

Infants i joves gitanos: èxit escolar i construcció de la identitat

Xavier Besalú*

Resum

En aquest article s'aborda l'educació de l'alumnat gitano des d'un doble prisma: el sociopolític i el cultural. Des d'aquesta òptica es pondera la construcció de la identitat d'aquest alumnat en un context de globalització i d'hibridació com el nostre, fent èmfasi en tres elements de la cultura gitana: la família, la religió i la visió de l'educació de les generacions joves. En acabar, es fan un seguit de propostes de canvi en les polítiques educatives i en la gramàtica escolar per tal d'aconseguir l'èxit escolar de l'alumnat gitano.

Paraules clau

gitano, cultura, identitat, interculturalitat, família, educació, religió

Recepció original: 28 de novembre de 2016

Acceptació: 02 de febrer de 2017

Publicació: 27 de juliol de 2017

Entre el reconeixement cultural i la desigualtat social

La realitat, els conflictes socials d'avui en societats postindustrials i complexes com la nostra, han de ser llegits i interpretats en una doble clau, la sociopolítica i la cultural, si volem comprendre'ls en tota la seva amplitud. Tradicionalment, potser pel pes i per la llum que va aportar la mirada del marxisme enfront de lectures més ingènues o funcionalistes, la realitat i els conflictes socials s'havien explicat atenent gairebé en exclusiva a les desigualtats socials, a les situacions de pobresa i marginació, a les discriminacions i explotacions més flagrants, a la lluita de classes. En un llenguatge menys connotat, es feia al·lusió a la insuportable constatació que no és cert que, com diuen les lleis i les declaracions universals, totes les persones siguem iguals davant la llei, perquè cada dia veiem que la garantia del compliment dels drets humans depèn sobretot de la capacitat econòmica, però també de l'origen, del lloc de residència, del sexe, de l'edat, a vegades fins i tot de la llengua i de la religió! Si aquests conflictes són interpretats únicament en clau sociopolítica, seria lògic que es miressin de contenir o de resoldre des d'aquesta òptica, és a dir, a través de la política, del diàleg i la negociació entre els representants dels diversos interessos enfrontats (partits polítics, sindicats, grups d'interessos o lobbys), endegant projectes, programes i reformes, en funció del poder i la representativitat obtinguts a les urnes o de la violència implícita o explícita de les situacions de crisi donades.

Aquesta lectura –sembla ja una evidència– és del tot insuficient. Per això cal articular-la –sense treure-l'hi ni capacitat explicativa, ni importància– amb una explicació de tipus cultural, que tingui en compte les diversitats que travessen la

(*) Professor del Departament de Pedagogia de la Universitat de Girona. S'ha especialitzat en el camp de l'educació intercultural. La seva darrera publicació ha estat *No som aquí per rendir-nos. La pulsio ètica de la Pedagogia* (2016). Membre del Grup de Recerca en la Diversitat. Adreça electrònica: xavier.besalu@udg.edu

societat en general i cada una de les classes i grups socials: religioses, lingüístiques, ètniques, d'edat, d'origen... Cadascuna d'aquestes diferències pot ser un motor d'identificació i de mobilització i, a més, sovint aquestes diferències (la lluita pel reconeixement) se sumen o coincideixen amb desigualtats socioeconòmiques (la lluita contra l'exclusió), tot i que poden funcionar autònomament: seria el cas de molts immigrants estrangers i els seus fills, i de molts gitanos. Segons Touraine (2005), aquesta emergència del llenguatge cultural respondria a la profunda desestructuració que ha comportat el pas de la societat industrial a la societat de la informació. Si abans la classe social constituïa el vincle més determinant i sòlid, avui això ja no és així, sinó que l'adscripció cultural i identitària apareixerien com la divisió i l'oposició primordials.

És des d'aquesta doble mirada que podem entendre millor per exemple les revoltes a les *banlieues* franceses de 2005 arran de la mort de dos adolescents que fugien de la policia, amb un balanç de més de 10.000 cotxes incendiats i més de 200 centres educatius danyats. Una revolta protagonitzada per joves nascuts a França i de nacionalitat francesa, encara que molts d'ells arrossegaven l'estigma de la immigració dels seus pares o avis. En paraules de Ben Jelloun (2005):

Hi ha un problema encara més greu que el de la pobresa: el de la identitat. Aquests joves són francesos vinguts a menys... Són francesos de segona classe pel fet de ser fills d'immigrants, per no ser completament blancs de pell i per no treure bones notes.

A més a més, la revolta expressava la profunditat de l'esquerda generacional, la infranquejable distància cultural entre joves i adults, tot i residir en uns mateixos entorns. El desencadenant del conflicte és en aquests casos un sentiment fondo i persistent de ser maltractat per la societat, per les seves institucions i pels seus agents – entre els quals, l'escola i els educadors, i la sensació d'abandonament, de no comptar per als poders públics. És justament l'emergència del factor cultural el que explicaria que aquests sentiments i aquestes sensacions s'expressin amb termes com reconeixement, respecte, honor i no pas en el llenguatge polític clàssic. Els joves expressen el seu malestar remetent-se a les seves experiències personals i, en conseqüència, ho fan amb un llenguatge marcadament emocional, vivencial i concret, que lliga amb el procés d'individualització que ho ha envaït tot.

Ho sintetitza amb precisió Wieviorka (2011):

Des del punt de vista social, les generacions joves constaten que viuran pitjor que els seus pares; un sector de la població se sent abandonat i sense esperança, empès fora de la modernitat. A les capes mitjanes els obsessiona el fantasma del desclassament. Els obrers simplement han desaparegut de l'univers simbòlic social i mediàtic. Des del punt de vista cultural, es té la sensació generalitzada de pèrdua de punts de referència i de falta de sentit. En aquestes circumstàncies sobresurten les al·lusions a la identitat nacional, a la pèrdua dels valors tradicionals, a la immigració, a l'islam i a les diferències culturals.

L'escola com a territori enemic

Wolcott (1993) explica què passa entre el mestre i els seus alumnes quan aquesta relació educativa es dona en un context d'antagonisme cultural, quan l'escola és vista com un ariet que té per objectiu destruir la cultura i la identitat pròpies i substituir-les per unes altres considerades superiors i més valuoses. La resposta d'aquests alumnes, recolzada de manera implícita i explícita per tota la comunitat, és la resistència activa i pacient, una mena de coexistència tensa per garantir la supervivència mínima de les dues parts enfrontades:

Jo estava com a mestre d'un poblat natiu de la costa de Colúmbia Britànica, al Canadà. Com a mestre, tenia la responsabilitat de portar una escola unitària que acollia tots els nens residents al poblat entre els 6 i els 16 anys. Com a etnògraf, tenia la intenció d'identificar i mostrar la influència de les barreres culturals en el treball escolar, d'estudiar per què és tan freqüent que els alumnes indis semblin refractaris als esforços d'educació formal que despleguen les escoles... I em vaig trobar amb una pauta fermament consolidada d'hostilitat dels alumnes cap al mestre i cap a gairebé tots els aspectes de la forma de vida que el mestre representava.

Quan el mestre-antropòleg pren plena consciència d'aquesta realitat, decideix deixar de presentar-se com un amic entregat i mereixedor de confiança, sinó que es presenta com a enemic per tal d'esdevenir útil a un alumnat culturalment diferent i amb voluntat de resistència i de no ser assimilat, semblantment a la relació que es pot establir entre els educadors i els presoners dins d'una presó:

Ajudaria al mestre a plantejar-se expectatives realistes sobre el que podria aconseguir a l'aula. S'adonaria que els presoners utilitzen tota la seva energia i recursos en una lluita desesperada per sobreviure i per mantenir la seva pròpia identitat. Reconeixeria que l'antagonisme dels seus alumnes més aviat s'adreça cap l'entorn cultural total i no tant cap a ell com a individu. Els objectius educatius del mestre buscarien que el seu propi estil de vida semblés als seus enemics, els alumnes, prou manejable com perquè es plantegessin si valia la pena explorar-lo o no, i per proporcionar a aquells que volguessin un conjunt de capacitats que els permetessin moure's en una cultura diferent de la seva i tenir accés a les seves recompenses. I s'adonaria del significat que potser tindria el fet d'acceptar aquest ensenyament per a aquells que l'acceptessin... vendre's, desertar, ser un traïdor, ignorar el rebuig, els valors i les pressions dels iguals, de la família, del poble al que es pertany. El mestre interessat en els alumnes enemics en tant que persones podria estar menys inclinat a actuar com si fos una rentadora de cervells i més inclinat a sospesar les dificultats de la transmissió cultural i les conseqüències últimes del canvi.

Podríem parlar també de la brutalitat, il·lustrada i racional, amb què el govern australià va mirar d'acabar d'una vegada per totes amb la «inferioritat cultural» dels australians aborígens: de 1910 a 1970 més de 55.000 infants van ser segrestats legalment, separats de les seves famílies i deixats en mans de diverses institucions públiques. El motiu adduït: que els aborígens no podien garantir l'educació dels seus fills, a la vista de les seves pràctiques «ancestrals i bàrbares», mentre que la societat civilitzada –majoritàriament d'origen anglosaxó– no solament els protegiria dels seus pares, sinó que els donaria l'empenta definitiva per accedir en igualtat de condicions al món d'avui.

També per a un sector important del poble gitano l'escola ha estat considerada un territori enemic, una agència on es treballava de forma explícita i sistemàtica per *apaïar-los*, per desposseir-los de la seva identitat, per arrencar-los de la seva comunitat, per convertir-los en una altra cosa. Aquesta seria la raó profunda de l'objecció històrica dels gitanos envers l'escolarització, del seu arrelat absentisme, del seu persistent i escandalós «fracàs» escolar. Perquè cap de les funcions socials de l'escola hauria tingut massa sentit per a ells. No la necessitaven perquè s'ocupés de la custòdia dels infants, que ja tenien plenament resolta; els resultava poc funcional per a la inserció en un mercat laboral que no era el seu o que els rebutjava; i els proposava una cultura i una identitat personal i col·lectiva que menystenia la seva. En paraules de Fernández Enguita (1995):

El formalisme igualitari de l'escola ignora que el gitano es troba més lluny de la cultura escolar que el paio, i que s'hi troba en una relació d'oposició, no d'harmonia perquè la seva cultura globalment ho està en molts aspectes enfront de la cultura paia... i situa el gitano, constantment, en la disjuntiva d'optar entre la seva cultura i la cultura escolar, entre el seu món i el món paio, esquinçant-lo permanentment. És la traducció d'una vella actitud de la societat espanyola: negar la seva existència com a grup ètnic, com a cultura, o desterrar-la als llimbs de la irrellevància, mentre se li ofereix la integració plena amb la condició que deixi de ser qui és, que es converteixi en paio.

Què hauria de fer l'educació escolar davant d'individus sòlidament socialitzats i enculturitzats per la seva família, per la seva comunitat, per la seva «tribu», apel·lant a l'aforisme que ha fet tanta fortuna? Parekh (2000) ens proposa una via interessant en dir que els éssers humans s'articularen en tres nivells diferents, però interrelacionats. El primer nivell el constitueix allò que compartim com a espècie: una estructura física i mental, unes necessitats bàsiques, unes capacitats, uns anhels... El segon nivell ens ve donat pel fet de ser membres d'una comunitat cultural concreta: tothom neix, creix i viu en un món culturalment estructurat, que dóna sentit i significació a tot el que percebem i experimentem; un món, però, que no és ni estàtic, ni monolític, ni uniforme. El tercer nivell és el que fem personalment com a individus singulars i lliures que som. L'educació, doncs, hauria d'interpel·lar aquest ésser humà complex i condicionat, però malgrat tot independent. En aquesta perspectiva, la funció bàsica de l'escola hauria de ser la de proporcionar als subjectes aquelles experiències que no els fossin directament accessibles pels camins habituals de la socialització, aquelles possibilitats o vivències alienes o estranyes a les seves famílies, al seu grup d'amics, als mitjans de comunicació que freqüenta, a les esglésies a què s'adscriu... La funció de l'escola és la d'anar més enllà, la d'eixamplar l'experiència fora del radi d'acció limitat per les condicions reals de la seva existència, la d'oferir la possibilitat de distanciar-se, de conèixer altres models i alternatives. Amb l'objectiu de poder analitzar-ho tot críticament, també la pròpia realitat i la pròpia cultura, per poder-les recrear i vivificar dialogant sense por amb altres perspectives i altres persones, en definitiva, per poder ser més competent i més lliure (Gimeno, 2001).

La mirada intercultural

Quan ja han passat més de dues dècades des de la irrupció de la qüestió intercultural en el debat pedagògic i polític, semblaria incontestable el seu triomf mediàtic, tot i que, si observem el que ha passat des d'aleshores, no diríem pas que les coses hagin canviat massa. Hi ha, per començar, una interessada i profunda confusió teòrica: si bé tothom reivindica la interculturalitat, la veritat és que s'ha fet des de posicions epistemològiques i ideològiques clarament distanciades i amb significats i finalitats a vegades antagònics.

Simplificant molt, trobaríem en un extrem un discurs que percep la diversitat cultural com una característica pròpia d'un tipus concret de persones –una minoria, els diversos, els diferents, els altres–, vinculada prioritàriament a factors de tipus ètnico-racial, religió o lingüístic, i associada sovint a pobresa i marginació. A l'altre extrem hi trobaríem un discurs que considera que la diversitat cultural és simplement un tret característic de totes les societats complexes, que abastaria tant les desigualtats socioeconòmiques o de classe com les diferències de gènere o d'orientació sexual, travessades totes elles per unes relacions de poder inherents a qualsevol relació humana, però especialment marcades en una economia de mercat i per uns estats-nació que no són pas culturalment neutrals.

Des d'un altre punt de vista, és interessant analitzar l'estranya combinació entre una presentació retòrica, optimista i positiva de la interculturalitat, i la permanent problematització de les diferències culturals, de la immigració i de l'heterogeneïtat social, que acaba essent especialment eficaç i perversa. D'una banda, es canten les excel·lències de la diversitat cultural per la riquesa de formes i matisos que aporta a la

societat, es celebra la seva autenticitat, que contrastaria amb la sofisticació i la *macdonalització* de la cultura hegemònica, s'elogia el cosmopolitisme i es fan proclames i manifestos públics en favor del diàleg i els bons sentiments davant de cada agressió xenòfoba o racista, convençuts que, amb les soles armes del coneixement, de l'intercanvi, de la formació i de les campanyes públiques, els conflictes es dissoldran. De l'altra, la diferència s'interpreta com a carència, endarreriment, problema, de manera que l'objectiu hauria de ser la seva desaparició o la reclusió en l'àmbit estrictament privat, per evitar d'aquesta manera qualsevol mena de xoc o de confrontació amb el que es considera normal, majoritari. I es reivindica una mena de passat mític d'unitat i d'harmonia quan, suposadament, tots els nacionals compartien una mateixa identitat, una mateixa memòria i un mateix projecte de futur. Un i altre posicionament constitueixen les dues cares d'una mateixa moneda: si, per una part, s'apel·la al sentit comú, a les dades que no farien més que corroborar les desgràcies que comporta la diversitat cultural, per l'altra se salva la bona consciència, situant el debat en els llimbs dels principis i dels valors, predicant una mena d'abraçada universal en el món dels sentiments i de les emocions.

Tant aquella confusió teòrica com aquesta combinació aparentment contradictòria tenen un impacte gran en les pràctiques socials i pedagògiques qualificades d'interculturals, com no podria ser altrament. Tota intervenció social o educativa reflecteix implícitament o explícita les creences, els supòsits teòrics dels seus actors. I la llunyania o l'oposició entre uns valors i principis abstractes, i un pòsit de cultura profundament eurocèntrica, nacionalista i excloent, sumats a la posició social des de la que es percep, es jutja i es construeix la realitat circumdant, tot plegat limita de valent les transformacions reals que podrien afavorir una igualtat més gran entre les persones i una major llibertat individual i col·lectiva. En conclusió, doncs, no és tant que la pràctica intercultural no estigui a l'alçada de l'elaboració teòrica assolida, sinó que és un reflex bastant precís de la desorientació provinent de l'acadèmia i de les contradiccions d'una democràcia i d'unes institucions manifestament desmobilitzades.

Hem de desfer d'una vegada per totes el vincle que encadena la interculturalitat a la gestió d'una diversitat cultural entesa com un atribut exclusiu de minories lingüístiques, religioses o ètniques. Perquè la diversitat cultural ens inclou a tots, perquè tenim el dret i el deure d'aprendre a viure i a convida en una societat democràtica, pluralista, on tothom i cadascú pugui fer el que més li plagui amb la seva vida, sense impositcions, ni regulacions que vagin més enllà del respecte pels drets humans fonamentals, de garantir el bé comú i la llibertat de les persones. L'educació intercultural no s'hauria d'entendre mai més com la que es procura als immigrants, als estrangers, a les minories culturals del signe que sigui.

També hauríem de deixar clar que la interculturalitat no és un projecte estrictament pedagògic, ni exclusivament ètic. Primer, perquè qualsevol intent de recloure la pedagogia entre els murs de l'escola seria un intent destinat al fracàs, a més d'apel·lar a una concepció molt tecnocràtica de la pedagogia, allunyada de les tradicions que conceben l'educació com un dispositiu i un procés de transformació personal i social. Tampoc és reduïble a la seva dimensió ètica, tot i que en sigui el seu fonament, perquè la interculturalitat té també altres dimensions que van més enllà dels estereotips i els prejudicis negatius a combatre, més enllà de les discriminacions més grolleres i

agressives, i perquè ha de repercutir en les pràctiques quotidianes dels educadors, en la didàctica i en l'organització.

La interculturalitat és un plantejament pluralista de les relacions humanes, és alhora instrument i finalitat: sense pluralisme, sense democràcia, les apel·lacions a la interculturalitat serien pura retòrica, però, alhora, la interculturalitat és el camí més eficaç per construir una democràcia pluralista (Giménez, 2000). Allò que caracteritza la interculturalitat és la interacció, el contacte, el diàleg, l'obertura i la influència mútues. La interculturalitat és un concepte relacional, que parteix del reconeixement com a ciutadà amb tots els drets i com a persona lliure i cabal, de la voluntat d'escoltar l'altre i valorar les seves aportacions sense haver de renunciar a les pròpies, i de l'acceptació per part de tothom d'unes normes i procediments pacífics i democràtics.

Passar de la teoria a la pràctica de l'educació intercultural demana dos requisits previs. El primer és tenir voluntat per fer-ho: no hi ha cap excusa per no fer a nivell individual el que creiem que és necessari i urgent, per exigir-nos el mateix que exigim a les administracions i a la societat en general. Perquè tot el que afecta els processos d'ensenyament i aprenentatge és susceptible de ser passat pel sedàs intercultural, de manera que podem començar per on vulguem, per aquell aspecte que ens resulti més còmode o pel aquell problema que més ens dol. I no és imprescindible per posar-nos-hi comptar amb un claustre perfectament unit, amb un projecte totalment acabat, amb una formació completada. El segon requisit és tenir algunes idees clares perquè amb bona voluntat no n'hi ha prou. Només amb la bona voluntat podem cometre errors greus i fins i tot treballar en direcció contrària a la pretesa. Perquè la interculturalitat no és un projecte d'innovació més, sinó un projecte sociopolític de llarg abast.

Quan es pren la decisió d'interculturalitzar un centre no estem parlant d'una tasca afegida sinó de pensar i planificar la intervenció educativa amb una nova mirada, que haurà d'afectar tant els aspectes institucionals i estructurals com les qüestions organitzatives i didàctiques, perquè la pedagogia no pot quedar reduïda a ideologia, sinó que demana estratègies, instruments, recursos, activitats (Lluch-Salinas, 1997). S'haurà de veure reflectida en el projecte educatiu del centre, en una anàlisi acurada del context sociocultural del centre (que no consisteix simplement en detectar les minories culturals visibles, sinó en fer una lectura àmplia de totes les diversitats presents per prendre'n consciència i actuar en conseqüència); i en l'especificació d'alguns objectius clarament interculturals (per exemple: promoure un marc de relacions que faciliti el contacte, la interacció i la col·laboració entre l'alumnat; treballar per combatre els estereotips, els prejudicis i els tòpics culturals i per generar actituds positives envers la diversitat; vetllar per evitar qualsevol mena de discriminació i de marginació per raons culturals i lluitar contra els comportaments racistes i xenòfobs; mostrar el pluralisme cultural present en la societat i estimular una actitud crítica enfront de totes les posicions començant per la pròpia). Per altra banda, les decisions estructurals (les formes d'agrupament de l'alumnat, l'assignació de tutories grupals al professorat, el funcionament dels dispositius específics, si és el cas, les estructures i formats de participació dels diversos components de la comunitat educativa...) tenen un impacte extraordinari en la conformació de les relacions i dels aprenentatges i són responsabilitat no només dels equips directius, sinó de tot el claustre. Si parlem de les qüestions organitzatives ens haurem de referir a la utilització dels espais (no només les aules) i dels temps (que inclouen els esbarjos, les activitats curriculars i extraescolars);

dels recursos i materials (des del mobiliari a les tecnologies), dels diners disponibles, de les qüestions paraescolars (transport, menjador, beques...) i de l'edifici en si mateix. I sota el paraigües de la didàctica, hi entrarien l'acció tutorial, el seguiment i l'avaluació de l'alumnat, la utilització de metodologies que afavoreixin la interacció i l'intercanvi, la diversificació metodològica i l'optativitat, l'estimulació del treball autònom i dels hàbits de treball personal...

Però interculturalitzar l'escola passa també per revisar a fons el projecte cultural que l'informa, ja que els objectius formatius i socialitzadors de l'educació escolar s'han d'assolir a través del bagatge cultural acumulat per la humanitat, del coneixement científic i disciplinar codificat en les diferents àrees i matèries del currículum, de les competències bàsiques. Emprendre aquesta tasca resultaria impossible sense una presa de consciència prèvia per part del professorat, sense un vertader procés d'introspecció i d'autoformació per tal de descobrir els biaixos epistemològics, eurocèntrics, sexistes, racistes... del nostre propi bagatge cultural i del currículum oficial. L'organització de l'ensenyament i l'aprenentatge a partir d'unes competències bàsiques podria resultar summament funcional i adequada per a una educació intercultural. Perquè assenyala uns aprenentatges necessaris per a tot l'alumnat, cosa que significa que tant les administracions com els centres educatius haurien de fer el possible i l'impossible perquè tothom els assolís. Perquè es tracta d'uns aprenentatges que haurien d'integrar els coneixements adquirits prèviament i en paral·lel a la vida escolar, que haurien de reconèixer, doncs, el bagatge que aporta cadascun dels alumnes i sotmetre'l al contrast i a la discussió entre ells i a la llum del coneixement científic i disciplinar. Perquè han de tenir una dimensió aplicada, utilitària, referida a la vida de cada dia, professionalitzadora, una de les carències més evidents de la cultura acadèmica. I perquè atorga nova rellevància a la planificació i a la selecció dels objectius i continguts per part del professorat, obligat a diferenciar els aprenentatges imprescindibles dels que, essent també bàsics, podrien considerar-se desitjables, en la mesura que no comprometrien el desenvolupament personal i social de les persones i podrien ser recuperats amb posterioritat.

Una escola intercultural, doncs, seria senzillament aquella que ofereix una educació equitativa i de qualitat per a tothom. També per als gitanos. De fet, si fóssim justos, hauríem de deixar clar que les primeres elaboracions sobre educació intercultural es van fer a propòsit de la diferència cultural del poble gitano i de la mala acollida que, en general, trobaven en el sistema educatiu ordinari. De tot plegat n'hauríem d'extreure algunes conseqüències: si tots els centres educatius han de ser interculturals i inclusivament, no haurien d'existir els centres estigmatitzats per escolaritzar només un determinat tipus d'alumnat (gitano, per exemple); si el temps escolar és insuficient per als sectors més desvalguts de la societat, que solen viure en entorns culturalment empobrits, caldria eixamplar el temps educatiu, garantir les continuïtats educatives si es volen assolir els objectius que prediquen les lleis; si el currículum es desplega en un format excessivament formalitzat i poc funcional, ens haurem d'esforçar a donar-l'hi una dimensió més concreta, més lligada a la vida quotidiana i a l'actualitat, més aplicat i més útil; si el poble i la cultura gitanes esdevenen invisibles –com altres cultures igualment silenciades– en els llibres de text i els materials curriculars habituals, caldrà fer-los-hi lloc, vetllant a més que no apareguin només en situacions marginals o negatives.

En aquest sentit, és una bona notícia que la Comunitat de Castella i Lleó hagi inclòs en el currículum oficial d'Educació Primària (Decret 26/2016, de 21 de juliol de 2016), en

l'àrea de Ciències Socials, continguts sobre la història i la cultura del poble gitano com els següents:

Manifestaciones y diversidad cultural y lingüística de España, entre otras, las que caracterizan al pueblo gitano.

Los movimientos migratorios. La importancia demográfica, cultural y económica de las migraciones en el mundo actual.

La Monarquía Hispánica en la Edad Moderna. El reinado de los Reyes Católicos: la unión dinástica, la conquista de Granada, la expulsión de los judíos, la persecución de los gitanos, el descubrimiento de América.

Això no obstant, em semblen especialment oportunes les reflexions del professor de secundària d'Aranda de Duero (Burgos), José Eugenio Abajo, portaveu de l'associació Amal-Amali d'Ensenyants amb gitanos de Castella i Lleó (2016):

Hay que felicitar por este reconocimiento hacia la comunidad gitana... y el que se les incluya en el currículo. Y además entiendo el valor emocional que para los representantes del asociacionismo gitano tiene esta iniciativa. Ahora bien, ¿esta medida es la más urgente y necesaria para remover las desigualdades ante la educación? Francamente pienso que no. Es la enorme desigualdad ante la educación la que nos debe interpelar y dedicar las mejores energías a revertir tan injusta situación. Y hay un riesgo de que la educación intercultural sea usada como tapadera del mantenimiento de las desigualdades ante la educación, de que gastemos la pólvora en salvas. Por eso presentamos 25 medidas de política educativa que consideramos imprescindibles para hacer real la inclusión educativa del pueblo gitano; la educación intercultural es una de ellas, pero no la única, ni la más importante. Porque consideramos que la mejor educación intercultural es estudiar juntos en pie de igualdad.

Lo que ya sabemos que sirve para la inclusión educativa del alumnado gitano: Políticas sociales comprometidas: política urbanística que apueste por barrios integrados; apoyo a la inserción sociolaboral de los jóvenes gitanos. Política educativa coherente: apoyo a la incorporación de la población gitana en el periodo 0-3; hacer todo lo posible para que obtengan buenos resultados y éxito escolar desde el inicio de su escolaridad; propiciar el estudio extraescolar asistido; equipos de seguimiento y mediación; medidas que eviten la concentración del alumnado gitano en determinados centros o aulas; cuidar el acompañamiento en los cambios de etapa; propiciar la participación de las familias gitanas; una acción educativa comprometida (descenso de la ratio, recursos extraordinarios, altas expectativas, reforzar las tutorías...).

Lo que ya sabemos que no ayuda: Que la formación del profesorado se focalice en la cultura gitana, obviando el análisis sobre los mecanismos de la exclusión y las causas del fracaso escolar entre la población gitana. Priorizar un discurso culturalista conlleva riesgos: disolver la desigualdad en un discurso sobre la tolerancia y los valores; una visión de la cultura gitana estática, descontextualizada, homogénea y folklorizante; la naturalización de las desigualdades; la dificultad práctica que supone seleccionar y usar elementos culturales superando el peligro de reproducir estereotipos... Sin embargo, sí hay algunas medidas interculturales interesantes: incluir la historia, la lengua y el arte de los gitanos en el currículo; valorar los trabajos de los familiares del alumnado gitano...

La identitat

Quant al concepte d'identitat, probablement hauríem de reconèixer que s'avé poc amb les societats avançades d'avui, marcades pel canvi apressat i permanent i pel trencament de les veritats úniques i immutables, de manera que els referents desitjables s'han multiplicat i les formes de vida digna i feliç són també diverses. Semblaria més apropiat per a les societats agràries o industrials, molt més estables i encotillades que les nostres, de canvis lents i pràcticament imperceptibles, en què les generacions joves eren gairebé calcades a les que les havien precedit, en què els patrons de conducta legítims i admesos eren perfectament coneguts per tothom i transmesos des de totes les instàncies socialitzadores, en què la gent que es movia era relativament poca...

En aquest sentit, caldrà emfasitzar el pes dels condicionaments i de les circumstàncies que fan que la vida d'una societat sigui la que és; caldrà, potser, fer més èmfasi en la gestió del present que no pas en la remissió al passat; caldrà estar amatents al debat cultural, a la lluita pel significat, en tant que creador d'un imaginari compartit, que estableix allò que es considera prioritari i acaba modulant i justificant les conductes de les persones. Dit amb d'altres paraules: els individus som tant fills dels nostres pares com del nostre temps... Viure avui a Catalunya té poc a veure amb el que significava viure a Catalunya fa només 100 anys. Probablement s'assembla molt més al que és viure avui a Nova York, a Casablanca o a Moscou...

La identitat, tal i com ha explicat magistralment Maalouf (1999) és la suma de múltiples pertinences, el resultat de nombroses identificacions, flexibles, canviants, jerarquitzades en funció dels contextos i de les circumstàncies. Com va dir el fotògraf Roberto Toscano, les identitats no es poden fotografiar, només es poden filmar, perquè estan sempre en moviment. Mirant el que diu la recerca històrica al respecte (Ruiz Vieytez, 2006) conclouríem, però, que en la configuració de la identitat hi hauríem de diferenciar alguns elements objectius –que constituïrien, tots o alguns d'ells, la base sòlida sobre la que se sosté– i uns altres elements subjectius, no racionals o directament irracionals, però no per això menys importants.

Són elements objectius: el potencial demogràfic; un territori de residència o de referència; una història, un passat compartit; una llengua, que sol ser l'element més habitual a l'Europa d'avui; una religió, que ha estat l'element identitari més rellevant fins al segle XIX, però que ho continua essent encara avui per a molta gent; una «cultura», entesa en aquest cas com unes tradicions, uns costums comuns, unes formes de relació (entre les persones, amb la natura, amb els déus...) compartides.

Serien elements subjectius: la voluntat de pertinença, que es concreta en la voluntat de preservar alguns dels elements objectius que identifiquen el grup com a tal; el sentiment de pertinença, que sol anar vinculat a la identificació prioritària amb algun dels elements objectius, especialment si són atacats o menystinguts; i la consciència identitària, tot i que no semblaria ser un element imprescindible: en la pràctica acaba pesant més la decisió inclusiva o no de les majories; les emocions, els afectes, els lligams sentimentals, els interessos comuns; els símbols, els mites, les llegendes...

Quins elements d'identificació amb Catalunya pot oferir el país i l'educació a les persones que pertanyen a minories culturals amb identitats diferenciades? Les persones que formen part d'aquestes minories no són part d'un col·lectiu estrictament homogeni; la diversitat interna hi és tan present com entre les persones que pertanyen a la majoria. En segon lloc, els infants i joves no són una còpia rejuvenida dels seus pares, sinó que tenen característiques pròpies: per damunt de tot són infants o joves del seu temps i els afecten les mateixes complexitats, dificultats i incerteses que als joves pertanyents a la majoria. Veure'ls exclusivament des del prisma ètnic o cultural seria senzillament reduccionista i discriminatori. Per altra banda, ens podria ser d'utilitat la diferenciació que alguns analistes han fet entre la cultura instrumental i la cultura expressiva. Mentre la primera la constituïrien les habilitats i competències necessàries per poder viure i participar plenament i autònomament en una societat determinada, la cultura expressiva es refereix sobretot a les cosmovisions, als principis i valors, als models de relació apresos en el si familiar o comunitari. Des d'aquesta òptica, és evident que les persones pertanyents a minories han de dominar com més millor la cultura

instrumental, però sembla també demostrat que és bo i funcional que mantinguin elements significatius de la cultura expressiva familiar o comunitària per tal d'evitar situacions anòmiques, esquinçaments paralizzadors, desestructuracions familiars o trastorns psíquics...

Dit això, ja podem passar a respondre la pregunta formulada. En la configuració d'aquests elements d'identificació hi jugaria un paper determinant la societat catalana, no només per l'efecte de modelatge, de fer atractives determinades identificacions, sinó també perquè és una qüestió de poder. Podríem parlar, doncs, de dos requisits primers imprescindibles: el reconeixement, l'acceptació de les persones tal i com són, amb els seus referents identitaris actuals –en moviment, com els nostres, garantint-los la seva presència, en peu d'igualtat, en l'àmbit públic; i uns drets socials mínims (els que estableixen la constitució i la declaració dels drets humans), de manera que no es vegin abocats a la misèria, a l'exclusió, a una situació de subordinació. En el Pacte Nacional per a la immigració (Departament d'Acció Social i Ciutadania, 2009), signat pensant no pas en els gitanos, sinó en els immigrants estrangers, es parlava textualment de «conformar una cultura pública comuna orientant-se pel principi de reconeixement de la diversitat i pel principi de redistribució social... sobre la base dels valors democràtics, el respecte dels drets humans, la igualtat i el pluralisme». I feia referència explícita a cinc reptes perfectament vàlids per al cas que ens ocupa:

- La participació a la vida pública, a través de les entitats culturals i esportives, de les associacions, entitats polítiques, sindicats, etc. Això passaria per obrir les portes d'aquestes entitats i associacions, per impulsar polítiques actives i facilitar l'accés: s'evitaria la proliferació d'entitats estrictament ètniques, que tenen sentit per a algunes coses, però no per a totes, i afavoriríem el coneixement mutu, l'establiment de vincles i la barreja...
- El català com a llengua pública comuna, que comporta l'assegurar les competències lingüístiques bàsiques en català a tothom, però també el reconeixement públic de les diverses llengües en presència.
- Conviure en la pluralitat de creences en una societat aconfessional, cosa que significa reconèixer institucionalment totes les religions presents, facilitar-los la vida, garantir el dret a l'exercici de la pràctica religiosa i una neutralitat real de les institucions públiques (jutjats, escoles, hospitals, presons, cementiris...).
- Igualtat d'oportunitats entre homes i dones.
- Reforçar les polítiques adreçades a la infància, la joventut, la gent gran i les famílies.

Què podríem dir de la identitat dels gitanos a Catalunya en ple segle XXI? Primer de tot que, també per a ells, la identitat no és una essència immutable i eterna, sinó una suma d'identificacions canviant en funció dels contextos, un procés obert permanentment. En segon lloc, que la cultura gitana, com tots els universos culturals, no és homogènia, ni canvia al mateix ritme i en les mateixes direccions. En tercer, que la cultura gitana comparteix un munt d'elements i de respostes amb la cultura majoritària de l'entorn de què es tracta. De fet, una de les característiques més contrastades del poble gitano és la seva capacitat d'adaptació o de supervivència, si es vol, en contextos no sempre amatents. Sí que podríem parlar d'un nucli d'estratègies pràctiques i de formes d'organització i relació que, estadísticament, són àmpliament compartides, que

constituïrien el que hem anomenat elements objectius de la identitat gitana: el paper fonamental de la família, uns valors (llibertat, creativitat, pragmatisme, presentisme...), la preeminència dels homes (el masclisme)... i el que podríem qualificar d'etnocentrisme cultural, una característica molt pròpia de les minories culturals històricament marginades, una identitat construïda, en part, a la contra dels païos, sovint percebuts i tractats com a enemics i poc dignes de confiança. I que, com passa en tots els casos, la identitat, la pertinença a un grup social, a un poble, no la dóna en primer terme l'herència, sinó que és un aprenentatge, una construcció: no és neix gitano, sinó que s'aprèn a ser gitano en el si d'una família, d'una comunitat.

Com diu María José Jiménez Cortiñas, una treballadora social, gitana i gallega (Franco, 2004), «ser gitano és una història. Un sentiment. Una filosofia de vida. Hi ha una cosa que tots els gitanos tenim en comú: que no volem deixar de ser-ho. Jo he sofert en pròpia carn que altres gitanos em diguin que m'he *apaiat* mentre que els païos em veuen com una gitana. Això és el que ens passa als qui hem estudiat». En aquestes paraules, tan corrents també entre els fills de les famílies immigrades, hi veiem reflectit el que abans hem anomenat elements subjectius de la identitat, tan de mal argumentar però tan poderosos. De fet, aquí hi trobem una molt bona notícia: el temor dels gitanos més vells i tradicionals que l'escola diluiria la identitat gitana i *apaiaria* els joves que estudien més enllà del tram obligatori s'ha demostrat força infundat. Tot i que encara hi ha famílies gitanes que consideren l'escola un instrument simplement útil, però no imprescindible, el cert és que la major part dels gitanos amb nivells alts d'instrucció no tenen cap voluntat d'abandonar o abjurar de la seva identitat gitana, més aviat al contrari. Sí que és cert, de totes maneres, com ha senyalat García Roca (2005), que la cultura de la postmodernitat, amb el pes atorgat a la individualització i a l'enfortiment del subjecte, desafia alguns dels valors més arrelats de la identitat gitana: la preeminència de la comunitat i de la família per damunt dels individus; la preeminència de la tradició i la llei per damunt de la consciència individual autònoma; la demanda de dignificació i igualtat de totes les diversitats individuals, començant per la de gènere, però no només. Haurem de veure com es gestiona aquesta polarització i com s'arriba a nous equilibris.

És molt probable que tots plegats hàgim sobredimensionat la idiosincràsia cultural i ètnica dels gitanos que, ja ho hem dit, no és negligible, però aquesta qüestió no hauria d'ocultar que el problema major és el de la pobresa, la desigualtat i la marginació. Com ha escrit San Román (2013), el coneixement de la cultura gitana evidentment que pot aportar llum a la intervenció educativa i social, però segons com es faci i l'èmfasi que s'hi posi, pot provocar en la pràctica que es reforcin determinats estereotips i prejudicis o que es cerquin estratègies més subtils per afinar més la tasca d'assimilació cultural en lloc de donar les eines perquè cada persona pugui decidir qui vol ser amb plena llibertat. En canvi, sí que val la pena conèixer a fons el context socioeconòmic, familiar i urbà de l'alumnat que volem formar.

La construcció del subjecte: les identitats híbrides

El contrari d'una identitat híbrida seria una identitat única i això es podria entendre en dos sentits diferents. O bé que una de les pertinences és considerada essencial i prou identificadora per ella mateixa; o bé que les pertinences, en plural, que compten són les que són i en l'ordre jeràrquic que estableixin els qui tenen poder per fer-ho...

Dins de les societats complexes i lliures com la catalana, les identitats híbrides o múltiples no s'han de relacionar primerament o únicament amb les persones immigrades o pertanyents a minories ètniques, sinó que és ja una característica de la majoria dels catalans, entre altres coses pel fet de viure en una nació sense estat. Són diferents les prioritats, les maneres de fer, les pertinences dels joves i les dels adults; dels partidaris de la lentitud i els connectats permanentment; dels naturistes o vegans i els omnívors; dels creients i els descreguts; dels gallecs-catalans i els barcelonins del Pallars... És a dir, que les identitats híbrides, les adscripcions diferenciades, serien la norma i no pas l'excepció en les societats postindustrials o líquides. I aquestes adscripcions són viscudes amb una gran naturalitat, amb una tolerància extrema, fruit també d'aquest reforçament de les individualitats que vindria a dir «viu com vulguis, sigues qui vulguis ser, sempre que no m'hi obliguis a mi o no entorpeixis la meua llibertat», fruit també d'aquest desdoblament tan corrent que ens fa comportar de manera diferent al Camp Nou, en un míting partidista, en un jutjat o en una celebració familiar.

Portes (2007) ens adverteix que la hibridació, es podria convertir en el patró normatiu d'adaptació dels immigrants del segle XXI i que això trastocaria el model hegemònic de gestió de la diversitat cultural a Occident –l'assimilació, que dona per fet que, amb el temps, s'ha de produir irreversiblement un procés gradual d'aculturació i de dissolució dels «diferents» en la societat majoritària i de desvinculació progressiva de la comunitat cultural d'origen. Justament aquest és el patró que històricament ha fet possible el manteniment identitari de les diàspores històriques (jueva, gitana, armènia...), que han estat capaces d'articular espais socials transnacionals a través del manteniment dels vincles familiars, lingüístics, religiosos o culturals, independentment del lloc de residència, possibilitat que ara es veu reforçada per la globalització tecnològica, la interconnectivitat i la facilitat de les comunicacions i dels desplaçaments. Aparicio i Portes (2014) parlen d'una assimilació segmentada, d'una aculturació selectiva, que consistiria en adquirir les competències imprescindibles per viure autònomament en l'entorn residencial i en l'economia global, però alhora mantenir les connexions i les xarxes socials i afectives que ens permetin ser feliços, sentir-nos estimats i ser qui volem ser. En tot cas, no és que aquestes persones visquin entre dues cultures, sinó que utilitzen amb fluïdesa i intel·ligència les possibilitats que tenen a disposició.

Com explica Ruiz Vieytez (2011), és una evidència que avui ens comuniquem i ens relacionem tant o més des de la distància física que des de la proximitat, de manera que la ubicació territorial acaba tenint una importància relativa en la construcció de les identitats i en els estils de vida de les persones. Malgrat la desterritorialització, però, la identitat continua essent un referent essencial per a tots els éssers humans: de la mateixa manera que no hi ha persona sense nom, sense edat, sense gènere, tampoc hi ha persones sense una identitat lingüística, religiosa, ètnica o nacional. La pretensió de situar-se per damunt de les adscripcions identitàries, és senzillament vana. El punt crític seria justament la convivència entre persones i grups culturalment diferents en un mateix espai físic. Aquesta perspectiva, per altra banda, dona noves ales als qui ja ens havien alertat de les dificultats per integrar determinades minories culturals, siguin els *latinos* als Estats Units, siguin els magribins a Europa.

Podem il·lustrar aquesta hibridació recurrent a la investigació disponible a propòsit de la immigració del poble sarahule a Catalunya (Farjas, 2003; Fullana-Besalú-Vilà, 2003; Kaplan-Ballestín, 2004; San Román, 2001), que constituiria un exemple paradigmàtic de manteniment de la identitat ètnica i cultural, basat en una interpretació rigorista de la religió islàmica, en la llengua soninké, en els vincles de parentiu i en el desig de retornar al país d'origen, voluntat que no és incompatible amb un procés d'aculturació selectiva i limitada, centrada en la feina, en l'habitatge, en el coneixement de les llengües majoritàries del lloc de residència (sovint estrictament a nivell comunicatiu) i en l'escolarització dels fills. Per a la majoria de les famílies sarahules, l'islam és al centre de les seves vides i es mostren molt recelosos amb la moral cristiana occidental, que consideren que estaria a la base de molts dels problemes socials que ens afecten, especialment en referència als joves. Per altra banda, el vincle familiar i ètnic (molt més que l'estatal) és extraordinàriament potent entre ells, de manera que constitueixen la seva autèntica pàtria: les relacions quotidianes tenen lloc, com a norma i gairebé en exclusiva, dins de les xarxes familiars i comunitàries, mentre que les relacions amb el món exterior queden limitades al que és estrictament necessari; el control social i la pressió sobre els membres de la pròpia comunitat és intens i explícit, un indicador del qual en podria ser l'escàs nombre de parelles exogàmiques. En un altre sentit, la idea del retorn es manté sempre present, de forma que la migració i la residència actual és viscuda com a una situació provisional: se solen construir casa al territori d'origen i hi viatgen sempre que poden. En relació als fills són molt curosos en vetllar perquè esdevinguin uns sarahules autèntics: a través d'un control familiar i comunitari continuat, de les visites i estades a casa de parents que viuen també en la diàspora europea, o bé enviant-los a Gàmbia per períodes prolongats. Mestres i educadors viuen amb un gran neguit i desencant aquesta realitat, en considerar que tots els seus esforços integradors han estat inútils i que els pares han prioritzat els seus interessos per damunt dels seus fills...

També és molt suggerent l'exploració de Telles i Ortiz (2011) sobre l'emigració mexicana als Estats Units, que conclou que han trobat un grau sorprenent de persistència ètnica en la quarta generació: la majoria d'ells viuen en entorns fonamentalment hispans, es casen amb d'altres hispans, es consideren mexicans per damunt de tot, el seu nivell de participació en les eleccions del país de residència és molt baix, ocupen els segments inferiors de l'escala laboral i tenen nivells baixos d'escolarització, tot i que sí que han incorporat plenament la llengua anglesa. La seva investigació ens adverteix que la integració social i cultural no segueix sempre una línia ascendent i afirmen que el futur dels mexicano-estatunidencs depèn fonamentalment del grau d'instrucció assolit, que aquest és el millor predictor de les oportunitats que tindran a la vida i, doncs, que hauria de ser prioritari focalitzar els esforços en una escolarització més extensa, més exitosa i de més qualitat.

L'educació escolar no pot defugir la seva responsabilitat en la construcció de la subjectivitat, de persones humanitzades i resistents, independents i autònomes, conscients de si mateixes i amb arrels, capaces de navegar en una societat oberta i incerta. En la pràctica això s'hauria de traduir en un enfortiment del paper de la formació lingüística, fent una aposta pel rigor, per la riquesa del vocabulari, mostrant les possibilitats expressives i simbòliques del llenguatge. En vetllar perquè l'individu pugui tenir el control dels seus espais i temps, per preservar la seva intimitat i la seva solitud, perquè pugui distanciar-se, si vol, dels condicionaments de l'entorn, perquè pugui

reflexionar i sentir que és amo de si mateix i perquè pugui mantenir la dignitat personal, tant del seu cos com del seu esperit, preservant la seva llibertat interior, la seva capacitat de donar sentit a l'experiència viscuda, de transcendir el present. També hauria d'incloure el combat permanent contra tota humiliació, contra tota discriminació, la formació de persones capaces de prendre decisions valentes en situacions difícils, de fer front a la passivitat i al gregarisme, partint del reconeixement de l'extrema vulnerabilitat humana (Zimbardo, 2008). Finalment, cal estar molt atents a les contínues apel·lacions a la racionalitat instrumental (Bauman, 2006), que dissocia els mitjans de les finalitats i elimina la percepció de les implicacions que deriven de les pròpies accions, i a l'obsessió pels resultats, sacrificant algunes de les dimensions d'una autèntica educació integral i sotmetent les pràctiques pedagògiques als requeriments de les avaluacions estandarditzades. L'altre gran mecanisme de la racionalitat instrumental és la conversió de les persones en simples objectes, desposseint-los de tots els seus atributs humans, de manera que ja no hi tindriem cap vincle emocional, ni cap compromís moral, simples objectes a controlar i modelar.

Elements de cultura del poble gitano i educació

La família

Hi ha pràcticament unanimitat a considerar que la família constitueix el pilar bàsic de la vida i la identitat dels gitanos: fora de la família el gitano deixaria de ser considerat gitano. La família és la unitat d'organització social, econòmica i educativa, és on es transmeten les tradicions, els valors, els coneixements i les pràctiques per assegurar la reproducció social i cultural i garantir la seguretat i l'èxit individual i col·lectiu. Una família extensa amb uns llaços de parentiu intensos. Segons que explica San Román (1994), els gitanos, des de sempre, han donat prioritat a les relacions amb els seus parents fins a límits difícils d'entendre: la feina, l'esbarjo, la malaltia, la mort, la convivència, els viatges, el matrimoni, tota la vida gira entorn dels parents. Un parentiu impregnat d'ideologia masclista, en què fills i dones són propietat dels homes, una autèntica androcràcia en què són les relacions entre els homes les que defineixen la vida social. En la família manen l'avi i el pare amb una autoritat absoluta i incontestable; la dona no té cap poder dins de la família i sempre ha d'estar sotmesa a l'home: al seu pare i als seus germans, mentre sigui soltera, al seu marit quan es casí. Unes relacions basades en la solidaritat i l'hospitalitat, que es manifesta en múltiples àmbits i ocasions: l'ajuda en moments de dificultat, el romandre al costat de la persona malalta en cas de malaltia, la defensa dels membres de la família en cas de conflicte...

La família té un component moral important, que es concreta en la custòdia i formació dels fills, en el respecte dels fills envers els pares i de tots envers els ancians i en preservar la virginitat de les noies abans del matrimoni. És, doncs, també una institució de control social que tot gitano ha de defensar, mantenir i estimar per damunt de tot. Una família que no és una suma d'individualitats, sinó que té caràcter sistèmic, de manera que les opcions personals han de quedar supeditades als interessos i prioritats del conjunt, perquè la família sempre serà més important que l'individu (Fernández Morate, 2000). Des de l'òptica gitana, la classificació bàsica de la humanitat passa per tres categories: la família, els gitanos que no són de la família i els no gitanos o païos.

Què ens interessa d'aquesta preeminència de la família com a educadors? Una primera constatació és que la millora de l'escolarització dels infants i joves gitanos passa per establir vincles de confiança, de col·laboració i de complicitat amb els seus pares (Abajo, 2002). El factor més decisiu en la motivació i implicació escolar de l'alumnat gitano és que percebi explícitament que els seus pares creguin, s'interessin per l'escolarització dels seus fills i tinguin expectatives altes i esperançades d'èxit. Si els pares confien en els mestres i en l'escola, si consideren l'escola com una institució propera i amiga, si entenen i comparteixen amb els mestres la necessitat d'uns hàbits, d'uns objectius i d'unes metes clares, fàcilment es podran evitar els malentesos, superar les dificultats i aconseguir que els fills recorrin el camí traçat sense massa contradiccions. Aquesta confiança i complicitat és d'anada i tornada. D'una banda, els mestres hauran de fer l'esforç d'escoltar els pares, de comprendre les seves pors i els seus desitjos, d'explicar-los el què i el perquè del que es fa a l'escola, d'obrir-los les portes evitant opacitats i secretismes, d'anar a casa seva per fer encara més evident que la cosa només pot funcionar si empenyem des de totes dues bandes i per mostrar la nostra disponibilitat. Les famílies, per la seva, han de demostrar als seus fills el seu convenciment de la necessitat i la utilitat del seu èxit a l'escola per a un futur millor; han de valorar el que fa a l'escola i parlar bé dels mestres i dels companys; han de combinar l'afecte amb l'exigència, que s'ha de veure en l'assistència, la puntualitat, el material i les tasques escolars, en una alimentació equilibrada i uns horaris adients, en la cura per la higiene i la imatge personal...

Hem fet referència també al masclisme com a tret molt present en la família i la cultura gitana. El primer que hem de deixar clar és que aquesta relació desigual i discriminatòria no és fàcil de canviar, que tenim la certesa que el canvi no es produirà mai amb imposicions i amenaces, sinó que demana temps, educació i convenciment. Amb això volem dir que haurem de conviure amb aquesta realitat si volem tenir una relació harmoniosa i fluïda amb les famílies del nostre alumnat. Això no treu que hàgim de deixar clar que el model relacional de l'escola és un altre i, doncs, que tant els pares com els infants hauran d'aprendre a conviure i a respectar aquesta altra manera de fer les coses, de la mateixa manera que nosaltres ho fem amb la seva. Dit d'una altra manera: no hem de forçar els alumnes a triar entre dues legitimitats diferents perquè la nostra funció és la de mostrar que hi ha altres models de relació homes-dones i que l'escola és un bon lloc per experimentar-los, sense violentar ningú, però amb fermesa en els principis, i que seran ells, quan puguin prendre decisions més o menys autònomes –tots prenem decisions avaluant els beneficis i els costos, no ens enganyem –els qui hauran d'optar.

Hem emfasitzat el component de solidaritat que impregna el comportament de la família gitana, a vegades més enllà del que molts de nosaltres creiem raonable i necessari. Val la pena, però, valorar aquesta manera de procedir en un context en què l'individualisme, la competència i la mercantilització solen ser els valors que predominen en les relacions païes, fins i tot dins de les famílies. Ara, justament perquè l'educació ha de tenir sempre una funció homeostàtica, equilibradora, mentre que normalment a les escoles ens esforcem a viure relacions solidàries, cooperatives i d'ajuda mútua, potser amb l'alumnat gitano haurem de donar més rellevància a la individualització, a la necessitat de fer-se responsable de les pròpies decisions i accions, a l'autonomia personal malgrat les pressions situacionals o del grup. No és gens fàcil i, un cop més, els educadors haurem de fer equilibris per no contradir els principis que

informen una educació alliberadora i els vincles que defineixen i impregnen la manera de fer de l'alumnat.

Encara una cosa més: si la família, els pares de l'alumnat gitano, són clau per a una bona escolarització dels seus fills, això implica que la tasca de l'escola ha de tenir un abast forçosament comunitari, en el sentit de combatre la pobresa i la misèria econòmiques, si és el cas, d'estimular la instrucció de les persones adultes, si ens trobem amb casos d'analfabetisme o de nivells instructius que impossibiliten una vida social normalitzada, de preocupar-nos també per la seva vida i estatus laboral.

L'educació

Ja ho hem dit: la família gitana és també una poderosa estructura socialitzadora i educativa. És una educació en general molt permissiva i que atorga molta llibertat als infants dins del cercle comunitari, tot i que les transgressions que no es toleren solen ser castigades amb rigor i fins i tot violència física. És una educació molt vinculada a la vida quotidiana i, doncs, molt unida al món i a les activitats dels adults, de manera que els infants solen participar-hi activament des de molt aviat. Una educació continuada, experiencial, pràctica, que xoca amb el que perceben que ofereix l'escola: una organització artificiosa (per edats) i rígida (horaris estrictes, hàbits poc habituals entre els adults), una disciplina alhora massa estricta (en coses que consideren menors) i massa tova (en les transgressions), una formació lenta, formalista i abstracta, amb poca utilitat per a la vida real, tant la laboral com la relacional. Lògicament, a la vista de la concepció diferenciada d'homes i dones, des de molt petits les expectatives i les pautes educatives són diferents per als nois (que tenen molta llibertat i permissivitat i que, d'acord amb el rol que hauran de tenir en el futur, han d'evitar les tasques que s'atribueixen a les dones, la cura dels germans o les feines de la llar, mentre s'entrenen per a una masculinitat autoritària i masculista) que per a les noies, que s'han de preparar ben aviat per a un futur d'esposes i mares subordinades als homes, de manera que viuen sotmeses a una vigilància estricta i permanent per part de la comunitat i en què la virginitat esdevé un indicador poderós de l'èxit d'aquesta educació, d'aquí la seva força simbòlica.

Codina (2010), a partir de la seva experiència a Can Tunis (Barcelona), explica alguns elements del bagatge personal que l'alumnat gitano aporta quan arriba a l'escola. Ens el descriu amb unes característiques molt actuals, molt pròpies de la postmodernitat: un presentisme, és a dir una fixació en el present, que desdenya el passat i no té massa interès pel futur; una notable intuïció i una gran predisposició i facilitat per a la manipulació, l'experimentació i l'acció, mentre que es mostra incòmode davant de l'abstracció, del formalisme, d'allò que no té una aplicació immediata, ni una utilitat que es pugui palpar; una gran capacitat de resistència davant de fets greus que contrasta amb una manifesta intolerància davant de dificultats menors i un cert egocentrisme. En l'àmbit socioafectiu, una certa inseguretat, que es tradueix en ansietat, pors i recels; unes reaccions primeres instintives, impetuoses i visceralment d'amor i odi; i uns interessos i estímuls que han de ser realistes, immediats i pràctics per ser eficaços. I uns valors molt arrelats, a més de la família: la llibertat, que es tradueix en una notable aversió a tota mena de constrenyiment i disciplina, que no troba sentit ens uns horaris fixos, uns hàbits estranys i unes regulacions artificioses; imaginació i creativitat, que es tradueix en una esplèndida capacitat artística.

Què en podem extreure d'aquesta concepció i aquesta pràctica educativa de les famílies gitanes? Posats a dir, podria esdevenir un bon esperó per fer una educació més avançada, de més qualitat, més d'acord amb els principis metodològics que haurien d'impregnar les escoles de l'era digital (Pérez, 2012): la primacia de l'activitat; l'aprenentatge a través d'una experimentació amb sentit, és a dir, vinculada a la vida, basada en problemes reals; un aprenentatge personalitzat, que estimuli l'autonomia i l'autoregulació; una pedagogia que parteixi de l'estimació i l'acceptació de tots i cadascun dels alumnes; i una didàctica flexible i diversificada, amb opcions diferents. Un ensenyament orientat a l'assoliment d'unes competències considerades bàsiques i, doncs, un saber que no descuidi la seva aplicació i aplicabilitat, que valori l'experiència i el coneixement adquirit fora de l'escola pels aprenents, que es posi en joc per resoldre situacions i problemes nous, que estimuli la creativitat i l'heterodòxia al servei de l'eficàcia.

Enfront de l'estranyesa i la inseguretat en l'espai escolar, caldrà construir un ambient que doni seguretat a l'alumnat i a les seves famílies, que enforteixi l'autoestima de cadascun dels infants i joves, que posi en la base les relacions d'afecte i de confiança, que generi expectatives positives, que s'esforci des del primer moment a que tots els alumnes se'n surtin. Un ambient de calidesa que no hauria d'estar renyit amb l'exigència i amb l'autoexigència per donar compliment a les previsions fetes conjuntament, als compromisos adquirits, a la paraula donada. Conferint tant de temps i tanta flexibilitat com es cregui oportú, però mantenint-se ferm en els objectius. Davant de les reaccions intolerants, intempestives, a vegades agressives i tot, caldrà actuar amb tacte i fermesa: reaccionant ràpidament per impedir, tallar i fer entendre que aquest tipus de reaccions no són admissibles entre companys que compartim tant temps i tanta activitat, i després escoltant les parts i mirant de resoldre per vies pacífiques el conflicte que hagi pogut provocar aquesta reacció.

Ajudar a planificar i fer previsions a mig i llarg termini no és una tasca fàcil, quan l'únic que compta és el present i l'ara, quan tot ha de ser immediat i no hi valen esperes i la tecnologia ho abona. Però si una cosa tenim a l'escola és temps, de manera que aquesta hauria de ser una aposta progressiva, tenint a l'abast a més tècniques, metodologies i recursos que ho fan possible. En un altre sentit, també hem de treballar per atorgar sentit i significació al passat, mostrant que aquesta remissió fa més fàcil la comprensió de determinats fenòmens i ens pot ajudar a prevenir-los o a evitar-los. Hi pot ajudar justament la seva acreditada capacitat artística, que caldrà estimular més enllà de la devaluació que ha experimentat aquests darrers anys a cavall d'un ideologitzat retorn a allò bàsic i de la pressió que comporten les avaluacions estandarditzades i externes.

La religió

Hi ha un tercer element de la cultura del poble gitano que ens sembla d'interès per als educadors: la importància atorgada a la religió, la riquesa del seu món simbòlic, la força del ritualisme, una espiritualitat que potser es conjuga bé amb la seva capacitat imaginativa i creativa, i un moralisme estricte i lax alhora. Avui tot això ho encarna i sintetitza l'Església Evangèlica de Filadèlfia (altrament anomenada el *culto*, o el moviment *al-leluia*).

L'Església de Filadèlfia és un moviment que neix a França a la dècada dels 50 del segle passat i que entra a Catalunya a partir dels 60 i s'estén extraordinàriament entre els gitanos catalans a la dècada dels 80 –algunes fonts afirmen que entre un 50 i un 70% dels gitanos hi pertanyen, una dècada especialment crítica fonamentalment pel tema de les drogues. Segons que explica Estruch (2015), l'Església de Filadèlfia és d'orientació pentecostal, és a dir, creuen fermament que Jesucrist salva i que és propera la seva segona vinguda: s'establirà a la Terra i portarà una vida de pau i harmonia per preparar el dia del judici final. És una religió fonamentalista, en el sentit que fa una lectura literal de la Bíblia, amb poc marge per a la interpretació i adaptació als temps actuals, però és un fonamentalisme que es reclou en si mateix i que no aspira a imposar-se a la resta de la població. Segons el mateix Estruch és una forma de reaccionar i resistir-se als canvis socials i ètics que associem a la postmodernitat (el relativisme, la privatització de la religió, l'anòmia). En aquest marc, el poble gitano, històricament humiliat, oprimat i marginat, es veu com a capdavanter, com a poble escollit que assenyala el camí a seguir.

Cada dia hi ha *culto* i els diumenges dues sessions (matí i tarda). La celebració sol durar més d'una hora i inclou oracions, prèdiques, cants, música i testimonis, on no són infreqüents les crisis, els espasmes, les convulsions, les histèries, és a dir, les expressions emocionalment fortes. Les dones hi tenen una presència i un paper important: són les que més hi assisteixen, les que organitzen la catequesi per als infants, les que formen part dels cors, les que solen integrar els grups d'ajuda comunitària. A més, alguns dies també es fan reunions d'oració en algunes llars o es convoquen reunions específiques adreçades als joves, de manera que es podria dir que la vida dels fidels gira en bona part entorn de l'església i que el fet de trobar-se tan sovint genera un fort sentiment de pertinença que acaba tenint efectes pràctics: l'abandó de costums considerats pecaminosos (saraus, baralles, borratxeres...), el foment d'unes relacions personals afectuoses i d'amistat entre persones del mateix sexe i amb persones de sexe diferent (element de suma importància i novedós per als joves), la preocupació per l'educació i l'escolarització dels fills, la importància del treball, la rehabilitació dels que han caigut en la droga, el rebuig de la violència i la venjança com a forma de resoldre els conflictes... Els pastors –gairebé tots gitanos– han passat a convertir-se en líders de les comunitats, no pas en contra sinó al costat dels homes i dels ancians. Prescriuen formes de comportar-se, normes de fe i sovint es converteixen en vertaders dinamitzadors comunitaris.

L'Església de Filadèlfia, doncs, ha suposat per als gitanos un factor d'esperança, de cohesió, d'identitat i d'autoestima, un lloc on trobar consol davant dels problemes quotidians o extraordinaris i un espai i un temps de relació significatiu. Probablement (Méndez, 2005) és l'àmbit on de manera més clara i eficient s'està redefinint la cultura i els costums gitanos sense interferències externes, ja que promou una revisió a fons de les seves maneres de viure i els canvis que caldria incorporar per tal de combatre les situacions de marginació i d'assolir un major benestar. Els proporciona expectatives realistes, fomenta una identitat col·lectiva que va més enllà de la família, respecta la diferència però rebutja l'enfrontament sistemàtic amb el món paio –més aviat busca articular-s'hi, és un moviment unificador i integrador i, d'alguna manera, té també un component polític de reivindicació i alliberament.

Val la pena fer algunes consideracions per a l'educació dels gitano a propòsit d'aquesta vivència religiosa. El fet més transcendent és aquest paper que el poble gitano de Catalunya ha assignat a l'Església de Filadèlfia com a marc i motor per a aquest procés de redefinició i adaptació cultural. Aquest tipus de processos només avancen quan surten de la mateixa comunitat, quan no són vistos com a imposicions exteriors, ni com a xantatges per aconseguir altres beneficis, i són protagonitzats pels mateixos implicats, que en retenen el control. Totes aquestes condicions es donen en aquest cas i això fa preveure que arribarà a bon port. El fet d'elaborar i treballar per a un projecte de futur millor per a tots, un futur possible en un termini no massa llunyà, contraposat a un present de marginació i exclusió i a futurs intemporals, ha representat un poderós instrument d'autoestima col·lectiva, reforçat quan, a més, se'n veuen alguns fruits en casos i famílies concrets. De tota manera, no són pas petits els reptes que té aquest projecte: caldrà veure com es redefineix el paper dels individus i de la consciència individual i autònoma dins d'una cultura que prioritza els interessos i les decisions col·lectives. S'haurà de comprovar si aquest desenclaustrament de la família per convergir en un marc comunitari més ampli i en un barri o ciutat concrets és capaç de mantenir la fortlesa de les solidaritats tradicionals. No serà fàcil substituir les antigues lleis, basades en la violència, la venjança, l'estranyament i la mort per resoldre conflictes entre persones i famílies per les vies dialogades i pacífiques o per la remissió a les normes jurídiques generals. I el camí cap a la igualtat de gènere i el combat contra un masclisme atàvic probablement necessitarà més d'una generació.

D'aquesta intensa vivència religiosa en podem valorar, a més, el que suposa com a referència moral per al comportament de les persones. En aquest sentit, el paper dels pastors pot esdevenir crucial en alguns casos. No tots estan tallats pel mateix patró, però el fet de ser reconeguts com a autoritats morals i cíviques pot tenir transcendència tant per a la millora de la convivència intracomunitària i de les relacions amb els païos, com en el reconeixement i l'alliberament de les dones, en els avantatges que pot comportar un treball aliè als nínxols laborals tradicionals i, per descomptat, en l'escolarització dels fills. Comptem ja amb algunes experiències en què l'aliança dels mestres i de les escoles amb els pastors ha tingut conseqüències positives en les relacions entre famílies i escoles, en les trajectòries escolars dels infants i, de manera molt especial, en les continuïtats educatives dins de la comunitat i més enllà del tram obligatori. Si aquest és el cas, val la pena tenir-ho en compte i aprofitar-ho.

Gramàtica escolar i èxit educatiu de l'alumnat gitano

No es tracta que l'educació escolar resolgui els problemes socioeconòmics estructurals d'una societat determinada. Ni podria encara que volgués, ni és la seva missió. Això vol dir que la nostra fixació en l'escola no hauria de fer oblidar que primer són les polítiques que combaten les desigualtats, l'exclusió i la marginació i que, com a ciutadans, també hi estem implicats. Ara, el que sí que pot fer l'escola i els docents és tenir present aquesta realitat, sobretot en el tractament de les seves víctimes, i no contribuir de cap de les maneres a empitjorar les coses.

Igualment, malgrat l'aposta inequívoca per l'educació intercultural, no podem encarar la nostra tasca professional des del prisma culturalista i ètnic, perquè les persones són molt més que les seves adscripcions culturals i ètniques: són riques o pobres, homes o dones, alegres o tímides, creients o no creients, monolíngües o

plurilingües... i nosaltres treballem amb persones completes, pluridimensionals. Però tampoc no hauríem d'oblidar que l'escola és una agència especialitzada en la reproducció, la transmissió, la producció i la vivència cultural i que la cultura que es treballa i s'experimenta a l'escola és sempre una selecció, que arrossega tots els biaixos històrics que l'han conformada i que han deixat al marge un munt de coneixement, de vides i de cultures amb escàs o nul poder per incidir-hi.

Ens sembla interessant la figura del mestre estrany/enemic cultural perquè resitua la seva funció des de la perspectiva dels educands i de les seves famílies. Aquesta posició ens podria ajudar a comprendre la seva resistència a unes maneres de fer i a uns fonaments que els poden resultar no només estranys, sinó perillosos; ens podria ajudar a preservar la nostra dignitat i autoestima, davant de situacions i atacs que hauríem de llegir en clau no personal sinó en tant que representants d'una societat i d'una cultura alienes; ens ajudaria també a valorar els esforços i els neguits de molts infants i joves posats en situacions conflictives i en un món contradictori en el que han d'aprendre a navegar, a negociar i a prendre decisions compromeses...

És una evidència que no tenen cap mena de sentit els centres ubicats en contextos urbanístics estigmatitzats, marginalitzats o degradats, si el que es busca és que tinguin una composició social heterogènia i que treballin per a una bona integració escolar i social del seu alumnat. Encara n'hi ha massa d'aquestes escoles, que no són sinó una versió actualitzada de les antigues escoles-pont que ja van demostrar la seva ineficàcia per fer justament de pont. De fet, no són pocs els joves gitanos amb èxit escolar, entrevistats en diverses recerques, que han exposat sense embuts que un dels factors més decisius que expliquen les seves trajectòries ha estat el fet de canviar de zona de residència o d'escola.

Per altra banda, ja és prou sabut que el temps escolar és insuficient per assolir les finalitats legislades del sistema educatiu per als sectors de la població pobre, pertanyent a minories, discapacitats o estrangers. I si el temps escolar és insuficient, la mesura que cal és allargar el temps educatiu, garantir les continuïtats educatives que els entorns urbans on resideixen poques vegades poden fer. Les administracions públiques, doncs, haurien de fer possible que la major part d'aquests infants i joves poguessin participar d'activitats esportives i artístiques en el seu temps de lleure; que poguessin tenir accés a espais d'estudi assistit; que els caps de setmana i períodes de vacances no fossin temps morts; que aquest alumnat tingués accés a beques i ajuts; que en el seu entorn hi trobessin equipaments públics i privats, culturals i de lleure, amb sentit educatiu...

La mirada intercultural hauria de traduir-se en primera instància en aconseguir que el 100% de l'alumnat gitano assolís les competències bàsiques i obtingués el graduat en educació secundària. Això voldria dir que tot el sistema posa els mitjans i recursos necessaris per complir el que promet a les famílies quan considera que tothom ha de ser escolaritzat fins als 16 anys per tal de garantir aquells coneixements i aquelles competències que es consideren mínimes i imprescindibles per anar pel món amb autonomia i amb les mínimes dependències. Això voldria dir que tota l'escola té clares les seves prioritats i és capaç de diversificar l'ensenyament i l'aprenentatge en allò que, essent bàsic, és només desitjable.

La mirada intercultural vol dir també fer-se responsable de les decisions estructurals i col·lectives que es prenen en els centres educatius, que van des de la reflexió i l'elaboració dels documents institucionals, a la prioritització que s'ha de fer en les programacions anuals; de la confecció dels grups-classe a l'adscripció de les tutories col·lectives; de la tria del material i recursos escolars de l'alumnat a la decisió sobre el paper que tindran les tecnologies en el treball escolar quotidià; de l'elaboració dels horaris i de l'especialització o no dels espais; del tenir cura de l'edifici, del mobiliari i de l'entorn escolar a vetllar per la netedat i la tranquil·litat ambiental; d'estar atent a la decoració i a la diversitat dels recursos i materials disponibles a obrir l'espai escolar al barri.

La mirada intercultural hauria d'impregnar tot el currículum, tots els àmbits. Com es diu en el Projecte de promoció escolar del poble gitano (Departament d'Ensenyament, s/d), cal «plantejar el currículum de les diferents àrees des d'una perspectiva intercultural, incorporant aspectes de la història i la cultura gitanes; introduir en el currículum referències o situacions o persones del poble gitano que hagin hagut de vèncer greus dificultats per aconseguir la seva integració; disposar de llibres i materials que tractin sobre la cultura gitana per treballar els seus signes identitaris, respectant-los i valorant-los; fer present a l'aula la varietat de llengües d'origen i utilitzar-les com un recurs lingüístic per al treball curricular».

Hauria d'abastar també els aspectes didàctics, des dels «mètodes d'aprenentatge cooperatiu que potenciïn la interacció de l'alumnat» fins a la diversificació de «les formes d'avaluació tenint en compte els diferents tipus i estils d'aprenentatge». I de manera molt especial l'acció tutorial, és a dir, el coneixement i seguiment de cadascun dels alumnes més enllà de les seves produccions escolars, escoltar-los, parlar amb ells, interessar-se per la seva vida i relacions, mostrar predisposició a ajudar-los: «dedicar els primers dies de classe a treballar els hàbits d'aprenentatge; potenciar la participació de tot l'alumnat en l'organització de l'aula, fomentant la responsabilitat d'exercir càrrecs de gestió dins del grup classe; incorporar en l'acció tutorial activitats d'educació intercultural que suposin una reflexió sobre els valors i les creences propis i una formació bàsica sobre el coneixement i el respecte a l'altre; garantir l'acompanyament a l'alumnat i les seves famílies en els canvis d'etapa; treballar des de la tutoria el projecte personal dels alumnes i la planificació del temps de treball i de lleure» (Departament d'Ensenyament, s/d). Promoure l'autonomia personal, basada en l'adquisició d'hàbits i rutines imprescindibles per a l'aprenentatge i l'autoregulació.

Tenir cura de les qüestions relacionades amb l'afectivitat i l'ètica (Abajo, 1997): Combatre activament i de manera persistent l'etnocentrisme i el racisme, tant des del currículum com des de l'organització escolar. Procurar un bon clima de convivència en les relacions socials. Treballar l'autoestima i la confiança en si mateix. Treballar per al reconeixement dels altres com a companys i no pas com a enemics. És imprescindible generar expectatives positives: transmetre de manera inequívoca el missatge que es creu i es valoren les seves possibilitats. De fet, en la gènesi de molts fracassos escolars hi ha els missatges ambigus o contradictoris que projecten el poc que s'espera d'ells (treure'ls de l'aula ordinària per portar-los a les aules d'educació especial, de suport, de compensatòria; posar-los amb alumnat d'edats inferiors; fer-los seure sols, apartats de la resta; donar-los feines rutinàries i repetitives; fer servir un llenguatge no verbal desmotivador i desvaloritzador...).

Tampoc per als gitanos la identitat és una essència immutable, sinó que està feta d'una suma variable d'identificacions, té una gran capacitat d'adaptació i no és en absolut homogènia. Com en totes les identitats col·lectives hi podem trobar elements objectius i elements subjectius. Entre els primers, nosaltres hem volgut destacar el paper de les famílies, la seva concepció de l'educació dels fills i el *culto* com a element rellevant de cohesió, d'autoestima i de canvi. Un dels desafiaments més importants d'aquesta revisió identitària és el debat tan actual entre el pes atorgat a la comunitat i a la tradició enfront del subjecte individual i autònom. De fet, aquesta és una de les tasques més pregones de l'educació: l'enfortiment del subjecte, la seva independència i llibertat.

La col·laboració amb les famílies és un factor especialment estratègic: establir vincles de confiança, desfer malentesos, evitar desqualificacions, sol·licitar la seva col·laboració i, alhora, mostrar-se fermes en l'assoliment d'alguns hàbits i rutines. Oferir-los espais i activitats d'aula on puguin participar. L'escola ha de transmetre a les famílies que efectivament l'èxit escolar pot contribuir de manera decisiva a un major benestar futur dels seus fills i que, si podem comptar amb elles, els seus fills se'n sortiran perquè són intel·ligents i nosaltres ens esforçarem perquè aprenguin.

I, finalment, ens cal comptar amb la implicació afectiva i efectiva del professorat, sense falsos paternalismes i amb el grau d'exigència que faci al cas. Docents que facin valer la seva autoritat per donar seguretat, confiança i autonomia; que actuïn com a testimonis propers i coherents; que revisin col·lectivament les seves percepcions, creences, estereotips, prejudicis i etnocentrismes; coratjosos i esperançats per no caure en el pessimisme i la decepció; que tinguin cura de la seva persona i aprofitin els espais professionals col·lectius per valorar els èxits i millorar o corregir les coses que no han sortit bé, perquè la persona del docent és justament el recurs didàctic més fonamental.

Referències

- Abajo, J.E. (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. (2002) «El papel de los padres gitanos en el éxito escolar de sus hijos». *Boletín del Centro de Documentación de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 21/22, p. 96-115.
- Aparicio, R.; Portes, A. (2014) *Créixer a Espanya. La integració dels fills d'immigrants*. Barcelona, Obra Social "la Caixa".
- Asociación Amal-Amali de Enseñantes con Gitanos de Castilla y León (2016) *Los retos que hoy nos plantea la situación escolar del alumnado gitano*. Document policopiat.
- Bauman, Z. (2006) *Modernidad y Holocausto*. Madrid, Sequitur.
- Ben Jelloun, T. (2005) «Esos jóvenes que se rebelan no son inmigrantes». *La Vanguardia* de 6 de novembre.
- Codina, M.T. (2010) «L'escola i l'alumne gitano». *Perspectiva Escolar*, 349, p. 22-30.
- Departament d'Acció Social i Ciutadania (2009) *Un pacte per viure junts i juntes. Pacte Nacional per a la Immigració*.
- http://treballiaferssocials.gencat.cat/web/.content/03ambits_tematicas/05immigracio_refugi/03politiquesplansactuacio/continguts/Document_final_PNI_catala.pdf

- Departament d'Ensenyament, s/d., *Projecte Promoció escolar del poble gitano a Catalunya*.
http://xtec.gencat.cat/web/.content/alfresco/d/d/workspace/SpacesStore/0018/06cce007-8364-42b5-a510-af157ddd9175/Orientacions_pels_centres_amb_alumnat_gitano.pdf
- Estruch, J. (2015) *Entendre les religions. Una perspectiva sociològica*. Barcelona, Mediterrània.
- Farjas, A. (2003) *Teregunné. Els immigrants gambians. Un viatge d'anada i tornada*. Girona, Diputació de Girona.
- Fernández Enguita, M. (1995) *Escuela y etnicidad. El caso del pueblo gitano*. Madrid, Ministerio de Educación y Ciencia.
- Fernández Morate, S. (2000) *Las familias gitanas ante la educación*. Palencia, Diputación de Palencia.
- Franco, F. (2004) «María José Cortiñas: Ningún gitano quiere dejar de serlo». *El Faro de Vigo* de 19 de setembre.
- Fullana, J.; Besalú, X.; Vilà, M. (2003) *Alumnes d'origen africà a l'escola*. Girona, CCG Edicions.
- García Roca, X. (2005) «El pueblo gitano ante las grandes mutaciones de nuestro tiempo». A: Autoria Compartida, *Memoria de papel 1*. València, Asociación de Enseñantes con Gitanos, p. 175-182.
- Giménez, C. (2000) *Guía sobre interculturalidad. Primera parte. Fundamentos conceptuales*. Guatemala, Proyecto Q'Anil B.
- Gimeno, J. (2001) *Educar y convivir en la cultura global*. Madrid, Morata.
- Kaplan, A.; Ballestín, B. (2004) «La inmigración senegambiana: entre el retorno y el arraigo de la escolarización». A: Carrasco, S. (coord.), *Inmigración, contexto familiar y educación*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona, p. 203-240.
- Lluch, X.; Salinas, J. (1997) «Del proyecto educativo al aula. 21 ideas para ponerse en marcha». *Cuadernos de Pedagogía*, 264, p. 54-60.
- Maalouf, A. (1999) *Les identitats que maten*. Barcelona, La Campana.
- Méndez, C. (2005) *Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y las gitanas*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona (tesi doctoral).
- Parekh, B. (2000) *Repensando el multiculturalismo*. Madrid, Istmo.
- Pérez, A. (2012) *Educarse en la era digital*. Madrid, Morata.
- Portes, A. (2007) «El diálogo transatlántico. El progreso de la investigación y la teoría en el estudio de la migración internacional». A: Paludàrias, J.M.; Serra, C. (ed.), *La migración extranjera en España: balance y perspectivas*. Girona, CCG Edicions, p. 25-50.
- Ruiz Vieyetz, E.J. (2006) *Minorías, inmigración y democracia en Europa. Una lectura multicultural de los derechos humanos*. València, Tirant lo Blanch.
- Ruiz Vieyetz, E.J. (2011) *Juntos pero no revueltos. Sobre diversidad cultural, democracia y derechos humanos*. Madrid, Maia.
- San Román, T. (1994) *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitans*. Barcelona, Alta Fulla.

- San Román, T. (2001) *Sueños africanos para una escuela catalana*. Bellaterra, Universitat Autònoma de Barcelona.
- San Román, T. (2013) «Aportaciones de Teresa San Román al debate sobre los contenidos necesarios para la formación del profesorado y otros profesionales de la intervención socioeducativa con el pueblo gitano». *Revista de la Asociación de Enseñantes con Gitanos*, 30, p. 35-45.
- Telles, E.E.; Ortiz, V. (2011) *Generaciones excluidas: mexicano-estadounidenses, asimilación y raza*. Madrid, CIS.
- Touraine, A. (2005) *Un nuevo paradigma. Para comprender el mundo de hoy*. Barcelona, Paidós.
- Wieviorka, M. (2011) «Francia ante una nueva etapa». *La Vanguardia* de 3 d'abril.
- Wolcott, H.F. (1993) «El maestro como enemigo». A: Velasco, H.M.; García, F.J.; Díaz de Rada, A., *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid, Trotta, p. 243-258.
- Zimbardo, P. (2008) *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona, Paidós.

Niños y jóvenes gitanos: éxito escolar y construcción de la identidad

Resumen: En este artículo se aborda la educación del alumnado gitano desde un doble prisma: el sociopolítico y el cultural. Desde esta óptica se pondera la construcción de la identidad de dicho alumnado en un contexto de globalización e hibridación como el nuestro, enfatizando tres elementos de la cultura gitana: la familia, la religión y la visión de la educación de las generaciones jóvenes. Al final, se hacen algunas propuestas de cambio en las políticas educativas y en la gramática escolar para conseguir el éxito escolar del alumnado gitano.

Palabras clave: gitano, cultura, identidad, interculturalidad, familia, educación, religión

Enfants et jeunes gitans : réussite scolaire et construction de l'identité

Résumé: Cet article aborde la question de l'éducation des élèves gitans sous un double point de vue : sociopolitique et culturel. C'est sous ce point de vue que la construction de l'identité de ces élèves est envisagée, dans le contexte actuel de globalisation et d'hybridation, en mettant l'accent sur trois éléments de la culture gitane : la famille, la religion et la vision de l'éducation des jeunes générations. Dans la conclusion, il est fait mention d'une série de propositions de modification des politiques éducatives et de la grammaire en vue de la réussite scolaire des élèves gitans.

Mots clés: Gitan, culture, identité, interculturalité, famille, éducation, religion

Roma Children and Youths: School Success and Identity Building

Abstract: This paper looks at the education of Roma students through a dual lens: the socio-political and the cultural. Consideration is given to the construction of identity in these students in today's context of globalization and hybridization, while emphasising three elements of Roma culture: family, religion and the education of the young. In conclusion, the paper offers a set of proposals to change educational policies and other systematic aspects of school organization to enable Roma students to achieve school success.

Keywords: Roma, culture, identity, interculturality, family, education, religion