

Género, interculturalidad y percepción de la identidad gitana a través de la LIJ

Consol Aguilar Ródenas

Universitat Jaume I

La orientación sociocultural entiende que la lectura y la escritura son “construcciones sociales”, actividades socialmente definidas (...) La lectura varía a lo largo de la historia, de la geografía y de la actividad humana (...) las prácticas de lectura y de escritura, se dan en ámbitos e instituciones particulares (Cassany, 2006).

El origen de esta comunicación está en un material que preparé para trabajar con el estudiantado de un curso de mediadores y mediadoras culturales de la Fundación Punjab. El estudiantado participante era mayoritariamente gitano. Los interrogantes sobre los que pretendía ayudar a reflexionar fueron los siguientes: ¿Qué imaginario literario pueden formarse las niñas y los niños gitanos y payos a partir de las obras de LIJ que tienen como protagonistas a niños o niñas gitanos?, ¿qué representación de la identidad cultural y de la conceptualización del género aparece en esas obras?, ¿qué ocurre cuando el protagonismo gitano en la LIJ va unido a la asimilación y la aculturación?, ¿el profesorado de LIJ está preparado para trabajar la *gitaneidad* desde una mirada libre de prejuicios, conociendo los referentes culturales reales, o se trabaja desde el estereotipo?

Recordemos que la situación de los gitanos y gitanas representa el caso más evidente de discriminación étnica en Europa. Afecta a un 2%, aproximadamente, de la población total, constituyendo la minoría étnica más importante en la Unión Europea. En España la población gitana alcanza las 700.000 personas y sigue siendo el colectivo más rechazado por la sociedad española (Morán, 2007: 41 y Ortega-Oleaque, 2006: 2).

No debemos olvidar que debemos favorecer la creación de un currículum interdisciplinar que aporte experiencias interculturales y de género al estudiantado (Aguilar y otros, 2005), para contrarrestar el currículum oculto mediante el cual las personas aprenden lecciones significativas, como señalan Beane y Appel (1997), sobre la justicia, el poder, la dignidad y el propio valor.

Desde nuestra área de conocimiento, siguiendo a Giroux (2005), debemos ayudar a desarrollar la habilidad para analizar y criticar las representaciones culturales que promueven desigualdades sociales, favoreciendo prácticas alternativas igualitarias (Aguilar, 2001; Aguilar, 2002; Aguilar, 2003; Aguilar, 2005a). Las investigaciones de la vanguardia educativa han demostrado que los conceptos de interculturalidad y género, a la hora de analizar y transformar las mencionadas desigualdades, van unidos. Defendemos que, actualmente, es necesario y urgente fomentar el conocimiento y la reflexión sobre la diversidad cultural y fomentar una práctica coeducativa que ayude en la formación de una ciudadanía crítica (Aguilar, 1993; Aguilar, 1994; Aguilar, 1998; Aguilar, 2001a; Aguilar, 2004; Aguilar, 2005b; Aguilar, 2006b).

¿DESDE QUÉ IDEOLOGÍA EDUCATIVA Y QUÉ CONCEPTO DE IDENTIDAD?

Van Dijk desde el enfoque sociocognitivo explica el concepto de formación de la identidad (2000: 152-253), una construcción social, una abstracción construida gradualmente desde las experiencias personales de los acontecimientos.

El concepto de identidad cultural actualmente es una noción clave en los estudios y propuestas educativas unidas a dos conceptos: la interculturalidad y el género. Pilar Colás destaca (2006: 29-30):

La *identidad* remite a un sistema de valores, creencias, actitudes y comportamientos que le son comunicados a cada miembro del grupo por su pertenencia a él. Ello lleva e implica un modo de sentir, comprender y actuar en el mundo, así como la asunción de determinados valores, costumbres e ideas. En la identidad comunitaria tiene un gran peso la memoria colectiva transmitida a través de la familia, la escuela y los medios de comunicación (...). La *Identidad Cultural* es el sentido de pertenencia a una determinada cultura o etnia.

Y evidencia que la multiculturalidad y el género están inextricablemente articulados porque el género es un factor estructural que divide a la sociedad y a las culturas en dos grupos culturales (masculino y femenino). Además el género es transcultural y (2006: 34) «está presente, profundamente enraizado, en la identidad de todas las culturas y etnias. Las mujeres configuran un grupo cultural que comparte unos determinados rasgos y roles, independientemente de la cultura étnica o racial».

También, desde el feminismo dialógico se plantea una teoría, unida a la práctica, que incluye todas las diferencias de género. Lúcia Puigvert defiende (2001: 52), desde una radicalización de los procesos democráticos, elaborar una teoría que permita una sola definición de feminidad que sea inclusiva, dinámica e igualadora de todas las diferencias y que sea sensible al contexto. Esta perspectiva dialógica está orientada -expone- a crear espacios y procesos de aprendizaje y diálogo. Y evidencia (Puigvert, 2006: 104): «Sólo desde el diálogo, el intercambio cultural y el fortalecimiento de los lazos de solidaridad entre las personas, se construyen las identidades de forma intersubjetiva y se encuentran soluciones y salidas al cuestionamiento de nuestras normas».

Recordemos, siguiendo a Flecha y Gómez (1995), que si el racismo moderno se basaba en el concepto de desigualdad de razas, el racismo postmoderno se basa en la diferencia entre culturas, etnias; y que los dos tipos de racismo actualmente conviven.

Carlos Muñoz para definir la *gitaneidad* -Romanipen- nos explica que los procesos asimiladores actuales son agresivos y nos recuerda que la etnia gitana no es homogénea (Aguilar y otros, 2005: 217) y que no por el hecho de ser gitano-a, biológicamente hablando, está garantizada su *gitaneidad*. Ha de sentirse *rom* y hacer propias las pautas que el resto de gitanos contemplan como pilares culturales; es decir, ha de sentirse gitano, tiene que comportarse conforme a los patrones que el resto de la comunidad tiene establecido y ser reconocido por dicha comunidad como propio.

PUEBLO ROMA, EDUCACIÓN Y REALIDAD SOCIAL

Para poder contestar a los interrogantes planteados al principio desde la LIJ, también es necesario reflexionar sobre la realidad social y educativa. Como ya se ha señalado la etnia *roma* representaba, en el año 2005, en torno al 2% de la población europea, aunque una muestra más de la discriminación étnica es que no existen censos fiables (Agencias/G.A., 2005: 11). Algunos puntos a destacar son:

- a) La subsidiaridad étnica: A. Giménez resalta (Giménez, 2003a: 13-14): «En los medios sociales más desestructurados la etnicidad (ser gitano-a o payo-a) es un factor subsidiario en cuanto a la situación de escolarización de los niños gitanos, porque es la situación socioeconómica la que determina el éxito o fracaso escolar de estos niños y niñas».
- b) La discontinuidad cultural entre la escuela y la familia: Giménez destaca que los y las maestras desconocen las estrategias sociales de la cultura gitana y utilizan las mismas estrategias de motivación que con su alumnado payo, que para la infancia gitana resultan inoperantes. Y nos recuerda (2003b: 210-211) que las niñas y los niños gitanos «viven en su entorno familiar inmersos en un proceso de enculturación que se desarrolla, entre otros, sobre dos ejes importantes: por un lado,

el aprendizaje cooperativo y práctico; y, por otro, un *continuum* entre los grupos de edad adultos, jóvenes e infancia, sustentado en unas fuertes relaciones afectivas y de mútua protección. Este sistema integrado de aprendizaje y de relaciones intergeneracionales cambia, drásticamente, en el medio escolar, donde a la infancia se la socializa en un sistema de aprendizaje individual y competitivo. En el mundo de la escuela los adultos mantienen pautas de relación muy distintas y distantes con el grupo gitano. (...) Aprender, qué aprender y cómo aprender son para la infancia gitana procesos antagónicos en el medio familiar y escolar. En la familia gitana, los niños viven un aprendizaje cooperativo, mimético, práctico, donde la utilidad es fundamental. Los niños y las niñas dicen con frecuencia " me he aprendió". Y este concepto encierra toda una cosmovisión del modo de aprender. Se trata de un acto individual que muestra un sistema pedagógico basado en la invisibilización (sic) del enseñante».

- c) La invisibilización (sic) de la integración social de la mayoría gitana: J. Oleaque destaca (2005: 8): «Los gitanos se han aferrado eventualmente a elementos conservadores de su entorno como un modo de no diluirse, de no perder trazos culturales propios, entre estos señala los que podrían anular su organización clásica, establecida sobre el género, la edad, la gran familia y los hijos». Recordemos que en uno de cada cuatro hogares gitanos conviven familia, padres o madres con hijos, junto con otros parientes, con o sin hijos (Morán, 2007).
- d) Los roles familiares: Carlos Muñoz (Aguilar y otros, 2005a: 19) destaca que los *roles* dentro de la familia gitana están delimitados y marcados, aunque siguen transformaciones y adaptaciones de generación en generación. La familia gitana es extensa. Los hijos e hijas viven en el domicilio familiar hasta que se casan. Entonces lo normal es que las mujeres se vayan

a vivir junto a la familia del marido. No es normal que un gitano soltero se vaya a vivir solo.

Siguiendo a Muñoz los *roles* dentro de la familia gitana son (Aguilar y otros, 2005: 219-220):

- e) Viejos: en la sociedad gitana tienen un papel trascendente y muy importante porque se entiende que dan cohesión a la familia entre sí. Lo normal es que se les trate con mucho respeto. Los hombres de respeto son los mediadores entre conflictos internos.
- f) Padre: Se encarga del control de la casa, buscar recursos para mantener a la familia, la protección y la toma de decisiones importantes, que adopta teniendo en cuenta la opinión de la mujer e incluso la de los hijos aunque sean menores.
- g) Madre: Tiene un papel fundamental como socializadora de los hijos e hijas en las pautas culturales gitanas, siendo a la vez motor de cambio. Trabaja dentro y fuera de casa ayudando o dirigiendo el negocio familiar. Se encarga de la educación de los hijos e hijas, y por eso es quien suele acudir a los centros educativos.
- h) Hijos e Hijas: la adolescencia gitana suele ser corta o inexistente. Los varones suelen ayudar a los padres en la búsqueda de recursos económicos y las hijas cuidan a sus hermanos más pequeños. También se casan más jóvenes que el resto de la población, aunque esta práctica está cambiando.

A partir de diversas investigaciones realizadas por la Fundación Secretariado Gitano, el Ministerio de Educación y de Trabajo y Asuntos Sociales encontramos los siguientes datos (Unión, 2006 y EFE, 2007):

- Dentro del colectivo gitano el fracaso escolar alcanza el 80% frente al 30% de media nacional. El 80% del alumnado gitano

deja la escuela sin acabar la enseñanza obligatoria. El absentismo contribuye al fracaso, así como la falta de referentes cercanos de estudios medios y superiores o con trabajos cualificados.

- Entre chicas y chicos, la progresión escolar presenta grandes diferencias. Ellas acceden en menor medida a la ESO (de cada 100 alumnos de esta etnia; en primero, sólo 37 son chicas), pero se mantienen más tiempo en el sistema educativo.
- Respecto a los resultados también influye en los resultados académicos la realización de las tareas escolares en casa, por dos razones: la formación escasa de los padres y madres, que dificulta la ayuda a sus hijos, y no estar familiarizados con los conocimientos que se imparten.

También a partir de otra encuesta del CIS, a partir de 1610 entrevistas, encargada por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (Morán, 2007) accedemos a otros datos, como la alta consideración que tienen las y los gitanos de los estudios: un 91% opina que tener estudios es muy o bastante importante en la vida de una persona.

La realidad que encontramos en estos datos, la de una etnia que mayoritariamente pertenece a la clase media y se dedica a la venta ambulante, contrasta con la falsa percepción social desde una mirada enfocada desde el prejuicio. Como señala C. Muñoz (Aguilar y otros, 2005: 209) «Lo único que suele resaltarse es el estereotipo marginal, que nada tiene que ver con la cultura gitana y sí con la propia marginalidad, o el estereotipo folklórico, que no permite mostrar la realidad de un pueblo orgulloso de sus raíces y que, aunque con una cultura riquísima, sigue pasando desapercibida para la generalidad».

PUEBLO ROMA Y LIJ

Para analizar las representaciones culturales y el imaginario literario que podía desprenderse de la LIJ, reflexionamos y dialogamos sobre: cuatro narraciones con ilustraciones, tres álbumes y una recopilación de cuentos ilustrados.

Las obras fueron las siguientes: de la autora Marta Osorio trabajamos *Romaníes*, ilustrado por Carlos Molinos, *Manuela y Manuela y el Mar*, ilustrados por Violeta Monreal; y de Patricia Geis, *Pequeña Romaní*. De Carme Solé y Jaume Escala, el álbum *Els nens de la Mar*; de Gonzalo Moure, *Maíto Panduro*, ilustrado por Fernando Marín; de Pilar Molina, *Patatita*, ilustrado por Marina Seoane. Y la selección de cuentos *Roma paramici (Cuentos gitanos)* de José Antonio Lago, ilustrados por Micaela Flores "La Chunga".

Llama la atención el alto número de reediciones. *Els nens de la Mar* está agotado ya hace años, *Patatita* en 2005 iba por la vigésima octava edición, y *Manuela y Manuela y el Mar* en las ediciones utilizadas tenían, respectivamente, ocho y seis ediciones. *Maíto Panduro*, premio Ala Delta 2001, iba por su segunda edición.

De los libros analizados ninguno refleja la realidad de la mayoría del pueblo gitano, situándose o bien en un ambiente marginal (con el que pueden identificarse algunos niños y niñas gitanos pero en absoluto la mayoría) o en un ambiente que para nada se corresponde con la cotidianidad de la mayoría del pueblo gitano, un ambiente folklorizado de vida nómada con carros tirados por caballos.

Obviamente el propósito de los autores y autoras no tiene por qué ser reflejar a la mayoría de la etnia gitana. Sin embargo, analizando en general las obras en que aparece un o una protagonista gitano (a), hay que evidenciar la imagen que los niños y niñas gitanos encuentran como modelo

de identificación. Y también la imagen que descubren los niños y niñas payos: un ambiente marginal y la falsa identificación entre flamenco y *gitaneidad*.

Una muestra de un buen libro de conocimientos es *Ostelinda jo vinc de tot arreu* (Garriga, C. y Giménez, A.,1998) que sitúa a los lectores y lectoras en un entorno real y no excluyente.

La aproximación más exacta nos la brindan *Romaníes*, que realiza un recorrido por varias generaciones de la misma familia a través del relato que una abuela cuenta a su nieta ; *Maíto Panduro*, que se adentra en la vida cotidiana de un barrio de chavolas desde el punto de vista de una maestra que trabaja allí y a quien «Le fascinaba el mundo de los gitanos y, sin embargo, ni lo entendía, ni ya lo pretendía entender» (Moure, 2002: 90). Y también *Els nens del Mar*, situado en el barrio de chavolas que precedió a la Villa Olímpica en Barcelona, denunciando, a través de un paralelismo entre los temas de los libros clásicos de LIJ y la realidad de los protagonistas, los problemas con los que conviven: el chabolismo, el hurto, la cárcel, la prostitución, los basureros, la mendicidad o la muerte por sobredosis.

Tres estupendos libros para acercarnos a una parte del pueblo *roma*. Y sobre todo para evidenciar que si eso ocurre, es por algo, y que debemos posibilitar medidas para transformar las desigualdades sociales.

De muchos de los aspectos que antes hemos señalado encontramos un fiel reflejo en los libros. En *Romaníes*, Loles «aunque tenía nueve años, con tanto caminar de acá para allá, apenas había ido al colegio» (Osorio, 1998: 21-22). Mientras que su abuela Estrella explica cómo siente no saber leer ni escribir (Osorio,1998: 22-23): «La abuela de Loles no había ido nunca a la escuela. Sus hermanos sí que fueron a las Escuelas del Ave María, pero ella se quedó en la casa ayudando a su madre, como era la costumbre.

«—Con lo bonito que tiene que ser eso de saber y no tener que preguntarle a nadie —siguió diciendo la abuela—. Y, si tienes que arreglar unos papeles, poder leerlos, enterarte de lo que ponen y que no te puedan engañar. Y no como yo, que cuando me subo en el metro tengo que fijarme en los anuncios para saber dónde voy y en dónde tengo que apearme».

En *Maíto Panduro* también encontramos aspectos muy interesantes. Por ejemplo, a Maíto «Le parecía que estudiar y aprender era cosa de niñas, y ante los compañeros, y en los ejercicios, se hacía el ignorante” (Moure, 2002: 17). También explica el porqué: «Los niños acudían a la escuela, pero por su cuenta, casi porque no tenían otra cosa que hacer durante el día. Los gitanos de Seseña no le daban ninguna importancia a la educación de sus hijos, y si la aceptaban, era más bien por obligación, a regañadientes» (Moure, 2002: 45).

El padre de Maíto está en la cárcel e intercambia con su hijo cartas con dibujos porque no sabe leer ni escribir. En la cárcel aprende para darle una sorpresa a su hijo. Todo el esfuerzo de un nealfabetizado no es, en un principio, valorado por su hijo, que siente decepción porque «Escribiendo su padre era como todos los padres. Peor aún: apenas sabía escribir (...) Las palabras escritas, por una vez, jamás llegarían a tener la capacidad de evocación que tenían los dibujos intercambiados por los dos. Nunca les harían soñar como les habían hecho soñar sus dibujos (...) Maíto prefería los dibujos, porque a través de ellos eran libres, soñaban, hablaban, sin las dificultades de la ortografía, los puntos, las comas...” (Moure, 2002: 79-81). Pero un año más tarde Maíto las relee porque «Sus cartas ya no eran como los dibujos de antaño, pero estaban llenas de vida, de ganas de mejorar» (Moure, 2002: 87).

Los oficios que aparecen están muy ligados a una visión tradicional o muy localizada geográficamente, como la abuela de *Romaníes* que vende flores por la calle. Recordemos que un 75´9% de las gitanas se dedica a las

labores del hogar frente a un 49´4% de la población española (Pérez, 2006).

En realidad la mayoría de gitanos y gitanas españoles son de clase media. Esta integración les invisibiliza. T. San Román (1996) nos recuerda que no son visibles porque vemos a través de nuestras ideas y, por tanto, de nuestros prejuicios.

Otras profesiones que aparecen son: tratante de ganado, jornalero agrícola o artista de circo ambulante. *Patatita* pertenece a esta última categoría: «Después le tocó a Patatita / salir al centro de las tablas / para dar volteretas y saltos mortales / al compás del viejo tambor del abuelo. (...) El abuelo le alargó el pandero / para que lo pasara / entre las filas de sillas / y recibiera las monedas / con las que su madre / compraría al día siguiente pan y leche» (Molina, 2005: 31).

La protagonista de *Manuela* también vive en un carromato y viste con ropas "zíngaras", que ayudan a crear este ambiente bucólico dirigido a niños y niñas pequeños apoyándose en unas coloridas ilustraciones.

Las tareas de la madre guardan sintonía con esta visión. Así encontramos: «Miró hacía atrás y vio a su madre que ya había encendido una lumbre y se había puesto a guisar; y a su padre, que había soltado al caballo que tiraba del carro, y le estaba dando de beber» (Osorio, 2000: 13) o «Y cuando la niña se quedaba bien dormida, su madre la acostaba en la cuna, mientras ella guisaba o lavaba en el río» (Osorio, 2001: 7).

En el mismo ambiente zíngaro se desarrolla *Pequeña Romaní*; su protagonista, una niña *romí* serbia, se adentra en los problemas que causa la incomunicación y la falta de solidaridad. Así se describe (Geis, 2006: 2): «Viajaban con sus padres, su abuela, su tío, tres carretas y seis caballos vendiendo todo tipo de cachivaches, ollas y sartenes en las ferias y

mercados», y (Geis, 2006: 24): «Mientras tanto, la abuela leía la buenaventura y repartía mil y un ungüentos».

El tío contaba historias a los más pequeños, historias de risa, de héroes y de miedo con tantas y tantas palabras que el pueblo recuperó las que habían quedado en el olvido.

Su hermano Boldor adivinaba el pensamiento, Yoyo daba saltos mortales y volteretas, y Petsha animaba a todos con el son de su pandereta».

También en *Patatita* (Molina, 2005: 8) leemos: «Su perro se llama Caldero / porque tenía el mismo color / que la olla / donde su madre hacía la comida».

El valor que se da a la palabra dada aparece en *Romaníes* (Osorio, 1988: 95): «Un gitano no es capaz de dar conformidad a una palabra y apuñalarle luego por la espalda [refiriéndose a una palabra rota]».

Los roles familiares aparecen reflejados en las obras consultadas. Así, en *Romaníes* encontramos a los hombres de respeto (Osorio, 1988: 40-41). Y en *Maíto Panduro* (Moure, 2002: 49) leemos al respecto: «Tenía una figura impresionante, con su traje y su sombrero negros, la camisa abrochada, sin corbata, su bastón floreado y sus largos bigotes blancos».

También la forma de organizar económicamente a la familia: «Los Chapines formaban un clan, el dinero lo manejaban todo junto y el tío Sebastián era el único que había firmado siempre en los pocos documentos que habían necesitado» (Osorio, 1988: 114). Como destaca A. Giménez (1991: 67) la cultura gitana tiene un sistema de poder y de toma de decisiones propio, una sociedad constituida por linajes independientes en los que los grupos de sexo y edad tienen una importancia máxima.

Otro aspecto muy importante son los casamientos, cuyos ritos nupciales y prenupciales varían de unos países a otros, aunque la filosofía es la misma. Los aspectos comunes son, siguiendo a C. Muñoz (Aguilar y otros, 2005: 221):

- La familia del novio pide la mano de la novia a la familia de esta, tras este acto, si la chica accede, los novios están *pedidos* formalmente y su situación reconocida por todos.
- Es importante que la novia sea virgen. En algunos sitios antes de la boda y en otros el mismo día: «las mujeres casadas se reúnen entre si, teniendo lugar un acto muy privado y muy íntimo en el que solo ellas pueden participar» (*op. cit.* 221).
- La celebración de la boda es participativa. Destaca C. Muñoz (*op. cit.* 221):

Lo realmente participativo de la boda gitana es que se levanta a los novios en brazos, y mientras se le canta una canción típica y exclusiva de la boda, el *yeli*, se les arroja almendras (peladillas). Esa canción no se canta fuera de las bodas.

Con este acto, los asistentes a la boda son testigos de la unión formal y normalizada de los contrayentes.

Para los gitanos, la boda tradicional es mucho más importante y válida que cualquier documento escrito.

La importancia en la vida social de las bodas y bautizos aparece también reflejada en las obras trabajadas. Así en *Romaníes* encontramos:

«—Fue una boda de rumbo —recordaba la abuela—, nos tiraron encima todas las almendras que había en las confiterías» (Osorio, 1988: 26). Y también: «Después de la prueba, cuando se supo bien claro que era mocita, a mí tan niña [acababa de cumplir quince años], con mi vestido blanco y mi corona, me bailaron todos los hombres de la familia, empezando por el compadre, que fue el primero que me cogió en brazos. Y en la alegría de la

fiesta, los hombres empezaron a romperse las camisas entre cante y cante».

B. García (2007) subraya que, en el proceso de construcción sociocultural del género, el tabú de la sexualidad femenina y la educación juegan un papel fundamental. Y expone (2007: 120-121):

Las mujeres gitanas protagonizan la reproducción social y cultural de su grupo de pertenencia. En el plano moral, su sexualidad adquiere una importante dimensión simbólica asociada a la identidad cultural gitana. Mediante esta simbolización de la sexualidad femenina y, paralelamente, negándola a modo de tabú, se va construyendo día a día un sistema sociocultural donde la virginidad de las mozas hasta el momento del matrimonio se interpreta como un síntoma de pureza étnica y, así, adquiriendo el estatus de "buena costumbre", esta prescripción relativa al control sexual de las mujeres queda relacionada estrechamente con la preservación de la identidad colectiva (...) La libertad de los hombres en el terreno de la sexualidad constituye una prerrogativa que diferencia ampliamente su proceso de socialización con respecto al de las mujeres. Para la mayoría de las mozas, resulta mucho más difícil relacionarse con chicos que no sean de su mismo entorno socio-familiar.

En *Manuela* la historia se sitúa en la feria. A Giménez (1997: 129) nos recuerda que para la etnia gitana, como grupo nómada, las ferias: «suponían un encuentro de carácter económico, pero también tenían un fuerte contenido social y de relación. Eran un espacio ideal para establecer alianzas económicas y también alianzas matrimoniales. Así, en los días de feria tenían lugar un gran número de bodas y compromisos de boda, de "pidimientos"».

En *Maíto Panduro* la maestra de un barrio de chavolas baña a los niños para quitarles los piojos, los *chungales*, y cuando visita a la madre de Maíto la situación desde su punto de vista es la siguiente (Moure, 2002: 52): «Nunca habían simpatizado mucho Susana y ella. Debía de saber muy bien que era Susana quien bañaba a sus hijos y quien les daba, varias veces al

año, ropa nueva para sustituir a la vieja. Eso no debía de hacerle mucha gracia, suponía Susana.

Pero tampoco le importaba. Le gustaba el pueblo gitano: su libertad, su resistencia cultural al mundo de los payos, su orgullo. Pero no entendía otras cosas que, al menos en Seseña la Cueva, eran casi una norma: la ausencia de limpieza, la escasa preocupación por la salud de los niños...Ni mucho menos que, como Estrella había hecho, se casaran a los doce años. Cuando cumplían los veinte, tenían cuatro o cinco niños, sin haber tenido tiempo para estudiar, o para tener infancia, juventud, tiempo (...) Se despidieron casi en silencio. Susana caminaba, pero notaba que Estrella la seguía mirando desde el umbral de la chabola, como si quisiera asegurarse de que se iba, de que les dejaba en paz con sus cosas y su manera, tan distinta de ver la vida».

A. Giménez señala que la percepción de la infancia y la madurez en la cultura gitana es distinta (2003b), destacando: «en general el tránsito hacia la consideración de adulto se produce de forma más temprana entre los gitanos. Este hecho genera lesiones en el entorno escolar que continúa estableciendo relaciones con los alumnos gitanos *como si fueran niños y niñas*, cuando son considerados en su entorno social y se consideran a sí mismos adultos. Así la escuela contribuye a inventar el concepto de infancia y, para defenderlo, excluye a aquellos grupos, entre ellos a los gitanos, que tienen otra percepción diferente de la infancia y de la madurez».

Un aspecto fundamental es la lengua, una manera de asimilar a una etnia es prohibirle utilizar su idioma, como ocurrió con el *romanés*, lengua de tradición ágrafa, hasta que en 1990 se presentó en Varsovia en el IV Congreso Mundial Gitano el alfabeto gitano. Muñoz evidencia (2005: 225-226) que la transnacionalidad de esta lengua es una evidencia. Se calcula que en el Mundo hay más de veinte millones de romano hablantes repartidos por los cinco continentes, siendo en Europa donde se concentra la mayor parte de ellos. En España como consecuencia de las distintas leyes

asimiladoras el *romanés* como idioma desapareció hace tiempo. Destaca Muñoz (2005: 226) que «El deterioro progresivo de los pilares gramaticales dio lugar a lo que hemos denominado kaló, que tampoco podemos denominarlo dialecto ya que carece de gramática propia. Para referirse a este fenómeno lingüístico se usa el término pogalecto. El kaló consiste en la mezcla de la gramática de las lenguas de España con léxico gitano, el cual también está influenciado por la fonética de las mismas lenguas».

En *Romaníes* encontramos una muestra (Osorio: 1988: 33):

«—Padre ya ha nacido. Sinelaq o chavorro [Es un niño].
—¡Mistós! [¡Qué bien!] —dijo el tío Sebastián, contento—.Vamos a verlo».

En la recopilación de cuentos *Roma paramici*, las ilustraciones de M. Flores muestran personajes gitanos flamencos. En cuanto al contenido de los cuentos, J. A. Lago (2003: p. 39) nos recuerda que, por ejemplo, el cuento *La princesa encantada* fue registrado en *romaní* en Toronto (Canadá) y traducido posteriormente al francés. Este cuento procede de *La rana encantada*. Y aquí encontramos la huella de los cuentos populares de tradición oral (cfr.: Tong, 1077 y Voriskova, 1968) que, siempre, han superado culturas y fronteras siendo versionados infinitas veces (Aguilar, 2000).

PUEBLO ROMA E INMIGRANTES

Y además de evitar que la discriminación hacia el pueblo *roma* siga existiendo, también debemos evitar que desde la etnia roma se discrimine a otras minorías, aquí tenemos una muestra recogida por Laila Karrouch (2004: 45) en *De Nador a Vic*: «Un día, recogiendo, a las doce, una nena de raza gitana, más pequeña que yo, se acercó a mí, y me dijo que su madre no la dejaba jugar con "moras". Yo le contesté que ella era una gitana,

después me arrepentí mucho de haber dicho eso. A mi padre no le hizo gracia ni mi comentario ni el de ella».

La reflexión, el análisis y el debate sobre los textos e imágenes, sobre las historias ligadas a la vida cotidiana que contiene la LIJ, con toda seguridad podrán ayudar a favorecer la transformación de las desigualdades sociales y, entre ellas, la de género, si los trabajamos en clase (Aguilar 2006a, 2006b y 2007) porque como señala A. Giménez (2003b): «Existe una muralla entre los gitanos y la sociedad española, una muralla construida por incomprendimientos y desencuentros, por odios e incomunicaciones, por temores y racismo. Pero todas las murallas tienen puertas. Hay espacios y tiempos que abren las puertas de la interacción. Una de esas puertas es la escuela».

BIBLIOGRAFÍA:

- Agencias/G.A. (2005). "Europa se compromete a integrar a los gitanos", *El País*, 5 de febrero, 11.
- Aguilar, C. (1993). "Un proyecto de trabajo desde la investigación-acción: interculturalisme/racisme". A. Rodríguez (Ed.). *Actas III Simposio Internacional "Didáctica de Lenguas y Culturas"* (585-596) La Coruña: Universidade de Coruña.
- Aguilar, C.(1994). "Un proyecto de trabajo coeducativo: Volem persones (Queremos personas)", P. Guerrero y A. López (Eds.). *Aspectos de Didáctica de la Lengua y la Literatura (1)* (85-91). Murcia: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Murcia/ Universidad de Las Palmas/SEDLL.
- Aguilar, C. (1998). "Llenguatge, comunicació i coeducació". A. Gil y A. Portal (Eds.). *Mujeres, Ecología y Paz. Humanidades, Comunicación y otras Culturas* (219-245). Castelló: Fondo Social Europeo & Proyecto NOW & Universitat Jaume I.

- Aguilar, C. (2000): «De la tradición oral a la realidad virtual», *CLIJ*, 125, 46-56.
- Aguilar, C. (2001a): *Coeducación/Coeducation*. Fondo Social Europeo/Universitat Jaume I /Proyecto NOW Isonomia.
- Aguilar, C. (2001b): *Didàctica del català i Pedagogia crítica*. Castelló: Servei de Publicacions de la Universitat Jaume I.
- Aguilar, C. (2002): "Nuevo enfoque en Didáctica de la LIJ", *CLIJ*, 151, 7-14.
- Aguilar, C. (2003): "Didáctica de la Literatura e interdisciplinariedad crítica". A. Cano y C. Pérez (Coord.). *Canon, Literatura infantil y juvenil y otras literaturas* (819-829). Cuenca: Ediciones de la Universidad de Castilla-La Mancha.
- Aguilar, C. (2004): "Género, LIJ e imágenes: una puerta abierta a la coeducación". *Actas del VII Congreso Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la lengua y la literatura* (97-114). A Coruña: Diputación Provincial de A Coruña.
- Aguilar, C. (2005a): "¿Somos racistas?: Sí. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ". R. Luengo, G. de la Maya, y P. Gutiérrez, (2005) *VIII Simposio Internacional de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura: "Cultura, Interculturalidad y Didáctica de la Lengua y la Literatura"* (101-109). Badajoz: Universidad de Badajoz. (cfr.: AGUILAR, C. (2004): "¿Somos racistas? Sí. La lucha contra el miedo a lo desconocido y la LIJ", *CLIJ*, 172, 28-36. Y <http://www.revistasculturales.com/articulosLeer.php?cod=92>.
- Aguilar, C. (2005b): "Interculturalisme, llenguatge i Literatura Infantil i Juvenil". A. Sales, (Ed.) (2005). *La diversitat cultural a l'escola: propostes pràctiques per a un currículum intercultural*" (29-49). Castelló: Universitat Jaume I.
- Aguilar, C. (2006a): "La mirada convergente: identidad, literatura infantil y juvenil y género desde la opción crítica". M. I. Sancho, L. Ruiz, F.

- Gutiérrez (Eds.). *Estudios sobre lengua, literatura y mujer* (13-35). Jaén: Universidad de Jaén.
- Aguilar, C. (2006b): "Género y formación de identidades", *CLIJ*, 191, 7-15.
- Aguilar, C. (2007). "Del discurso de la domesticidad a la cultura *queer* en la literatura infantil y juvenil" en *¿Todas las mujeres podemos?: Género, Desarrollo y multiculturalidad. III Congreso estatal de la Fundación Isonomía para la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres* (62-69). Castelló: Universitat Jaume I. (Publicación electrónica: <http://isonomia.uji.es>).
- Aguilar, C. (2007). "LIJ, interculturalidad e interdisciplinariedad: recursos bibliográficos". *Revista de Literatura Primeras Noticias*, 224, 67-70.
- Aguilar, C., Giménez, A., Gonell, A., Martí, M. y Muñoz, C. (2005). "Proyecto de millora educativa "Cultura gitana i educació." M. A. Fortea y L. Lapeña. *El camí cap a la convergència educativa a Europa: una oportunitat per a la millora educativa en l'UJI. Actes de la IV Jornada de millora educativa i III Jornada d'harmonització europea de la Universitat Jaume I* (209-228). Castelló: Universitat Jaume I.
- Beane, J. A. y Appel, M. W. (Comps.) (1997). *Escuelas democráticas*. Madrid: Morata.
- Cassany, D. (2006): *Tras las líneas. Sobre la lectura contemporánea*. Barcelona: Anagrama.
- Colas, P. (2006): "Género, interculturalidad e identidad. Teoría y práctica". M. A. Rebollo (Coord.). *Género e interculturalidad: educar para la igualdad* (27-55). Madrid: La Muralla.
- EFE (2007): "El 80% de los niños gitanos que comienzan la secundaria no la terminan", *El País*, 26 de febrero, p.49
- Escala, J. y Solé, C. (1991). *Els nens del mar*. Madrid: Siruela.
- Flecha, R. y Gómez, J. (1995). *Racismo, no gracias. Ni moderno, ni postmoderno*. Barcelona: El Roure.

- García, B. (2007). "Mujeres de piedra": La construcción de las fronteras de género entre los mozos y las mozas gitanas". *Actas del III Congreso Estatal FIIIO sobre igualdad entre mujeres y hombres: ¿Todas las mujeres podemos? Género, Desarrollo y Multiculturalidad*. Castelló: Universitat Jaume I / Fundació Isonomia. (Publicación electrónica: <http://isonomia.uji.es>)
- Garriga, C. y Giménez, A. (1998). *Ostelinda, jo vinc de tot arreu*. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat/La Galera.
- Giménez, A. (1991). "El moviment gitano", *Quaderns de Serveis Socials*, 12. Diputació de Barcelona, 65-69.
- Giménez, A. (1997). "Los gitanos en la ciudad de Ávila". *Anales del Museo Nacional de Antropología*, IV. ED. MEC, 125-140.
- Giménez, A. (2003a). "El contexto de la investigación". Equipo Eina: *La escolarización de la infancia gitana en 167 poblaciones de Andalucía*. Castelló: Universitat Jaume I.
- Giménez, A. (2003b). "Gitanos en la escuela. Historia de un desencuentro". J.L. García y A. Barañano (Coord.). *Culturas en contacto. Encuentros y desencuentros* (207-213). Ministerio de Educación. Cultura y Deporte.
- Geis, P. (2006). *Pequeña Romaní*. Barcelona: Combel.
- Giroux, H. (2005). *Estudios Culturales, Pedagogía Crítica y Democracia Radical*. Madrid: Popular.
- Karrouch, L. (2004). *De Nador a Vic*. Barcelona: Columna.
- Lago, J. A. (Adap.) (2003). *Roma Paramici (Cuentos gitanos)*. Ed. Futhem CIE.
- Molina, P. (1983). *Patatita*. Madrid: SM.
- Morán, C. (2007). "El 42% de los gitanos siente rechazo al entrar en algunos locales públicos", *El País*, 13 de abril, 41.
- Moure, G. (2001). *Maito Panduro*. Zaragoza: Edelvives.

- Oleaque, J. M. (2005). "El armario gitano", *El País*, 6 de marzo, 8.
- Ortega, P. y Oleaque, J. (2006). "¿Gitanos de clase media? Sí, y son la mayoría". *El País Domingo*, 12 de marzo, 1-3.
- Osorio, M. (1988). *Romaníes (Hombres Libres)*. Madrid: Anaya.
- Osorio, M. y Monreal, V. (2000). *Manuela y el mar*. Barcelona: Edebé.
- Osorio, M. y Monreal, V. (2001). *Manuela*. Barcelona: Edebé.
- Pérez, L. (2006): "El 69% de los gitanos empieza a trabajar antes de los 25 años", *El País*, 31 de marzo, 45.
- Puigvert, L. (2001). "Feminismo dialógico", E. Beck-Gernsheim, J. Butler y L. Puigvert. *Mujeres y transformaciones sociales*. Barcelona: El Roure.
- Puigvert, L. (2006): "La inclusión de las otras mujeres. Feminismo dialógico en sociedades multiculturales". E. Soriano (Coord.) *La mujer en la perspectiva intercultural* (83-107). Madrid: La Muralla.
- Unión, J. A. (2006). "El 80% del alumnado gitano deja la escuela sin acabar la enseñanza obligatoria", *El País*, 19 de septiembre, 41.
- San Román, T. (1996). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Tong, D. (1997). *Cuentos populares gitanos*. Madrid: Siruela.
- Van Dijk, T. A. (2000). *Ideología. Una aproximación multidisciplinaria*. Barcelona: Gedisa.
- Vorisková, M. (1968). *Cuentos gitanos*. México: Queromón.