

Cuadernos de trabajo



La cuestión gitana

Reflexiones en torno a la educación y el cambio social



Comunidad de Madrid

La cuestión gitana. Reflexiones en torno a la
educación y el cambio social.

Begoña Pernas

Gea21

Junio de 2003.

Agradecimientos

Quisiera agradecer su colaboración y aportaciones a las siguientes personas e instituciones: María Rocío Andreu Covarrubias y Pilar Fernández Valero de la Junta Municipal del Distrito Puente de Vallecas; Charo Picallos y M^aMar Sánchez de la Junta Municipal de Centro; Luis Fernández, Inma Sánchez y María Luisa Esteban, educadores y trabajadores sociales de IRIS en Mimbrenas; Ana Belén Díaz Moreno y Javier Alonso del Centro de Promoción Comunitaria de IRIS en Vallecas; Adela Carrasco de la Fundación Secretariado General Gitano; Ana Vázquez de Parga de la Asociación Adris; Rita Calvo y Lidia Lletjos Llambias de la Asociación Barró; Luisa María Jiménez Cortés y Alicia Méndez Pintor de la Asociación Romí Sersení. Igualmente tengo que agradecer a Mercedes Arquero y Ángela Rodríguez Ramos sus ideas y recomendaciones en torno a la educación pública.

Deseo especialmente agradecer a Luis Nogués, del IRIS, su trabajo de coordinación y orientación de la presente investigación.

Por último, quiero expresar mi gratitud a las familias gitanas que han participado en este estudio por su tiempo, su sinceridad y su cordialidad.

ÍNDICE.

I.	Introducción. La educación en el centro del debate	3
II.	Objetivos y metodología.....	6
	2.2. Principales datos de absentismo y abandono escolar.....	10
	2.3. Los tres ámbitos estudiados.....	16
III.	Identidad y cambio social	
	3.1. La identidad suspendida.....	20
	3.2. La cultura cuestionada.....	24
	3.3. La moral de la resistencia.....	30
IV.	Cambio social y educación.	
	4.1. La estrategia del margen.....	36
	4.2. Los límites del cambio.....	39
	4.3. El dilema de Antígona.....	43
V.	Primeras conclusiones.....	48
VI.	Orientaciones y Propuestas.....	53
VII.	Anexo: Apuntes para un debate sobre la igualdad y la diferencia. El caso de los gitanos.	
VIII.	Bibliografía.	

I. INTRODUCCIÓN: LA EDUCACIÓN EN EL CENTRO DEL DEBATE.

La relación de la población gitana con el sistema educativo ha provocado numerosos estudios e intervenciones en años recientes. Tras culminar la escolarización de una población que se ha incorporado al sistema educativo con retraso frente a la mayoría, el objetivo ha sido asegurar que los niños y niñas gitanas acceden a la educación en condiciones de igualdad con sus compañeros no gitanos. La comprobación del alto absentismo entre los alumnos y del temprano abandono de muchos de ellos, puesto de manifiesto especialmente tras la implantación de la Educación Secundaria Obligatoria hasta los dieciséis años, está en el origen de la actual preocupación compartida por la administración, las asociaciones gitanas y las propias familias.

Pero más allá de la voluntad de aplicar la ley y del convencimiento de que la promoción de los gitanos individualmente y del propio pueblo gitano pasa por la mejora de sus niveles educativos, el tema ha ganado peso por otra razón, que aquí nos interesa especialmente. **La escuela se ha vuelto el centro del debate, naciente en la sociedad española, sobre interculturalidad, y las relaciones entre cultura, cambio social y educación se han convertido en un tema principal en las visiones de futuro que alimentan los sueños y las políticas de las sociedades contemporáneas.**

En realidad, la educación formal siempre ha sido la vanguardia en la tarea estatal de "fabricar" ciudadanos y padece por ello, aún más que otras instituciones, las tensiones entre igualdad y costumbre, entre Estado y familia, entre cambio y orden social. De ahí que la literatura sobre la educación sea siempre contradictoria: juzgada como sistema de reproducción de las desigualdades sociales y como base de la movilidad social; como moldeado de la subjetividad y como espacio para la crítica; como norma y como creatividad, en términos de Bauman (2002), la escuela es el paradigma de las paradojas de la cultura moderna. Si una institución está atenazada por las contradicciones del cambio social que soporta y a la vez limita, ésta es la escuela.

No es de extrañar que en momentos históricos donde el cambio se concibe como riesgo y pérdida, la escuela se plantee como baluarte del orden - procurando la tolerancia de los propios y la integración de los ajenos- y al mismo tiempo se pongan en duda sus ideales igualitarios. Una situación paradójica en que se exige de la Educación Pública el objetivo de evitar los conflictos que se anuncian, mientras se ignoran sus objetivos básicos de procurar la igualdad de oportunidades.

Si estudiar la escuela en relación con la población gitana resulta especialmente interesante es porque esta ambivalencia se desvela desde varios puntos de vista. Aquí nos ocuparemos sobre todo de lo que supone para las propias familias y jóvenes gitanos. Pues para ellos es, como para el resto, cambio y norma, posibilidad de movilidad y tensión cultural. La relación con la educación, sobre todo la relación de las niñas gitanas con la educación y las opiniones y reacciones que provoca la legítima insistencia de las administraciones en torno a su escolarización, permite comprender, dentro de los límites de este trabajo, la vitalidad y las rupturas, la melancolía y la esperanza de todo momento de cambio social, es decir de todo momento histórico. Al tratarse de un corte transversal, carecemos de continuidad para poner a prueba el análisis, por lo que nuestro interés se centra en las diferencias internas entre discursos.

El pensamiento funcionalista tiende a presentar el cambio como homogéneo y unánime, de ahí que sea tan difícil de explicar y de asumir. Pero no sucede así normalmente: lo que para unos es pérdida, es para otros oportunidad. El peligro y la suerte avanzan a menudo sobre un mismo filo y nuestras decisiones pueden hacer que caigamos de uno u otro lado. **Las transformaciones actuales, a las que están sometidos con fuerza los gitanos españoles, pueden generar reacciones defensivas o posibilidades de profundos cambios de estatus. De hecho lo hacen, pero esas reacciones se reparten en un mapa de discursos en que la edad, el sexo y la posición social son los ejes fundamentales.** Mapa que cambia y cuyas tensiones y líneas de división dependen en gran medida de los propios gitanos, pero también de la sociedad en general, de su capacidad de cambio y de reflexión.

Pues al ser los gitanos una minoría, ninguna decisión ni cambio en su seno es autónomo. Pertener a una minoría supone esencialmente tener que jugar en dos frentes: el cambio social no es un horizonte abierto, sino que está lleno de las definiciones que la mayoría ofrece sobre la propia identidad. Las minorías son heterodesignadas, es decir definidas a priori y en bloque. Sus

cambios internos vienen mediados por las posibilidades materiales de un universo social excluyente y por las imágenes que la mayoría proyecta sobre ellos. Y las rupturas que todo cambio implica, las líneas de división, son así mismo desviadas por la presión exterior. Dichas líneas, la generación, el sexo y la clase social, no actúan del mismo modo en que lo hacen para el conjunto de la sociedad. **Sólo en ese sentido tiene valor hablar de minoría étnica. No porque establezca una relación conflictiva con la mayoría, mucho menos una competencia de valores, sino porque los conflictos internos pueden ser neutralizados o exacerbados por las exigencias sociales mayoritarias.**

Al interesarnos por la escuela y los gitanos, nos encontramos de lleno con las contradicciones citadas. La escolarización y permanencia de los niños es sobre todo un objetivo social, pero también la oportunidad para comprender las luchas y debates internos de un grupo humano que se enfrenta al cambio en condiciones adversas. De ahí que este texto pretenda ser sobre todo una reflexión sociológica en torno al cambio social, más que un análisis exhaustivo de un problema con muchas caras.

Otros autores han tratado la cuestión de la educación y los gitanos desde puntos de vista pedagógicos o antropológicos, y son numerosas las propuestas y análisis de diferentes intelectuales, payos y gitanos, y de asociaciones y grupos de presión. En este caso nos centraremos en proponer un esquema que intenta aclarar algunos aspectos de la relación entre identidad cultural, cambio social y escuela. La última se presenta en cierto modo como campo de pruebas para entender las primeras. La posición ya citada de la escuela en el orden político y moral de nuestras sociedades la convierte en un objeto de estudio de gran importancia. Pero además, el análisis de estas tres dimensiones puede tener un alcance práctico. Sólo entendiendo las diferencias entre familias gitanas y acercándonos a lo que está en juego para éstas, podremos actuar de forma oportuna y eficaz, abriendo cauces para una mayor comunicación.

II. OBJETIVOS Y METODOLOGÍA.

El objetivo de este trabajo consiste en describir y proponer algunas explicaciones de las actitudes y valores que subyacen en los comportamientos de las familias gitanas frente a la educación. Comportamientos que hemos intentado captar de forma cuantitativa -con los datos de absentismo y abandono- y cualitativa -mediante el análisis de discurso generado en las entrevistas. El fin consiste en describir la situación, impulsar la reflexión, y quizás actuar con mayor acierto siempre con el objetivo de lograr la plena escolarización de los niños gitanos en las edades obligatorias.

Los antecedentes de la investigación se encuentran en la decisión del Instituto de Realojamiento e Inserción Social (IRIS), en colaboración con los Servicios Educativos de la Junta Municipal del Distrito Puente de Vallecas, de tomar medidas específicas para evitar el temprano abandono de la escuela por parte de las adolescentes gitanas. El proyecto de Intervención con púberes y adolescentes de etnia gitana, puesto en marcha durante el curso 2002-2003, surgió de la experiencia de los y las técnicas y educadoras con familias gitanas. Intuían que la justificación a menudo repetida de que la joven se había pedido o casado y debía por tanto abandonar la escuela para dedicarse a otras responsabilidades, ocultaba un fenómeno más generalizado de rechazo a la educación obligatoria, sobre todo a partir de los trece o catorce años. Pedidas o no, las jóvenes gitanas estaban abandonando en masa el instituto sin que se les ofreciera otra posibilidad que quedarse en casa o casarse efectivamente.

La respuesta que, con carácter experimental, idearon los servicios educativos, el Centro para la Promoción Comunitaria de IRIS en el Puente de Vallecas y las organizaciones sin ánimo de lucro asociadas al proyecto¹, consistió en reunir a los padres de estas jóvenes en una serie de sesiones con educadoras, con el fin de que expresaran sus opiniones. Paralelamente, las adolescentes tenían la opción de participar en varios cursos de apoyo que debían asegurar su formación básica y orientarlas hacia alguna salida formativa. Mientras que los recursos educativos han tenido gran aceptación entre los padres y las jóvenes, las reuniones con adultos se interrumpieron tras una primera serie, aunque fueron retomadas durante el curso 2003-2004.

¹ Se trata de ADRIS, la Asociación Barró y la Fundación del Secretariado General Gitano, organizaciones expertas en trabajar con menores y con población gitana.

Pero este primer intento mostró que existía un interesante tema de reflexión y que la estrategia de las Administraciones ante el abandono necesitaba un nuevo impulso. De hecho, una preocupación similar ha llevado a los servicios educativos de otros Distritos, Centro en particular, a iniciar conversaciones con madres y padres gitanos, y con líderes de opinión -pastores de la Iglesia de Filadelfia, concretamente- para atender a un problema muy parecido.

En este contexto de acciones combinadas, el IRIS decidió impulsar una investigación que completara la intervención con una reflexión más metódica. **El presente estudio nace de esta conjunción de inquietudes y su método refleja las principales preocupaciones enunciadas. Se trataba de conocer las razones explícitas y profundas que hacen que los adolescentes gitanos, y sobre todo las niñas, abandonen el sistema educativo antes de la edad obligatoria.** Para ello era imprescindible entrevistar a las familias y a las adolescentes, buscando discernir si existían diferentes argumentos para diferentes grupos.

En los estudios y análisis sobre actitudes de los gitanos ante la escuela, existe la tendencia a oponer como variables explicativas la marginación por un lado y la cultura por otro. Es decir, los problemas se explican bien por las condiciones materiales y el retraso histórico de la comunidad gitana, bien por los rasgos culturales que entran en contradicción con el sistema. Esta dicotomía, o sus combinaciones, puede ocultar una complejidad mucho mayor, en que el hecho de ser pobre, pertenecer a una minoría a menudo rechazada o tener determinados valores o costumbres se combina para generar un mapa de posiciones diversas y cambiantes.

Empujados por la necesidad de combatir un pensamiento poco riguroso o directamente racista que atribuye a rasgos intrínsecos de los gitanos su falta de estabilidad o continuidad educativa, muchos teóricos han privilegiado la explicación de la pobreza o marginación como causa de cualquier deficiencia. Así explica Teresa San Román:²

"Por lo que ya sabemos (...) existe una vinculación entre pobreza y marginación social en las familias y el entorno de los alumnos, por un lado, y este tipo de inadaptación escolar, por otro, y no está el problema precisamente en que se trate de gitanos, porque otros que tienen condiciones socioeconómicas y cívicas mejores no presentan este panorama escolar y los no-gitanos que comparten con los gitanos esas calamidades socioeconómicas y cívicas tienen problemas similares en la escuela."

Teniendo en cuenta que muchos gitanos españoles se encuentran en situación de pobreza y que el nivel de analfabetismo de los gitanos adultos es muy superior al de la población española en la actualidad, no dudamos que la mayor parte de los problemas educativos, como el absentismo, provengan de la situación social y material.

Pero precisamente el caso que estudiamos, el del abandono precoz de la escolaridad por parte de niños y niñas gitanos, abre la posibilidad de entrar en el terreno de la cultura e intentar comprender si existe algún tipo de resistencia a la aculturación. Cuando tratamos con gitanos asentados como vecinos e independientes económicamente, podemos analizar su discurso como fruto de algo diferente a la pobreza o la exclusión. Aun así no hay que olvidar que todos los gitanos han conocido grados diferentes de exclusión o rechazo, puesto que éste ha sido sistemático, pero en ningún caso podemos hablar de "marginación" para algunas de las familias entrevistadas.

Por otra parte, tampoco debe pensarse que los pobres o marginados de nuestra sociedad, son sólo eso, pobres o marginados. Son también hombres o mujeres, gitanos o payos, jóvenes o adultos. Por supuesto, tienen cultura propia e identidad social. La única diferencia con los primeros es que la estrechez de sus opciones materiales y el peso del estigma que acarrean (por el hecho de vivir en determinado barrio, por ejemplo) dificulta aún más la actualización de su cultura y limita su libertad para situarse con voz propia frente al cambio social general.

² Prólogo de la Evaluación de la Normalización Educativa del Alumnado Gitano en Educación Primaria. Fundación del Secretariado General Gitano. Madrid, 2002.

Tampoco compartimos completamente la declaración del Informe del Consejo de Europa (CDCC, 1989) según el cual algunos padres gitanos temen que la educación escolar:

"... provoque la pérdida de identidad de su hijo y, por regla general, cuanto más bajo es su nivel social y su grado de instrucción más grande es este temor. Por el contrario, cuando mejora ese nivel, se percibe una toma de conciencia de la necesidad de enviar al niño a la escuela."

Hemos intentando establecer alguna relación entre pobreza, marginación y resistencia cultural. Nos consta que esta no es lineal: pueden encontrarse discursos de defensa de la tradición en los dos extremos, entre personas de bajo nivel social y cultural y otras social y económicamente favorecidas. No sólo discursos y justificaciones: las actitudes prácticas, el hecho de mantener o no a las adolescentes en el colegio cumplidos los catorce años, se encuentran repartidas y cortan la estratificación social. La diferencia está, como veremos, en la capacidad de unos y otros de proponer y mantener estrategias alternativas.

2.1. Principales datos.

El primer paso en la metodología consistió en reunir datos estadísticos que nos permitieran conocer qué sucede realmente en los colegios e institutos, en qué momento abandona la población gitana la escuela y si en esta decisión pesa el sexo del menor.

Presentamos a continuación algunos datos solicitados a la administración de la Comunidad de Madrid, que como toda estadística de carácter étnico debe ser tratada con precaución³.

Tabla 1: Evolución del Alumnado gitano en la Comunidad de Madrid⁴.

Curso escolar	Colegios Públicos	Centros Concertados	Institutos de Educación Secundaria	Totales	Proporción de alumnos gitanos que asisten a centros concertados.
1996/1997	5917	491	176	6584	7,4%
1997/1998	6099	464	251	6814	6,8%
1998/1999	5986	782	387	7155	10,9%
2002/2003*	5311	1216	825	7352	16,5%

Fuente: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado.

* Dirección General de Promoción educativa. Curso 2002/2003.

³ Se trata de datos no nominales (sólo recuentos) regulados por las normas sobre protección de datos de carácter personal a las que deben someterse en su elaboración y uso. Es necesario recordar que los datos presentan una serie de problemas técnicos: los colegios rellenan la ficha, pero la decisión de decir si es o no es gitano es del alumno que puede optar por manifestarse o no como tal. O bien corresponde al profesor que juzgará siguiendo sus propias expectativas. Existen sin duda muchos estudiantes gitanos "invisibles" para la administración y para este estudio, probablemente aquellos más dispersos en colegios o barrios, y más independientes, es decir con mayor libertad para escapar del estereotipo social. En segundo lugar, existen importantes problemas en la recogida de información y su tratamiento, que depende de la voluntad del colegio de asumir una obligación m, la variabilidad de los alumnos y de los datos, etc. No existe una completa coincidencia entre diferentes fuentes (CAM, Comisión de absentismo, MEC) por lo que los datos y las conclusiones de ellos extraídas deben servir sólo de orientación y en ningún caso tomarse como firmes.

⁴ Los datos de 2000/2001 y 2001/2002 de la misma fuente del Consejo Escolar no incorporan información sobre población gitana.

Tabla 2: Evolución del Alumnado Gitano de Madrid Capital.

Curso escolar	Colegios Públicos	Centros Concertados	Institutos de Educación Secundaria	Totales	Proporción de alumnos gitanos en C.C.
1996/1997	4713	459	142	5314	8,6%
1997/1998	4908	426	175	5509	7,7%
1998/1999	4830	739	294	5863	12%
1999/2000*	4801	994	299	6094	16,3%
2002/2003**	3946	1124	642	5702	19,7%

Fuentes: Informe sobre el estado y situación del sistema educativo. Consejo Escolar del Estado.

*Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid. Curso 1999/2000.

Subdirección Territorial Madrid-Centro.

** Dirección General de Promoción educativa. Curso 2002/2003.

Los datos sobre alumnado gitano en la Comunidad de Madrid (Tabla 1) y en Madrid Capital (Tabla 2) muestran la estabilidad de alumnado gitano en los últimos años. También muestran el aumento constante en Secundaria aunque dicho avance resulta difícil de evaluar sin conocer el número total de niños gitanos en edad de cursar la ESO.

Destaca igualmente el aumento de alumnos gitanos en los colegios concertados, alcanzando un 20% en Madrid capital. Sin embargo, hay que recordar que la misma tendencia al aumento de la proporción de alumnos en colegios concertados es general. En el curso 2001-2002, según el Ayuntamiento de Madrid, hubo 119.355 alumnos en infantil, primaria y secundaria en centros públicos frente a 161.062 en colegios concertados (el 57% del total).

Analizando estos datos, se observa que los niños gitanos pueden representar alrededor del 5% de los alumnos que cursan infantil y primaria en colegios públicos, un 1,6% de los alumnos de los Institutos de Educación Secundaria, y sólo el 0,6% del alumnado de infantil, primaria y secundaria de los colegios concertados.

Tabla 3: Alumnado gitano y Total en Infantil y Primaria en los distritos de Centro, Latina y Puente de Vallecas. Curso 2002/2003.

Distrito	Alumnado Gitano en colegios Públicos	Alumnado Total en colegios Públicos	Proporción de alumnos gitanos	Alumnado Gitano en centros concertados	Alumnado total en centros concertados	Proporción de alumnos gitanos
Centro	84	2507	3,3%	105	5257	1,9%
Latina	229	6145	3,7%	110	6145	1,7%
Puente de Vallecas	855	8098	10%	190	12.696	1,4%
Total	1168	16.750	6,9%	405	24.098	1,6%

Fuente: Dirección General de Promoción educativa de la Consejería de Educación de la CAM.

La Tabla 3 muestra los datos disponibles para los tres distritos estudiados, Centro, Latina y Puente de Vallecas, destacando la mayor concentración de niños gitanos en colegios públicos en el Puente de Vallecas (dónde representan el 10% de todos los alumnos).

Tabla 4: Alumnos gitanos en la ESO en colegios concertados en los Distritos estudiados. Curso 2002/2003.

Distrito	Primer ciclo ESO		Segundo ciclo ESO		Total Mujeres	Total Hombres	Total Alumnos Gitanos
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres			
Centro	5	5	6	4	11	9	20
Latina	7	10	3	2	10	12	22
Puente de Vallecas	17	19	2	4	19	23	42
Totales	29	34	11	10	40	44	84

Fuente: Dirección General de Promoción educativa de la Consejería de Educación de la CAM.

Tabla 5: Alumnos gitanos en la ESO en Institutos de Educación Secundaria en Distritos estudiados. Curso 2002/2003.

Distrito	Primer ciclo ESO		Segundo ciclo ESO		Total Mujeres	Total Hombres	Total alumnos Gitanos
	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres			
Centro	1	1	0	0	1	1	2
Latina	9	20	3	0	12	20	32
Puente de Vallecas	33	42	9	16	42	58	100
Totales	43	63	12	16	55	79	134

Fuente: Dirección General de Promoción educativa de la Consejería de Educación de la CAM.

La Tabla 4 y la Tabla 5 se refieren a los datos de Secundaria, diferenciando colegios concertados e IES para los tres barrios. En primer lugar, parece evidente y así lo consideran los expertos, que el número de alumnos gitanos en las aulas comienza a disminuir al terminar primaria, y siguen abandonando niños en cada curso de la ESO, observándose este descenso especialmente entre el primer ciclo y el segundo ciclo de Secundaria.

En cuanto a la diferencia entre varones y mujeres, estos resultan muy igualados en los colegios concertados mientras que en los Institutos se produce una diferencia importante. En los tres distritos, de los 134 alumnos en IES, 55 son mujeres y 79 hombres (casi un 20% más).

Con los datos de Madrid Capital, comprobamos que de los 642 alumnos gitanos cursando la ESO en IES, 285 son mujeres y 357 varones (un 20% más). En los concertados, de los 237 estudiantes gitanos, 108 son mujeres y 129 varones (16% más).

Con toda la prudencia a la que obligan los datos⁵, podemos concluir que existe en efecto un abandono notable de niños gitanos antes de la edad obligatoria (16 años) y que este abandono es más acusado entre las niñas, especialmente, aunque no exclusivamente, en cuanto a su presencia en los Institutos.

Los datos de absentismo lo confirman. Si observamos los expedientes de absentismo del distrito Puente de Vallecas en Diciembre de 2002, estos se refieren a 357 niños españoles, de los cuales 134 son gitanos. Se trata de 57 chicos y 77 chicas. Entre los no-gitanos, la cifra de chicos y chicas se equilibra, con mayoría de varones: 116 chicos frente a 109 chicas.

En el distrito Centro, hay 62 expedientes de absentismo abiertos a niños gitanos, de los cuales 39 son mujeres y 23 hombres. Por lo tanto, parece que un fenómeno extendido, como es el absentismo y el abandono precoz del sistema, afecta más a las niñas que a los niños⁶.

⁵ El sesgo más importante del que hablábamos, la existencia de un número indeterminado de jóvenes gitanos que estudian pero que no aparecen en las estadísticas, puede afectar a cualquier conclusión sobre la diferencia entre varones y mujeres.

⁶ De nuevo tenemos que matizar esta afirmación: podría ser también que se denuncie más el absentismo de las niñas por parte de los colegios, por preocupar más, o porque los niños resulten más conflictivos.

2.2. Los tres ámbitos estudiados.

El deseo de poner a prueba la relación entre marginación, escolarización y resistencia cultural nos llevó a realizar las entrevistas en tres entornos residenciales diferentes: las Mimbteras⁷, Puente de Vallecas y el centro de Madrid, los barrios de Cascorro y Lavapiés. La elección respondía a la necesidad de diferenciar internamente a los gitanos en grupos sociales. Al no existir ningún estudio reciente sobre la situación sociodemográfica y económica de los gitanos de Madrid⁸, la única forma de tener alguna certeza sobre la variable principal marginación-integración era entenderla espacialmente.

En sociedades muy segregadas en cuanto a la residencia, como son las actuales, y en grupos muy definidos y visibles, como son ciertos grupos de gitanos, la estrategia puede ser útil: es decir, podemos considerar que los habitantes de Mimbteras tienen un estatus social más bajo que los gitanos realojados en el Puente de Vallecas y que las familias asentadas en el centro de Madrid tienen una situación mejor que las anteriores.

De hecho el contraste entre las Mimbteras y Centro es evidente: los primeros se encuentran en situación económica precaria, el nivel de estudios de las familias es en general muy bajo⁹ y tienen una fuerte dependencia frente a la administración, tanto por la situación de vivienda como por las ayudas que muchos perciben.

Las familias gitanas de Cascorro y Lavapiés tienen negocios estables -ya sea en la venta ambulante, o con tiendas y talleres-, y aunque algunos de los entrevistados son pobres, no dependen de la administración para su supervivencia, y su integración social y vecinal es completa.

⁷ Las Mimbteras, en el distrito de Latina, es un "barrio de tipología especial", conjunto de viviendas separado de la trama urbana y que debe desaparecer progresivamente, una vez que sus habitantes sean realojados en pisos.

⁸ Vázquez (1979); Grupo PASS (1991).

⁹ Según la Memoria del Área social de IRIS, la mitad más o menos de los mayores de 16 años son analfabetos.

El distrito de Vallecas presenta más dificultades en su definición socio económica: todos los entrevistados tienen en común el haber sido realojados en algún momento de su vida, algunos hace más de veinte años y otros recientemente; la mayoría vive de la venta ambulante u otros negocios precarios, y algunos cobran la Renta Mínima de Inserción (RMI), pero un par de familias entrevistadas tienen una situación más próspera, trabajando uno de los padres en una asociación y otro como carpintero independiente.

Por lo tanto, y partiendo de estos dos entornos y de las oportunidades de contactar con las familias, hemos realizado entrevistas individuales (o al matrimonio) y en grupo, en particular a las jóvenes gitanas que asistían a algún curso o reunión de apoyo. En total, seis entrevistas en grupo y seis individuales que se reparten como sigue:

-Las Mimbreras: una entrevista en grupo con padres y madres de alumnos de primaria; una entrevista en grupo con niñas de once años escolarizadas; una entrevista en grupo con adolescentes de 14 años que habían abandonado la escuela; una entrevista en grupo con adolescentes de 14 años que se encontraban estudiando la ESO.

-Puente de Vallecas. Dado que no fue posible, en el marco de este estudio analizar las reuniones en grupo con los padres, realizamos cinco entrevistas con matrimonios (o el padre o la madre solos en dos casos) cuyas hijas, por diferentes motivos, habían dejado el instituto y asistían en casi todos los casos a los recursos educativos puestos a su disposición por el programa. Además realizamos una entrevista en grupo a jóvenes gitanas que asistían al curso de apoyo de la asociación ADRIS.

-Centro: el grueso del análisis se basa en una entrevista de un grupo de madres gitanas y tres jóvenes, las tres fuera del sistema educativo. Además se realizó una entrevista a uno de los pastores del barrio. La información se ha completado entrevistando a expertos y asistiendo a una reunión entre la administración educativa y un grupo de madres gitanas y pastores de la iglesia evangélica.

Hay que tener en cuenta que la elección de los entrevistados tiene un sesgo evidente: todos son padres de niñas que han abandonado el colegio o están en riesgo de hacerlo. No hemos

entrevistados a familias gitanas cuyos hijos siguen la escolaridad regularmente¹⁰. Esta es una elección que no debe olvidarse, pues sólo muestra una parte de la realidad.

También hay que tener en cuenta que el hecho de establecer tres grupos residenciales no supone ningún determinismo social o espacial. Reagrupar los discursos nos permite observar líneas de división y contradicciones en el seno de los gitanos madrileños y suponer que estas pueden ser sistemáticas. Pero a pesar de la división en grupos, existen temas comunes y contradicciones interiores que no hemos querido disimular.

No sólo las personas son diferentes entre sí en cada barrio elegido, sino que además el análisis no es en absoluto exhaustivo. **Hemos visto tres de las posibles posiciones sociales, que son, evidentemente, muchas más. Representan un caso de marginación (Mimbreras), un caso que podríamos llamar de integración reciente -y precariedad económica- como es el de Vallecas, y un caso de plena integración, al menos espacial y económica, como sucede con los gitanos del centro de Madrid.**

No recoge variables muy importantes, como el origen geográfico de los gitanos, ni corrige el sesgo "oportunist" de esta clase de investigación. Se entrevista a aquellos gitanos a los que se tiene acceso, bien porque los servicios sociales o las administraciones (Iris o el Ayuntamiento) mantienen una fuerte relación con ellos, bien porque son personas comprometidas con asociaciones gitanas u otras agrupaciones.

También falta un aspecto que sería muy interesante: la visión y la situación de los jóvenes varones gitanos. El proyecto se refería a las niñas y hemos mantenido ese objetivo por limitar el alcance del trabajo de campo. Pero además creemos que es en relación con las niñas como podemos entrever algunos de los dilemas más importantes entre cultura y cambio social. Sin embargo, un sistema de género tiene dos caras, esa es incluso su característica principal. Aunque hemos entrevistado a varones -padres y líderes de opinión- la visión del cambio por parte de los jóvenes gitanos nos parece imprescindible para comprender los márgenes en que se mueve todo el grupo, hombres y mujeres. Sin olvidar que muchos chicos gitanos abandonan la

¹⁰ De hecho la Asociación de Enseñantes con Gitanos en colaboración con la FSGG está realizando en este momento una investigación sobre el éxito académico de los gitanos españoles, que parte del método opuesto: entrevistar a los gitanos que no presentan problemas educativos y analizar su trayectoria y las condiciones de su éxito, haciendo visible lo que habitualmente pasa desapercibido.

escuela tempranamente como sus hermanas, y que sobre ellos reposa también el doble nudo de la tradición y el cambio.

La estructura del análisis responde a nuestra doble pregunta: la primera parte se fija en las relaciones entre la identidad - la forma de verse y de designarse de los grupos- y el cambio social, tanto el de la propia etnia como el de la sociedad en su conjunto. La educación es vista en este estudio como el eje de dicho cambio. Eje contradictorio: oportunidad, pues facilita la promoción social de los que la buscan, y presión o amenaza, pues obliga a poner en duda rasgos o valores que el grupo reconoce como propios.

La segunda parte se refiere a las opiniones y actitudes sobre la educación que vierten las familias de los tres barrios estudiados: las expectativas en relación con la escuela, las razones del absentismo o del abandono, y la opinión sobre el sistema educativo, sus deficiencias o ventajas son los tres temas que articulan las entrevistas y que comparamos en el análisis.

Por último recogemos las propuestas que elaboran los propios padres y las jóvenes, que completamos con opiniones de expertos y con nuestras recomendaciones.

III. IDENTIDAD Y CAMBIO SOCIAL.

3.1. La identidad suspendida.

Las familias que habitan en el poblado de Las Mimbrenas¹¹ se encuentran en los puestos más bajos de la escala social. Se trata de un barrio de tipología especial, creado como alternativa a la vivienda de altura¹², y cuyos moradores viven en un espacio singular, construido ad hoc para cubrir una necesidad y gestionado por la administración. Su rasgo más acusado es no obstante la homogeneidad social de la población (aunque escindida y dividida por múltiples conflictos) y el aislamiento físico del poblado. A la espera del piso, viviendo de actividades informales como el chatarreo o la venta ambulante, y de ayudas sociales¹³, las familias de Mimbrenas tienen en general escasa formación y pocas expectativas de movilidad, que se centra en su caso en la obtención de la vivienda.

Para los padres entrevistados, la identidad cultural es inseparable de las condiciones físicas en las que viven. Y el rasgo esencial de ambas es la dificultad del cambio social. De ahí que lejos de reivindicar ninguna esencia gitana, clamen contra el aislamiento que les impide poner a prueba su capacidad de relación y de cambio. La visión del barrio es negativa, "*un infierno*" según comenta una madre, pues el aislamiento multiplica las fronteras interiores y convierte la propia diferencia en estigma e inferioridad. En cierto modo, muestra que la identidad sólo adquiere sentido en el encuentro con el otro, y que sin este encuentro se convierte en lastre.

Al hablar de la cultura gitana destacan la unión familiar y la boda "*que una mujer se case como es gitano el casarse*", dos tópicos de todos los entrevistados, que no elaboran. Al mismo tiempo le oponen otra tradición que consideran negativa, la de los contrarios, la venganza entre familias, que definen como un atraso: "*Que no debía ser así el gitanismo*". Pero sobre todo, reivindican el valor educativo de la mezcla:

"Pero por lo menos nos hacemos también a las costumbres de los payos."

¹¹ En las Mimbrenas viven alrededor de 135 familias, unas 480 personas. Se trata de familias gitanas de diferentes procedencias (Madrid y Extremadura en su mayoría) que llevan en el barrio entre uno y cinco años en dos tercios de los casos. Es una población muy joven, con casi la mitad de sus miembros menores de 16 años.

¹² La administración ha abandonado desde hace unos años la política de creación de una tipología especial de vivienda y los barrios existentes deben desaparecer cuando culmine el proceso de realojamiento.

¹³ Alrededor de cincuenta familias son receptoras del R.M.I..

Pues lo peor de las Mimbrreras es la parálisis a la que obliga:

"Un barrio de estos... es difícil que cambie."

Las adolescentes y niñas gitanas entrevistadas en grupo tienen una imagen igualmente negativa de un barrio donde el aburrimiento es un destino -"Nunca, nunca ves el fin"- y la pasividad obligada. Pero además, el estigma del barrio les parece una muestra de su inferioridad social: "Los gitanos al hoyo y los payos al bollo". La suciedad y la basura se convierten en la marca del desdén que imaginan en las autoridades y determina la imagen de la propia identidad como algo poco deseable: ante la pregunta sobre los rasgos de la vida gitana, destacan la falta de disciplina en las comidas, el desorden y la forma peor de hablar y expresarse. Sólo las más pequeñas (once años) reivindican la libertad de las Mimbrreras y la mayor seguridad "en los pisos te pueden hacer algo los payos". El temor a la violencia que se percibe o se espera de la sociedad es continuo y volveremos sobre él.

Es interesante destacar que el único rasgo de la cultura gitana al que todas las adolescentes aluden sean las relaciones entre hombres y mujeres y el sistema de matrimonio¹⁴. Esto no es una característica propia de las Mimbrreras, de hecho se repite en los diferentes grupos, pero el tono cambia totalmente, desde la impotencia de las chicas de barrios o familias pobres hasta el orgullo con que se refieren a las costumbres gitanas las personas más acomodadas. La impresión es que similares contenidos culturales adquieren significados muy diferentes para diferentes grupos y que el hecho de que todos hablen de un rasgo no lo convierte necesariamente en "universal gitano", sino más bien en referencia estable frente a la que cada cual se sitúa y marca las distancias.

¹⁴ En el estudio antropológico sobre las mujeres gitanas en Andalucía, dirigido por Juan Gamella (2000), se argumenta que la cultura gitana se sitúa en "reverberaciones de procesos privados o domésticos" entre los que destaca el sistema de matrimonio y de parentesco. Para él, en un contexto de racismo, el sistema de matrimonio temprano y endogámico ha sido útil para la supervivencia del grupo y su independencia. El matrimonio consanguíneo en un país católico mostraría una resistencia a la asimilación y al control de la iglesia que llevó en otros grupos al debilitamiento de los parientes.

De manera que para las adolescentes del barrio, lo propio de los gitanos es dejar los estudios antes que los payos, casarse tempranamente, la desigualdad de poder entre marido y mujer, y la virginidad de las mujeres. Este último rasgo contrapuesto a la libertad sexual de las mujeres payas y a una igualdad entre varones y mujeres que exageran:

"Si haces el amor ya no puedes hacer boda. Y vosotras hacéis el amor y podéis hacer boda".

"Los gitanos tenemos una ley que sacamos la honra. La honra si no..."

-El pañuelo

-Si no la sacamos somos putas...

-Y si la sacamos...

-Somos honrás."

El anterior diálogo de las más jóvenes muestra en tono infantil la radicalidad con que aluden a la virginidad de las mujeres y cómo la sexualidad de las niñas se relaciona con la dignidad de la familia. Se trata de un tema recurrente, que afecta, como veremos, a la relación con la escuela.¹⁵

El rasgo más positivo que destacan los adultos es la presencia de la Iglesia de Filadelfia y el valor del culto como vehículo civilizador. Dos pastores gitanos de otros barrios marginales abordan el papel del culto como forma propia de cambio social que no supone desunión ni enfrentamiento con la mayoría, sino lo contrario:

"Es un vehículo que nos ha colocado muy en el día de hoy y muy dentro de la sociedad."

"El evangelio es el antídoto más fuerte contra la marginación."

¹⁵ En el citado estudio de Gamella (2000) se insinúa que quizás el rito de la boda no sea tan tradicional como puede parecer, sino que se ha extendido en los últimos años como un rasgo étnico.

Para estos mismos pastores, sobre todo para el de más edad, el obstáculo fundamental para la integración de los gitanos es el racismo, que dicen no comprender: "*Cómo es posible que te nieguen los derechos, estés siempre marginado, siempre atropellado...*" y se pregunta: "*¿Qué clase de sabor, de olor, tiene el Gitano?*"

La marginalidad física de los poblados hace que resulte poco prudente hablar de los rasgos de la cultura gitana en dicho entorno; no porque los gitanos de las Mimbrenas carezcan de ella, ni mucho menos, sino porque el aislamiento y el racismo percibido permean todos los discursos y hacen muy difícil una reivindicación de la propia identidad.

Esta se ve reflejada por todas partes como negatividad, y no sirve de asidero a la promoción social, mientras que las condiciones de vida hacen muy difícil probar el camuflaje -pasar por payos- como estrategia de movilidad. **Sin perspectiva de cambio, en forma de modernización colectiva o de aventura individual, la educación, como veremos, ocupa un papel secundario. Sólo la existencia de una iglesia propia, interclasista, se presenta como una salida digna.**

3.2. La cultura cuestionada

La situación de las familias entrevistadas en el Puente de Vallecas puede caracterizarse como a medio camino entre la dependencia y la promoción. Son familias muy diferentes que sólo tienen en común el haber sido realojadas en algún momento y tener una fuerte relación o haberla tenido con los servicios sociales. Se trata de personas que en general consideran muy positivo el vivir entre payos -"Mete en cada bloque un gitano y verás cómo se integra a la sociedad" dirá uno- que se ganan la vida con la venta ambulante o una vaguedad de oficios que incluyen, en expresión de una adolescente gitana "los cursillos" en referencia al R.M.I. Algunos de los entrevistados tienen posiciones estables e independientes, en oficios regulares o asociaciones gitanas. Otros viven de la venta cada vez más precaria y con mayor competencia, y todos acusan al racismo de cerrar puertas a los trabajos estables y remunerados, sobre todo para los jóvenes que han adquirido mejor formación.

Teniendo solucionada la vivienda, el principal problema al que se enfrentan es el de los medios de vida y el trabajo. Al vivir dispersos entre payos, su relación con la cultura gitana es matizada, y cambia según la edad, el sexo y la propia experiencia. El presente estudio no puede realizar un mapa sociológico riguroso de las posturas, tan sólo mostrar algunas de las diferencias y líneas divisorias que cortan las entrevistas.

Si comenzamos por los adultos, todos declaran sentirse orgullosos de ser gitanos, pero su visión del cambio social no coincide. En general la propia situación personal, económica y vital, transforma la perspectiva. Uno de los padres entrevistados, empleado de una asociación gitana, expresa la esperanza y la melancolía de la modernización. Por un lado declara que los gitanos nunca han estado mejor, en términos materiales, pero también dibuja un cuadro sombrío de la situación moral de parte de su pueblo. La característica de la propia cultura consiste, y esto se repetirá en todos los grupos, en una serie de valores que resume "*honra, respeto, no abuso*". Si estos valores tienen especial sentido para los gitanos, es porque además de su valor intrínseco, les diferencian del común de la sociedad, del "*mundo que está muy corrompido*".

Diversos autores han observado que es una característica de los grupos sin poder material el atribuirse una superioridad moral sobre el resto. En el caso de los gitanos, nuestra impresión es que esta conciencia de ser más puros cimenta la comunidad imaginada y ayuda a superar las situaciones de rechazo que todos los gitanos conocen. El

problema es que cada vez más las costumbres gitanas se asemejan a las de los payos. La ambivalencia del cambio está presente de continuo en el discurso de los padres: se está perdiendo la indumentaria, el respeto a los mayores, la habilidad como artesanos y la lengua caló; al mismo tiempo se ha ganado en sociabilidad, en abandono de tradiciones obsoletas como el control excesivo de las mujeres o el matrimonio en edad adolescente, que les parece un atraso, aunque a menudo no puedan impedirlo¹⁶.

La imposibilidad de ganar sin perder que caracteriza todo cambio es expresada por uno de los padres entrevistados, en dos ejemplos que nos parecen muy interesantes pues muestran las dificultades de sentirse a medio camino. Para él los gitanos están perdiendo la solidaridad antigua, inseparable del respeto a los mayores, sin ganar la solidaridad nueva, que podríamos llamar "política". Lo expresa del siguiente modo:

"Que envidia de los payos que cuando pasa algo salen todos como una piña."

En varios momentos se repite esta sensación de salto en el vacío, como si con una mano te aferraras a los usos que ya no sirven en las nuevas condiciones, sin tener todavía los pies afianzados en el otro lado. Un pastor de un barrio marginal, hablando de la nueva autoridad de los pastores que todavía no está asentada, muestra esta misma dualidad: *"Si no es así, pues echamos mano de nuestros valores, que son mucho más seguros, que son nuestros viejos..."*

El segundo ejemplo que refleja toda la ambigüedad de las opiniones se refiere al control de las mujeres. Los varones gitanos están buscando una posición nueva, que algunos resuelven dulcificando las viejas costumbres para no perderlas. Así un padre gitano dirá que en su familia, la virginidad es una exigencia tanto para los hombres como para las mujeres, y otro critica a los que no permiten que sus mujeres se arreglen o se pinten. El excesivo machismo se ve negativamente, pero al mismo tiempo la agresividad emerge en algunos discursos: *"Antes una gitana no la veías en una discoteca. Antes a una gitana no la veías que comprometiese a un hombre (...) Hoy en día es que es descarado..."*

Al hablar del matrimonio, se manifiestan las dos posturas percibidas, que nos parecen básicas tanto entre los gitanos como entre los payos, entre el pensamiento conservador y el progresista:

¹⁶ Uno de los padres entrevistados, aunque contrario al matrimonio adolescente, tenía una hija que había abandonado los estudios al pedirse. Para las otras jóvenes las causas del abandono son muy variadas.

para el primero, el cambio social se ve esencialmente como crisis de la propia identidad; para el segundo como apertura para la promoción personal. Aunque los tópicos del discurso sean parecidos, el tono y la intención son opuestos.

En general, aquellos gitanos que han salido adelante de forma independiente tienen un discurso positivo sobre el cambio y una postura como varones "burguesa", comentando uno por ejemplo, que su mujer no trabajará "*mientras yo pueda*", pero que en lo demás "*la gitana es una más*". Es el mismo que opina que aunque lleva toda la vida viviendo con payos y trabaja como uno más, "*mi cultura no tendrá que cambiar nunca*".

Para otros padres, las raíces se pierden y la amenaza de disolución se cierne sobre la propia raza. Uno de los entrevistados es contundente: "*Yo te puedo asegurar si estamos vivos de aquí a cincuenta, ochenta años, que el gitano ha muerto. La raza gitana ya no existe*". **Al carecer de un discurso político sobre la "gitaneidad", un discurso nacionalista o étnico, la percepción de la propia disolución vital entre los payos lleva a la inevitable conclusión del fin de la etnia. Sin lengua, sin territorio, sin historia escrita, sin unión entre sí y perdidas las viejas costumbres del mundo rural, deseando para sus hijos un nivel de vida semejante al de la mayoría, ¿qué posibilidades tiene lo gitano en el mundo moderno? Parece que sólo el control de las mujeres - de su matrimonio dentro de la raza- puede preservarlo.**

El peligro se hace evidente cuando se les pregunta sobre la posibilidad del matrimonio mixto. Todos los gitanos varones entrevistados, menos uno casado con una mujer paya y que antepone la libertad de los hijos para elegir, declaran que prefieren "*una buena familia gitana*". Lo contrario perdería la tradición o lo que es peor la propia raza: "*Ten en cuenta que cada vez habemos menos calós*".

Llevados por una modernización de las costumbres que afecta especialmente al rol sexual, algunos hombres gitanos encuentran acomodo en la nueva situación y otros se sienten desplazados. El tema es fundamental, pues se relaciona de forma muy clara con la escolarización de las niñas gitanas. De hecho el proyecto de investigación comenzó alrededor del tema de las púberes pedidas y casadas. Aunque en realidad pocas se piden y aun menos se casan a los catorce años, la orientación insistente hacia el matrimonio y el temor a que las niñas pierdan la honra o se casen con un no gitano dificulta su continuidad escolar.

Una de las madres entrevistadas representa el discurso tradicional, aunque ella misma sea víctima de lo menos positivo de la realidad gitana. Casada joven sin apenas conocer a su marido, casi analfabeta, con una vida marcada por los contrarios que fuerzan su aislamiento de su propia familia, consciente de que sus hijas tienen costumbres "muy apayás", mantiene sin embargo algunas de las actitudes que hacen imposible la promoción educativa de las niñas. Sacó a su segunda hija del colegio con doce años porque le contaron que se había echado un novio payo. La primera ya estaba fuera porque tenía que aprender las labores de la casa, para evitar problemas con el marido y la suegra una vez casada. En cuanto a la edad del matrimonio, explica que no quiere que se casen pronto, pero que prefiere casarlas antes de que "me den la patá", es decir se escapen y no puedan celebrar la boda. Aunque su hija menor asiste a clases de apoyo, no piensa que vaya a sacar nada de ello, puesto que su destino está claro:

"Vinieron a pedirme a la niña, también. Vino aquí un matrimonio, estuve haciendo un poquito de café, me estuvo diciendo que querían a la niña para su niño, buena gente también que era, y le dije que hasta que no cumpliera la niña los quince años, no podía hacer nada."

El efecto de estas expectativas sobre las jóvenes gitanas es muy intenso, como muestra el discurso de una serie de chicas de catorce años que han abandonado el colegio. Para las adolescentes entrevistadas en grupo en Vallecas, más alejadas por su juventud de las tradiciones gitanas, la propia cultura se define por las relaciones entre hombres y mujeres, y por la gran diferencia que existe en este aspecto entre payos y gitanos. Como sucedía con las jóvenes de las Mimbreras, es el eje de la identidad. Lo gitano es visto de forma negativa, más como carencia que como logro. Esencialmente *"los gitanos son mucho más machistas"* y *"te obligan a hacer más las cosas de la casa."* Sobre todo las gitanas jóvenes viven mucho más controladas por sus familias: *"una gitana no puede ir a la discoteca"*.

Las jóvenes de las Mimberras tenían una visión similar del matrimonio como carga y responsabilidad y del propio rol como difícil de cambiar. Un hombre es libre, aducen, mientras que ellas tendrán autoridad en la medida en que se hagan responsables de su casa y tengan suerte con el marido "que les toque".

El control de la sexualidad se repite en numerosos discursos de las jóvenes, control que se realiza esencialmente a través del rumor y del temor a no casarse. *"Como no seas virgen, no te quiere el marido (...) Porque tienes una fama."* *"Si vienes a la una o a las dos, ya estás murmurá..."* Una joven de Mimberras explica el último recurso: *"Porque las gitanas para casarse con un payo tienen que estar mu... (...) tienen que estar mu puteadas (...) y pa quitarse tanta fama, se casa con un payo y ya."*

Al mismo tiempo, la gran promesa, la boda, no parece conservar todo su atractivo. Las más jóvenes dicen directamente que no van a casarse *"hasta que disfrute de mi vida"*. Las que tienen catorce o quince años hablan con dudas del ritual y sus posibilidades. En primer lugar, porque como toda norma absoluta, la obligación de la virginidad tiene una salida evidente: *"Si eres virgen, te casas bien y de tó. Pero como no seas virgen te tienes que escapar y ya estás casá"*. Lo que puede parecer una paradoja permite salvar la moral de las mujeres gitanas (frente a las payas) y ofrecer una opción para muchos casos en que la boda no es posible. Las jóvenes aunque reconocen que la boda es "muy bonita", piensan en otras posibilidades: *"Si tú quieres irte con tu novio, te vas y no tienes que darle explicaciones a nadie"*. *"Por una parte a nosotras no nos gusta hacer boda por una cosa."*

Con la presión que viven las adolescentes gitanas y el mensaje contradictorio que reciben, pues deben casarse jóvenes y vírgenes, pero no demasiado pronto, no es de extrañar que se produzcan casos de matrimonios adolescentes aún contra el deseo de los padres. Tampoco es de extrañar la confesión de una de las jóvenes: "yo quisiera ser paya por un lado".

Para estas jóvenes el rol sexual cubre toda la perspectiva cultural. A diferencia de otras adolescentes gitanas que ven posibilidades de una vida más "moderna" o "liberal" sin por ello perder la propia cultura, para aquellas que han dejado de asistir al colegio y cuyas familias tienen escasos recursos, la identidad es un privilegio al que no pueden acceder. Ser amas de casa no

es hoy en día un destino socialmente atractivo, sobre todo cuando parece evitable para otras. De ahí que el tono con el que hablan del cambio en sus vidas sea escéptico:

"Siempre lo que hagamos luego va a ser igual (...) Porque siempre se ha dicho que vas a trabajar y esto y lo otro, y luego no."

3.3. La moral de la resistencia.

A diferencia de la obligada pasividad de los gitanos entrevistados en las Mimbrenas y de las dudas y contradicciones de las familias realojadas en el barrio de Vallecas, los gitanos de Lavapiés y Cascorro entrevistados, un grupo de mujeres, madres e hijas, y un pastor, muestran una postura mucho más combativa y notablemente más optimista, aunque cauta. La buena posición social entre los gitanos y la independencia frente a los payos les permite ofrecer una versión autónoma y orgullosa de la identidad y buscar sus propias fórmulas para afrontar el cambio social sin dejar de ser.

Se trata de una pequeña burguesía asentada en el barrio que consideran propio (como el resto de los vecinos), con una situación holgada aunque modesta. La cuestión de la etnia y la clase social es compleja y supera la ambición de este estudio, pero ellos se ven como vendedores, al igual que el resto de los gitanos, sólo que con negocios estables y más prósperos. De cualquier modo una fractura social recorre el grupo, pues dos de las mujeres y sus hijas pertenecen a un medio más acomodado que las otras dos y la discusión refleja esta diferencia de estatus.

No dudan, en todo caso, en proponer una definición de la cultura gitana, que se basa esencialmente en los valores morales, expresados en la importancia de la familia (frente al trabajo y el dinero como preocupación básica de los payos) y en la pureza de las mujeres:

"¿Qué es una gitana? Pues que esté pedida, que se case y dé los honores a toda su familia."

A diferencia de otros grupos cuya situación material y sensación de rechazo social lleva a reivindicar la igualdad, no temen marcar la diferencia con los payos. La diferencia esencial está, una vez más, en los valores:

"A la población paya, es lo que pasa, que se están desintegrando las familias (...) Entonces los niños salen pues bichos, como hienas..."

El pastor tiene un discurso más matizado y "político", pero que muestra una idea similar: los gitanos se caracterizan por la integridad reflejada en el respeto y amor a los ancianos y a las

mujeres jóvenes y al hablar de la sociedad utiliza a menudo la palabra "roto". Explicando la preferencia por el matrimonio entre gitanos, explica:

"Las mezclas no nos gustan. ¿Por qué? Porque hay algo que se ha roto... mucho en la gente que no son, que no son gitanos."

Y añade el ejemplo de la violencia doméstica como muestra de esa ruptura moral. Dichos valores morales se aprenden en el seno de la familia y se mantienen gracias a un control social, muy concreto, que se expresa en ciertos comportamientos externos y se perpetúa por la fama. El siguiente diálogo entre mujeres a propósito de otras mujeres gitanas que fumaban en el baño con ocasión de una boda refleja el juego de exclusiones en la definición del estatus y de la gitaneidad:

"-Esas pertenecían a marginales..."

-No, esas son otros clanes.

-No, no son otros clanes, es que tampoco son gitanas..."

Sin embargo, la preservación de la pureza no siempre es fácil de reconocer. El control social puede engañarse e impedir la superación del grupo que es otra reivindicación del pastor y de las mujeres de Lavapiés. Así, en un discurso muy sutil, el grupo diferencia entre verdadera y falsa moral.

"Muchas veces decimos porque una va con mechas. Mmm, es medio paya..."

"Pero si criticamos a la que vemos conduciendo"

La distinción se ha hecho difícil y el arma del control social puede volverse contra las propias mujeres. Antes, la posición de las jóvenes gitanas era obvia:

"Estaba super protegida, estaba en una urna de cristal. Si salía un poquito se empañaba y estaba muy mal visto".

Ahora, por el contrario, las chicas gitanas salen y entran, visten como payas, se reúnen con chicos y toman la iniciativa para ser pedidas. Pero eso no es lo importante, como recuerda una de las jóvenes del grupo:

"Pero esa pequeña libertad no les da más cultura. Son igual que las más antiguas..."

Las jóvenes gitanas ponen especial empeño en diferenciar lo importante de lo que no lo es, pues sin duda afecta a su futuro. Repiten en varias ocasiones que la hipocresía es el mal de los gitanos. **Lo que está en juego es la posibilidad de llevar una vida más moderna e independiente sin poner en duda la propia cultura. Pero como la propia cultura reposa sobre las jóvenes, algo de lo que no dudan -"Todo recae sobre nosotras", dirán- y se basa en la virginidad "Que sean nuestras hijas puras", preservarla y modernizarla a la vez es un compromiso difícil.**

De ahí que las más jóvenes se enfrenten a las otras mujeres del grupo cuando estas ridiculizan el ascenso social de las gitanas:

"Pero no te las des, ¿De qué? Si la pluma la llevas colgando como la llevo yo".

"Quieren ser tan modernas que ya no son ni gitanas ni payas".

El tema es fundamental, pues como veremos más adelante, determina la posición frente a la escuela. Y se enfrentan claramente dos posturas. Las mujeres con menos estatus, por lo que ellas mismas comentan, se muestran más favorables a la cercanía con las payas, no niegan la posibilidad de un matrimonio mixto para sus hijas *"A mi no me importaría... Con un payo bueno, que la sostuviera bien a mi hija"* y al mismo tiempo se escandalizan de los cambios de otras gitanas, comprometidas con asociaciones por ejemplo, critican a las rebeldes, rebajando continuamente las aspiraciones del grupo *"Y no llegamos a los payos"*, dirá una de las mujeres.

Las otras dos mujeres y sus hijas se indignan con esta postura y declaran en varias ocasiones que hay varios tipos de gitanos. En todo momento se muestran seguras de su cultura, niegan el matrimonio mixto con ahínco *"Ahí se pierden todos los valores gitanos"* y proponen una nueva identidad para las jóvenes que haga compatible la propia moral y el progreso social.

En su visión del cambio social coinciden con el pastor. Este, como varón, pastor de la Iglesia de Filadelfia y vecino de centro, tiene el discurso más optimista de todos los entrevistados. Para él, los gitanos van cambiando de mentalidad, en gran medida gracias al culto que abre a la sociedad, aunque lentamente, pues las mentes *"tienes que trabajarlas como la piedra sólida"*. El

culto lucha contra el atraso y los tabúes, contra costumbres como el matrimonio temprano que le parece "*una aberración*". Los gitanos, al menos los del centro de Madrid, están en un proceso de superación en el que los estudios juegan un gran papel:

"La superación tiene nombre. Hay que ponerle nombre. La sociedad, la cultura, el estudio..."

Pero si bien los gitanos deben superarse y ponerse al ritmo de la vida moderna, deben hacerlo preservando lo suyo e impidiendo que los males de la sociedad entren en sus casas. Por eso es tan importante el papel de las jóvenes, como garantes de la pureza y portadoras de la cultura, "*los vínculos de raíces que protegen a las familias*".

De esta manera, y a diferencia de otros grupos de gitanos, los entrevistados de Lavapiés ven negativamente el cambio social general y positivamente el propio, hecho que se percibe continuamente en el grupo de mujeres. Por ejemplo, describen los cambios en el barrio de forma muy negativa, por la inseguridad, la inmigración y el fin del pequeño comercio; se refieren a la televisión como "guarrerías"; y hablan con desdén de los cambios frívolos de otras gitanas, que adoptan los hábitos de consumo de los payos, mientras "*lo bueno de los payos, que es la cultura, no lo queréis*".

Su crítica se dirige continuamente a la hipocresía gitana, que limita las posibilidades de las mujeres jóvenes. Reclaman una vida más independiente, basada en la formación y el trabajo, lo que no les impide, como veremos, abandonar el instituto. Una sensibilidad moderna les lleva a protestar ante el matrimonio temprano de una de las presentes, explicándolo como incultura, "*porque no le has dado otra opción a tu hija*".

Y a rebelarse contra el destino de la mujer dependiente:

"Que si ahora, por ejemplo, una niña por lo que sea no se te casa, o no se te pide, no tiene porque estar ya... Ahí arrinconada como un trasto viejo porque ya no se ha casado..."

Igualmente se enfrentan al control social "a la baja" que excluye a la que decide tener una vida independiente, mientras admite cambios mucho más graves, desde su idea de lo gitano:

"Porque una niña moza..."

Que trabaja, que estudia...

Que tenga su carnet... Es paya...

Ahora una niña que está en casa con su madre, con su padre (...) Ahora a lo mejor su forma de ser es paya, ¿por qué? Porque se pone minifalda, se pone percing...

Fuman.

Se lían con los novios y luego los dejan..."

Frente a la falsa identidad de las apariencias, reivindican "la esencia" de ser gitana. ¿Cuál es la esencia?

"Que sean nuestras hijas puras"

"Que no se mezclen con los payos para que no pierdan la raza. Y que la raza siga adelante depurándose en cultura, en preparación; pero sigan siendo gitanos igual que fueron sus bisabuelos."

La repetición del término esencia es muy interesante y desvela una estrategia de cambio sin ruptura, de transición por decirlo en términos políticos, en que se juega la relación de las mujeres con la minoría y la mayoría. ¿Cómo cambiar sin ser excluidas? La respuesta de estas jóvenes consiste en ser intachables. Elegir el núcleo de los valores gitanos, la virginidad y el matrimonio dentro de la raza (o la soltería antes que la mezcla) y convertirlo en bandera. Asegurada la esencia, se pueden transformar las relaciones de manera muy profunda.

"Entonces tus niñas gitanas, que tienen asumido lo que son y lo sienten, aunque vayan con un pantalón, una camiseta y se sienten delante de un ordenador van a seguir siendo gitanas."

Las mujeres del centro entrevistadas proponen un programa:

"Entonces a esas mujeres, había que enseñarles de que se puede vivir de una forma... De un modo digno, humano, moderno y gitano. Y gitano. Sin dejar de ser gitanas con su cultura a tope. Que se mantengan como son. Que luego pueden hacer lo que quieran."

Pagan la libertad con la asunción máxima de la cultura y la aceptación mítica del rol -la pureza y la honra- para que sus capas externas puedan transformarse sin provocar escándalo.

Pero esta estrategia se mueve entre dos límites: la incultura de muchos gitanos, por un lado, que confunde verdadera y falsa identidad; y las exigencias del mundo exterior, que al ser excesivas, amenazan las posibilidades mismas de la transición. La educación obligatoria pertenece a este segundo límite. La posición de estas jóvenes refleja de forma implacable la paradoja de la cultura como norma y cambio: necesitan que los gitanos se eduquen para que abandonen los prejuicios que las limitan y necesitan que los payos relajen la presión, o les ofrezcan "opciones", como repiten en numerosas ocasiones, para no verse obligadas a un choque moral. Son las más favorables y las más opuestas a las pretensiones del sistema educativo.

El resultado, como veremos, es que han abandonado el colegio, comportándose objetivamente como las jóvenes menos favorecidas de otros barrios y familias con menos cultura y medios. Pero la objetividad oculta discursos y disposiciones muy diferentes cuya contraposición ilumina sobre la cuestión fundamental, la relación entre la cultura gitana y la educación.

IV. CAMBIO SOCIAL Y EDUCACIÓN.

4.1. La estrategia del margen.

Los padres de Las Mimbreras consideran, como el resto de las familias entrevistadas, muy importante la educación de sus hijos, aunque sus expectativas son mínimas: leer y escribir, sumar, saber hacer papeles.¹⁷

"Para que el día de mañana sepan su mano derecha".

Aunque pueda parecer un objetivo limitado, hay que tener en cuenta que muchos de los entrevistados, en Mimbreras y en Vallecas, son analfabetos o tienen grandes dificultades para leer y escribir, por lo que dicho aprendizaje les parece, lógicamente, un gran avance.

Su idea es que sus hijos se adapten a una vida más moderna, que aprovechen la oportunidad que ellos no tuvieron, pues apenas conocieron la escuela, pero al mismo tiempo enumeran toda una serie de razones para explicar las frecuentes ausencias de clase.

El primer motivo enunciado en la reunión de grupo es el peligro de los contrarios:

"Se han enterado los contrarios que estamos aquí y nos ha dado miedo llevar a los niños al cole".

Pero también enumeran la salud de los niños, la necesidad de ayuda en las tareas de la casa, la maldad de determinado profesor. En algunos casos la timidez de la ayuda requerida muestra la falta de motivación de los padres:

"Pues que me ayude pa la pastilla o que me dé un poco de agua o un poco... na... cosa importante tampoco."

¹⁷ En la encuesta realizada por Fernández Morate con los gitanos de Palencia, el 27% de las familias considera que al niño le basta con saber leer, escribir y las cuentas, mientras que un 73% espera más de la escuela (Fernández Morate, 2000).

Las niñas de once años explican la situación. *"o porque estoy mala, o porque se me va el autocar, o porque me quedo dormía en la cama..."* Y una concluye: *"No sabes por qué, un día por una razón y otro día por otra."*

Pero quizás la razón más llamativa del absentismo sea la certeza, elaborada por el grupo de las niñas, de que su estancia en el colegio tiene un término, que aceptan con resignación:

"Nuestras mamás nos van a quitar."

"¿Qué hago? Si me dicen que me quitan pues me quito..."

Su explicación está en la cultura gitana: *"Es que las gitanas somos así"* y en el control sexual *"Y porque mi padre tampoco me deja. Porque él ya lo ve muy feo"*. No se refieren tanto a verse pedidas o casadas, de hecho todas sin excepción se exclaman que no piensan casarse *"hasta que disfrute de mi vida"*.

En cuanto a la visión de su futuro, la edad juega un papel fundamental. Las más pequeñas elaboran una lista de profesiones deseables: médico, abogada, profesora, educadora de IRIS, veterinaria, etc.

Al crecer, el pragmatismo se adueña de las jóvenes gitanas, que muestran dos posturas diferentes: aquellas que permanecen en la ESO tienen el apoyo de sus padres para quedarse *"hasta lo que está obligatorio"* y luego hacer algo útil, como estudiar peluquería. Por el contrario, las chicas que ya han abandonado el colegio explican que lo más importante para ellas es *"tener dinero"*. Aunque comprenden que cierta preparación les permitiría acceder a un trabajo más estable, también son conscientes de que no bastaría con saber leer y escribir. Lo que les lleva a decir: *"Lo que estoy haciendo ahora, vendiendo fruta y me gano el dinero igual. Y sin saber leer ni escribir."*

Más allá de las presiones culturales, la situación material de las familias y el nivel educativo de los padres hace difícil mantener el esfuerzo que supone la educación. Por otra parte, las perspectivas de movilidad social se ven truncadas. Teresa San Román explica la marginación como fruto de una situación de competencia social en que el grupo con más poder puede excluir al otro de la competencia (San Román, 1992). Los gitanos españoles han sido expertos en evitar la competencia, residencial o laboral, y asentarse en los márgenes, donde no temían ser

expulsados o hacerse objeto de cualquier forma de agresión. La escuela o más bien la formación es, en nuestras sociedades, una esfera privilegiada de competencia social¹⁸.

Entre invertir tiempo, dinero y poner en riesgo algunas normas del grupo para lograr una integración precaria y amenazada, o seguir haciendo lo de siempre, tareas informales apoyándose en la familia o en la administración en momentos de crisis, las familias eligen a menudo la segunda opción.

El problema es que lo que era adaptativo históricamente puede haber dejado de serlo. La brecha social entre las dos estrategias se ha ampliado enormemente -en comparación con la España rural o el primer desarrollo industrial- y la informalidad se ha vuelto un terreno sometido a dura competencia. De ahí que algunas familias vean una salida para sus hijos en algunos oficios independientes, siempre que encuentren recursos que los acepten.

Lo anterior no supone ninguna fatalidad, y de hecho los niños y niñas de Mimbrenas tienen niveles de absentismo comparables a otros grupos de gitanos. En cuanto al abandono, es difícil de evaluar, puesto que la mayor parte de los niños en edad escolar tienen menos de catorce años¹⁹. Lo que sí muestran los discursos es que en condiciones materiales de gran pobreza, la posibilidad de elegir se estrecha y es necesaria una política social más intensa y constante.

¹⁸ Su descripción de la marginación como relación social puede aplicarse tanto a la vivienda o al trabajo como al sistema educativo: "... Producto de las situaciones de competencia en las cuales existen posibilidades objetivas que se resuelven en la suplantación de uno de los competidores por el otro, lo que permite su exclusión de los espacios sociales, del acceso institucionalizado a los recursos comunes, de modo que este acceso se convierte en no pautado, menor, limitado temporalmente y dependiente." (San Román, 1992).

¹⁹ Hay 20 niños en Secundaria, pero ninguno que esté matriculado en el cuarto curso de la ESO ni en cursos superiores. Según la memoria de I.R.I.S. de 2002, ningún menor de los cinco barrios de tipología especial ha alcanzado 4º de la ESO.

4.2. Los límites del cambio.

Las familias entrevistadas en Vallecas, adultos y adolescentes, confirman la dualidad entre estrategia productiva y resistencia cultural observada en otros grupos. En cierto modo están a medias. No pretendemos elaborar ningún esquema determinista, pero nos parece que el rechazo a la ESO de las familias de Cascorro tiene esencialmente causas culturales, relacionadas con el control del propio cambio social, mientras que en Mimbrenas, el pragmatismo y la falta de ilusión en el ascenso social determinan la pasividad de los padres frente a la educación.

Se trata de dos extremos sociales y las familias de Vallecas se reparten entre los polos, variando sus visiones, aunque todos los entrevistados tienen hijas que han dejado los estudios. Este aspecto es una elección metodológica, pero debe recordarse que jóvenes gitanos, en número limitado pero creciente, terminan la ESO.

Se encuentra en muchas de las familias del Puente de Vallecas lo que podríamos llamar un discurso ilustrado, que considera que la educación es fundamental para el Pueblo gitano. Como dice un padre:

"Sin estudios no somos nadie ¿Por qué está el pueblo así? Porque carece de conocimientos."

Este es el lema constante de las asociaciones de gitanos en España, especialmente de las de mujeres y de muchos de los intelectuales gitanos. **La promoción del pueblo pasa por superar su retraso histórico, mejorar su formación, lo que permitiría una integración laboral en términos de igualdad con los payos. Y sobre todo, permitiría replantear los términos de la identidad. Perdidas las viejas costumbres rurales, dispersos los gitanos en un mundo de payos, sólo una nueva conciencia, más política y étnica, podría rescatar los valores y otorgarles trascendencia cultural.** Pasar de la resistencia a la vanguardia exige una formación, pero no cualquier formación sino del más alto nivel.

El segundo argumento, más práctico y menos político, retoma el discurso general de las clases medias y la deseabilidad de los niveles de consumo y estabilidad en el empleo que parece ser común a payos y gitanos. Como dice una mujer de Cascorro: *"Como cualquier español que siempre quiere subir de escala."* O uno de los padres que prepara el examen de ingreso en la universidad para mayores de veinticinco años y explica que él no es nadie, pero *"al menos tengo*

un puestecito de trabajo. Cada vez voy avanzando más." O aquel otro al que una enfermedad grave ha obligado a la lectura solitaria y la relación continua con payos en el hospital, autodidacta que pretende que sus hijas estudien aunque la necesidad de trabajar les ha obligado a salir del colegio par ayudar a su madre en la venta. O el cuarto que hizo un curso de carpintería que le ha permitido una existencia holgada e independiente como ebanista y es un gran defensor de los talleres de Garantía Social.

Esta asunción de la importancia de la formación por parte muchos gitanos, gente normal y líderes de opinión, tiene varias versiones, pero siempre implica la conciencia del límite que han alcanzado las actividades tradicionales. El pastor de la Iglesia evangelista explica la situación: *"El marketing de la vida, de alguna manera, te está encuadrando, ¿no? Te está arrinconando a decir: ya no es solamente eso(...) O tienes una preparación o ya no puedes dar golpes de supervivencia."* La venta está cada día más difícil y el acceso al mercado de trabajo complicado por "la falta de capacitación nuestra" y por el racismo que cierra muchas puertas.

Así, el discurso oscila entre el valor de los estudios como alternativa familiar o como visión política. Más allá de estas visiones, está la dificultad de llevar a cabo y concretar los proyectos que se anuncian como salida de la pobreza. Los obstáculos son variados y para entenderlos, nada mejor que escuchar a las adolescentes de Vallecas que habiendo abandonado los estudios se encuadran en una serie de actividades de apoyo alternativas ofrecidas por organizaciones sin ánimo de lucro.

Las profesiones deseables para estas chicas son la de peluquera (un tópico general), vendedora en una tienda, camarera, cantante. Los servicios muy feminizados serían los sectores en que se ven, que exigen más habilidades de trato que formación técnica, sin olvidar que pueden formarse en ellos prácticamente entre mujeres. Las razones del abandono de los estudios son muy variadas, desde excusas sobre la dureza y maldad de un profesor, la necesidad de ayudar con el cuidado de la casa y los hermanos, e incluso una joven que se casó y dejó de estudiar. Separada de su marido se había reincorporado a las clases de apoyo a la espera de poder engancharse en algún recurso formativo.

Pero sobre todas las causas destacamos dos de las que aún no hemos hablado:

"Mis padres querían que fuese y que no fuese."

Es lo que José Eugenio Abajo (1997), en su estudio sobre la escolarización de los niños gitanos, llama mensaje doble vincular. Las familias no renuncian a la ayuda que suponen los hijos porque no creen realmente en las posibilidades de la educación, aunque han aceptado que es bueno que aprendan lo básico. Otro padre, el mismo que da un valor abstracto enorme a la educación explica hablando del futuro de su hija menor:

"No sé lo que ella pensará hacer (...) qué carrera querrá tener... Si luego a lo mejor le sale un noviete y le pasa lo que a la otra".

La claridad con que se empuja a las niñas a un rol de esposa y madre hace muy difícil sostener otro discurso de esfuerzo para un oficio independiente, aunque los padres no ponen dificultades en ciertas condiciones:

"Una cosa son los estudios y otra cosa es el oficio. Y quiere coger peluquería (...) Es un trabajo muy cómodo, muy de mujer y que le guste a ella".

La segunda razón de la desmotivación general de las jóvenes gitanas se encuentra en el retraso acumulado curso tras curso, que las hace aburrirse, y que al llegar a la pubertad se vuelve insufrible. A pesar de una buena relación con profesores y compañeros, todas sienten que han ido perdiendo pie y las han ido relegando y aislando.

"Porque a lo mejor yo hacía una cosa y los de la clase no lo hacían. Pues la profesora, como a lo mejor hay 20 alumnos y yo sólo soy una, pues estaba más con los otros que conmigo."

"No me interesaba porque los chicos iban más avanzados que yo."

"Yo hacía la cartilla. Y mis compañeros hacían lengua, matemáticas... y yo me quedaba la última. Me daba vergüenza".

Los testimonios son tanto de chicas de Las Mimbrenas como de Vallecas. **La falta de motivación por parte de los padres, unido a la vergüenza de ser el último de la clase en una edad tan sensible, junto con la posibilidad de ayudar a la familia y sentirse útil, explica fácilmente el abandono. Esta realidad debería impulsar un esfuerzo social mucho**

más intenso para evitar el rezago y el sentimiento de fracaso en niños y niñas escolarizados, sean o no gitanos.

4.3. El dilema de Antígona.²⁰

Es entre los gitanos del centro de Madrid donde encontramos familias con medios económicos y culturales suficientes para permitirnos atribuir a la cultura gitana el temprano abandono de los estudios por parte de las adolescentes. Cuando hablamos de cultura gitana, no nos referimos a ninguna esencia o rasgo intrínseco de la etnia, sino a la posición actual de un grupo de familias gitanas del centro de Madrid. Podemos suponer que se trata de un discurso común a otros grupos gitanos similares, pero nunca extenderlo a la totalidad o convertirlo en rasgo inmutable. Se trata de una elección que estas familias realizan en un momento de cambio cultural intenso (de la sociedad en su conjunto) y la cultura es un recurso que utilizan para enfrentarse a dicho cambio o para intentar dominarlo. La diferencia con los padres y madres entrevistados en otros barrios no es que aquellos carezcan de cultura por no tener estabilidad material, sino que el grupo de Lavapiés se percibe a sí mismo como la vanguardia en la expresión de sus necesidades colectivas y utiliza términos culturales para explicar su posición frente a la escuela.

Por lo tanto al hablar de resistencia cultural en este caso, no hacemos más que recoger su opinión que es, como dijimos en un apartado anterior, la más favorable a la formación y la más opuesta a la obligatoriedad de la enseñanza tal como está planteada.

El discurso de los gitanos del centro no tiene nada de marginal, sino que por el contrario es político y ataca el núcleo de las pretensiones de la escuela pública, rebelándose contra las opciones que se ofrecen a las jóvenes.

La formación no es sólo vagamente deseable, sino un objetivo muy preciso para familias cuyas hijas no faltaron de pequeñas al colegio e incluso eran alumnas modélicas. Es curiosa la solidaridad con que madres e hijas se expresan, como si estuviera en juego la suerte de las mujeres gitanas, aunque es cierto que una entrevista con adolescentes solas quizás hubiera matizado los resultados.

"Nos hace falta preparación y formación e integración en el mundo laboral."

²⁰ Antígona simboliza el enfrentamiento entre Ley y Costumbre, entre Estado y familia, entre las obligaciones cívicas y las obligaciones morales.

Como es habitual en el grupo, el peligro, también muy concreto, que amenaza a las que dan este paso es expresado por otra de las mujeres:

"Yo he dicho que mi hija na más que sea lo que es una mujer... ya no va al colegio. Sepa leer, sepa escribir, sepa lo que sepa (...) Me da miedo por el profesor, me da miedo por los alumnos..."

Las mujeres en la adolescencia deben ser preservadas de cualquier peligro, pero más aún del cotilleo y el control social, muy opresivo entre las familias del centro que se conocen todas:

"Imagínate que tú ves a mi hija, con dieciséis años... en el Instituto. Tú eres vecina mía. Como gitana que eres, como yo, entonces me dices, ¿Pues todavía la dejas ir tú al instituto?"

Esta presión social a la baja de la que hablábamos y la amenaza de que "señalen a tu hija con el dedo" y se quede soltera, "el estorbo de la familia", hace que la situación sea extrema: las que ya han empezado a cambiar deben culminar el proceso y lograr independencia económica, dignidad, como no dejan de repetir las madres, pues encontrarse en medio es un gran peligro.

"Y si no se casan porque no llega nadie, porque me la desprestigian, porque está estudiando y se piensan que está mal (...) ¿Quién me la va a mantener? ¿Mi primo?"

Si están tan convencidas, madres e hijas, de las bondades de la formación y la independencia económica, y puesto que las jóvenes no tenían ningún problema de retraso, al contrario, eran populares y admiradas por los profesores, ¿por qué retirarlas del instituto?

El pastor lo explica como motivo general para las familias del barrio:

"Bueno, pues han visto en los institutos el problema que existe, ¿eh? De convivencia, las drogas y todo eso. Y hemos tratado de mantenerlos fuera..."

El peligro, físico y moral, para sus jóvenes es detallado por el grupo de mujeres con precisión y exageración a partes iguales:

"No nos adaptamos. Es que no se puede ir a la escuela (...) Se ven unas cosas horribles."

"Primero las marginan y encima las pueden hacer daño."

La enumeración de horrores es exhaustiva: la droga corre como pipas y caramelos, la violencia se masca dentro de las clases, a un profesor mayor le pusieron la zancadilla, se llevan las ventanas y las puertas, los jóvenes llevan cadenas y escupen, hay vandalismo e incluso terrorismo.

Una madre llega a explicar que hubo una niña de nueve años violada, suceso que por cierto ocurrió en Nicaragua y fue recogido por la prensa. Las dimensiones del rechazo moral recuerdan a todos los procesos en el que el rumor construye una realidad paralela. Por muy conflictivos que sean los institutos en este momento, la exageración del temor habla con la fuerza del mito. Recuerda la visión de las niñas de las Mimbrenas hablando de los pisos y de lo que les podían hacer los payos, violación incluida.

En cierto modo, da la impresión de que se exagera el horror de los institutos para limitar las posibilidades de cambio en el grupo. Al mismo tiempo esta operación va en contra de las aspiraciones formativas de las jóvenes. Si en general se ve mal que estudien más allá de la pubertad, que lo hagan en centros tan inmorales debe ser mucho más grave. La defensa de la propia superioridad moral, que es una forma de autodefensa y de dignidad de los gitanos que tienen que vivir en una sociedad racista, se vuelve contra ellas y deja de ser operativa.

Para todas, la situación de los jóvenes varones es diferente, aunque se reconoce que también es frecuente sacar a los niños *"para protegerlo o para que no se le peguen malas costumbres, para que no se desarraigue de lo que es suyo..."* Se produce una discusión sobre si dejarían a un varón asistir al instituto o no, y concluyen:

"Pero si es un niño estable, por lo que hemos dicho antes,

-Por la educación.

-Educado en los valores. El niño sigue paralelo, pero nunca se toca."

Parece que confían en que un niño pueda establecer una distinción moral sin peligro para su virtud, mientras que las niñas siempre están en peligro. Podría decirse que la verdadera diferencia se encuentra en el control social y la fama, que no afectan a los hombres gitanos.

La solución que han encontrado las familias de estas jóvenes es dotarse de una formación alternativa, al margen de la educación obligatoria.

"Por ejemplo, mis hijas no van al instituto, sin embargo, están estudiando. Se han sacado un cursillo, me arreglan la casa por las mañanas, me hacen la comida (...) Por la tarde, en vez de ver las garrerías de las televisiones... hacen sus exámenes, los mandan por correo. Gestión inmobiliaria."

La otra joven estudia informática. Ambas desean presentarse por libre a los exámenes y seguir luego una carrera. Lograrían así cumplir con el rol femenino, ayudar materialmente a sus familias, y seguir con sus aspiraciones. No es necesario recordar lo complicado y comprometido de la estrategia.

Por lo tanto, y como vimos en el primer apartado, la pureza moral expresada en la virginidad de las niñas, realidad y fama al mismo tiempo, es también base del estatus de los padres. Además de conservarlas puras, hay ciertos ambientes donde estas jóvenes o sus familias piensan que no pueden estar, pues el choque moral sería demasiado fuerte y todo el compromiso se desmoronaría. El estrecho margen en que se mueven se estrecha demasiado para su gusto, de ahí que reclamen opciones, como veremos más adelante.

Las adolescentes gitanas se encuentran en el vértice de lo que podemos llamar superación y riesgo del cambio social en un grupo minoritario. Prosperar sin diluirse en la masa, tal es el dilema. Algunos gitanos de clase media, y muchos pastores de la iglesia, han encontrado un compromiso clásico: distinguir lo público de lo privado, la ley y la familia.

"Yo soy gitano -dirá un pastor-, orgulloso de serlo. Y de puertas para adentro de mi casa, somos lo que somos. Pero de puertas para afuera soy un ciudadano español, en las leyes de nuestro país y nos movemos en ese círculo".

La descripción es perfecta y coincide con otras declaraciones de gitanos, que a menudo expresan su deseo de que la ley sea igual para todos. El problema es que las adolescentes en edad escolar están fuera del círculo. Pertenecen a lo público -un sistema de enseñanza

obligatorio- y son la base misma de la preservación de la esencia gitana de puertas para adentro. Obligan a plantear el dilema entre Estado y familia de forma concreta y acuciante. Por eso es tan importante la cuestión de las niñas, aunque muchos niños gitanos tengan niveles de abandono o absentismo similares o superiores. Por eso el instituto despierta una aversión tan clamorosa y la ampliación de la edad obligatoria pone en pie de guerra a algunas familias.

V. PRIMERAS CONCLUSIONES.

Quizás ahora resulte menos arriesgado responder a la pregunta que nos hacíamos al principio. ¿Existe una resistencia cultural por parte de las familias gitanas que les hace enfrentarse a las exigencias del sistema educativo? ¿O son las condiciones materiales y la marginación lo que lleva a la inadaptación de muchos niños gitanos? La realización del trabajo de campo en tres entornos diferentes nos permite empezar a contestar a esas preguntas. Aunque resulte evidente para todos los expertos que los gitanos están estratificados verticalmente, y no sólo organizados por el parentesco, la generalidad de los estudios sobre problemas escolares se refieren a una población con graves deficiencias económicas y educativas.

En este sentido, la cuestión de la escolarización hasta los dieciséis años ha destapado, por así decirlo, un problema ignorado y ha desvelado, de forma clara, lo que puede ser un enfrentamiento intercultural. **Nuestra opinión es que no hay que temer utilizar el término de enfrentamiento o conflicto, puesto que demuestra que un número creciente de gitanos desea superar el paternalismo y discutir políticamente las opciones. Pues de política se trata: la política de las mujeres de una minoría que están buscando un camino para asumir el cambio social en sus propios términos.**

Pero al mismo tiempo, la presencia de un grupo con capacidad para la resistencia y la negociación, no debe hacer olvidar que la mayoría de las familias entrevistadas tienen problemas de todo tipo que siguen sin resolverse. En ningún caso defendemos el tópico de que los pobres sólo tienen problemas materiales y los acomodados cultura, o que los primeros llegarán mediante la promoción social a la posición de los segundos. Pero tampoco nos parece cierto que la población marginal sea más tradicional y la acomodada más moderna y abierta al cambio. En cada estrato y ante cada tradición y novedad, los grupos sociales se sitúan y eligen, según una estrategia en que persiguen su bienestar, pero también mantener o transformar su posición dentro del grupo.

Tampoco existe una contradicción entre fijarse en la mejora material de una minoría o negociar con ésta opciones asociadas a la cultura. Aunque puede parecer que igualdad y diferencia son términos contrarios y que una política social contradice una negociación cultural (compensatoria versus interculturalidad, en términos del sistema educativo), nos parece que estas contradicciones derivan del error de tratar a los gitanos (y a otras minorías) como un grupo

homogéneo. Y del error, aún más grave, de olvidar que la igualdad de derechos y ciudadanía es el primer paso para cualquier política o negociación intercultural.

De manera que, siempre manteniendo la artificiosa división en tres entornos, podemos destacar tres grupos de problemas o motivos que explican la posición ante la escuela:

a) Aquellas familias con condiciones residenciales de aislamiento y con economías precarias y dependientes, mantienen -a menudo a su pesar- tradiciones, como el matrimonio temprano y los contrarios, fruto de la falta de relación con el entorno. Las tradiciones no son recursos vivos, sino que se enquistan al no existir un medio social abierto donde podrían diluirse o transformarse. Siguen existiendo problemas similares entre familias realojadas en pisos, pero al menos, la vivienda en un barrio sin estigma ofrece la posibilidad de escapar de esas tradiciones, posibilidad que no siempre es utilizada.

La educación es, en este medio, casi una contradicción, como si los niños llevaran una doble vida, entre la escuela y sus exigencias y el poblado y las suyas. La promesa de promoción e integración que sostiene el esfuerzo no resulta creíble, mientras que las necesidades materiales -ayudar a la familia cuanto antes, cuidar de los hermanos, etc.- contradicen directamente los tiempos que exige la educación. La visión de la propia cultura, sobre todo entre las jóvenes, no es orgullosa ni retadora, más bien supone una fatalidad a la que se resignan, ante la falta de alternativas.

b) En segundo lugar, están las familias que perciben lo que hemos llamado una crisis cultural, es decir la conciencia de que los rasgos diferenciales del propio grupo están desapareciendo, a impulsos de la vida urbana y moderna, sin que se abra con claridad un horizonte de promoción social e igualdad civil. Las dos posturas observadas consisten en aprovechar la crisis para lograr una mayor libertad individual o bien en refugiarse en la melancolía ante el fin de los propios valores.

En el primer caso, la crisis no se describe como pérdida. El acento se pone en el hecho de que se puede vivir como un payo (es decir, bien, con una vivienda y un salario) y seguir siendo igual de gitano. Para ello hace falta una transformación de los valores, pero dejando su esencia. Así se hace compatible la gitaneidad con una mayor igualdad entre hombres y mujeres, la virginidad pasa a un segundo plano en el discurso (aunque se mantenga como valor familiar), y se insiste

en los valores más compatibles con una tradición moral común (el cuidado de los ancianos, la fiesta, etc.). En este caso, la educación juega un papel básico, a título individual. Los hijos e hijas son impulsados a estudiar, lo que no quiere decir que siempre lo consigan. Es el caso de una joven que no pudo continuar en el Instituto por los problemas económicos de la familia y la enfermedad del padre, pero que está dispuesta a aprovechar los cursos de apoyo para conseguir el graduado y seguir una carrera.

En el segundo caso, cuando no se cree en la posibilidad de una mejora familiar o en la promoción del conjunto, las posturas se diversifican: hay quien se encierra en las tradiciones más rancias de la propia cultura, para tener al menos el apoyo real o simbólico de la familia; pero también quien sueña y procura una nueva identidad del grupo, nacionalista o étnica, que a través de la educación reponga a los gitanos en un papel social importante y digno. El pesimismo frente al futuro está en cierto modo justificado: sin una nueva politización o alguna forma de organización, los gitanos terminarán diluidos en la masa. Pero al mismo tiempo, ese pesimismo individual hace difícil convencer a los hijos de que su futuro mejorará si estudian en lugar de cumplir otros roles, sobre todo en el caso de las niñas. La educación que se defiende para el conjunto del pueblo gitano no se propone con el mismo ahínco para los hijos.

En este grupo -gitanos que oscilan entre las posibilidades limitadas de promoción y la caída social- resulta especialmente importante el tema del racismo. Si no se abren puertas y se favorece el empleo, la formación y el bienestar de parte importante del grupo, es muy posible que el pesimismo gane al cambio social. Y una cultura de resistencia puede entorpecer especialmente la mejora de la vida de las mujeres o llevar a muchas familias a la dejadez y la dependencia, al ver los horizontes cerrados.

Puede decirse que esta misma sensación afecta a los no gitanos pobres o excluidos, y será cierto. Pero en el caso de los gitanos el racismo que colorea su situación material hace mucho más evidente el desprecio social y puede llevar a un cierre mayor de las posibilidades de cambio. Sobre todo si la posición insegura de los varones gitanos en el orden social les impulsa a intensificar el machismo para compensar su falta de reconocimiento. Si por el contrario encuentran su lugar en la sociedad moderna, es más fácil que la presión sobre las mujeres se relaje.

c) Los gitanos del centro de Madrid, vecinos antiguos de Cascorro y Lavapiés, han logrado, mediante la conservación de sus relaciones de parentesco y de sus negocios más o menos prósperos, mantener cierta autonomía cultural, en absoluto incompatible con el roce continuo con los payos. Tampoco existe una brecha cultural con algunos de los entrevistados en Vallecas. De hecho se expresa la misma sensación de cambio social general y este es visto como negativo. La diferencia es que no se sienten arrastrados por dicho cambio, sino que llevan su propio paso, negando que exista contradicción entre promoción y cultura propia. **Su autonomía -basada también en su pertenencia a la iglesia de Filadelfia- les ha permitido un desplazamiento: la que está en crisis no es la cultura gitana sino la cultura mayoritaria, las familias payas y algunas de sus instituciones. Su resistencia está pues justificada y no es un retroceso, puesto que siguen avanzando como grupo, pero controlando el ritmo y los fines. El fin es "una vida moderna y gitana".** Prosperar, mediante el estudio y el trabajo, y seguir siendo tan gitanos como sus bisabuelos, es decir conservar los valores éticos -reinterpretados por el culto- y el control de las mujeres.

Los límites de esta decisión son dos: la presión del propio grupo, más atrasado y que responde en muchos casos como una de las madres entrevistadas en Vallecas, exagerando los aspectos más antiguos de la identidad, en relación con las niñas por ejemplo, sin proponer ningún valor trascendente a cambio. La fama y el control social de vecinos y parientes tiene un papel importantísimo y frena el cambio social interno mientras dice defender de la degradación del mundo. Si esta fama se respeta, no es sólo porque las personas necesitan sentirse reafirmadas por su propio grupo, sino porque hay ventajas concretas en ese respeto. La jerarquía dentro de los gitanos se define en gran medida por la conservación de las costumbres, y la virginidad de las mujeres forma parte del estatus de la familia, como el patrimonio para otros colectivos (Gamella, 2000).

El segundo límite está en las obligaciones como ciudadanos, que en algunos casos, choca con la voluntad de llevar el propio ritmo de conservación y cambio. La educación obligatoria hasta los dieciséis años, al afectar especialmente al núcleo de los valores, la preservación de la pureza de las mozas, es uno de esos casos, quizás el más llamativo.

De ahí que este grupo, aunque desorganizado, comience a plantearse negociar con la administración alternativas a la situación creada. Es un problema nuevo -puesto que antes la educación hasta los dieciséis no era obligatoria—y lleva a una situación nueva. No se trata aquí

de política social clásica, ni basta con "sensibilizar" a unos padres que están preparados y totalmente integrados. La estrategia consiste, desde nuestro punto de vista, en aplicar la ley mostrando una voluntad firme, pero sin cerrar el campo de la negociación con el fin de favorecer las posibilidades de autonomía de las jóvenes gitanas. Algunas de las propuestas son inasumibles, como veremos, por parte de un sistema público, pero existen otras opciones y terrenos donde es posible llegar a acuerdos que sirvan de ejemplo para otras jóvenes gitanas con menos recursos y expectativas. Si algunas jóvenes consiguen una "vida moderna y gitana", otras se sentirán más fuertes para intentarlo.

VI. ORIENTACIONES Y PROPUESTAS.

El análisis del discurso, basado en las entrevistas con familias de los tres barrios estudiados, permite elaborar diferentes estrategias que de algún modo se corresponden con las tres posturas sociales dibujadas. Es evidente que no se trata de aplicar soluciones diferentes en las Mimbrenas, Vallecas o Centro, sino de utilizar el campo de significado desvelado para ordenar las diferentes necesidades. En realidad, algunas de las propuestas no son ni siquiera "para gitanos" sino que tienen que ver con el reforzamiento de políticas públicas generales, cuya extensión mejoraría la posición social de las familias gitanas. En el caso de la educación, profundizar en la mejora del sistema público de enseñanza es una necesidad social para todos los grupos, sean o no minoritarios.

Por otra parte, los adultos y las jóvenes entrevistadas realizan de manera más o menos profunda un diagnóstico de algunos de los problemas del sistema educativo y de su discurso provienen muchas de las propuestas que recogemos. Por último, resumimos algunas de las recomendaciones elaboradas por expertos en educación y puestas en práctica en distintos lugares de España o Europa²¹.

²¹ Destacamos el trabajo de José Eugenio Abajo y de la Asociación Enseñantes con gitanos, los informes de evaluación de la Fundación del Secretariado General Gitano y los esfuerzos de un número creciente de Comunidades Autónomas y Ayuntamientos en la elaboración de planes, programas y guías para mejorar la situación escolar de la comunidad gitana.

Antes de describir las propuestas nos parece imprescindible plantear los principios que guían muchas de las estrategias mencionadas:

Coherencia y continuidad. Es evidente que muchas de estas recomendaciones desbordan las competencias y posibilidades de una única institución y deberían formar parte de un plan integral en el que colaboraran las diferentes administraciones. En el caso del sistema educativo, es necesario recordar que una escuela aislada poco puede hacer para transformar la realidad, y tenderá más bien a expulsar los problemas que la agobian. La acción educativa debe formar parte de la acción social (Garrido y Torres, 1986). Y la acción social contar con la escuela, tanto para acceder a las familias, como para romper el aislamiento del sistema educativo, prestándole apoyo desde fuera.

Existen recursos y programas en marcha, pero a nuestro entender lo fundamental sería que fueran continuos y coordinados, estables en cuanto al personal y dotados con medios suficientes.

Igualdad de oportunidades. El objetivo básico de la acción social debe ser la igualdad de oportunidades y la lucha contra la discriminación de los gitanos en España. La tendencia de la política social en la actualidad, no sólo en nuestro país, es diferente: elegir grupos especialmente vulnerables para realizar una política asistencial. **Esta forma de actuar es a nuestro entender contraria al orden lógico del Estado social: primero hay que procurar la igualdad de oportunidades -en las políticas de vivienda, empleo o educación- para todos aquellos que se encuentran en inferioridad de condiciones en el mercado y sobre estas políticas, como complemento y nunca como alternativa, realizar intervenciones específicas para grupos con problemas concretos.**

Se moderarían así algunos de los problemas del trabajo social con minorías, en particular tres de los más graves: la tendencia a perpetuar la situación de dependencia creando instituciones, programas, profesionales y presupuestos específicos para un grupo diferenciado; la tendencia a explicar el fracaso de las políticas por la mala fe de los usuarios y a culparlos de sus deficiencias; la sensación de trato discriminatorio por parte de la mayoría, que puede dar lugar a un mayor racismo.

Discriminación positiva: el objetivo básico de la igualdad no es incompatible, todo lo contrario, con las políticas específicas. Simplemente hay que invertir los términos: hay que reforzar el sistema público de enseñanza, o aumentar las ayudas a la familia, en forma de guarderías públicas, por ejemplo. Y sobre ello, contando con esa base, establecer una política de acción positiva para algunos grupos. Los programas de becas para universitarios gitanos que se realizan en la actualidad en algunos lugares son un buen ejemplo de acción positiva. Igualmente los planes o instituciones específicos son necesarios siempre que tengan objetivos evaluables y un término una vez cumplido el objetivo. Podría crearse, en este sentido, un órgano participativo con el fin de comprobar los avances en la lucha contra la discriminación de la población gitana.

Lucha contra el racismo. La lucha contra la discriminación de un grupo tiene dos caras: la mejora de las oportunidades de integración y la lucha constante contra el racismo, que nuestra sociedad, como el resto, padece. **Si se exige a los gitanos que respeten la ley, la obligatoriedad de la enseñanza, por ejemplo, la ley debe aplicarse también cuando se producen discursos, comportamientos o situaciones de exclusión, marginación o violencia contra ciudadanos gitanos.** Es imprescindible que se establezcan mecanismos de reclamación y queja para aquellos gitanos que son objeto de discriminación, cuando pretenden matricular a sus hijos en determinado centro o se presentan a un empleo, por ejemplo. Igualmente luchar contra los estereotipos que transmiten a menudo los medios de comunicación y elaborar planes de formación de agentes que tratan con población gitana, desde profesores o trabajadores sociales hasta jueces.

Diferencia de género. En cualquier acción política o programa actual con minorías o mayorías, hay que tener en cuenta la diferencia entre hombres y mujeres, al menos mientras exista una desigualdad notable. Este principio se plasma en la importancia de considerar en cada paso y en cada decisión de forma diferencial las necesidades y los impactos: recoger datos que diferencien el sexo; elaborar políticas, aplicarlas y evaluarlas teniendo en cuenta las diferencias de posición; procurar la representación de mujeres y de asociaciones de mujeres gitanas en cada etapa del proceso.

Desarrollo comunitario. En una tarea con tantas caras como la lucha contra el absentismo y el abandono precoz de los jóvenes gitanos, es muy importante realizar un trabajo de desarrollo comunitario. El barrio es, todavía hoy, un entorno de acción importante, pues procura el sentimiento de pertenencia, los servicios y recursos cercanos y la participación local que pueden rodear y multiplicar el efecto de toda acción educativa, fuera o dentro del colegio. Para llevar a cabo cualquier programa educativo es imprescindible contar con los recursos existentes, especialmente con las asociaciones y redes de participación, sobre todo en aquellos lugares donde existe una trama asociativa fuerte, como es el caso de Vallecas. De ahí que el ámbito de acción deba ser el barrio y los programas prepararse y discutirse con las asociaciones locales, no sólo con las que se centran en la población gitana.

Tras enumerar estos principios, podemos reagrupar una serie de recomendaciones que no pretenden ser exhaustivas, sino proponer unas líneas de trabajo. Hemos dividido estas entre las que se refieren al sistema educativo, las orientaciones en relación con la marginación y lo que hemos llamado negociación cultural.

5.1. Sistema Educativo.

Integración versus segregación. La primera recomendación ha sido asumida hace tiempo por todos los expertos: ningún aspecto del sistema educativo puede tener un carácter segregador. No debe haber colegios para gitanos, ni aulas para gitanos, ni pedagogía para gitanos. Eso significa integración a nuestro entender, palabra devaluada por entenderse siempre como un esfuerzo que debe hacer la minoría, cuando es el compromiso de la mayoría de asegurar la igualdad de derechos.

A pesar de ser conocido este principio, la práctica lleva en muchos casos a sabotearlo: hay colegios públicos donde el número de alumnos gitanos los convierte en mayoría; el sistema de compensatoria se ha convertido a menudo en una vía específica que termina creando aulas segregadas; las políticas bienintencionadas interculturales pueden presentar la cultura gitana como una curiosidad exótica, etc. Combatir este problema implica en algunos casos aplicar la ley -reequilibrando el sistema entre colegios públicos y concertados, por ejemplo-; en otros casos, implica dotar a las actuaciones de compensación de otro espíritu y medios: profesores voluntarios y estables, que reciban formación continua y sirvan de apoyo en el aula o fuera de ella, sin que se les encargue en exclusividad a los alumnos más rezagados.

Pero sobre todo, para evitar la segregación, la educación compensatoria debe dirigirse a las estructuras, no a los niños con retraso de algún tipo. Es decir, los colegios que atienden a barrios o colectivos con más problemas socioeconómicos deberían tener dotaciones mayores, menos alumnos por clase, personal de apoyo. Según todos los expertos consultados, sería imprescindible asegurar la continuidad y estabilidad de los proyectos educativos, frente a la situación actual de cambio continuo del profesorado e imposibilidad de elaborar planes a medio plazo que partan de conocimiento del entorno.

Flexibilidad. La igualdad de oportunidades en la escuela, que se manifiesta en combatir procesos segregadores de hecho, no implica que no exista flexibilidad. Para lograr ciertos objetivos, como es la plena escolarización en las edades obligatorias, es necesario establecer una estrategia que puede variar dependiendo de los alumnos o los barrios.

Algunos expertos proponen organizar dentro de los colegios los niveles y cursos con mayor elasticidad, de manera que para determinadas asignaturas u objetivos académicos, los niños con

más dificultades puedan reagruparse de forma flexible: por edades o por niveles pedagógicos, por ejemplo (Garrido y Torres, 1986).

También es necesario asumir que hay normas escolares que son menos importantes que la asistencia regular de un niño. Muchos padres gitanos se quejan de la excesiva dureza y disciplina de algunos maestros o centros, la rigidez con la puntualidad y los castigos (expulsiones normalmente, incluso de un mes) que alienan a los niños gitanos del sistema en lugar de favorecer su adaptación paulatina. Ya que parece difícil cambiar la mentalidad social competitiva y los términos de fracaso y éxito escolar (tan excluyentes y clasistas), al menos habría que aprender a valorar los logros concretos de los niños (Sennett, 2003) y no hacer que aquellos con más dificultades en el rendimiento académico se sientan excluidos del grupo. Este cambio debería hacerse para todo el sistema y todos los alumnos, no para los desfavorecidos. **Es decir, jamás debe entenderse que ciertos estudiantes (o el sistema público de enseñanza en su conjunto) no tienen por qué alcanzar los objetivos que la sociedad considera loables. Se trata, en todo caso, de que la sociedad se replantee la bondad de sus objetivos.**

Un ejemplo de lo anterior (relajar la polaridad del sistema sin segregar) es la propuesta de muchos educadores y maestros: proponen que existan en los colegios, desde primaria, talleres de aprendizaje manual y en la ESO talleres de carácter práctico, o incluso pre laborales, para romper la dicotomía entre lo intelectual y lo manual, y permitir que todos los alumnos adquieran habilidades prácticas. De este modo se limitaría el estigma de la elección de ciertos aprendizajes frente a otros, facilitando la integración escolar de alumnos con diferentes aptitudes.

Lucha contra el fracaso escolar. El mayor problema de los niños gitanos que abandonan tempranamente el sistema educativo es que muchos de ellos no logran alcanzar los niveles medios de formación para sentirse seguros y adaptados. Según la evaluación llevada a cabo por la Fundación del Secretariado General Gitano sobre normalización educativa (FSGG, 2002) dos terceras partes de los alumnos gitanos están escolarizados en el curso que les corresponde, pero son también dos tercios los que tienen un rendimiento por debajo de la media.

La única solución, a nuestro entender, es reforzar el sistema en su base, comenzando por las escuelas infantiles que también deben dotarse de plazas suficientes, medios y apoyos para afianzar la igualdad de oportunidades. Los citados Garrido y Torres proponen que las escuelas

infantiles que atienden a población con dificultades especiales tengan objetivos de aprendizaje estructurados para preparar al niño o niña para los cursos posteriores.

En primaria, los expertos proponen realizar las adaptaciones curriculares y dotarse de medios suficientes para alcanzar los objetivos básicos, en particular que todos los alumnos adquieran una buena base de lecto-escritura. Es decir, compensar las desigualdades de partida sin etiquetar al alumno, por lo que el trabajo de profesores de apoyo dentro del aula, en colaboración con el profesor tutor, parece una estrategia adecuada (FSGG, 2002).

Prevención del absentismo y el abandono.

Dado que existen Comisiones de seguimiento del absentismo escolar, creemos que la única recomendación posible es que se evalúe lo logrado y realizado hasta ahora, intentando favorecer las medidas más eficaces que recogen diferentes guías y expertos: escolarización temprana, acompañamiento y acogida de las familias, adquisición de rutinas y ritmos escolares, programación de actividades extraescolares, integración en el aula, etc. (FSGG, 2002, Ayuntamiento de Tarancón, 2003).

En cuanto a la prevención del abandono, todas las medidas citadas tienen ese fin y no es necesario repetir las. **Aunque existan razones culturales para la deserción, como hemos comprobado, el fin de las medidas y programas debe ser facilitar el cambio cultural en la dirección deseada, ofreciendo las mejores condiciones para la continuidad de los adolescentes gitanos.**

Alternativas para los y las adolescentes.

Existen recursos en el sistema educativo para aquellos que ven la necesidad de prepararse para un trabajo sin llegar a los niveles exigidos por la formación profesional. Es importante continuar con la labor de información y orientación de los y las jóvenes gitanos que se disponen a abandonar el sistema o lo han hecho ya hacia las Aulas de Compensación Educativa (a los quince años) y la Garantía social (a partir de los dieciséis).

El problema es que muchos comienzan a desertar antes, al comenzar la ESO (a los doce o trece años). La intervención de los servicios educativos de la Junta de Distrito del Puente de Vallecas en colaboración con IRIS tenía este objetivo: ofrecer a las jóvenes gitanas un lugar donde seguir formándose o no perder lo aprendido con el fin de orientarlas hacia una posible

formación pre-laboral. A nuestro entender estos recursos son importantes y deben ampliarse y reforzarse, pero sin perder de vista que no pueden convertirse en alternativa a la educación obligatoria.

Por lo tanto, los mayores esfuerzos deben hacerse en los últimos cursos de primaria, para reforzar la seguridad de los menores y para convencer a los padres de la firmeza de la obligatoriedad. Programas como el descrito, dirigidos a chicas y chicos que se han descolgado, deben existir, pero no sustituir los esfuerzos por la permanencia de los jóvenes en el sistema educativo. Siempre que sea posible, los menores deben dirigirse a recursos mixtos (de gitanos y no gitanos).

Interculturalidad. Oponerse al abuso folclórico de la noción de interculturalidad, no significa que la realidad de los gitanos deba estar ausente de la escuela o que no deba prepararse la escuela para alumnos que no coinciden con la norma implícita del buen estudiante de clase media.

Es imprescindible formar a los profesores en la realidad de sus alumnos y lograr que otorguen un trato igual a los niños gitanos, evitando que muestren alguna forma de desinterés o poca confianza en su capacidad, algo que se produce muy a menudo según todos los expertos (Abajo, 1997). **La identificación de muchos maestros con un modelo social lleva a negar la relación interpersonal y afectiva que es básica en el proceso de aprendizaje. Poner en duda esa identificación cultural - mostrando a los maestros su carácter construido- es, a nuestro entender, el elemento básico de la interculturalidad.** Significa que debe hacerse un esfuerzo para que los profesores conozcan a las familias y la situación social de sus estudiantes, sobre todo en casos como el que ejemplifica las Mimbrenas, u otros barrios de chabolas o de tipología especial. El compromiso de los profesionales con la labor educativa no puede ser una cuestión de voluntarismo individual, sino una tarea del colegio o el instituto para lo que debe haber objetivos, recursos y formación.

Los programas de mediadores tienen el fin teórico de facilitar la comunicación entre la institución y la familia gitana, mientras ofrecen un modelo diferente de joven gitano (hombre o mujer). **Nos parece que hay que reflexionar sobre la utilidad de dicha figura. Un mediador parece implicar un conflicto o una imposibilidad para la relación directa entre dos culturas. A nuestro entender, favorece la imagen de diferencia y enfrentamiento cultural frente a la igualdad, y naturaliza una situación que puede verse desde otros puntos de vista.** Los

payos y los gitanos, no mediando racismo, hablan el mismo idioma y llevan siglos conviviendo. No parece una buena estrategia de convivencia poner la responsabilidad de la comunicación en una tercera parte, que es lo que se hace en todos los conflictos cuando se ha roto el diálogo. Puede que aquí no haya existido nunca el diálogo, pero entonces hay que hacer todos los esfuerzos por crearlo, no ponerse al final de un camino nunca emprendido.

En cuanto al segundo objetivo, ofrecer a los jóvenes modelos de gitanos y gitanas trabajando en instituciones, nos parece esencial que la administración general y educativa haga un esfuerzo de formación y contratación de jóvenes gitanos y gitanas en puestos diversos, desde educadores o trabajadores sociales, a maestros o personal de apoyo en los colegios.

Por último, es interesante -sobre todo como muestra de respeto por la cultura de todos los españoles- incorporar en los materiales pedagógicos la existencia y la historia de una minoría tan importante en España y tan desconocida. En este sentido, las visiones más serias de la interculturalidad (Asociación de Enseñantes con Gitanos, 2000) no se refieren al conocimiento de otras culturas, sino a la capacidad de dotarse de una visión crítica y abierta de la propia cultura y del concepto mismo de cultura. Verla como algo vivo y conflictivo, sujeto a cambios y a constantes influencias puede ser mucho más importante para la formación de profesores y alumnos que insistir en el respeto a la diferencia.

Hay que recordar que el empeño de algunos colegios en mostrar los aspectos más diferenciadores de una minoría - la boda gitana, por ejemplo- molesta y ofende profundamente a muchas jóvenes gitanas. Una de las entrevistadas explica lo que interpreta como morbo: *"El tema de los gitanos causa mucha expectación en el grupo de los payos... Nos ven como un bicho raro. Como perros. Y siempre hay como... ese misterio y esa rareza."*

Orientación a la formación.²²

Todas estas propuestas se refieren a la escuela y su puesta en práctica depende de las diferentes administraciones con competencias en educación, pero son básicas para asegurar un principio de igualdad social. Además, el IRIS puede tomar la iniciativa en elaborar programas o medidas que ayuden a la mejora de la situación educativa de los niños y jóvenes gitanos. A nuestro entender, el programa podría tener varios ejes:

²² La expresión forma parte de los principios establecidos por el documento de Enseñantes con gitanos. Algunas de las recomendaciones que se citan a continuación recogen aspectos del mismo documento.

-Creación de un compromiso por la formación. Aunque ya se realiza esta colaboración, como demuestra la iniciativa a favor de las jóvenes gitanas puesta en marcha el curso pasado, se trataría de impulsar desde los Centros de Promoción Comunitaria una estrategia de búsqueda de alianzas y apoyos en el barrio para lograr los objetivos de la formación de niños, adolescentes y adultos (no sólo de la escolarización, aunque este sea el objetivo primordial). Se podría establecer un proyecto piloto de colaboración con los responsables de educación y servicios sociales, con los Colegios e Institutos de la zona que tengan alumnos gitanos, con las asociaciones gitanas y no gitanas que gestionen recursos educativos o de ocio, con los equipamientos culturales, y con aquellos agentes que pueden influir en las familias gitanas. A nuestro entender son en este momento dos: las asociaciones y los pastores de la iglesia evangelista. Con las primeras existe una colaboración asentada. Con los segundos, sería una novedad, pero la experiencia del Distrito Centro, que reflejamos a continuación, puede mostrar algunas posibilidades de acuerdo.

Dicho programa dirigido al barrio debería establecer medidas en cada uno de los aspectos mencionados más arriba (lucha contra la segregación, sensibilización de profesionales de la educación, refuerzo de escuelas infantiles y apoyo en primaria, preparación para la secundaria, alternativas al abandono y formación profesional).

-Trabajo en los colegios. La colaboración con los colegios que reciben alumnos gitanos es imprescindible. Reuniones con la dirección y profesores para estudiar los problemas, formación y apoyo a los maestros, búsqueda de formas de comunicación y conocimiento entre las familias gitanas y las asociaciones de padres y los colegios e Institutos; acuerdos con las asociaciones del barrio dispuestas a colaborar con el objetivo de la formación, dentro y fuera de las aulas. En cada etapa -infantil, primaria, preparación a la secundaria, y secundaria- habría que elaborar la política de apoyo a las familias y a los centros más adecuada.

-Preparación de las familias. La idea de reunir a los padres de niños y niñas absentistas es importante e innovadora, pero sería más útil, a nuestro entender, centrarse en las familias de niños que se encuentran terminando Primaria -faltan o no a clase- para orientarlas y prepararlas para el paso a Secundaria. Dichas reuniones deberían tener como marco los colegios o institutos donde hay plazas para cursar la ESO y comprometer a la comunidad educativa y no sólo a las familias gitanas. La sensibilización de las familias debería completarse con proyectos de apoyo

al aprendizaje de los niños en horas extraescolares (como de hecho sucede en los barrios de tipología especial) y de acceso a recursos de ocio o educativos que ofrece la comunidad.

-Mejorar las opciones formativas: en cuanto a los adolescentes que dejan la escuela, se trata de que conozcan los recursos disponibles y de ampliar y mejorar los existentes. Los cursos de apoyo son una salida importante orientada a dotar a los y las jóvenes de formación básica, preparándoles para optar a otros niveles o recursos del sistema educativo que preparen para la integración laboral.

5.2. La lucha contra la marginación.

Las entrevistas con personas cuya situación material y residencial les convierte en marginales obliga a recordar lo más obvio: no puede haber integración escolar en situaciones que son de por sí excluyentes. El realojamiento de las familias de los barrios de tipología especial y de los núcleos chabolistas debería ser una prioridad. Lo que no quiere decir que se abandonen los programas que se llevan a cabo en dichos barrios. Por el contrario la acción social debe ser aquí mucho más intensa. Y seguir aplicándose en los barrios donde las familias han sido realojadas.

El objetivo es luchar contra la marginación social, mejorando la realidad económica y cultural y la imagen de las familias menos favorecidas mediante una política social general, pero que destine recursos específicos a los gitanos. Algunas líneas básicas podrían ser las siguientes:

-Proseguir con los esfuerzos de alfabetización y formación básica de la población adulta, que en muchos casos, es una población muy joven.

-Ofrecer a los hombres y mujeres de los barrios chabolistas, de los barrios de tipología especial y a los ya realojados en viviendas de altura salidas laborales. **Un plan de formación y empleo debería estudiar las posibilidades de formación profesional en oficios con demanda de mano de obra, adaptadas a la cualificación real. Podrían ponerse en marcha proyectos de formación profesional acelerada en sectores con demanda. Mientras tanto, sigue siendo importante considerar la regulación flexible y la mejora de las condiciones de los trabajos tradicionales, como la venta ambulante y la recogida de chatarra.**

-Mejorar las posibilidades de contratación y la integración laboral de los gitanos. No se trata sólo de ofrecer una formación mediante talleres, cursos o prácticas en empresas sociales, sino de colaborar con la colocación de los gitanos, promoviendo acuerdos con empresarios y estableciendo compromisos, por ejemplo de contratación por parte de las administraciones de jóvenes gitanos y gitanas.

5.3. La negociación intercultural.

Por último nos encontramos con el caso de familias gitanas que no tienen graves problemas económicos ni deficiencias educativas, cuyos hijos e hijas abandonan no obstante el sistema educativo antes de terminar la ESO.

Hemos comprobado que el rechazo al instituto está muy extendido, y que con independencia de nuestra opinión sobre esta decisión, es posible llegar a acuerdos que mejoren las posibilidades de las jóvenes gitanas. Para este grupo el paso a secundaria tiene dos grandes problemas, siempre en sus propios términos:

- El racismo que sufren agudamente, pues muchos niños y jóvenes gitanos dicen que no les toman en serio, salvo que utilicen el camuflaje y no se declaren gitanos.
- El peligro moral y el temor a la pérdida de control, sobre todo en el caso de las niñas.

Existen medios para limitar ambas justificaciones. El primero es combatir el racismo, como ya hemos dicho en varias ocasiones. Es una tarea general de la sociedad, pero que podría iniciarse en las escuelas mediante la formación continua del profesorado.

El segundo es continuar con la promoción general del pueblo gitano y apoyar a cualquier estudiante que logre superar los obstáculos de ambas comunidades. Fortalecer los programas de ayudas y becas para continuar los estudios, tanto de FP como Bachillerato y Universidad. Las jóvenes gitanas de Lavapiés piden alternativas útiles y critican los cursos de peluquería o costura que les ofrecen algunas asociaciones. Sin duda la administración no puede disponer recursos alternativos para gitanas, pero sí ofrecer, pasada la edad obligatoria, una mayor oferta formativa, utilizando por ejemplo los centros culturales de los barrios (es el caso del Casino de la Reina en Lavapiés) y favoreciendo la entrada de gitanas y gitanos, aunque no tengan el Graduado de educación secundaria.

Estos centros deberían dotarse de la citada orientación hacia la formación, con la ventaja de que se pueden ofrecer talleres y cursos para la población en general, gitanos o no gitanos. Deberían también ser lugares donde fuera posible estudiar y recibir apoyo escolar a todas las edades y obtener recursos que muchas veces no existen en las familias (vídeos, libros, ordenadores, etc.).

En tercer lugar, no puede renunciarse a la autoridad estatal que debe expresarse claramente en relación con la obligatoriedad de la enseñanza. Sí es posible negociar con aquellos que pueden convencer a la comunidad gitana de la conveniencia de la educación para chicos y chicas. Este es el proceso que se ha iniciado en el Distrito Centro, por parte de los servicios educativos, y que nos parece del mayor interés.

Una serie de familias, alertadas por rumores sobre multas y presiones por parte de la administración, se reunieron con las autoridades educativas del Distrito para proponer alternativas a la situación. A partir de esta inquietud se generaron propuestas que la administración se ha mostrado dispuesta a escuchar e intentar poner en marcha, a cambio del mayor compromiso de los padres.

Hablamos de proceso de negociación porque los términos han ido cambiando en las sucesivas reuniones. Así, una propuesta que hacen a menudo los padres gitanos, y que de momento han dejado de lado, es que existan colegios sólo para niñas. Ni que decir tiene que tal salida no es posible, ni deseable, por no hablar de que muchos varones gitanos abandonan por igual antes de finalizar la ESO, por lo que el problema desborda la cuestión de las adolescentes.

De manera que han continuado las conversaciones informales con madres gitanas especialmente comprometidas, miembros de asociaciones, y pastores de la Iglesia de Filadelfia. Estos proponen apoyar, desde su posición de gran influencia, la continuidad escolar de los adolescentes gitanos. Al mismo tiempo piensan que su presencia en las escuelas sería un gran avance. Para ello, bastaría con permitirles dar la hora de religión optativa que recoge la ley.

Las peticiones de las familias gitanas son, en resumen, las siguientes:

- Crear mecanismos para acercar a las madres y padres gitanos a los colegios y a las AMPAS, ofreciéndoles algo concreto que hacer en ellas.

- Aumentar la presencia de gitanos adultos en los colegios con alumnado de esta etnia. Mediadores, pero también personal contratado, de vigilancia o limpieza, o cualquier otra tarea. Y sobre todo hacer posible la presencia del pastor del barrio mediante la aplicación de la Ley 24/1992 por la que se aprueba el Acuerdo de Cooperación del Estado con la Federación de Entidades Religiosas Evangélicas de España²³.

²³ La Ley 24/1992 asegura el derecho de los alumnos a recibir enseñanza religiosa evangélica en los centros docentes públicos y privados en todos los niveles y el Convenio del 12 de marzo de 1996 regula las condiciones y régimen económico de las personas encargadas de la enseñanza en los centros docentes

-Asegurar plazas en colegios concertados para las niñas que quieran seguir estudiando y procurar que no estén demasiado aisladas. No se trata de "poner juntos a los gitanos", sino de facilitar que haya dos o tres niños/as gitanos por clase.

En conclusión, pensamos que es fundamental conocer los argumentos que sostienen la resistencia cultural de las familias gitanas, lo que no quiere decir que deban respetarse cuando contradicen normas esenciales, como la escolaridad de niños y niñas hasta la edad obligatoria. Lo que no es posible es forzar el cambio cultural de ningún grupo humano, sino ofrecer un escenario que resulte rentable y facilite dicho cambio. Muchas familias gitanas comienzan a considerar más importante para el propio reconocimiento social la cualificación de los hijos e hijas, y se trata de impulsar esa transición con una política social y educativa firme.

A nuestro entender, son las sociedades y los momentos históricos más abiertos y menos racistas los que permiten la fluidez de las identidades y otorgan a sus miembros la posibilidad de elegir entre la promoción colectiva del grupo o la aventura individual.

VIII. ANEXO: APUNTES PARA UN DEBATE SOBRE LA IGUALDAD Y LA DIFERENCIA. EL CASO DE LOS GITANOS.

El multiculturalismo como cuestión.

Como sugiere la presente investigación, los gitanos españoles se encuentran en el centro de una serie de contradicciones sociales. Estas contradicciones forman círculos, cada vez más generales, que nos permiten comprender el problema concreto, la dimensión cultural del rechazo a la escolarización de las adolescentes por parte de algunas familias gitanas, y situarlo a la vez en un debate más amplio y que afecta a otros colectivos.

El segundo círculo estaría formado por el problema de cómo tratar a las minorías en un sistema con una vocación de homogeneidad cultural y distribución social como es el educativo. Problema con dos caras, según quien lo defina: por un lado, las dificultades del propio sistema para seguir fabricando ciudadanos²⁴ con materiales culturales cada vez más diversos y por otro, el reconocimiento de que la promesa de movilidad social y de igualdad de oportunidades de la escuela pública no se está cumpliendo en muchos casos.

En el tercer círculo nos encontraríamos con la crisis de la movilidad social o lo que podríamos llamar la crisis del Estado integrador tal y como se ha entendido en Europa en los últimos cincuenta años. Esta última crisis, que toma diversos nombres y tiene múltiples caras, ha comenzado a definirse recientemente por su imagen refleja: lo que estaría en crisis es una sociedad que ha dejado de estar integrada, porque ha dejado de ser homogénea culturalmente. Esta imagen implica que una sociedad que comparte valores culturales no puede sufrir conflictos profundos. Es decir, implica que no existe la guerra civil. Lamentablemente, estamos bien situados para conocer la falsedad de este presupuesto. Al mismo tiempo, la imagen oculta también que la estabilidad social de las sociedades ricas de posguerra no fue el fruto de la identidad cultural sino de la política, la consecuencia de conflictos y pactos, y de un trabajo arduo de redistribución y reconocimiento.

²⁴ Podríamos preguntarnos si el fin de la educación es formar ciudadanos únicamente o debe formar sujetos (como defiende Touraine), es decir actores sociales. La reivindicación de muchas familias gitanas es la misma, en sus términos: que el sistema educativo persiga la igualdad, trate por igual a los niños gitanos, pero que les permita expresarse y expresar sus diferencias sin ser inmediatamente ofendidos o negados.

Pero así actúa gran parte del discurso público actual. Para bien o para mal, el problema del cambio social se define a menudo como el dilema entre una sociedad multicultural y una política basada en principios universales, uno de cuyos pilares sería la educación pública.

Dejaremos de lado el hecho de que hablar de sociedad multicultural resulta francamente exagerado, salvo en algunos lugares y en ciertos ámbitos. Pues lo cierto es que la presencia de otras culturas²⁵ a través de la inmigración y el redescubrimiento de minorías que siempre han existido, como es el caso de los gitanos en España, se ha convertido en un tema de nuestro tiempo, una de esas "cuestiones" que periódicamente se eligen para representar los dilemas y los temores de una sociedad.

En el caso que aquí nos interesa, la cuestión de las minorías culturales es realmente central: la educación pública, al igual que otros servicios y prestaciones públicas, y el trabajo social en general, se encarga en estos momentos de una labor de integración social que la política ha dejado de realizar. Volveremos sobre ello, pero el Estado del bienestar, cuya función era la integración del capital y del trabajo y la mejora de las condiciones de vida de las clases medias y bajas, se orienta desde finales de los años setenta hacia las minorías, con independencia de su número y de su naturaleza: pobres, ancianos, madres adolescentes, menores, mujeres maltratadas, gitanos, parados, enfermos, etc., todos son vistos como grupos específicos y minoritarios, es decir, diferentes a la mayoría y con intereses y necesidades singulares. Existe lo que podríamos llamar una "minorización" de la cuestión social.

Por lo tanto, interesa reflexionar sobre el círculo más amplio, la crisis del concepto de integración, por varios motivos: se perciban o no como "cuestión multicultural", los gitanos se encuentran metidos en el debate sobre el multiculturalismo y corren el riesgo de ser absorbidos por el mismo antes de tener un discurso propio en tanto que "minoría cultural". Dicho de otro modo: se vean o no a sí mismos como "etnia" o "minoría étnica", hay muchas posibilidades de que sean tratados como tales, subsumidos en un debate contemporáneo que se refiere a la ciudadanía, a la igualdad y la diferencia en sociedades complejas. No se trata sólo de que los gitanos deban anticiparse para defenderse de nuevos malentendidos, sino de que pueden aportar una visión original a una polémica que se inicia con un alto grado de confusión.

²⁵ Numerosos autores niegan que se pueda hablar de "culturas" diferentes en la misma sociedad, como mucho debería hablarse de rasgos culturales o "procesos discursivos de identificación" (Stuart Hall). A mi entender, aunque se abuse del término "cultura" y siempre exista el riesgo de esencialismo, los efectos prácticos de la pertenencia a un grupo, étnico por ejemplo, son tan intensos que generan una identificación más allá del discurso, pues cambian las posibilidades vitales de sus miembros. Otros autores consideran que hay que descomponer el término cultura, que implica un sistema único, y hablar de elementos o rasgos culturales, poniéndolos siempre en relación con otros fenómenos sociales, económicos o políticos (Kuper, 2001).

Antes de entrar en el problema tal y como aparece actualmente, es necesario recordar algunas de las preguntas a las que pretende responder. La primera es cómo integrar a grupos o minorías culturales en órdenes políticos que se basan en valores y principios compartidos por todos los ciudadanos. Se parte de la idea de que un Estado es también en cierta medida una comunidad, aunque de carácter no tradicional, en la que se produce una lealtad que permite la acción pública. Dicha lealtad se basaría en una identidad compartida –nacional, en el caso de los Estados europeos- y en una cultura, que dota de significado a las decisiones y cohesiona la esfera pública. Por más que los ciudadanos disientan o se agrupen por intereses enfrentados, lo hacen en un marco que favorece la obediencia y la participación, el sometimiento a leyes de carácter universal. La aceptación de la educación obligatoria hasta determinada edad sería un ejemplo de estas creencias compartidas.

El segundo problema que se plantea es por qué la convivencia con personas que tienen identidades diferentes debería ser conflictiva o poner en duda el orden político. Si admitimos que así sea –en el caso de la escolarización por ejemplo-, surge el tercer dilema: ¿qué debe hacer el Estado para minimizar los problemas de la sociedad multicultural? O dicho de otro modo, ¿qué tipo de políticas públicas se corresponden con los cambios de la sociedad actual? ¿Qué significa una política que admita las diferencias de grupos minoritarios? ¿Ante qué clase de democracia nos encontraríamos?

Los gitanos como minoría étnica.

Pero antes que nada, ¿son los gitanos una minoría, es decir un colectivo diferenciable de la mayoría de los españoles? Y si lo son, ¿cuál es su naturaleza? Podríamos responder que se trata sin duda de un grupo diferenciado, que se reconoce a sí mismo por una serie de rasgos que tienen carácter cultural y que en ese sentido puede hablarse de “minoría cultural”. Minoría no significa sólo inferioridad numérica respecto al grupo de referencia sino falta de hegemonía cultural²⁶. De ahí que tenga sentido hablar de “minoría” en el caso de las mujeres, como se hizo en periodos de lucha por los derechos civiles en EEUU, momento en que las feministas buscaron alianzas con otras minorías, los negros por ejemplo.

Por otra parte, hablar de etnia y minoría resulta casi redundante. Efectivamente, la etnia se define como “el conjunto de personas que tiene conciencia de pertenencia a un grupo y esta conciencia está basada en la significación atribuida a un rasgo cultural concreto, como la religión, la lengua, etc.” A pesar de coincidir con la definición, los gallegos en Suiza en los años sesenta no se consideraban una minoría étnica. Eran inmigrantes con lealtades repartidas y pertenecían a una sociedad (Suiza) y a una nacionalidad (España). Los conflictos que esto pudiera causarles eran asunto más privado y familiar que público.

Por lo tanto, etnia se usa esencialmente para referirse a grupos que no poseen una adscripción más amplia (naciones, religiones o comunidades lingüísticas, por ejemplo), es decir, carentes de poder hegemónico. El rasgo esencial de la etnia es que el acento se pone en la cultura, frente a la raza, por ejemplo, o la nacionalidad. En este sentido, pueden tratarse como parte del mismo problema a los ciudadanos españoles de etnia gitana y a los extranjeros que han inmigrado recientemente a nuestro país. Lo característico de un gitano sería por lo tanto que se le suponen rasgos culturales diferenciados y que le unen a un grupo diferenciado y minoritario.

El peso que acordamos actualmente a la cultura tiene sus riesgos. La exclusión de minorías de cualquier derecho (o de la existencia civil) puede justificarse por sus diferencias culturales o por la supuesta incompatibilidad de sus valores con la democracia. El nuevo racismo ya no habla de razas, aunque el fenotipo siga siendo clave en la identificación del otro, sino de cultura²⁷. La

²⁶ Teresa San Román (1992) define la minoría cultural como el grupo étnico privado de poder frente a otras etnias hegemónicas.

²⁷ Rodríguez Bailón y Moya Morales analizan la relación entre la exageración de la diferencia cultural y los prejuicios hacia un grupo discriminado: “El primer componente contribuye a hacer culpables de la situación en la que se encuentran a los mismos grupos víctima del prejuicio, ya que, siempre desde la

ventaja de hablar de cultura es que puede modularse a gusto del consumidor, pues es elástica. Así un ciudadano suizo podrá decir que los gallegos no fueron nunca una minoría étnica porque la cultura española y la suiza comparten los mismos valores y creencias básicas. O por el contrario, declarar que ciertos comportamientos y hábitos resultan incompatibles con el modo de vida o la comunidad política suiza.

Si aplicamos esto a nuestro país como receptor de emigrantes, veremos cómo se juega continuamente con esta elasticidad, desde los países hermanos de América Latina a la supuesta extrañeza de los inmigrantes de religión musulmana. La cultura permite un juego flexible de integración/ exclusión que conviene a las sociedades receptoras, pero que no deja de tener consecuencias. Una de ellas es la inestabilidad en la que viven dichas minorías, que siempre, hagan lo que hagan, pueden ser definidas como “ajenas” a la comunidad imaginada.

Sin llegar tan lejos, el peligro de hablar de otra cultura consiste en crear fronteras estables donde existían fronteras porosas o incluso pasos abiertos. Así, la identidad gitana puede entenderse – como la paya- de muchas maneras, o negarse a una definición, puesto que el exceso de definición exterior ha sido su cruz. Como explica Antonio Carmona, la cultura gitana ha sido sobre todo paradójica: una resistencia a la marginación, que se convierte en identidad a fuerza de vaciarse: “Nos hemos vaciado para resistir, con más capacidad de maniobra, el impacto de la cultura dominante” (Carmona, 1998).

Pues en efecto, no hay una relación constante entre el contenido cultural y la identidad cultural. De nuevo Teresa San Román (1986) explica que los rasgos culturales que nos definen son aquellos que han marcado la historia de nuestras relaciones con otros pueblos. Es decir, seleccionamos algunos rasgos, ni siquiera los más importantes, para el juego de las fronteras que caracteriza a todos los grupos. Cuando un grupo es minoritario y no compite en igualdad de condiciones (materiales y simbólicas), los rasgos seleccionados para definirlo pueden ser impuestos desde fuera. Tal es el caso de los gitanos.

La identidad es una forma, que se fabrica a medias entre el yo y el otro, entre el propio grupo y los demás grupos humanos y su definición exige un grado de poder. No tener identidad,

perspectiva del grupo dominante, los valores que predominan entre los miembros de los grupos discriminados no son los exigidos para alcanzar el éxito en nuestra sociedad. Por otra parte la exageración de las diferencias culturales conduce a una justificación de la actitud prejuiciosa, que queda legitimada no por la supuesta inferioridad del grupo discriminado sino por las diferencias culturales en creencias y valores.”

psicológica o social, es vista cómo la máxima desposesión. Aunque dudemos de que existan grandes diferencias culturales entre las regiones de España, no podemos dudar de que existen identidades muy fuertes, vasca, catalana o castellana, por ejemplo, que han dado lugar a formas políticas propias. En el polo opuesto estarían los gitanos, con rasgos culturales propios pero una identidad poco definida en tanto que grupo. De ahí que sea totalmente posible disminuir la diferencia cultural y aumentar paralelamente la identidad (San Román, 1986). Son muy a menudo los miembros más “aculturados” de una minoría los que más reivindican una identidad étnica. Se puede perder contenido, mediante una vida en todo similar a la de la mayoría, y sin embargo intensificar o promocionar la identidad a través de la organización política o la expresión pública. O al revés, renunciar a toda proyección o expresión pública de la gitaneidad, y refugiarse en ciertas diferencias culturales que se exageran, para mantener la auto estima o el estatus dentro del grupo.²⁸

Pero no es nuestra intención definir la identidad gitana, sino todo lo contrario: mostrar que existe una presión actual hacia la identidad, y que esta no surge necesariamente del propio grupo identificado sino de un juego complejo de fuerzas en el que tiene un gran papel el Estado y las políticas públicas.

Aunque convengamos en que la incertidumbre del mundo actual, la globalización de las economías y la crisis del Estado Nación empujan al surgimiento y fortalecimiento de identidades, esta no es la única explicación. La fragmentación del capital y el trabajo, la ruptura de las clases medias, toda una serie de fenómenos sociales muy complejos obligan al Estado a tratar ya no con ciudadanos ni con clases sociales sino con colectivos concretos y minorías. Las políticas públicas tienden a asentar las diferencias y a predefinir a su clientela por grupos identitarios, lo que les permite identificar necesidades, generar presupuestos y rendir cuentas. Al hacerlo, dichas políticas van creando “cuestiones” y promocionando, lo quieran o no, marcas culturales.

Por lo tanto, podemos permitirnos hablar de minoría étnica en el caso de la población gitana española, aunque rodeemos el término de precauciones y dudas. Esto nos permitirá avanzar hacia la siguiente pregunta, a saber, ¿cuál es el problema de las sociedades actuales con las minorías que conviven en los diferentes países?

²⁸ José Eugenio Abajo (1997), como muchos otros autores, habla de la tendencia a aumentar la presión sobre las mujeres en momentos de crisis de la propia cultura. Se trata de la tensión inclusión-exclusión que describe Teresa San Román. Ante la dificultad de mejorar socialmente, la cultura puede servir para limitar el cambio social, o por el contrario, en momentos “rentables” puede facilitar el paso a otras formas de vida.

Los límites del liberalismo.

Aunque al escuchar a algunos pensadores actuales lo parezca, no vivimos en Estados liberales, por lo menos desde principios del siglo XX. El Estado social se caracteriza por combinar la universalidad de las normas con la diferencia en la aplicación de las políticas. El Estado no trata a una ciudadanía homogénea, compuesta de individuos titulares de derechos o deberes, sino que se ocupa de la gestión y redistribución de ciertos bienes y de la intermediación entre grupos organizados o no, diferenciados por una serie de rasgos sociológicos. Ni las leyes ni mucho menos las políticas públicas son ciegas a las diferencias: actúan teniendo en cuenta las diferencias de clase, de edad, de sexo, de renta, las diferencias territoriales, incluso las culturales.

Normas tan básicas como el sistema fiscal parten del principio de que la igualdad consiste en tratar de forma desigual a los desiguales. Estados laicos permiten la existencia en su seno de iglesias con su propio sistema educativo sin que tiemblen sus cimientos. La descentralización establece importantes diferencias entre territorios de un mismo Estado, como sucede con las autonomías en España. Estados teóricamente transparentes y favorables al libre mercado legislan excepciones legales, sistemas de monopolio e intervenciones públicas que de hecho permiten la vida económica y la acumulación capitalista, la dotación de servicios colectivos o la protección de los mercados.

Por lo tanto, cuando se escucha que los valores de determinados colectivos, inmigrantes sobre todo, pueden poner en duda las bases del universalismo ilustrado, vale la pena intentar comprender por qué surge ahora este tema y por qué ha sido adoptado por la esfera de discusión pública con tanto entusiasmo.

Bauman, en su libro sobre la comunidad, recuerda que la tensión entre libertad y seguridad que caracteriza a las sociedades modernas no se plantea por igual para todos. Mientras que las élites posteriores a la ilustración podían permitirse escapar a la comunidad sin poner en peligro su seguridad vital, las masas campesinas convertidas en obreras debían dar el salto a su propio riesgo. No se convirtieron en ciudadanos de un día para otro, sino que los derechos civiles y políticos les fueron negados mientras los notables y propietarios consideraron más peligrosa su participación que sus revueltas.

De igual modo, aunque Bauman no cite este ejemplo, el individualismo capitalista y la competencia estaban sujetos y domesticados por la permanencia de las mujeres y de los valores de la entrega y la gratuidad en la esfera privada. La oposición público-privado hizo soportable una sociedad de desarraigados y mitigó los males sociales de la industrialización y la desigualdad. Así la libertad de unos se basa siempre en el arraigo y sometimiento de otros. Siguiendo con el paralelismo, la lucha por la emancipación de las mujeres ha generado también un discurso público sobre la pérdida de valores y la crisis de la familia tradicional. Se ha esquivado de momento la verdadera discusión que consiste en saber cómo vivir con oportunidades similares sin abandonar por ello a los que de ninguna manera pueden ser "autónomos", niños, ancianos, enfermos, etc.

Ambas cuestiones tienen algo en común y resultan curiosamente parecidas al debate sobre la inmigración. El rasgo esencial de la cuestión obrera y la cuestión femenina era que resultaban inasimilables por el orden liberal: las mujeres no podían acceder a la ciudadanía sin romper el orden patriarcal -fundamento del orden social- y los obreros debían ser educados (por el sistema de instrucción, por el ejército, por el urbanismo, etc.) antes de otorgarles derechos que podían poner en peligro el propio orden burgués.

Algunos autores (Sartori, 2001) han planteado la misma incompatibilidad en el caso de los inmigrantes, sobre todo de los que no pueden ser considerados minorías étnicas puesto que los rasgos culturales que se eligen para distinguirlos los sitúan en constelaciones culturales muy mayoritarias: es el caso del Islam, o de los hispanos en USA, como ejemplos opuestos de grandes comunidades culturales vistas desde nuestro país como riesgo u oportunidad.

Por lo tanto, en el momento actual, la tensión entre libertad y seguridad se replantea de nuevo en otros términos, planetarios, por así decirlo. A posteriori, la sociedad de la posguerra y el Estado del Bienestar se describen como homogéneos y armónicos, como un tipo de comunidad singular. Sin duda lo era en uno de los rasgos que apunta Bauman: por la obligación de "compartir los beneficios entre sus miembros". Es esa sociedad y esa forma de lealtad la que se está rompiendo, haciendo que el cambio social aparezca como peligroso, un juego de audaces en que la gente normal no ve qué puede ganar. Pues la supuesta armonía se ha roto por dos lados, por abajo, por así decirlo, y por arriba.

Por abajo, con la importancia y visibilidad de la inmigración y la "minorización" de los mecanismos de integración social. Se rompe tanto la familiaridad cultural como la dignidad de la pobreza y de la dependencia. Ambos fenómenos, inmigración y fragmentación social no tienen nada que ver, salvo que son consecuencia de la reorganización del capitalismo y de la redistribución de fuerzas entre capital y trabajo después de la crisis de los años setenta (Castells, 1995). Otra cosa es que se mezclen en el discurso público y que además se acaben confundiendo. Como decíamos más arriba, en un mundo fragmentado, todos los dependientes son en cierto modo minorías culturales. Y al mismo tiempo, en un mundo interdependiente, las fronteras se reescriben y los que son minoría en un lugar, pueden ser mayoría en otra dimensión (caso del Islam, de nuevo).

Pero la ruptura más importante se está realizando por arriba: las nuevas fuentes de riqueza y las nuevas organizaciones empresariales gozan de libertad extraterritorial, y con ellas, nuevas élites y nuevas clases medias profesionales pueden desvincularse de la comunidad. Es lo que Bauman llama "la secesión de los triunfadores" y que han estudiado sociológicamente otros autores, Castells, por ejemplo²⁹.

Realmente estas clases que pueden gozar de la libertad de la globalización, no se sienten ya responsables de "compartir los beneficios". Han escapado a la última forma de comunidad que recordamos, y al mismo tiempo obligan al resto a cargar con la pesada sumisión de los lugares, los territorios, el compromiso y la dependencia. Obligan a cargar con la identidad nacional, por ejemplo, mientras ellas pueden jugar a ser cosmopolitas, o volver al calor del patriotismo, si les complace. Como sucedía en el caso de las mujeres en el hogar, es muy conveniente conservar las fronteras y las lealtades básicas del pueblo para poder regresar a ellas y para mantener sujetas a las masas, pues una sociedad de cosmopolitas resulta inimaginable.

Las clases medias no cosmopolitas y las clases bajas de las sociedades occidentales se encuentran pues cargadas con la comunidad nacional, que pierde relevancia política, y sienten minada su seguridad por la desafección del capital, la libertad de las élites y la ruptura de una cultura común, del trabajo o de la pobreza. En una inversión clásica, se culpa a los inmigrantes de las debilidades del Estado integrador. El discurso apunta que no se puede integrar la sociedad porque existen grupos que sabotean las instituciones básicas del pluralismo, no creen en la democracia o niegan la emancipación de las mujeres. Cualquiera de estas cuestiones es discutible, pero lo que queremos mostrar es que no es lo que está realmente en juego. Lo que no implica que no sean importantes; simplemente, a nuestro entender, se produce un

²⁹ "Por un lado, el reciclaje, degradación y condicionamiento de la fuerza de trabajo conduce a la configuración de una serie de comunidades socialmente discriminadas, territorialmente segregadas y culturalmente segmentadas que no pueden constituir una clase debido a sus posturas extremadamente diferentes en las nuevas relaciones de producción, reflejadas y ampliadas en su diferenciación territorial dentro de la ciudad. Por otro, una gran parte de la población (entre un cuarto y un tercio de las mayores áreas metropolitanas) ocupa la posición estratégica de productores de información en la nueva economía, gozan de un alto nivel cultural y educativo, reciben una correspondiente recompensa en ingresos y posición social dentro del sistema estratificado y controlan la clave de la toma de decisiones políticas en términos de su influencia social y su capacidad organizativa. (...) Este grupo social no constituye una clase dominante en el sentido tradicional. Es una clase social hegemónica que no necesariamente gobierna el estado pero fundamentalmente moldea la sociedad civil. La articulación espacial de su rol funcional y sus valores culturales en un espacio muy específico, concentrado en barrios privilegiados de áreas urbanas nodales, proporciona tanto la visibilidad como la condición material para su articulación como agente hegemónico." (Castells, 1995).

desplazamiento: la crisis de un modelo de Estado se traslada a la sociedad; el temor al cambio social de la mayoría se refleja en la supuesta dificultad de las minorías para cambiar, etc.

Por lo tanto, cuando se acusa a los inmigrantes de ser comunitaristas, es decir de anteponer la identidad cultural de origen a la lealtad ciudadana, habría que plantearse la pregunta inversa: ¿no serán las sociedades receptoras las que están actuando como comunidades, definiendo los contenidos culturales que otorgan derechos a sus miembros? ¿No debería ser el verdadero liberalismo ciego a los orígenes y costumbres de los miembros de una sociedad? ¿Y qué sentido tiene acusar de comunitaristas a personas cuyo rasgo esencial es el espíritu de aventura y la capacidad para romper los lazos comunitarios y emigrar a un país extranjero?³⁰

Tal es el entorno social y discursivo en el que se plantean dilemas concretos a los diferentes grupos sociales. Cuando la esfera de la política integradora, el Estado del Bienestar, se quiebra, o resulta insuficiente para dotar de sentido a las acciones, las identidades parecen tomar el relevo. Aunque el abuso del término identidad termine por confundir, es una imagen de nuestra época y debemos volver a él si queremos entender la posición de una minoría como los gitanos en España.

³⁰ Por otra parte, hablar de universalismo del derecho es una broma pesada cuando es precisamente el derecho -las normas sobre inmigración- lo que fragmenta a los inmigrantes y determina sus vidas, creando no sólo itinerarios vitales diferentes sino identidades -caso del nuevo tipo humano "sin papeles".

¿Qué identidad conviene a los gitanos?

No pretendemos, como ya se dijo anteriormente, responder a esta pregunta, sólo plantearla de forma polémica. En nuestra investigación las respuestas de las familias y de los individuos son múltiples: algunos han prosperado por su cuenta y se encuentran a gusto con una identificación gitana, incluso marcada externamente y militante, y una forma de vida en todo similar a la del resto de la sociedad. Otros se ven forzados a una identidad bloqueada por las circunstancias materiales de su vida y las nulas oportunidades de cambio. Terceros ven en una nueva "gitaneidad" organizada y con proyección política la única posibilidad de conservar una identidad en crisis. Y por último algunas familias defienden la tradición y los valores propios, reinterpretados a la luz del culto, aún a riesgo de enfrentarse con una serie de obligaciones públicas.

Castells en el volumen dedicado al poder de la identidad (2000) distingue tres tipos de identidad. La identidad legitimadora que permite racionalizar la dominación y que produce instituciones, siendo la más importante históricamente la identidad nacional. Pero igualmente puede serlo una iglesia o cierto tipos de empresa (que dotaban de identidad a sus trabajadores, como IBM en los años sesenta).

La segunda es la identidad de resistencia que se genera ante el peligro de disolución o el cambio de estatus, y que produce comunidades. Esta es la identidad de la que más se habla actualmente, aunque a mi entender se confunden casos de grupos culturales que se resisten a la asimilación con posibilidades de éxito con guetos urbanos en que la identidad defensiva no llega a construir ninguna clase de comunidad. Se olvida también que grupos mayoritarios pueden adoptar también una identidad de resistencia, caso del nuevo nacionalismo de extrema derecha europeo, por ejemplo, o de la invocación a valores comunes intocables, como los principios republicanos en Francia.

En el tercer caso, la identidad como proyecto, se trata más bien de una crítica a la identidad impuesta por otros, que apuesta por nuevas formas de estructura social: el feminismo es el caso más importante que cita Castells, que lejos de definir lo que es ser mujer o varón, replantea todo el sistema de relación de género. Este tipo de identidad produce sujetos.

Estas formas de identidad pueden ser fluidas o enquistarse. Así una identidad de resistencia puede generar instituciones y volverse legitimadora, o convertirse en proyecto de emancipación. Un acercamiento serio a cualquier grupo indígena de América Latina, por poner un ejemplo, muestra la complejidad del juego de identidades, y las paradojas actuales: lo que parece una comunidad tradicional resistiendo a una opresión histórica -caso de Chiapas- es en realidad una nueva colectividad, muy reciente, enormemente politizada, híbrida culturalmente, y con un proyecto (al menos en origen) de integración nacional.

También pueden producirse alianzas, nuevas "eticidades" en que la etnia se asocia con otro rasgo más amplio que permite escapar a la reificación cultural y operar con más proyección. Así, se puede considerar que la Iglesia Evangélica ofrece a muchos gitanos una forma de unión y una identificación que les permite a un tiempo cambiar y seguir siendo. Como ha estudiado Carmen Méndez (2001) se trata de buscar el cambio social desde una nueva etnicidad, más amplia que la familia, pero que apoya al individuo. Permite, entre otras cosas, una "nueva masculinidad" (Gay Blasco, 1999) en que el respeto se traspasa a los varones jóvenes a cambio del abandono de las tradiciones que se consideran más dañinas, como los conflictos entre familias o la violencia contra las mujeres.

Otra salida sería una forma de nacionalismo gitano o al menos la politización de la cuestión gitana a través de organizaciones de carácter político. Esta solución no ha tenido mucho éxito de momento, quedando la voz gitana más bien representada por asociaciones y organizaciones sin ánimo de lucro que no tienen una finalidad política ni pueden, por su naturaleza, formular críticas de la estructura social. Sin embargo, muchos intelectuales gitanos sí ven en la existencia de una nueva conciencia política, nacida de la conciencia de la propia historia (Carmona, 1998), la manera de escapar al paternalismo como forma de relación entre el Estado y el pueblo gitano.

Su objetivo sería la lucha contra la marginación y el racismo, y el acceso igualitario a los bienes y recursos sociales. El contenido étnico permitiría una solidaridad interclasista del grupo para lograr ciertas reivindicaciones y exigir acciones positivas por parte de la administración y respeto político -no necesariamente cultural- por parte del resto de la sociedad. Si esta lucha es intercultural es en la medida en que el poder de acción de la minoría obliga al grupo mayoritario a repensar su propia identidad, a reconocer sus límites y su propia actitud ante el cambio.

Se puede pasar así, quizás, de la resistencia al proyecto, que no define el contenido identitario sino que busca construir sujetos capaces de dotar a sus acciones de sentido.

Pues parece, y así ha sido en el caso de todos los movimientos sociales contemporáneos, que la cuestión de la identidad no es fácil de esquivar. John Rex (1995) explica que existen razones prácticas para no defender la asimilación como salida a la cuestión de las minorías: en primer lugar, otras tradiciones culturales pueden tener elementos objetivamente valiosos para el resto. Ello no implica caer en una especie de conservacionismo cultural que forma parte de la vertiente más comercial y peligrosa del mercado de las identidades, lo que podríamos llamar multiculturalismo folclórico. En segundo lugar, parecen necesarios grupos intermedios entre el

individuo y la familia, donde las personas se sientan seguras y libres, con un marco de acción comprensible. Por último, los grupos culturales son una fuente de solidaridad y pueden favorecer la lucha por los derechos individuales, y ayudar a soportar o emprender el cambio social, individual o colectivo.

Refiriéndose a los inmigrantes magrebíes en Francia, Boubeker (2003) considera que la etnicidad es un principio de organización flexible, una exigencia de reconocimiento que existe precisamente porque la inmigración no forma una comunidad ni una cultura. Reconocerse es un trabajo difícil, una resistencia, no a la cultura de la mayoría, no a los valores republicanos supuestamente universales, sino a la fragilidad a la que obligan las condiciones actuales del mercado y la exclusión social. Y puede convertirse en proyecto sólo si lo es también para los demás, es decir si la democracia se ocupa precisamente de ello, de lo que Touraine llama "política del sujeto".

Las identidades de los demás, organizadas según el principio flexible que domine la existencia del grupo (el género, la clase o la raza), pueden ser por lo tanto fundamentales para la sociedad en su conjunto. Cuando el individuo carece de solidaridad con otros y de grupo de referencia, es decir cuando carece de identidad, cualquiera puede hablar de uno y definirlo a su antojo, como está sucediendo ahora mismo con la inmigración, en que se produce una "mediatización sin sujeto" (Boubeker, 2003). El hecho de hablar sin dialogar, sin tener a nadie enfrente, permite proyectar cualquier miedo o deseo sobre el otro, sin límites ni cuestionamientos morales, creando un discurso público que tiene algo de delirio. Algo así ha sucedido con la cuestión gitana en nuestro país.

La igualdad compleja.

Llegamos así a la última parte de esta reflexión. Hemos eludido hasta ahora la discusión sobre multiculturalismo versus liberalismo, o diferencia contra igualdad, pues son muchas las versiones de estos términos que se están poniendo en juego en la discusión actual. Sin embargo, cuando nos referimos a problemas concretos y a políticas públicas precisas, cuando nos enfrentamos a dilemas morales o conflictos entre diversos valores o entre grupos que se definen culturalmente, el dilema antes citado reaparece una y otra vez, y no parece posible escapar a su impronta.

En teoría y mientras que el pluralismo reconoce grupos de interés y asociaciones voluntarias, el multiculturalismo hace referencia a la coexistencia en un mismo territorio o ámbito político de sistemas o rasgos -según la importancia que se les quiera dar- culturales diferentes y que se enfrentan en torno a ciertas decisiones. Las reclamaciones de grupos definidos por la identidad compartida plantea a los Estados actuales dilemas nuevos, o al menos planteados en términos nuevos, puesto que en muchos casos tienen una larga historia. Las políticas que se basan en el reconocimiento de las diferencias culturales de los ciudadanos y la existencia de reclamaciones legítimas en torno a esas diferencias se llaman multiculturales. Por lo tanto el multiculturalismo es al mismo tiempo una descripción de la sociedad actual y un proyecto político, puesto a prueba con las minorías en algunos países como Canadá, o en discusión en otras naciones que cuentan con un número importante de pueblos indígenas, como México.

Cuando se habla de multiculturalismo normativo, de nuevo hay que distinguir varias posturas. Lamo de Espinosa (1995) habla de un primer aspecto básico: el respeto a las culturas ajenas implica ver al otro como "ser de cultura". No estamos hablando pues de ningún "derecho colectivo", sino del derecho individual a ser respetado como sujeto, como un ser dotado de capacidad de obrar y de dotar de sentido -cultural- a las propias acciones.

El segundo paso es un multiculturalismo moderado, o pragmático, que defiende por ejemplo Jacob Levy (2003) con el nombre "multiculturalismo del miedo". La postura de este autor persigue una renovación de la tradición liberal anglosajona que consideraba que al ser los apegos étnicos o nacionales constantes, debían encauzarse o limitarse según fueran o no beneficiosos. Habría que escapar por lo tanto del debate moral sobre la conveniencia de conservar o destruir culturas y dedicar la política a evitar la crueldad intraétnica e interétnica, y los conflictos sangrientos entre grupos enfrentados (de ahí que se hable del miedo, pues es el

miedo a peores males lo que debe dirigir las soluciones). Los peligros más habituales son la incorporación y secesión forzosa de poblaciones, la exclusión forzosa -caso de los gitanos en Europa-, la falta de marcos de interacción entre culturas, la crueldad interna, etc.

Para él pueden establecerse criterios concretos para dilucidar dilemas morales y jurídicos -en relación con la propiedad de la tierra indígena, o con los aspectos que afectan a la familia y a la posición de las mujeres en las diferentes culturas- que no antepongan criterios abstractos a menudo hipócritas (todos los gobernantes parecen feministas radicales cuando hablan de otras culturas, por poner un ejemplo de máxima hipocresía), sino que permitan la negociación, a menudo sobre símbolos, y ofrezcan salidas a aquellos miembros de comunidades que se encuentran atrapados entre las tradiciones del grupo y las oportunidades y obligaciones de la sociedad mayoritaria³¹.

La postura nace de la negación de que existan valores incompatibles detrás de los dilemas políticos; casi siempre se trata de cuestiones de poder, de intereses, o de símbolos de una identidad hegemónica frente a una identidad minoritaria o excluida. El dilema más importante, la posibilidad de un individuo de abandonar su comunidad o su cultura por una vida más libre, es también un falso debate: si la posibilidad de integración en otra cultura hegemónica fuera real, si no existiera el racismo o la exclusión, tendríamos derecho a plantear dicho dilema de forma justa, pero entonces probablemente dicho dilema no se plantearía nunca.

No queremos con ello minimizar lo que está en juego. La forma o el colorido de la democracia depende de esas soluciones parciales y del equilibrio entre igualdad y diferencia depende quizás su supervivencia como sistema político vivo. De hecho existen dos clases de políticas que suelen citarse en relación con este debate, las políticas de redistribución y las políticas de reconocimiento (Fraser, 1998). Las primeras se asocian de forma clásica con el Estado social y con la distribución de los beneficios del progreso entre las clases sociales, mientras que las segundas se asocian especialmente con nuevos movimientos sociales que piden respeto a su

³¹ El autor describe el caso de un hospital en EEUU que aceptó negociar con unas familias somalíes una forma simbólica y casi inocua (físicamente, al menos) de circuncisión femenina para evitar que se realizara en las penosas y peligrosas condiciones locales. Se trata quizás del caso más difícil de cuántos suelen anteponerse en la discusión sobre multiculturalismo y sin embargo el caso muestra la posibilidad de negociación de lo que una sociedad puede y no puede tolerar. Lo que no significa que esta postura pueda triunfar: las presiones sobre el hospital hicieron imposible que la solución (del miedo, podríamos decir) se impusiera.

identidad, siendo el feminismo, el movimiento de gays y lesbianas, o los movimientos raciales o étnicos un ejemplo.³²

Para Nancy Fraser, la idea de justicia actual exige las dos políticas, pero no todas sus versiones las hacen compatibles. En la realidad, la explotación, marginación o pobreza (contra la que luchan las políticas redistributivas) y el dominio cultural y falta de reconocimiento (a los que se enfrentan las políticas del reconocimiento) están unidos y crean un círculo vicioso. Sin embargo las primeras persiguen la igualdad y las segundas tienen que diferenciar al grupo del resto (¿cómo reconocerlo si no?). El género y la raza conformarían lo que la autora llama colectivos bivalentes, que precisan ambas políticas. Siempre que estas políticas no se opongan. Para ello plantea otro eje de análisis: existen políticas culturales que pretenden conservar identidades (multiculturales) y otras que pretenden desestabilizar todas las identidades (deconstrucción).

La combinación de planteamientos de deconstrucción cultural³³ con políticas de redistribución que busquen la transformación social (social demócratas según la autora) hace compatible la igualdad y la diferencia, o dicho en otros términos: reducir la desigualdad sin estigmatizar a los grupos.

Desde el punto de vista de uno de esos grupos, los inmigrantes magrebíes en Francia, no puede negarse la identidad -que es posibilidad de actuar- ni perderse de vista la universalidad. Para Boubeker, no puede haber sujeto sin reconocerse en el propio mundo³⁴, pero tampoco sin la visión reflexiva de la propia cultura. Es esta reflexividad lo que hace posible hablar de universalidad y salir del particularismo.

³² El acento puesto en la igualdad o en la diferencia ha marcado veinte años de debate feminista, pues aunque parezcan compatibles, implican dos visiones de la identidad: el feminismo de la igualdad no predefine el contenido de la identidad y exige derechos para que el sujeto (las mujeres reales en este caso) decida qué identidad darse a sí mismo (operación imposible sin poder). El feminismo de la diferencia acusa a esta postura de negar el valor mismo de las mujeres reales y de su historia, lo que impediría el orgullo suficiente para reclamar nada. Reconocimiento de la propia realidad y petición de derechos parecen articulados en la práctica, aunque la teoría tenga dificultades para armonizar las dos posturas. Pues el feminismo de la igualdad tiene una tradición ilustrada mientras que el de la diferencia proviene de una visión "romántica" de la identidad, y algunas de sus posturas son esencialistas. Pero de hecho el dilema entre abolir la diferencia de género y valorizar a las mujeres en su especificidad no es fácil y es quizás el paradigma de las dificultades de todo cambio cultural profundo, donde el sujeto debe ser y dejar de ser al mismo tiempo.

³³ Algunos autores hablan de interculturalismo en este sentido: fijarse no en el valor de las culturas en sí, sino en el aprendizaje reflexivo del hecho cultural y de la relación abierta y conflictiva entre culturas.

³⁴ El autor habla de la necesidad de reconocer al padre -el emigrante que llegó a Francia. Curiosamente las feministas han hablado de reconocer a la madre, lo que muestra los límites de cualquier analogía, por muy fecunda que resulte, entre movimientos sociales diferentes.

Acción positiva, por lo tanto, pero en el marco de una transformación de las estructuras de poder. Si las cuotas, ayudas, o las políticas específicas para un grupo se eternizan es que algo está fallando y no se está produciendo un cambio en la relación del grupo minoritario con el mayoritario. Igualdad más respeto parece ser la fórmula de una democracia como la que propugna Touraine, una tercer fase tras la democracia liberal y la democracia industrial. Y esa transformación no nace de la administración de medidas por parte del Estado, aún con buena fé, sino de la proyección pública y la organización política de los diferentes sujetos, por difícil que sea la solidaridad en estos momentos históricos.

Volvemos de este modo a la crisis del Estado integrador, si es que alguna vez existió. Richard Sennett (2003) habla en su último libro de la dificultad del respeto en una sociedad desigual, donde la dependencia es vista como una condición vergonzosa. Escribe en este sentido: "Al liberalismo, la dignidad de la dependencia nunca le pareció un proyecto político valioso". De ahí que las soluciones del Estado social hayan oscilado siempre entre negar cualquier intercambio simbólico y cualquier compasión, a través de mecanismos supuestamente objetivos (renta básica) o en dejar a instituciones jerárquicas (iglesias o instituciones totales) la gestión de la dependencia. Para Sennett ambas son insatisfactorias y no se enfrentan al problema, siendo la situación actual (una mezcla de sistemas objetivos arbitrarios y de esfuerzos voluntaristas) igual de negativa.

Las personas necesitan ayuda en momentos de su vida, pero necesitan que se les de valor, establecer relaciones de reciprocidad y al mismo tiempo conservar su autonomía, no ser desnudados (desocultados, dice el autor) por la violación de su privacidad. En este sentido Sennett propone otra definición de autonomía muy poco citada: aceptar en el otro lo que no entendemos, aceptar que es extraño y a la vez que pueden intercambiarse cosas. A mi entender, esta forma de ver la autonomía permite al otro jugar con su identidad, y no la prefija. Permite la opacidad y la resistencia a la transparencia que busca tanto el mercado como la intervención social.

En definitiva, Sennett propone que el reconocimiento mutuo se organice, pues precisa estructuras y carácter. Defiende tres líneas de acción en el trabajo social: honrar los logros prácticos de las personas (puesto que el trabajo bien hecho, sea cual sea, es uno de los pocos rasgos culturales que todavía no han sido destruidos por la nueva flexibilidad capitalista); admitir

la dependencia de los adultos; dejar que las personas participen en las circunstancias de su propio cuidado.

Aunque Sennett se refiere a la pobreza (casi siempre unida a la raza en Estados Unidos), su análisis sirve para las relaciones con minorías y en general con todos los grupos con menos poder social o económico o en situación de dependencia. Desde otro punto de vista, más abstracto, Touraine (2000) defiende también una nueva forma o etapa de la democracia que intente unir lo que la globalización está dividiendo: las redes de capital e información por un lado y las identificaciones culturales (separadas de la vida de la producción y del trabajo) por otra. Esta división, que él llama "demodernización", lleva a la disociación entre el sentido y la práctica, lo que intentan recomponer precisamente las identidades de todo tipo. Pero promover diferencias sin más no es democrático -es *laissez faire*. La disociación entre práctica y sentido no puede llamarse cultura (que es exactamente la atribución de sentido a las prácticas). A la vez, la convivencia entre culturas no basta: el sujeto sólo es autónomo a través del reconocimiento del otro, lo que exige instituciones, la escuela entre otras.

La función de la política es, para Touraine, recomponer el sentido -crear sujetos- mediando "entre el mundo de la instrumentalidad y el de la identidad". Se trataría de una "igualdad compleja" o de una política del sujeto que reconociera que lo que nos iguala es el deseo de individuación, de crear un recorrido individual que tenga sentido. Propugna en definitiva una política que superaría los dilemas entre comunitaristas y liberales puesto que: "Ya no se trata, entonces, de reconocer el valor universal de una cultura o de una civilización sino, por el contrario, de reconocer a cada individuo el derecho de conjugar, de articular, en la propia experiencia de vida personal y colectiva, la participación en el mundo de los mercados y de las técnicas con una identidad cultural particular. No es la inspiración universal de una cultura lo que hay que reconocer, sino la voluntad de individuación de todos aquellos que buscan reunificar lo que nuestro mundo, globalizado en la economía y fragmentado en la cultura, tiende cada vez con mayor fuerza a separar."

VIII. BIBLIOGRAFÍA

Abajo Alcalde, J. E. (1997): *La escolarización de los niños gitanos*, Ministerio de Trabajo y Asuntos sociales, Madrid.

Argentaria (1997): *Educación, vivienda e igualdad de oportunidades*, Visor, Madrid.

Asociaciones y Federaciones Gitanas (1999): *El pueblo gitano y la educación. Documento para el debate*.

Asociación de Enseñantes con gitanos (2000): *Boletín del centro de documentación* nº 19/20.

(2002) "La educación para superar las desigualdades", *Boletín del Centro de Documentación* nº21/22.

Asociación Secretariado General Gitano (1989): *Primeras Jornadas estatales de seguimiento escolar con minorías étnicas*, Madrid: ASGG.

Ayuntamiento de Tarancón (2003): *Absentismo escolar, Guía para la Intervención y Prevención*, Tarancón.

Bauman, Z. (2002): *La cultura como praxis*, Barcelona: Paidós.

(2003): *Comunidad*, Madrid: Siglo XXI.

Boubeker, A. (2003): *Les mondes de l'éthnicité*. Paris: Balland.

Cabanes Hernández, J. (1998): "La escolarización de los niños gitanos en el país Valenciano" en *Alternativas. Cuadernos de Trabajo Social* nº6, Oct. 1998. Escuela Universitaria de Trabajo Social, Alicante.

(2000) "Gitanos en la escuela: una realidad cambiante" en *I Tchatchipen* nº29, Enero-marzo 2000.

Camilleri, C. (1985): *Antropología cultural y educación*, París: Unesco.

Carmona Fernández, A. (1998): "Cultura gitana y cambio social" en Suárez Japón coord. *Gitanos, Historia y Cultura en la Baja Andalucía*. Ayuntamiento de Jerez, Jerez.

Carrasco Pons, S. (1997): "Usos y abusos del concepto de cultura" en *Cuadernos de Pedagogía* nº264, Otoño 1997.

(1997) "La escolarización de minorías culturales con riesgo de marginación social" en *Anthropology and Education Quarterly*, Septiembre 1997.

Castells, M. (2000): *La Era de la Información*. Vol. 2: El poder de la Identidad.

Madrid: Alianza.

(1995): *La ciudad informacional*, Madrid: Alianza Editorial.

Centre de recherches tsiganes (2001): *Roma, Gypsies: Texts issued by International Institutions*, Centre de recherches tsiganes and University of Hertfordshire Press.

Comunidad Valenciana (2001): *Mujer Gitana*, Universidad Internacional Menéndez Pelayo. Valencia.

EMER (1991): *Situación y problemática socioeconómica del pueblo gitano residente en la Comunidad Valenciana*. Valencia: Dirección General de Servicios Sociales de la Conselleria de Treball i Seguretat social de la Generalitat Valenciana.

Equipo Pedagógico de la F.A.R.A. (1994): "La problemática socio-educativa de la población infantil gitana en Andalucía" en *I tchatchipen* nº5, Enero-Marzo 1994.

Fernández Enguita, M. (1996): *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*, CIDE, Madrid.

(1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya*, Ariel, Barcelona.

Fernández Morate, S. (2000): *Las familias gitanas ante la educación*, Palencia: Diputación de Palencia.

Fraser, N. (1998): "From Redistribution to Recognition?", en Willett, C. (ed.), *Theorizing Multiculturalism*, Oxford: Blackwell.

Fundación Secretariado General Gitano (2002): *Evaluación de la normalización educativa del alumnado gitano en Educación Primaria*, FSGG, Madrid.

Gamella, Juan F. (2000): *Mujeres Gitanas, matrimonio y género en la cultura gitana de Andalucía*, Consejería de Asuntos Sociales de la Junta de Andalucía.

Garrido, M.J. y Torres, J. (1986): "El problema de la educación en la población gitana" en San Román (comp.) *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Alianza Universidad, Madrid.

Gay Blasco, P. (1999): *Gitanos of Madrid. Sex, Gender and the Performance of Identity*. Oxford: Berg.

Giddens, A. (1997): *Modernidad e Identidad del yo*. Barcelona: Península.

Gómez Alfaro (1994): "La reducción de los niños gitanos". Revista *I Tchatchipen*, nº 8, Diciembre 1994.

Grupo PASS (1991): *Estudio sociológico sobre la comunidad gitana en España*. Madrid, no publicado.

Iniesta, A. (1981): *Los gitanos. Problemas socioeducativos*. Madrid: Narcea.

Juliano, D. (1993): *Educación intercultural: escuela y minorías étnicas*, Madrid: Eudema.

Kelly, P. (ed.) (2002): *Multiculturalism Reconsidered*. Cambridge: Polity Press.

Lamo de Espinosa, E. (ed.) (1995): *Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multuculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.

Lévy, Jacob T. (2003): *El multiculturalismo del miedo*, Madrid: Tecnos.

Liégeois, J.P. (1998): *Minoría y escolaridad: el paradigma gitano*. Madrid: Presencia gitana.

López Varas, M.L. (1995): "Los gitanos en el epicentro de los discursos de exclusión", en *Archipiélago* nº21.

Marcos Sanz, R (1990): "Los agentes sociales que intervienen en el proceso educativo de las minorías" en *Primeras Jornadas de seguimiento escolar con minorías étnicas*, Madrid: Asociación del Secretariado General Gitano.

Méndez, C. (2001): "La mujer gitana entre el catolicismo y el pentecostalismo", en *Mujer gitana*, Jornadas de la UIMP, Valencia: Generalitat Valenciana.

Ministerio de Educación y Ciencia (2001): *Datos básicos de la Educación en España en el Curso 2001/2002*, Madrid.

Ministerio de Educación y Ciencia - Unidad de Educación Intercultural (1995): "España, la escolarización de los niños gitanos" en *Interface* nº19 y *Interface* nº20, Clichy, Centre de Recherches Tsiganes.

Ministerio de Educación y Ciencia (1993): *Informe sobre el estado y situación del sistema educativo 1992-93*, MEC/Consejo Escolar del Estado, Madrid 1993.

Ministerio de Educación y Ciencia/CIDE (1992): *Las desigualdades en la educación en España*. Madrid: Secretaría General Técnica.

Ministerio de Educación y Ciencia. Subdirección General de Educación Compensatoria (1988): *Escolarización de los niños gitanos españoles*, Madrid, MEC.

Montoya, J.M. (1987): *La minoría gitana en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Instituto Regional de Estudios (IRES). Comunidad de Madrid.

(1988): "El pueblo gitano ante la escuela" en *La escuela ante la inadaptación social*. Madrid: Fundación Banco Exterior (Edhasa).

Muñoz Sedano, A. (1993): *La educación multicultural de los niños gitanos de Madrid*, Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia, CIDE, Memoria de investigación inédita.

Open Society Institute (2002): *Seguimiento de la protección de las minorías en la Unión Europea. La situación de los roma/gitanos en España*, Open Society Institute.

Rex, J. (1995): "La metrópoli multicultural. La experiencia británica" en Lamo de Espinosa, E. (ed.): *Culturas, Estados, Ciudadanos. Una aproximación al multuculturalismo en Europa*. Madrid: Alianza.

Salinas Catalá, J. (2001): "La mujer gitana a su paso por el sistema educativo", en *Mujer gitana*, Jornadas de la UIMP, Valencia: Generalitat Valenciana.

(1999): "Los gitanos y el sistema educativo" en *Trabajadores de la Enseñanza*, nº 202, Abril 1999.

San Román, T. (1999): "El desarrollo de la conciencia política de los gitanos" en *Gitanos*, número 0, Abril 1999.

(1997): *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.

(1992) "Pluriculturalisme i minories ètniques" en *Perspectiva Escolar*, nº164.

(1986) *Entre la marginación y el racismo. Reflexiones sobre la vida de los gitanos*. Alianza Universidad, Madrid.

(1984): *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*, Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona.

Sartori, G. (2001): *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*, Madrid: Taurus.

Sennett, R. (2003): *El respeto*, Barcelona: Anagrama.

Solomos, J. y Back, L. (1996): *Racism and Society*, London: Macmillan Press.

Touraine, A. (2000): *Igualdad y Diferencia. Las nuevas tareas de la democracia*. México: FCE.

Vázquez, J.M. (1979): *Estudio sociológico sobre los Gitanos españoles*. Madrid: Instituto de Sociología Aplicada.

Vieria Ferreira, Márcia Ondina (1993): *Dominación y resistencia en la escuela: el caso de los gitanos*. Madrid: Universidad Complutense. Mecnografiado.

Zorrilla y Martin (1991): *Análisis de las acciones educativas con población marginal: el barrio de la Celsa*. Madrid.