

¿POR QUÉ FRACASAN LOS GITANOS/ROM EN BADALONA Y EN BOGOTÁ? ESTUDIO COMPARATIVO

BÁLINT ÁBEL BEREMÉNYI
Universitat Autònoma de Barcelona

Aunque la totalidad de los niños y niñas gitanos de Badalona (Cataluña) están escolarizados en la escuela primaria, a lo largo de los años se les presentan más dificultades y mayor desigualdad escolar que al resto de la población estudiantil. Este fenómeno culmina en los primeros años de la ESO cuando la inmensa mayoría de ellas y ellos será absentista, mostrará bajo rendimiento y abandonará el sistema educativo.

Por otro lado, en Bogotá (Colombia) una comunidad Rom-Kalderash¹ (gitana) comparte representaciones y actitudes conservadoras en relación con la escuela, sobre todo con respecto a las niñas. El alumnado Rom muestra una cierta tendencia absentista, estudia relativamente bien, pero abandona la escuela entre el cuarto y el séptimo grado.

El modelo cultural de las dos comunidades gitanas/Rom es aparentemente similar, pero realmente ¿se trata del mismo fenómeno en Badalona y en Bogotá?

Esta comunicación² – que se basa en trabajos de campo etnográficos de 20 y de 5 meses en Badalona y en Bogotá respectivamente – busca las diferencias en los modelos culturales ante la escuela que han desarrollado los Rom de Bogotá y los gitanos de Badalona respectivamente en su propio contexto histórico y sociocultural. El modelo ecológico-cultural de John U. Ogbu y su clasificación de las minorías en *voluntarias* e *involuntarias* me ha sido útil en el caso de los gitanos de Badalona, pero la clasificación dicotómica resulta menos aplicable en los Rom-Kalderash de Bogotá en un contexto social históricamente estratificado en base “racial”/étnica.

A continuación presentaré, primero el caso de la comunidad gitana en Badalona y sus reacciones ante la escuela, seguido del caso bogotano, en el cual los Rom bajo las influencias particulares de la sociedad colombiana variaron su estrategia hacia la educación *gadyi*³.

En la comparación pretendo acentuar posibles explicaciones y algunas dudas acerca de la similitud y la diferencia entre los modelos culturales elaborados en contextos diversos, siempre teniendo en cuenta la gran diversidad interna de ambas comunidades.

1. Casos

1.1. El caso de Badalona

La etnografía escolar durante un año académico y la convivencia⁴ a priori y posteriori con los gitanos de Badalona ha permitido comprobar lo que la mayoría de la literatura constata: los

¹ Rom: en lengua romaní significa “hombre gitano”; Kalderash es uno de los grupos Rom más numerosos de Europa de Este.

² Presente comunicación es un intento de enfocar en algunos aspectos de mi Tesis Doctoral en curso.

³ *gadyo*: no gitano en lengua romaní con ortografía utilizada en la literatura colombiana. En plural: *gadye*. En femenino: *gadyi*. (otra forma de decirlo por los Rom colombianos: “*particular*”)

alumnos y alumnas gitanos muestran bajo rendimiento académico; son absentistas ya en la Primaria; el desgranamiento de la escuela alcanza niveles altos sobre todo en Secundaria; pocos alumnos llegan al bachillerato y a lo largo de estos años tienen menos éxito académico que otros alumnos y alumnas.

El barrio, llamémoslo San Agustino, se construyó en los sesenta para dar respuesta *rápida* al chabolismo y a la falta general de viviendas después de una catastrófica inundación alrededor de la capital catalana. A raíz de la pobreza y el desempleo en ciertas épocas, en el barrio se presentaron diversas formas de delincuencia, entre otras el tráfico de drogas, que han conducido a una convivencia a veces conflictiva entre *payos* y gitanos. El número de gitanos de la zona se estima entre 3.600-5.000, que representa entre, más o menos, la cuarta o la tercera parte de la población total.

La infraestructura del barrio siempre ha estado menos desarrollada que la del resto del municipio. Esto se aplica también a la cobertura escolar. Durante bastante años, el barrio no tenía escuela pública, aunque sí una privada de monjas. La primera escuela pública albergada en un barracón se transformó en una *escuela de gitanos*, que después oficialmente se recalificó como *escuela puente*. La *segregación étnica* es una dificultad con la cual varios centros han tenido que afrontarse en el pasado y en el presente. En el instituto (IES) observado generalmente, más de la mitad de los grupos clase se componen de alumnos gitanos o extranjeros, como se puede ver en el *Gráfico 1*.

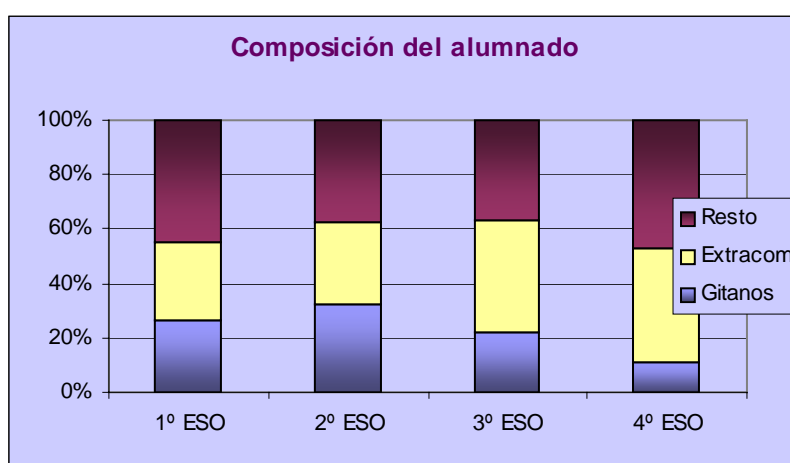


Gráfico 1: Porcentaje del alumnado gitano, extracomunitario y resto en los cuatro niveles de la ESO en el IES observado (2003-04)

Uno de los fenómenos más destacados respecto al alumnado gitano y la escuela es el *absentismo*, a pesar de la obligatoriedad de los estudios hasta los 16 años. Un estudio del Ajuntament de Badalona de 2003⁵ concluye que el nivel de absentismo en las escuelas infantil y primaria (P-3 a 6º) del barrio alcanza un nivel del 30,5% , mientras el mismo indicador en la educación secundaria

⁴ El autor durante 20 meses alquiló una habitación en un barrio popularmente llamado “barrio de gitanos”, en Badalona.

⁵ FERNÁNDEZ MORIEL, Àngels (2003) Projecte de millora del procés d’atenció a l’absentisme escolar a la Zona IV de Serveis Personals – Badalona: Ajuntament de Badalona

es del 38,5%, del cual⁶ una cifra importante se refiere a los niños y niñas gitanos. En el *Gráfico 2*. se puede observar el absentismo desproporcionado de los gitanos, que en el segundo ciclo (tercero y cuarto año) de la ESO intensivamente declina con el desgranamiento masivo de este alumnado.

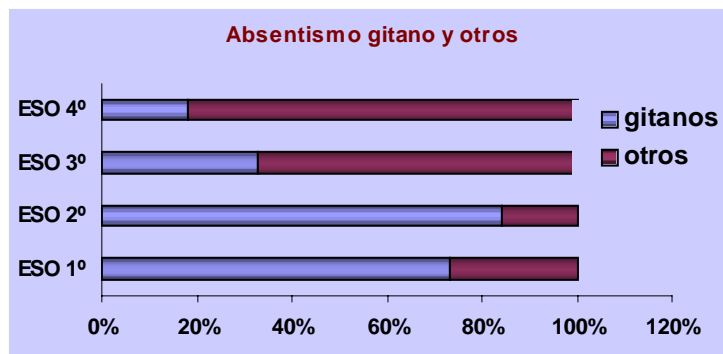


Gráfico 2: Absentismo del alumnado gitano vs. el resto del alumnado en el IES observado (2003 – 04)

El absentismo y sus consecuencias no son los únicos fenómenos que dificultan el buen rendimiento y el seguimiento de los estudios del alumnado gitano. Los maestros, profesores y educadores a menudo se refieren al comportamiento asocial y disruptivo, la falta de motivación y una actitud pasiva hacia la mayoría de las actividades escolares. La etnografía escolar ha hecho posible comprobar la existencia de estos problemas, aunque no las causas con las cuales los maestros, profesores, educadores y algunos políticos los explican. En otro lugar (Bereményi 2004, 2005) he mencionado las interpretaciones equivocadas de los profesores sobre las fuentes de esta problemática, como por ejemplo la familia “*irresponsable y poco motivadora*”; la cultura gitana; los niños mismos por su actitud negativa y comportamiento disruptivo; la legislación educativa continuamente cambiante; la administración educativa municipal y autonómica.

Representación de los gitanos

En cuanto a los padres y madres gitanos, al contrario de la opinión general, ellos dicen tener expectativas positivas hacia los estudios. Esta afirmación generalizada se ha recogido por varios investigadores (San Román 1980, Abajo 1997, Abajo-Carrasco 2004, Fundación Pere Tarrés 2005, Vargas-Gómez 2003, etc.). En mi trabajo de campo todos los informantes gitanos adultos han reconocido que la escuela es importante. Los padres y madres saben y afirman que “sin estudios no hay futuro”. Destacan que las actividades productivas presentes no tienen mucho futuro por la competencia, solo unos pocos podrán vivir bien de éstas. Al mismo tiempo, se niegan a *obligar* a los niños y niñas a seguir los estudios si ellos no lo quieren.

La mayoría de los padres no tiene estudios más allá de lo básico, pero muchos afirman que si fueran jóvenes irían a la escuela, porque ahora ya ven la utilidad del *conocimiento*, y algunos reconocen que “sin estudios, no eres nadie”. Varios de ellos han realizado estudios fuera de la edad escolar, ya

⁶ tanto la entrevista realizada con la autora del estudio referido, como las observaciones propias del trabajo de campo conducen a esta afirmación

de adultos. Uno aprendió a leer y escribir por el carné de conducir, al otro se le abrió el mundo del *conocimiento* escrito a través de los estudios bíblicos, y al tercero le obligaron las circunstancias laborales... Enrique, un anciano gitano, explica su gran sueño de volver a nacer:

“Si yo naciera de nuevo yo no sería lo que soy. Yo quiero saber, saber inglés, francés, una buena carrera, abogado, ser alguien en la vida, donde me pueda defender y defender mis derechos, y donde pueda estar, y darle a mis hijos lo mismo que yo, y... una relación de mis hijos con gente más equilibrada. Que mi hijo se casara con una maestra de escuela, que la otra se casara con un médico, y... esa era mi ilusión. No lo he conseguido yo esa ilusión. Por lo tanto yo... no me importaba a mí la gente, a mí no me importaban los gitanos.”

En el presente hay un acuerdo general entre los gitanos – al menos en su *discurso* – de que los padres y madres que no llevan sus hijos a la escuela son *malos*, irresponsables aunque, cabe destacar que, el absentismo y otros problemas escolares, de hecho, aparecen en casi todas las familias gitanas. Lo que quiero subrayar en este punto es la diferencia que existe entre el discurso reproducido entre ellos hacia los *payos*, y la práctica que realmente refleja sus modelos culturales. Resulta que entre los hombres gitanos (la inmensa mayoría de mis informantes) el tema de la escuela no surge de manera espontánea. Este fenómeno observado me lo confirmó un informante clave de la siguiente manera.

“A ver, cosas del colegio no es un tema que se suele hablar. Simplemente yo te hablo de mí, yo me preocupo de que mi hija vaya al colegio, de que mi hija intente mejorar los estudios pero tampoco me he planteado que el día de mañana mi hija estudie y se esfuerce y tenga una carrera, no me lo he planteado, ¿vale? Ese es un gran problema para los que están a base dentro de la sociedad, porque vivimos al día, en el presente, no pensamos en el futuro ni en el mañana, y no es un tema que se converse entre los gitanos, por lo menos yo no lo he visto”

Puede que en la actualidad haya más oportunidades académicas para los gitanos y ésta sea la única vía (como dicen ellos mismos) para mantener su nivel de vida en el futuro. Sin embargo, cambiar la estructura de pensamiento, cambiar las formas de organizar la *producción social* y la *reproducción cultural* de la comunidad requiere tiempo. Los gitanos parecen ser conscientes de los cambios que tienen que asumir en el futuro próximo.

“nosotros, el pueblo gitano, tenemos que cambiar la mentalidad, los padres tenemos que cambiar a los hijos la mentalidad. Un niño gitano que no saca buenas notas no es castigado. Luego, ¿qué motiva a ese niño a estudiar? Nada. Y luego, nosotros estamos mentalizados de que no van a ser abogados, ni van a ser médicos, ni cirujanos...”

Otro aspecto relacionado es el desarrollo de la identidad en la adolescencia. Los gitanos de la Secundaria no encuentran perspectiva futura, ni referentes atractivos en el contexto escolar; mientras otros contextos como la familia/comunidad, el trabajo y el ocio (consumo) pueden ofrecerles tanto sentido como perspectiva y elementos constitutivos a su identidad como adolescente gitano. El instituto observado no tenía prácticamente ningún espacio académico o extraacadémico, donde los valores, normas o manifestaciones cotidianas de la cultura gitana y la cultura adolescente gitana se pudiesen valorar. Este hecho conduce al fenómeno de que la actitud

contra-escolar, el rechazo de los valores y normas de la educación formal formen parte y alimenten una identidad gitana adolescente.

Luís, un joven *absentista* explica cómo dejó de ir a la escuela en los primeros meses.

Bueno, escúchame, escúchame, tío. Estás con tus colegas, ¿no? Estás con tus colegas. Ya vas, ya vas por tus colegas, a lo mejor, pero venga va. Pero si no están tus colegas allí, ¿qué haces tú sólo allí? [...] sólo. [yo estaba durante algunos meses en el instituto] pero no hacía nada. Lo hacía el otro. Yo le estaba mirando. ¿Vale? [...] y haz esto. Y me lo hacía. [ENT: ¿Y qué dijeron los profes?] Nada. No se enteraron. No se enteraron.

Colate, igual que Luís figura en las listas del instituto, pero él nunca pisó la escuela Secundaria, ni tan solo un día.

Colate: Yo fui al instituto. Yo fui a matricularme.

ENT: ¿Tú sólo o con padres?

Colate: Sí, con amigos.

ENT: Con los amigos. Y fuisteis y ¿qué?

Colate: Me matriculé nada más. Y ya no llegué a apuntarme

ENT: ¿Por qué?

Colate: Porque ya vine de Francia y

ENT: ¿Cómo? ¿En el verano fuiste a Francia?

Colate: Sí. Yo fui a Francia antes de empezar el colegio, y ya un mes falté. Un mes y ya no fui ya.

ENT: ¿Ya no te dejaron entrar?

Colate: Ya no quería ir allá. (...)

El absentismo, el comportamiento disruptivo y, en general, el distanciamiento de las normas escolares forman parte del conjunto de **respuestas** elaboradas a los mensajes del entorno social (familia, comunidad, escuela, prensa, etc.) y a las experiencias propias sobre la desigualdad de las oportunidades escolares y sociolaborales. Las bajas expectativas académicas sobre sí mismos – consecuencias de los mensajes ambivalentes de los agentes sociales – hacen que los niños y niñas busquen alternativas de éxito en otro ámbito de la vida. O dándole la vuelta, las oportunidades futuras – atractivas y reforzadas por una serie de referentes – hacen que la escuela, donde la competencia es dudable y cuestionada, no sea un lugar agradable ni necesario para el futuro. Chucho, por ejemplo, pondera racionalmente su futuro y decide que el *demasiado rollo* del instituto no tiene sentido para conseguir un trabajo *lo que sea*, tal como han hecho los amigos y su hermano.

ENT: ¿Qué hará el Chucho de treinta años?

Chucho: Estará trabajando. Cuando cumpla los dieciséis ya me meteré en un cursillo.

ENT: ¿En qué cursillo?

Chucho: Yo qué sé. Algo de paleta o todo, lo que sea.

ENT: Pero para hacer esto, ¿no tienes que tener el graduado escolar?

Chucho: No. Que yo sepa, mi hermano allí está.

Observando los pocos (aunque cada vez más) casos de **éxito** académico con continuidad podemos ver que muchos de estos adolescentes han intentado incorporar ciertos elementos de una nueva estructura de oportunidades del sistema educativo. La participación en agrupaciones pro-gitanas indudablemente ayuda en la mitigación entre los roles aparentemente contradictorios como el de ser niña-adolescente gitana y el de seguir los estudios sin compañeros gitanos, lejos del hogar, dedicándole más tiempo que a la familia. En este sentido, los niños y niñas que consiguen este rol de intermediario dan una *respuesta adaptativa* individual a las oportunidades, reconociendo y actualizando las informaciones sobre las vías posibles del futuro; y por supuesto, al mismo tiempo, reconociendo el poder restringente de las normas de la comunidad (*fuerzas comunitarias* en el concepto de Ogbu). En muchos casos el gran mérito no es el reconocimiento de estas fuerzas, sino la capacidad de negociar entre las nuevas oportunidades y las normas de la comunidad, o bien, entre la *modernidad* y el *conservadurismo*.

Durante mi trabajo de campo, dos alumnos gitanos pasaron al bachillerato, una chica y un chico. Sandra, que en tercero de ESO perdió un año justamente por culpa de la presión del grupo de iguales gitanos, ahora cursará su segundo año en una universidad. Parece que ella salió más fuerte y decidida del fracaso temporal. Por el contrario, Aurelio que no presentó problemas durante la ESO y recibió apoyo incondicional desde la familia y de sus profesores, no pudo aguantar la doble presión del grupo de iguales y el miedo por el futuro desconocido, pues “renunció” al principio del bachillerato. Ahora trabaja como peón en construcciones, está casado y no piensa volver a los estudios. Los dos fueron apoyados de manera activa por una fundación tanto en sus estudios diarios, como en su negociación difícil entre la comunidad y la escuela.

Lo que quiero destacar en el caso de Badalona es que, tal como sugiere Ogbu, la comunidad gitana y especialmente los niños y niñas *asumen* el bajo rendimiento escolar como una forma “natural” de la desigualdad de oportunidades académicas y laborales. El sistema desigual, consecuentemente, genera una *respuesta colectiva* de la comunidad gitana, que no apoya el desarrollo de una identidad estudiantil, sino más bien provoca resistencia o actitudes de rechazo ante los valores, normas y conocimientos escolares. Una respuesta colectiva que, por un lado adapta los esfuerzos y preferencias a las oportunidades y por el otro, a través de la resistencia, afirma el contenido étnico de la identidad de los niños y adolescentes. El éxito escolar individual requiere una renovación de los modelos culturales y en algunos casos el rechazo parcial o total de éstas. Pero esta vía todavía no es dominante entre las y los gitanos de Badalona.

1.2. El caso de Bogotá

La *kumpania*⁷ Rom⁸ de Bogotá consiste en dos familias numerosas y una más pequeña. Se trata aproximadamente de trescientas personas la mayoría de las cuales se concentra en tres barrios

⁷ *Kumpania*: el conjunto de la población Rom de un territorio geográfico (aunque es un concepto mental, más que geográfico)

vecinos. Los abuelos de los niños y niñas de edad escolar eran refugiados de países de Europa de Este (sobre todo Rusia y Grecia) y según la memoria colectiva escaparon en un barco del exterminio nazi. Pero no son ellos los primeros Rom que aparecían en la historia de la República, ni de Bogotá. Los Rom que nacieron en Colombia se sienten colombianos y lo comentan con mucho orgullo, aunque su identidad gitana está subrayada en todo momento. Todos y todas – excepto una familia pequeña cuya trayectoria diverge de las dos grandes – son bilingües pero los adultos utilicen más la lengua *romaní* que los más jóvenes.

Sus principales actividades productivas son el comercio y el trabajo artesano e industrial con metal en talleres (garajes) propios. Las mujeres suelen salir a centros comerciales o a ferias a leer la mano, donde sus hijas les acompañan. Una parte importante de la comunidad – sobre todo los ancianos – no tiene estudios formales, otros tienen alguna experiencia en el colegio, aunque esto no es de sorprender porque en Colombia la escolarización no es obligatoria y hasta hace algunos años la escuela pública era poco accesible para los pobres. Además, las familias Rom hace sólo algunas décadas que comenzaron a asentarse y a vivir en casas propias o arrendadas, antes viajaban alrededor de la República tocando territorios de países vecinos, como por ejemplo Ecuador o Venezuela.

La mayoría de las familias Rom de Bogotá no es pobre, pero sí que hay algunas. Los más ricos también tienen problemas financieros momentáneos porque la acumulación de bienes no es habitual y en algunos casos hasta las casas se compran y se venden con una cierta frecuencia.

Las relaciones interétnicas pueden definirse como buenas. Jóvenes y adultos coinciden en decir que “los *gadye* [no gitanos] nos quieren”. Sin embargo, la comunicación interétnica está pautada de manera más o menos estricta de parte de los Rom. Los Rom mantienen una cierta distancia con los *gadye*, pero entablan buenas relaciones personales y de negocio. Los jóvenes tienen más amigos entre los *gadye* que sus padres.

“Sumamente, cuando estaban nuestros padres, nuestros padres nomás lo que trataron con los gadye era hacer el negocio y no hablar más. Hacer el negocio, coger el dinero y no te veo, hasta luego y ya. Pero hoy en día, ya tenemos amigos, ya nos quiere mucho la gente aquí en los barrios. En las ciudades donde llegamos, o en pueblos, ‘uy, llegaron los gitanos’. Y la gente habla muy bien con nosotros porque ya que nosotros tenemos respeto a ellos, ellos respetan a uno. Y la mayoría de nuestros vecinos bien contentos y felices con nosotros. Y la gente también nos quiere mucho porque no nos metemos con ellos, ni ellos se meten con nosotros. Sino nos respetan y los respetamos. Somos muy tratables con ellos, y ellos también son muy tratables con nosotros. Ya uno no ‘rescrimina’. Y ya no dicen a uno ‘gitano!’ con ‘rescriminación’. Hoy en día le llaman a uno por su nombre, pero igual saben que uno es gitano.”

Podríamos decir que la relación interétnica entre Rom y *gadye* es controvertida, porque la mala fama de los *gitanos* está presente en la sociedad, pero pocas personas tienen experiencia personal con los Rom y en la actualidad hay pocos casos de conflicto interétnico. Los investigadores colombianos junto con los activistas Rom arguyen que la *invisibilidad* total hace que el

⁸ “Rom” en lengua *romaní* significa hombre, u hombre gitano. En Europa se ha difundido el uso del “Roma”, que es la misma palabra en plural, para evitar las connotaciones negativas de la palabra “gitano”.

pueblo colombiano conozca a los *gitanos* más bien de las leyendas y no de la realidad. De todas formas en este sentido, PROROM⁹, la asociación Rom ha conseguido un reconocimiento amplio de este grupo étnico por parte del Estado. Gracias a esto, en todas las políticas antiguas y nuevas hacia los grupos étnicos, los Rom están incluidos, junto con los indígenas, los afrocolombianos y los Raizal.

La sociedad colombiana es una sociedad multiétnica en la que – a pesar del discurso adverso – el origen “racial”/étnico estratifica el sistema de oportunidades educativas y laborales, aunque no de manera absolutamente determinante. En este sentido, los Rom de origen europeo, por su apariencia fenotípica, tienen una ventaja social frente a, por ejemplo, los afrocolombianos o los indígenas. En Colombia, los Rom no son identificables por su apariencia, por lo cual los hombres, niños y niñas no sufren discriminación *automática* en espacios públicos, ni en la escuela. Las mujeres por su prenda tradicional y particularmente por su dedicación productiva pueden ser objeto de discriminación o rechazo.

En cuanto a la situación educativa, la legislación del Estado colombiano asegura el desarrollo de una educación formal que respeta e incorpora las necesidades educativas de cada grupo étnico en el marco de la escolarización pública. La *Etnoeducación* es la principal política educativa de Colombia para la inclusión de los grupos étnicos en el sistema educativo. Hasta la fecha, se ha realizado muy poco en este respecto con el grupo Rom, pero el trabajo se ha comenzado entre el Ministerio, los municipios y los Rom.

Escuela

En 2005 realicé un trabajo de campo de dos meses en una escuela de Bogotá que disponía del número más alto de alumnado Rom de la ciudad, y que se encontraba en la frontera de los barrios que habitan la mayoría de la *kumpania*. En el año académico 2005 (febrero - diciembre) cursaban dieciséis niñas y niños Rom en esta escuela, entre el *grado 0* (5-6 años) y el *grado 9* (14 años). Aunque los profesores sabían que había algunos alumnos gitanos, porque sus *mamás* vestían de gitana, la cultura Rom y los derechos que surgen de su estatus étnico eran absolutamente ignorados. Consecuentemente la escuela no se sentía obligada a desarrollar su proyecto *etnoeducativo*. Cuando pregunté por ello, un profesor de castellano respondió con un paralelismo: si un grupo de británicos se instala en Bogotá, la escuela del barrio no está obligada a iniciar una educación bilingüe. El comentario pone en evidencia el desconocimiento absoluto de los Rom como grupo étnico – uno de los cuatro de la República – con derechos especiales reconocidos.

Padres y madres

Respondiendo a la pregunta del antropólogo, todos los padres estaban de acuerdo con la importancia de los estudios en el progreso económico y en la movilidad social, pero en la *práctica*,

⁹ Proceso Organizativo Rom (Gitano) de Colombia

sólo en algunos casos podía comprobar que la escuela formaba parte de una proyección sociolaboral concreta. Por ejemplo en un mismo núcleo familiar, Yoshka buscaba escuela privada de niñas para sus hijas, para que pudieran seguir estudiando sin que los Rom las criticasen, mientras su hermano Pintuco sacó a su hija del colegio después de tan solo cuatro meses del primer año de escolaridad. La escolarización de las niñas es un tema más delicado y en la práctica los padres son más estrictos con ellas que con sus hermanos varones. Algunos padres arguyen que los estudios son imprescindibles porque ya no se puede vivir del trabajo manual, otros dicen que “nosotros Rom siempre hemos encontrado la forma de ganarnos la vida” y esto será así en el futuro sin o con estudios. A pesar de las reivindicaciones *oficiales* de PROROM (asesorada por un antropólogo, militante de movimientos sociales), lo que la mayoría de los padres realmente desea es tener una escuela primaria *para* los Rom, es decir un lugar donde sus hijos aprendan a leer, escribir, las matemáticas y su propia cultura en su propia lengua.

Niños y niñas

En el contexto escolar los niños y niñas Rom no revelan su pertenencia étnica, no hablan en *romaní* y no hacen conocer sus costumbres, aunque tampoco lo ocultan. Son uno más entre los alumnos y alumnas. Incluso sus mejores amigos desconocen el significado de la palabra “Rom”. Los y las Rom, mientras acuden al colegio son relativamente buenos estudiantes. En Primaria, la directora “tenía gran experiencia con los gitanos¹⁰” y acusaba a los padres que no respetan las normas de la escuela, comentario que no he escuchado de ningún otro profesor. Algunos profesores anecdóticamente explicaban, que no es que no tuvieran ningún problema con los gitanos, sino que incluso ellos, eran los mejores estudiantes. Hecho que no se ha comprobado una vez revisadas las notas generales de éstos.

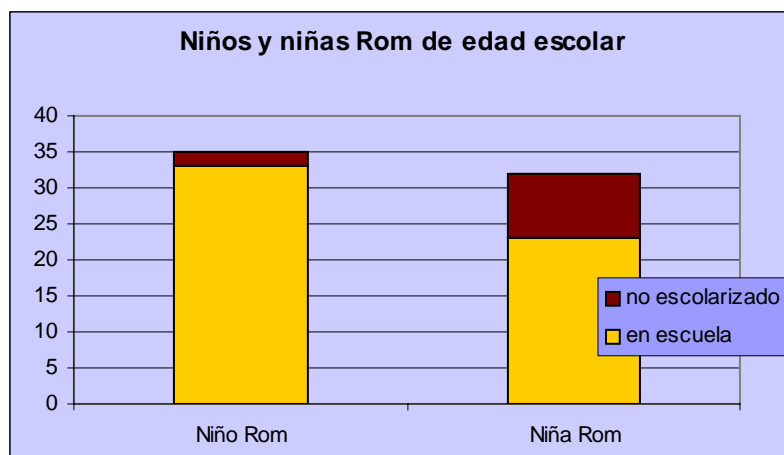


Gráfico 3: Proporción de niños y niñas Rom de la kumpania de Bogotá de edad escolar que van y que no van a escuela (2004)¹¹

¹⁰ Los Rom en Colombia se conocen por la gente como “gitanos”. La denominación “Rom” se introdujo recientemente en su movimiento político-cultural para evitar las connotaciones anecdóticas y negativas.

¹¹ Realizado por el autor a partir de estadísticas de PROROM y correcciones propias

A los chicos Rom les gusta ir a la escuela y aquellos que van no suelen faltar. Hay, sin embargo, proporcionalmente menos chicas (72% del total chicas de edad escolar) en la escuela que chicos (94% del total chicos de edad escolar), y con el avance de la edad esta proporción se intensifica aún más. Era testigo de un caso donde los padres de una estudiante Rom del quinto grado, muy popular entre los compañeros del grupo, decidieron retirarla de la escuela. Gracias a la intervención de la tutora y como consecuencia de la tristeza aparente de la niña, los padres le permitieron unos meses más de estudios, pero en junio acabó definitivamente su escolaridad. Una historia bastante general, pero curiosamente hasta mi trabajo de campo en la escuela, los profesores no se habían dado cuenta de la *pérdida* sistemática de las niñas gitanas y por tanto no habían actuado de ninguna manera para prevenirlo. Finalmente, en el mismo año, esta niña y su familia se fueron a Argentina para visitar a unos familiares y probar la suerte. La realización de viajes largos y lejanos por parte de la familia es un motivo común entre los Rom para suspender los estudios. Pertenecen también a esta realidad, la trayectoria de algunos pocos jóvenes que con títulos universitarios han elegido distintos niveles de aculturación en las formas *gadje* de trabajar, organizar sus relaciones y reaccionar a las oportunidades sociolaborales.

En resumen, lo que querría poner de manifiesto en el caso bogotano es que los Rom han optado por la escolarización – hace poco tiempo – voluntariamente. Como una parte de su estrategia general de cara a la sociedad mayoritaria, los modelos culturales respecto a la escuela no están cristalizados y por tanto muestran una gran heterogeneidad intraétnica. Los niños y niñas Rom, en el contexto escolar no destacan su pertenencia étnica y no muestran comportamientos contra-escolares, supuestamente porque en la vida cotidiana las fronteras étnicas son claramente marcadas y no necesitan entablar relaciones dicotómicas para mantener estas fronteras.

2. Discusión

2.1. Respuestas de la Antropología de la educación

Desde el principio del trabajo de campo en Badalona me planteaba la pregunta: Si el éxito y el fracaso académico principalmente – aunque no únicamente – están definidos por factores históricos y socioeconómicos, entonces ¿los gitanos fuera de Europa tienen una relación diferente con la escuela?

La corta historia de la antropología de la educación ofrece fundamentalmente dos explicaciones al rendimiento desigual de grupos sociales distintos. En principio las explicaciones *culturalistas* (Spindler, Wolcott, Erickson, etc.) ocupaban la gran parte de la literatura buscando el origen de las desigualdades sociales en la diferencia cultural entre estos grupos. La *discontinuidad* entre la cultura de la comunidad y la cultura de la sociedad mayoritaria representada por la escuela crean conflictos y hacen que el conocimiento escolar sea parcial- o totalmente deslegitimado por la comunidad, y en cambio el conocimiento *tradicional* de la comunidad se descuide o se rechace por la escuela. La discontinuidad reconocida conducía a explicaciones de *deprivación cultural* o *déficit cultural*.

Aunque las diferencias culturales son indudables entre los grupos sociales, sin embargo, a partir de los setenta la atención de los estudiosos se traspasó a otros aspectos contextuales, gracias a John U. Ogbu. Según este antropólogo el *estatus desigual* y las *fuerzas comunitarias* producen unas *diferencias culturales secundarias*, es decir diferencias que son consecuencias y productos del contacto histórico y actual del grupo minoritario con la sociedad mayoritaria. Ogbu arguye que el bajo rendimiento de los afroamericanos en los Estados Unidos es una *respuesta colectiva adaptativa* a la estructura de oportunidades educativas y sociolaborales.

Los estudios de Ogbu y de sus seguidores sobre el rendimiento escolar de la comunidad negra de EEUU ayudan a entender ciertas dinámicas de la comunidad gitana de España. Según Ogbu, los grupos minoritarios pueden clasificarse en *voluntarios (inmigrantes)* e *involuntarios (tipo casta)*, dependiendo de la historia de su incorporación en la sociedad mainstream y del tratamiento ulterior hacia esta minoría. La minoría voluntaria o inmigrante llega con expectativas positivas, con un proyecto de futuro más o menos claro, y con un *doble marco de referencia*: de lo que ha dejado detrás y de lo que recibe como premio por su migración (escuela gratuita de mayor calidad, seguridad, trabajo remunerado, derechos humanos, etc.). Las dificultades que surgen en el proceso de incorporación en la nueva sociedad son asumidas como precio necesario para conseguir los objetivos de la migración. La educación, generalmente se interpreta como un espacio donde se consiguen las competencias para los éxitos futuros y por tanto representa una inversión principal. Al mismo tiempo la minoría involuntaria (o de *tipo casta*) adquiere su estatus minoritario, a menudo *subordinado*, en contra de su voluntad (a través de conquista, colonización, esclavitud, etc.) y su único marco de referencia se restringe a la relación desigual con la sociedad mayoritaria. Los padres y los alumnos de la minoría involuntaria mantienen expectativas más bajas sobre la escuela y la educación formal, y sus modelos culturales ofrecen estrategias alternativas para conseguir éxito en la vida. Los fracasos académicos iniciales se asumen como resultados de la relación de desigualdad entre ellos y la sociedad mayoritaria (prejuicios, discriminación) y como respuesta se desarrolla una actitud contra-sistema.

En relación con los gitanos de Badalona me parece revelador utilizar la categoría ogbuiana de la *minoría involuntaria*. Los gitanos a lo largo de su historia europea han sido objeto de hostilidad, recelo y rechazo por parte de la sociedad que definía su incorporación subordinada y marginal. En cuanto a sus oportunidades presentes, hemos de tener en cuenta que las nuevas oportunidades educativas y laborales en realidad son accesibles sólo para una parte limitada de los gitanos. Mientras la legislación y las políticas educativas y sociolaborales formalmente promueven la participación más activa de la gente gitana, por el otro lado, los propios *agentes* sociales (profesores, vecinos, prensa, políticos...) no están preparados para una práctica más inclusiva y para la comunicación de esta actitud a través de *mensajes inequívocos*¹² hacia la comunidad gitana española.

¹² Abajo - Carrasco (2004) llama la atención a la importancia de los *mensajes inequívocos* positivos mantenidos a lo largo del tiempo

Ogbu habla de un *time-lag*, un retraso temporal, entre los cambios en la estructura social y la modificación de las *respuestas colectivas*, el cambio de *modelos culturales* de la minoría. Aunque, gracias a los movimientos reivindicativos gitanos y a la política social de Europa, se abren nuevas vías de redefinir y al mismo tiempo reforzar la identidad étnica que históricamente está vinculada a una situación social y económica marginal; sin embargo la mayoría de las familias y personas gitanas se autodefinen a partir de ciertas *diferencias culturales secundarias* desarrolladas en otra época (un pasado próximo) de las relaciones interétnicas. Siguiendo el modelo ecológico-cultural de Ogbu, los gitanos españoles, como una *minoría involuntaria* afrontan problemas escolares que en última instancia conducen a la deserción (desde el punto vista de la escuela: fracaso académico). La desvinculación puede interpretarse como una *respuesta adaptativa* a la realidad sociolaboral, es decir una reacción lógica reconociendo la imposibilidad de acceder a estudios más avanzados y a puestos de trabajos mejor remunerados. A esto añadiría un aspecto: la actitud contra-escolar que como una práctica de la *diferencia cultural secundaria* apoya activamente el mantenimiento y la reproducción de la identidad étnica. Esto se entiende aún más observando que la escuela hasta ahora no ha podido apoyar paralelamente el éxito académico y el mantenimiento o reconstrucción de ciertos elementos étnicos de la identidad del alumnado gitano.

La analogía “afroamericano – gitano español” nos ayuda entender algunos aspectos de la situación educativa de estos últimos, sin embargo, ni la categoría *involuntaria*, ni la *minoría inmigrante* se ha comprobado útil en el caso de los Rom colombianos. Dado que se trata de la segunda o la tercera generación de unos europeos refugiados se daría con facilidad esta segunda categoría y así podríamos mostrar de manera comparativa dentro del mismo grupo étnico la tesis de que la *minoría involuntaria* muestra peor rendimiento académico, que la *minoría voluntaria* (que de hecho estaba presente entre las hipótesis de trabajo previas al segundo trabajo de campo). Sin embargo, los Rom de Bogotá no cumplen varios requisitos de esta categoría y este hecho aporta una nueva prueba a las críticas que encontraban la categorización dicotómica de Ogbu demasiado cerrada y reduccionista. Entre otros seguidores de Ogbu, Margaret A. Gibson recomienda la matización de estas agrupaciones para que se dé cuenta de la gran diferencia entre modelos migratorios, grupos inmigrantes, la heterogeneidad intragrupal y para que variables como el género o la clase social puedan ser más acentuadas en el análisis. Gibson y Ogbu en 1991 editaron el famoso *Minority status and schooling*, una serie de estudios comparativos sobre diferentes grupos minoritarios en contextos variados para ofrecer nuevos aspectos que mejoran el modelo ecológico-cultural de Ogbu. Gibson y Bhachu, por ejemplo, demostraron que los inmigrantes Sikh en un contexto rural californiano desarrollan unas *estrategias educativas y teorías de éxito* muy parecidas a las estrategias de los inmigrantes Sikh en un contexto urbano británico. Pero al mismo tiempo un grupo pequeño de Sikh británico da respuestas más parecidas a las minorías involuntarias. Yangsook Lee, en la misma recopilación, comparó el rendimiento educativo de la minoría involuntaria coreana en Japón y la minoría inmigrante coreana en los Estados Unidos. El primer grupo afronta una recepción hostil y discriminatoria de parte de la sociedad japonesa y como consecuencia su escolarización es

conflictiva entre otros a nivel de rendimiento y de convivencia interétnica. En cambio, en los EEUU los coreanos están entre los grupos más reconocidos por su rendimiento alto, los profesores y los compañeros mantienen unas expectativas muy altas hacia ellos, influyendo así positivamente en sus autoexpectativas. Nobuo K. Shimahara, por su parte, explica cómo un grupo social marginado en el pasado de la historia japonesa, a través de la reciente apertura de las oportunidades de movilidad social ha cambiado su actitud y su práctica ante la educación escolar.

Estos y otros estudios del libro analizan, por un lado, grupos de origen común que reaccionan de manera parecida a la escolarización en destinos distintos de la migración, o bien grupos que en un estatus desigual involuntario desarrollan estrategias diferentes que en un estatus desigual minoritario voluntario.

2.2. Hallazgos

En mi presente comparación, en cambio, se trata del mismo grupo étnico en **contextos históricos y socio-culturales muy diferentes**, pero con unas **respuestas muy parecidas hacia** la escuela (aunque sí con una heterogeneidad significativa en ambos grupos).

En los dos casos hemos podido observar que en líneas generales las respuestas colectivas de la comunidad gitana de Badalona y de los Rom de Bogotá ante la escuela son parecidas.

Mientras en España los gitanos desde hace siglos sufren un estatus subordinado y marginado en la sociedad, en Colombia los Rom gozan de una ventaja social frente a otras minorías históricamente oprimidas y también por su apariencia fenotípicamente europea. En Colombia, los Rom se reconocen como un grupo étnico y por tanto privilegiado en ciertos contextos legislativos, entre otros en el educativo.

En cuanto al modelo cultural elaborado en lo que respecta a la educación formal, los Rom de Bogotá igual que los gitanos de Badalona tienen una gran apertura retórica hacia la escuela y las oportunidades futuras que permiten los estudios. También coinciden en las prácticas heterogéneas con una dominancia conservadora. Todos los padres se preocupan más por la escolarización de las niñas por la *amenaza* que representa la escuela para ellas. En Bogotá la desescolarización de niñas no es excepcional, mientras en Badalona las autoridades intervienen en casos parecidos.

La deserción prematura de la escuela es común entre las dos comunidades gitanos/Rom, no obstante se ve una diferencia importante en la participación escolar. Los Rom bogotanos no presentan una actitud contra-escolar o comportamiento disruptivo. Quizá el contexto social ofrezca oportunidades para desarrollar una identidad étnica fuerte (lengua propia, comunidad Rom estable, bajo nivel de competencia económica directa, etc.) basada en la fluidez de las relaciones con la sociedad mayoritaria y no en la problematización de éstas a través de conflictos.

Los profesores de Bogotá – como la sociedad en general – comparten unos conceptos estereotipados y negativos sobre los gitanos, pero no los vinculan directamente a los alumnos Rom, no necesitan acudir a estas *justificaciones*, porque los alumnos Rom no crean sistemáticamente dificultades al profesorado. Por otro lado, los profesores muestran una pasividad total ante el

abandono escolar en el paso de Primaria a Secundaria, ni se dan cuenta: de manera parecida que en el instituto observado de Badalona. En Badalona los profesores sí justifican los conflictos escolares alrededor del alumnado gitanos con las diferencias culturales entre la mayoría y los gitanos.

Otra coincidencia es que los dos casos han presentado – en su heterogeneidad interna – vías individuales alternativas, desde el abandono hasta la carrera universitaria; desde los modelos tradicionales de seguir las pautas culturales hasta el aislamiento de la comunidad, de sus normas y valores.

3. Conclusión

Para concluir quiero subrayar el hallazgo más destacado de la comparación. Se trata de un grupo étnico (los gitanos – Rom) que en contextos socioculturales e históricos muy diversos mantienen una actitud bastante similar ante la educación escolar. Esta afirmación, bajo ningún concepto quiere sugerir que “los gitanos culturalmente no son compatibles con la escuela”. Pero sí, que a pesar de las oportunidades dadas en el sistema educativo catalán-español y colombiano, los gitanos/Rom, como grupo (y no los individuos) actúan de manera más lenta y conservadora que otros grupos étnicos en ambos contextos.

Para explorar detalladamente esta similitud tendremos que buscar respuestas a las siguientes preguntas hipotéticas:

- ¿Puede que en ausencia de incentivos muy potentes, el *time lag* entre el cambio de la estructura de oportunidades y la negociación de nuevos modelos culturales sea más largo entre los gitanos/Rom de lo que esperaríamos y que en otras minorías?
- ¿Puede que las nuevas oportunidades escolares y laborales aparentemente atractivas ofrecidas por la sociedad mayoritaria todavía no se hayan comprobado suficientemente atractivas para los gitanos en los dos contextos?
- ¿Debido a las interacciones activas (y estructuradas según las normas de los Rom) con los *gadye*, los Rom no necesitan reafirmar su etnicidad (*fronteras étnicas*) en la escuela, mientras los gitanos de Badalona la manifiestan y reafirman en el principal espacio de contacto *obligatorio*, en la escuela? ¿Puede que en el contexto bogotano, las fronteras étnicas sean más firmes, y los Rom tengan menos necesidad de dicotomizar la relación entre Rom y *gadye* en la escuela?
- En Badalona la escuela es obligatoria y la presencia está altamente vigilada por los servicios educativos y sociales, mientras en Bogotá la escuela, en la práctica, no es obligatoria (aunque legalmente sí). ¿Puede que la asistencia escolar de los Rom sea una estrategia aculturativa voluntaria y sea por eso que las relaciones escolares son menos conflictivas?
- ¿Puede que las diferencias en la estructura social entre el estado Español y Colombia realmente no son altamente relevantes en cuanto a las estrategias del mantenimiento de las fronteras étnicas de los gitanos/Rom?

La escolarización del alumnado gitano en España es un tema que se ha colocado a los márgenes del interés político y científico. Desafortunadamente esto no quiere decir que se hayan

encontrado las respuestas necesarias para que el pueblo gitano pueda participar con igualdad de oportunidades en el sistema educativo. Las investigaciones que ponen en una dimensión comparativa la escolarización de las minorías étnicas pueden aportar a la comprensión de qué manera hay que mejorar las circunstancias educativas y sociales para conseguir mayor participación y continuidad.

BIBLIOGRAFÍA

ABAJO ALCALDE, José Eugenio (1997) *La escolarización de los niños gitanos: el desconcierto de los mensajes doble-vinculares y la apuesta por los vínculos sociales y afectivos* – Madrid: Ministerio de trabajo y asuntos sociales.

ABAJO, J.E.; CARRASCO, S; (eds) y Equipo de Investigación sobre el Éxito Escolar del Alumnado Gitano (2004) *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural* – Madrid: IM-CIDE, Instituto de la mujer.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2005) *Teachers' discourses about Roma Pupils' low performance* – Intervención presentada en *Social Inclusion And Young People – Research Seminar* organizado por la Comisión Europea y el Consejo de Europa en 31.10 – 02.11.2005, Budapest.

BEREMÉNYI, Bálint Ábel (2004) *Experiencias escolares del alumnado gitano en un barrio de la periferia de Barcelona: una aproximación etnográfica* – Tesina de Máster Dirigida por la Dra. Sílvia Carrasco Pons. Programa de Doctorat d'Antropologia, Departament d'Antropologia Social, Universitat Autònoma de Barcelona.

GIBSON Margaret A. y John U. OGBU (eds) *Minority status and schooling: A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* – New York: Garland.

LEE, Yongsook (1991) *Koreans in Japan and the United States En: Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* – New York & London: Garland.

OGBU, John U. y Herbert D. Simon (1998) *Voluntary and Involuntary Minorities: A Cultural-Ecological Theory of School Performance with Some Implications for Education.*

SAN ROMÁN, Teresa (1980) "La Celsa y la escuela del barrio." En: KNIPMEYER, Mary; Marta GONZÁLEZ BUENO y Teresa SAN ROMÁN (eds) *Escuelas, pueblos y barrios (antropología educativa).* – Madrid: Akal, p.163-263.

SHIMAHARA, Nobuo K. (1991) *Social Mobility and Education: Burakumin in Japan En: Minority Status and Schooling. A Comparative Study of Immigrant and Involuntary Minorities* – New York & London: Garland.

VARGAS CLAVERIA, Julio y Jesús GÓMEZ ALONSO (2003) Why Romà do not like mainstream schools: voices of a people without territory En: Harvard Educational Review. Winter, Vol.73.

FUNDACIÓ PERE TARRÉS (2005) Estudi sobre la població gitana de Catalunya: informe final. Dir: Montse Sánchez Aroca – Barcelona: Generalitat de Catalunya: Departament de Benestar i Família.