

Niños gitanos y escolarización desde una perspectiva

antropológica

Marisa E. Calcagno

Uno de los pueblos sobre el cual pesan casi todos los estereotipos existentes es el pueblo gitano. Desde su llegada a Europa en el siglo XV, la literatura y el sentido común, los han construido como gente peligrosa, de mala vida, vagabundos, ilegítimos. Este imaginario compartido por las políticas públicas, no han hecho más que justificar medidas de exterminio, persecución, sedentarización forzada, criminalización y violencia sobre este colectivo. Actualmente los gitanos europeos constituyen una población de entre 9 y 10 millones, el equivalente a las poblaciones enteras de tres países de ese continente, sin embargo, los términos en los que se construyen las relaciones de poder, hacen que se los cuente entre las “minorías”.

Las comunidades gitanas argentinas, quienes parecen haber estado entre nosotros desde hace más de cien años¹. –nos animamos a sostener- son relativamente conservadoras. El núcleo principal de poblaciones gitanas que llegaron al país antes de la Segunda Guerra Mundial, mantienen costumbres y prácticas conservadoras, no siempre presentes en gitanos europeos. En primer lugar el *porajmos* (nombre gitano del genocidio nazi), ocasionó el exterminio de comunidades enteras. En segundo lugar, medio siglo de sistemas de socialismo y stalinismo en Europa Central y Oriental, llevó a fuertes procesos de aculturación e integración de alcance variado.

Combinando mi experiencia como maestra y mis estudios de antropología inicié un trabajo de campo a fines del año 1999 que se extendió por casi ocho años, con familias de la comunidad gitana de la Ciudad de Buenos Aires. Pude observar que el interés enunciado por los sujetos hacia el aprendizaje escolar y el reconocimiento de su importancia, no se correspondía con la baja matrícula de niños gitanos en las escuelas de la Ciudad, el comportamiento errático, el abandono prematuro y el frecuente “bajo rendimiento”; problemáticas manifestadas de forma coincidente por docentes y directivos de escuelas porteñas que entrevisté en los años posteriores.

Sin soslayar las relaciones hegemónicas de poder y la discriminación existentes en la sociedad y verificadas en la escuela, se intenta comprender este comportamiento teniendo en cuenta la especificidad de las propias prácticas culturales gitanas en relación a un sistema escolar que a su vez, posee una especificidad histórico-cultural propia. Es decir, lejos de intentar una explicación de corte culturalista, sostenemos que, si el currículum escolar, con sus repertorios de

¹ Los Kalderash griegos llegaron entre 1880 y 1890 (Bernal, 2005; en *Patrimonio Cultural Gitano*, Comisión para la preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires)

conocimientos, prácticas y rutinas, oprime y discrimina a las minorías, estas no son agentes pasivos y elaboran un repertorio de conductas que marcan límites y obstaculizan el trabajo pedagógico.

El trabajo de campo arrojó como hallazgos que, el nomadismo (que ha sido resignificado), la oralidad (pues se trata de un pueblo ágrafo), los rituales de pureza y la endogamia, constituyen los componentes persistentes y actuales de un sistema cultural que ha contribuido a la preservación del pueblo gitano a través del tiempo como Estado sin territorio. Desde esta perspectiva, en la relación que miembros de este colectivo establecen con el sistema escolar -signado por un profundo espíritu normalizador y homogeneizante que a partir de los años 90 se diversifica dando lugar a una multiplicidad de identidades institucionales que amplían las posibilidades de elección de los sujetos- se verifica una especie de transacción: un periodo breve de tránsito por la escuela, necesario para desenvolverse en la sociedad dominante, pero no tanto como para poner en riesgo los mecanismos básicos de reproducción social del grupo. En el caso de las niñas, la aparición de la menarca, constituye un cambio de status que las tornan objetos de los más severos controles sociales que garantizan una estricta endogamia. Esto implica el alejamiento inmediato de las aulas al promediar cuarto o quinto grado.

Se observó que en algunas instituciones, se prioriza el objetivo socializador y se aplican criterios flexibles en cuanto a las inasistencias, la puntualidad y la promoción. Estas instituciones son las que concentran la mayor parte de niños gitanos.

Marisa Calcagno se desempeña como maestra en escuelas públicas de la Ciudad de Buenos Aires desde 1989. Estudió Antropología en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Realizó trabajo de campo con familias de la comunidad gitana e investigó la relación que se establece entre las tradiciones propias este colectivo con la cultura escolar argentina. Avances de su trabajo de investigación para su tesis de licenciatura han sido publicadas en: *Discriminaciones étnicas y nacionales. Un diagnóstico participativo*. Corina Courtis, María Inás Paccecca (Compiladoras). Editores del Puerto. Buenos Aires. Asociación por los Derechos Civiles. .

Contacto: marisacalcagno@yahoo.com.ar