sentimiento, aumentan las probabilidades de una mayor implicación recíproca entre escolares y docentes. En los procesos educativos escolares del alumnado gitano, estos lazos interpersonales fundamentan las relaciones de respeto hacia las personas adultas y, al mismo tiempo, facilitan resultados tan importantes como: la responsabilidad en los asuntos relacionados con la escuela, la regularidad en la asistencia y el sentimiento de inclusión. A mi juicio, se trata de vínculos socioafectivos que, aunque no siempre se tengan en cuenta en el desarrollo de los proyectos educativos de los centros escolares, son los que en realidad merman la posibilidad de abandonar prematuramente la escuela, favoreciendo el aprendizaje.

En el grupo gitano del barrio, de los tres únicos casos de éxito escolar que se habían producido desde 1972 hasta el año 2001, el más reciente era un chico de 14 años que, en el momento de mi observación (curso 2001/02), había superado la etapa de Educación Primaria y continuaba con la de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) asistiendo regularmente al Instituto<sup>96</sup>. A juzgar por la historia escolar de este chaval, al preocuparse por él y mostrarle sus expectativas de continuidad educativa, sus docentes hicieron que se reforzara su autoestima y que, en la escuela, se sintiera como alguien especial siendo como los demás. Pero no sólo eso. Ese sentimiento de afecto y de valoración positiva que le transmitieron se tradujo en amor propio y en una especie de presión positiva que pudo asumir con responsabilidad. Me pareció muy

---

<sup>96</sup> Los otros dos casos hacía varios años que habían conseguido el Título de Graduado Escolar, pero no continuaban estudiando.

significativo que, al contarme su experiencia en el colegio, el niño destacara el hecho de que: «*Todos conocían a mi abuelo*», refiriéndose principalmente a sus maestras y maestros. La inclusión positiva del referente familiar en el ámbito escolar favoreció su sensación de aceptación y de proximidad social. Cuando pasó al Instituto, en el colegio le dieron una carta de congratulación y muchos ánimos para seguir estudiando. Al poco tiempo de iniciar mi trabajo de campo en el barrio, fue lo primero que me enseñó su abuela cuando me la presentaron: «*Mira, éste es un papel muy importante que le hicieron a mi nieto en el colegio. Ahora ya va al Instituto*», me dijo muy orgullosa. El caso de este niño gitano, en mi opinión, sirve como un buen ejemplo para mostrar algunos de los factores clave que sin duda favorecen el éxito escolar: la percepción de que las maestras se preocupan por ti, el sentimiento de apoyo y de responsabilidad personal, la valoración e inclusión positiva del referente familiar, así como la experiencia de sentirse especial en la escuela, siendo como los demás.

Antes de conocerlo personalmente, además de su abuela y sus maestras, mucha gente del grupo me había hablado de este niño. En el barrio, dentro del grupo minoritario, su éxito escolar se consideraba una proeza que lo había convertido en una especie de héroe, sobre todo entre las y los más pequeños. En sus conversaciones conmigo, casi siempre manifestaban su orgullo por el hecho de que fuera gitano, presumiendo que a partir de su éxito escolar iba a «conseguir» un gran éxito social<sup>97</sup>.

El apoyo y la comprensión por parte del grupo de docentes constituyen factores de éxito escolar para la infancia gitana, y más cuando las familias no pueden aportar los conocimientos que se consideran necesarios en la escuela. A menudo, esta es la razón que explica en mayor medida que muchas permanezcan apartadas del proceso de aprendizaje escolar de las y los hijos, y no la falta de interés como podría parecer. En estos casos, muchas veces es el compañerismo lo que ayuda a subsanar la situación de desfavorecimiento. Con la interacción escolar, la infancia aprende a desarrollar habilidades sociales que permiten ampliar el universo familiar y establecer relaciones sociales de amistad. La amistad que las y los niños gitanos construyen en la escuela promueve las relaciones de ayuda mutua y solidaridad. En ese sentido, considero que constituye otro factor de éxito en el proceso educativo escolar porque alcanza a promover también el aprendizaje social.

A menudo, la escasa experiencia escolar de las familias pesa sobre el alumnado gitano y las expectativas de continuidad educativa no siempre se interiorizan suficientemente. El abandono prematuro de la escuela suele aparecer así como una variable recurrente entre la población gitana. Una parte considerable de la juventud gitana percibe que sus familias no dan mucha importancia a la escuela y, a su juicio, esta actitud refleja en muchos casos que nunca se ha ido al colegio, o que se ha ido muy poco y, por eso, no se ve su utilidad para el futuro. Sin embargo, al mismo tiempo, es innegable la influencia que la educación escolar de la infancia ejerce día a día sobre las personas adultas. Una madre gitana del barrio me explicaba que, en su caso, la experiencia positiva de su hijo había cambiado su posición frente a la institución escolar y lo que representaba. Como un ejemplo ilustrativo, me contó que, en lugar de comprarle un pantalón como hacía antes, ahora estaba encantada comprándole un libro: «*si el niño quiere un libro, estoy encantada de comprárselo, si puedo*».

<sup>97</sup>«Es el que más estudia, de mayor va a ser aboga(d)o y, pa(ra) mí, que lo va a conseguir ese gitano. ¡Madre mía!» (*Niño gitano, 8 años*).

Pero, a pesar de los cambios en este sentido, la realidad escolar de la infancia gitana continua frecuentemente condicionada por la falta de comunicación y entendimiento entre la escuela y las familias.

En general, la distancia entre estos dos contextos educativos va aumentando a medida que asciende el nivel escolar. En el caso de la minoría gitana, los miedos frente al grupo mayoritario, la escasez de buenos resultados y las inseguridades que produce la distancia con respecto a la cultura escolar, hacen que las familias agradezcan mucho la accesibilidad, el respeto y la confianza que algunas maestras y maestros les brindan cuando van a la escuela a matricular a sus hijos e hijas, a preguntar algo, o simplemente a ver cómo están y en qué clase les han colocado. En sintonía con lo anterior, un padre gitano del barrio consideraba que la maestra de su hija era «excepcional, porque puedes ir al colegio y siempre te atiende». Sin embargo, aún siendo muy importante constatar este tipo de experiencias, no es posible afirmar que esta actitud frente a las familias gitanas sea la más generalizable entre la mayoría de docentes. En la mayoría de los colegios con alumnado gitano, la relación familia/escuela todavía resulta bastante espinosa debido a múltiples circunstancias que generalmente se consideran «muy problemáticas» y difíciles de resolver. Me refiero, por ejemplo, al impago del material escolar; los retrasos de las y los niños, el acompañamiento de las madres hasta las clases, la asistencia irregular, y un largo listado de comportamientos que, de una manera u otra, se considera que no se ajustan a las normas escolares. Concretamente, en el colegio del barrio, estos desajustes eran objeto de conflictos que situaban a la infancia gitana entre dos fuegos, es decir, entre dos interlocutores que no eran capaces de entenderse y que no siempre parecían respetarse. En estas circunstancias, que evidenciaban de algún modo las tensiones latentes, la infancia gitana solía recurrir al silencio como respuesta a las preguntas de sus docentes. Se callaba cuando al abordar algún problema las y los maestros se referían a sus familias de manera negativa. Por ejemplo, cuando llegaban tarde y se les preguntaba por los motivos de su retraso. Muchas veces, si contestaban con la verdad, «Que mi madre se ha dormido», no sólo se les reñía, sino que además, se solía descalificar a sus madres, y por extensión, a sus familias y a todos los gitanos como grupo social: «Tu madre es una tranquila, estos padres no se preocupan de sus hijos, con vosotros no se puede». Otras veces, para evitar esto, optaban por no decir la verdad y respondían con lo primero que se les ocurría. Entonces, las y los maestros se molestaban por su falta de sinceridad y les acusaban de ser unos mentirosos: «Estos niños son unos mentirosos». Después de unas cuantas experiencias de este tipo, observé que la reacción más habitual era el silencio. Ante la incomprensión, las y los escolares gitanos del barrio respondían con desconfianza y silencio.

Los temores de la infancia gitana frente al modelo educativo institucionalizado parecen evidentes cuando se observa que un porcentaje considerable de escolares gitanos opta por no querer ir al colegio, o no asiste a las clases con regularidad. Sin embargo, tales temores sólo cobran un mayor significado al acercarnos y relacionarlos con las experiencias concretas de escolarización que se viven en su grupo. En este sentido, el peso de vivencias escolares compartidas, a menudo de rechazo y estigmatización social, aparece como un factor de naturaleza cultural que, sin ser determinante en absoluto, ejerce sin duda una influencia importante en sus formas de actuar con respecto a la escuela. Tener tales vivencias en cuenta, a mi juicio, ayuda a comprender los miedos y la desconfianza que les genera la interacción social no sólo con la escuela, sino también con el resto de instituciones (hospital, juzgado, etc.). Por otro lado, el fracaso escolar con las y los gitanos, y consecuentemente, su falta de continuidad dentro del sistema educativo escolar, traspasa las paredes de la escuela y se configura como un rasgo cultural propio. Me explico: es como si el fracaso escolar se convirtiera en «su» cultura,

una «cultura inútil» para la escuela, que refuerza los temores ya mencionados frente a esta institución y que, a modo de círculo vicioso, confirma la estereotipia que se proyecta sobre el alumnado gitano en cuanto a su capacidad intrínseca, y la de sus familias, para incluirse con éxito en el proceso socioeducativo escolar. Pero lo más dramático, en mi opinión, es que muchas veces son las y los propios niños quienes viviéndolas como si se tratara de su destino, interiorizan todas estas «tonterías» (Díaz de Rada, 2010) a modo de determinismo cultural.

### **A modo de conclusión**

Conocer cómo vive y cómo se educa un grupo concreto de población en su entorno social haciendo etnografía permite identificar y relacionar procesos de interacción social que amplían el conocimiento sobre la cultura. Más allá de generalizaciones abusivas y estériles acerca de las diferentes culturas, al hacer etnografía, lo que se pretende es profundizar y echar luz sobre aquellas interacciones sociales que permiten entender y explicar las claves culturales del comportamiento humano.

La observación empírica de las relaciones entre grupos de población diversos, junto al análisis de los discursos con que las personas explican sus acciones e interacciones sociales, revelan muchos de los significados que adquieren los prejuicios y estereotipos que se construyen y circulan cotidianamente sobre «los otros». Las representaciones que construimos socialmente sobre quienes consideramos «otros» logran condicionar de una u otra manera nuestras acciones e interacciones como individuos y como grupos. Entre payos y gitanos, los estereotipos recíprocos suelen dificultar unas relaciones interétnicas positivas, perjudicando de manera especialmente dramática a las nuevas generaciones de gitanos y gitanas cuando entran en la escuela. En el encuentro con esta institución, las desigualdades que existen de hecho entre estos dos grupos de población suelen condicionar sus relaciones y se traducen en asimetrías socioculturales, reales y simbólicas, que empañan significativamente la experiencia educativa escolar, activando los prejuicios recíprocos y reavivando los temores entre los miembros de la minoría gitana a ser rechazados como grupo sociocultural diferenciado.

El estudio antropológico permite una comprensión profunda y coherente de las realidades socioculturales que construyen los seres humanos, no como estructuras herméticas y estáticas, sino como entramados flexibles de significados que dan sentido a las prácticas sociales, que a su vez como experiencias personales que los ponen en cuestión, los someten a continuos procesos de construcción, reconstrucción, abandono y/o cambio. Entender y explicar cómo las formas culturales de comportamiento humano que se expresan a través de las acciones e interacciones sociales son creadas y recreadas, mantenidas, mezcladas, transformadas, abandonadas... por las personas, orientándolas al mismo tiempo en sus modos de vivir, de ser y de pensar, es la finalidad última de las y los antropólogos. Principalmente, el proceso de conocimiento etnográfico que llevan a cabo en sus investigaciones les enseña a des-objetivar la cultura, es decir, a verla más palpablemente no como una cosa, sino a través de la acción e interacción social y a entenderla como un fenómeno que también es subjetivo y, por tanto, tan complejo y variable como puede ser el ser humano.

Para terminar, quisiera hacer hincapié en la necesidad de introducir la perspectiva etnográfica en el conjunto de contenidos que constituyen la formación docente. A mi entender, comprender el proceso de conocimiento característico de la antropología comprensiva puede ser tremendamente útil para construir y acordar de manera intersubjetiva e interdisciplinaria las bases teórico-prácticas que deben orientar el trabajo docente. Y no sólo por las reflexiones que aporta



para aclarar el concepto de cultura, o por su interés en descubrir cómo las diferentes construcciones culturales de la realidad afectan a la acción social (Marcus y Fischer, 1986), sino también, y especialmente, porque es una forma de conocimiento gestada a través de un proceso de entendimiento intercultural que, en su propio desarrollo dialógico, permite detectar y elaborar las competencias para la mediación entre las personas y los diferentes grupos socioculturales que instituyen hoy la educación fuera y dentro de la escuela.

## **Bibliografía**

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.

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*, nº 10. (pp. 299-323).

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*).

DÍAZ DE RADA, A. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*. Madrid, Editorial Trotta.

----- (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

- FERNÁNDEZ ENGUITA, M. (1999): *Alumnos gitanos en la escuela paya. Un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo*. Barcelona: Ariel Practicum.
- GARCIA PASTOR, B. (2009): «*Ser gitano*» fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares, CSIC.
- (2009): «En regardant l'école avec des yeux gitans». *Diversité. Ville, école, intégration*, n°159. Diciembre, CNDP (Francia).
- (2008): «Introducción a la mediación intercultural en el ámbito educativo». *Tonos digital. Revista Electrónica de Filología*. Universidad de Murcia.
- (2008): «La etnografía de la educación, fuera y dentro de la escuela». *Cadernos de Educação*. Universidade Federal de Pelotas. Faculdade de Educação. PPGÉ.
- (2006): «Del barrio a la escuela. Un paso necesario en el estudio etnográfico del fenómeno educativo entre la minoría gitana». *Boletín de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, n° 27. Monográfico: *El espacio urbano diverso y desigual*.
- GEERTZ, C. (1990): *La interpretación de las culturas*. Barcelona. Gedisa.
- (1989): *El antropólogo como autor*. Barcelona. Paidós Estudio.
- GHIGGI, G. (2002): *A pedagogia da autoridade a serviço da liberdade: diálogos com Paulo Freire e professores em formação*. Pelotas. Seiva publicações.
- 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.
- GOMES, A. M<sup>a</sup>. (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.).
- JOCILES RUBIO, I. (2007): «Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos». *Revista de Antropología Social* n°16. (pp. 67-116).
- JOCILES RUBIO, I.; FRANZÉ MUDANÓ, A. (2008): *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socio-antropológicas de etnografía y educación*, Madrid. Trotta.
- JODELET, D. (DIR) (1989.): *Les représentations Sociales*. Paris. Presses Universitaires de France,
- JULIANO, D. (1996): «Antropología de la Educación», en PRAT, J. ET AL. (ED.), *Ensayos de Antropología cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Barcelona. Ariel Antropología, (pp. 278-284).
- MACEDO DE BARCELLOS, D. (2005): «Etnografía, educação e relações raciais». <http://www.acaoeducativa.org.br/>

- MARCUS, G Y FISCHER, M. (1986): *La antropología como crítica cultural. Un momento experimental en las ciencias humanas*. Buenos Aires. Amorrortu Editores, S.A.
- MIGEOT-ALVARADO, J. (2000): *La relation école-familles. «Peut mieux faire»*. Issy-les-Moulineaux Cedex: ESF Editeur.
- MONTACLAIR, A. (2001): «Scolarisation des enfants tsiganes», en MIGEOT-ALVARADO, J. ET MONTACLAIR, F. (2001): *Enseignement et démocratie. La démocratisation de l'enseignement en France et en Europe. Hommage à Louis Legrand*. Besançon: Presses du Centre Unesco.
- 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).
- VELASCO, H.; DÍAZ DE RADA, A. (1997): *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Madrid. Trotta.

---

Fecha de recepción: 22.05.2011. Fecha de evaluación: 01.08.2011. Fecha de publicación: 15.09.2011