

Lalueza, J. L.; Crespo, I.; Pallí, C. y Luque, M. J. (2001): Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y educación*, 13(1): 115-130

Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano.

José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí, Maria José Luque
DEHISI, Universidad Autónoma de Barcelona

Introducción

Hace seis años iniciamos un proyecto de investigación sobre los procesos de socialización de niños pertenecientes a minorías culturales. Estudios previos en algunas escuelas y centros de acogida nos llevaron a interrogarnos sobre las contradicciones entre, por un lado, los objetivos y prácticas educativas de las familias y, por otro, los objetivos y prácticas de la escuela (Crespo, Lalueza & Perinat, 1994). Nuestro trabajo nos ha llevado finalmente a desarrollar, conjuntamente con una asociación gitana, una propuesta educativa centrada en la comunidad (Lalueza, Crespo, Pallí & Luque, 1999), siguiendo el modelo *Fifth Dimension* del Laboratory of Compared Human Cognition (Cole, 1996), y cuyos primeros resultados estamos aún evaluando.

En este artículo queremos presentar las reflexiones previas a la puesta en marcha de esta última experiencia, reflexiones elaboradas a medida que íbamos entrando en contacto con una cultura diferente a la nuestra, aunque en muchos aspectos próxima. En pocas palabras, pretendemos arrojar alguna luz sobre: a) cómo se orientan los procesos de socialización en el seno de la cultura gitana; b) qué contradicciones se dan con los procesos propios de la escuela; y c) cómo ésta última incide en el cambio cultural de la minoría gitana.

Hasta hace poco tiempo (unos diez años) en la mayoría de las escuelas de nuestro país nadie sentía la necesidad de afrontar las exigencias de la diversidad cultural. Los alumnos eran percibidos como formando parte de un grupo homogéneo, y cuando alguien hablaba de *diversidad*, casi todos entendían que se refería a alumnos con algún tipo de dificultad o handicap.

Pero desde entonces, tanto la generalización de la escolarización de los niños y niñas gitanos (cuyos inicios se habían dado con anterioridad, pero en centros muy localizados), como la llegada de familias inmigrantes procedentes de países del Sur y del Este, han planteado nuevos retos a la escuela. Este fenómeno se ha percibido generalmente como un *problema*, y sólo recientemente algunos lo interpretan como una *oportunidad*, tanto para abordar el rol socializador de la escuela, como para transformarla (Martínez y Vásquez-Bronfman, 1995; Essomba, 1999), lo que entronca con reflexiones realizadas con anterioridad en otros países europeos con más tradición en la recepción de inmigrantes extranjeros (ver, por ejemplo, Hannoun, 1992).

Existen al menos tres modelos subyacentes a las prácticas relacionadas con la escolarización de alumnos pertenecientes a minorías culturales. El primero identifica *diferencia* con *déficit*. Este modelo ha predominado en España durante la última década. Ello se debe, entre otros motivos, a que la única experiencia previa de integración en la escuela ha sido la desarrollada en los años 80 para incluir a niños con discapacidad (cognitiva, motora, sensorial) en las aulas ordinarias. Este modelo (el de la enseñanza compensatoria) es el que se ha aplicado a los *nuevos* alumnos *diferentes*, a los que implícitamente se les consideraría como *carentes* de algo (conocimientos previos, dominio de la lengua, pautas de conducta adecuadas, entorno familiar culto...)

Un segundo modelo estaría basado en el reconocimiento de la *diversidad* cultural. Esta aproximación resulta valiosa en tanto que contribuye a que el mundo escolar se desprenda de su etnocentrismo. Pero puede tener efectos perversos, en tanto que la utilización de una lente que focalice únicamente sobre las *diferencias culturales* puede contribuir a reificar tales diferencias y propiciar intervenciones que promuevan cierta segregación. El discurso basado en la diversidad es necesario cuando promueve el respeto de las diferencias, pero se vuelve peligroso (y deformante) cuando deriva hacia nociones como *incompatibilidad*. Además, como veremos más adelante, la heterogeneidad no explica por sí sola los problemas relacionados con la integración escolar. Dicho de otro modo, no es cierto que haya una especie de correlación entre “distancia cultural” y “dificultades en la escolarización”. El que los niños gitanos, a pesar de dominar las lenguas peninsulares en las que se lleva a cabo la escolarización, presenten más dificultades que otros provenientes de exóticos orígenes debería hacernos reflexionar sobre ello.

En línea con un tercer modelo (ver Greenfield y Cooking, 1994), las reflexiones que aquí presentamos se asientan sobre el presupuesto de que los integrantes de comunidades minoritarias poseen estrategias de socialización que responden a las relaciones de poder entre instituciones de la mayoría y minorías. Estas estrategias pueden ser convergentes o divergentes con los procesos de enculturación propios de la escuela, de acuerdo a los avatares de tales relaciones de poder. Las dificultades que los miembros de un grupo minoritario pueden presentar en la escuela, no serían, pues, problemas individuales, handicaps atribuibles a cada uno de los alumnos diferentes. Por el contrario, la cuestión central radica en que la escuela construye sujetos cuyo “diseño” es en gran medida coherente con los objetivos de las familias de la mayoría dominante, mientras que muy a menudo es contradictorio y opuesto al tipo de sujeto en que se asientan algunas comunidades minoritarias. Ahora bien, esas contradicciones no serían la expresión de supuestas incompatibilidades culturales, sino de las tensiones y estrategias de adaptación mutua entre comunidades. Nuestro objetivo en este artículo es mostrar en qué puntos se dan esas contradicciones y analizar en consecuencia las relaciones entre la escuela y una comunidad minoritaria concreta: los gitanos de Badalona.

Contexto y herramientas del estudio

Antecedentes

Nuestra investigación se inició en dos comunidades gitanas del área metropolitana de Barcelona. La primera intención era estudiar las prácticas de crianza mediante una clásica pauta de observación de la interacción madre-niño, de la que ya contábamos con abundante material videograbado correspondiente a familias payas. Sólo quedaba comparar. Pero la dinámica surgida de tal presupuesto se mostró poco adecuada a una realidad mucho más compleja de lo esperado. Llegamos a la conclusión de que el estudio de la conducta de los sujetos (por muy interactivo que fuera nuestro enfoque) tan sólo nos permitiría señalar las diferencias halladas al comparar prácticas culturales entre sí, lo que podía comportar un importante sesgo: Aceptando implícitamente como modelo el de las pautas de crianza y desarrollo de los niños del grupo dominante, toda interpretación acabaría conduciendo a la búsqueda de una explicación de los “fallos” de unos métodos educativos familiares que no servirían para garantizar el éxito en la escuela.

Así que nuestros presupuestos y métodos hubieron de transformarse de manera que fuesen acordes con una perspectiva más propia de la Psicología Cultural que de la tradición “cross-cultural”. Nuestra pretensión no era ya *comparar culturas* ni añadir la variable cultural gitana a una psicología evolutiva universal. Tampoco podía plantearse como una neutra adquisición de conocimiento. Por el contrario, se trataba de dar respuesta a problemas relacionados con la *coincidencia en una misma sociedad y para los mismos sujetos, de dos diferentes sistemas de significado*.

Llegados aquí, nos pareció interesante la formulación teórica de la noción *nicho evolutivo* de Super y Harkness (1986). Para estos autores, las prácticas de crianza deben estudiarse en relación a las *etnoteorías* sobre el desarrollo y la educación que tienen los padres, y al contexto ecológico y social en que se ubican. Gauvain (1995) intenta operacionalizar este concepto delimitando tres “subsistemas cognitivos” o “formas en que la cultura penetra la actividad cognitiva y el desarrollo a través de varios niveles de experiencia y funcionamiento psicológico”. Estos subsistemas serían: a) Metas de la actividad y valores de una cultura y sus miembros; b) medios históricos provistos por la cultura, tales como herramientas materiales y simbólicas, para satisfacer tales metas y valores; y c) superestructuras, tales como rutinas, guiones y rituales que actualizan las metas y valores en actividades cotidianas. En otras palabras, las actividades que llevan a cabo los sujetos vienen definidas por el uso de los instrumentos propios de la cultura a que pertenecen, cuyo diseño, a su vez, se corresponde con las metas consideradas desde esa cultura. El desarrollo no sería una función individual, sino el fruto y el prerrequisito a la vez de la realización de tales actividades.

En el estudio del *nicho evolutivo gitano*, la primera pregunta sería: ¿Qué diferencia las metas del grupo cultural dominante en las sociedades europeas occidentales de las metas de los gitanos que son minoría en el mismo territorio? Para responderla, debemos atender al nivel del discurso, a la construcción simbólica de la realidad compartida por la comunidad de hablantes sean éstos

adultos o no. El discurso incluye presupuestos, definiciones de lo canónico, justificaciones, valoraciones y modelos ideales más o menos implícitos de hombre y mujer, que constituyen las metas del desarrollo

Aproximación metodológica

Faltaríamos a la verdad si presentásemos nuestro método de trabajo como fruto de un plan premeditado del equipo de investigación. En cierto modo, fue impuesto por nuestros interlocutores gitanos. Mejor dicho, surgió como fruto de una negociación.

Para ellos, la llegada de un grupo de investigadores no era algo nuevo. Expresaron su hartazgo de que antropólogos, sociólogos, asistentes sociales y educadores llegaran allí, “les estudiaran” y se fueran. En consecuencia, desde el primer momento nuestra investigación se planteó como un trabajo que debía ser compartido y que debía arrojar frutos concretos para la comunidad (este proceso es analizado en Crespo, Pallí & Lalueza, en prensa).

El resultado de las negociaciones fue éste: nosotros queríamos conocer los discursos que describen las metas del “desarrollo gitano”, y ellos querían darse a conocer “en la letra impresa” a través de su propia voz y bajo su supervisión. Para ambas cosas resultó útil la realización de varias entrevistas (de las que se grabó en vídeo un total de 19) destinadas tanto a publicar una presentación de su cultura en forma de conversaciones, como a registrar diversas narraciones sobre la familia, la ley y la vida cotidiana de los gitanos, sobre sus valores y las sanciones correspondientes, sobre sus ideales de hombre y mujer, sobre sus concepciones sobre las distintas edades. En suma, la *pista* que necesitábamos para describir su *nicho evolutivo* e intentar comprender su particular dinámica de desarrollo humano.

El contenido de las largas conversaciones mantenidas con nuestros interlocutores gitanos es una presentación en forma narrativa de su mundo cultural a unos extraños (de lo que se ha seleccionado una parte para su publicación como obra colectiva: Cerreruela, Crespo, Jiménez, Lalueza, Pallí & Santiago, 2001). A través de la conversación (no sólo de sus contenidos, sino de la actividad de conversar como un todo) se nos propuso acceder a su universo simbólico con las correspondientes “notas a pie de página” para que los extraños lo entendieran.

Una primera objeción sería que eso no es necesariamente lo que ocurre en realidad, sino lo que ellos dicen acerca de ella. Evidentemente, es una presentación edulcorada, sesgada por la percepción que ellos tenían de qué podía ser entendido por nosotros como correcto o como condenable. Pero, ¿acaso hay una descripción “verdadera” de su cultura? Narrando lo familiar a los extraños se explicita lo que se cree que es diferente, “lo que nos diferencia”, lo que es casi decir “nuestra identidad”, y de rechazo, “nuestra imagen de vosotros”. Y, abundando en la recursividad, cuando nuestros interlocutores se esforzaban por explicitar, matizar o negar “la imagen que vosotros tenéis de nosotros”, estaban ofreciéndonos un aspecto esencial de su identidad, la que se forma en el espejo del grupo dominante: “Aunque lo rechace como injusto o

erróneo, lo que yo pienso que tú piensas de mí forma parte de mi identidad”. Por último, al establecer un juego en el que se exageran las diferencias, se atribuye (aunque sea injusta o exageradamente) a los otros precisamente aquello que “queremos negar de nosotros mismos”, y se niegan del otro aquellas cosas que se pretende reclamar como propias. Se muestra, desnuda, la imagen ideal del sí mismo.

Y sin embargo, aunque parezca paradójico, la presentación que nos hicieron de ellos mismos tiene el valor de la búsqueda de un consenso, de mostrar los aspectos que pueden ser compartidos desde las dos culturas, ya que nos muestra hasta qué punto los miembros de ese grupo cultural (o más concretamente, algunos miembros masculinos adultos de esa comunidad) estaban dispuestos a compartir interpretaciones de la realidad con el grupo dominante (representado tanto por nosotros mismos como por los lectores del libro que se estaba preparando)

Creemos que las narraciones así obtenidas son un valioso material (que, por otro lado, ha constituido parte del utilizado en otros trabajos: Lalueza y Crespo, 1996; Crespo, 1998; Pallí, 2000), útil para conocer el contexto cultural en el que se da el desarrollo de los niños gitanos de esa comunidad.

Cultura gitana y escuela: contradicciones y procesos de cambio

¿Cómo podemos analizar el contexto e desarrollo en tanto que *nicho evolutivo*? En primer lugar, atenderemos a la cultura gitana como contexto de desarrollo. Discutiremos si podemos considerarla como una cultura tradicional (por oposición a “moderna”), y si ello se puede desvincular del hecho de que hablamos de un grupo cultural minoritario allí donde se encuentre. En segundo lugar, compararemos las actividades tradicionales de aprendizaje guiado con la actividad escolar. Por último, presentaremos nuestras reflexiones en torno al papel que juega la escuela en los procesos de cambio cultural que se están dando en la actualidad en este grupo.

Los gitanos como miembros de una cultura tradicional

Uno de los ejes explicativos más utilizados en la actualidad para explicar las diferencias culturales es la oposición entre culturas modernas y culturas tradicionales¹. Las primeras se asentarían sobre el predominio de valores individualistas (derechos personales, autonomía, responsabilidad individual, igualdad de oportunidades....), mientras que las segundas lo harían en valores comunitaristas (solidaridad comunitaria, preponderancia de la familia y el clan, obediencia a la autoridad patriarcal, responsabilidad colectiva, rol definido por la pertenencia familiar y la edad....). Los más nítidos ejemplos de las primeras se

¹ Ver, desde un enfoque “cross-cultural”, muchos de los artículos publicados en las revistas *Cross-Cultural Psychology* y *Cross-Cultural Research*, como por ejemplo Madsen, M. (1971) y desde un enfoque más propiamente cultural, Greenfield, M.P. (1994). Resulta recomendable la lectura de la crítica de Schweder a las interpretaciones evolucionistas (Schweder, 1986)

encontrarían entre las clases medias de las ciudades europeas occidentales y norteamericanas. Las segundas serían la norma en los entornos agrícolas de producción familiar, especialmente en Africa, Asia y América Latina.

Una primera aproximación a las comunidades gitanas definiría a éstas como pertenecientes a una cultura eminentemente tradicional. La importancia de la familia extensa, la subordinación de lo individual a lo colectivo, el papel preponderante de los ancianos, la sujeción a leyes antiguas transmitidas oralmente, la responsabilidad compartida por todos los componentes de una familia ante un conflicto generado por uno de ellos, el poder de las suegras sobre las nueras... Todo ello lleva a contemplar la sociedad gitana como claramente tradicional, y en contraste con la cultura individualista que organiza las pautas sociales del grupo mayoritario con que conviven en las ciudades europeas.

Ahora bien, es fácil caer en la tentación de buscar un paralelismo entre la cultura gitana actual y las culturas que premodernas que predominaron en Europa en otras épocas, lo que nos llevaría a entender a los gitanos con un grupo simplemente “atrasado”. Por el contrario, la cultura gitana, especialmente si la entendemos como contexto de desarrollo, como pieza fundamental del nicho evolutivo de la mayoría de los gitanos, es diferente a otras culturas tradicionales. A continuación explicamos por qué.

En las entrevistas mantenidas con personas adultas de la comunidad gitana (Cerreruela et al., 2001), éstas muestran una gran preocupación por la necesidad de mantener el grupo unido. La supervivencia de los gitanos, fundamentada en un orden que regula las relaciones entre generaciones, aparece como fin justificativo último de cualquier conducta. Toda actividad parece estar absolutamente subordinada tanto a la organización sociopolítica interna de los gitanos como a la relación, también política, que establecen con el grupo dominante y sus instituciones.

En todas las conversaciones hay una referencia, explícita o implícita, a una sabiduría acumulada a lo largo del tiempo, a unos conocimientos profundamente dependientes de la experiencia que sólo los ancianos pueden poseer. Algo parecido ocurre cuando se conversa con un viejo campesino europeo: una forma similar de razonar, basada en hechos concretos, en metáforas y en certezas a cuya probatura tan sólo se puede acceder cada veinte, treinta o cincuenta años, cuando determinadas circunstancias se conjugan inusualmente dando lugar a ese fenómeno que no tienen en cuenta los que construyen en el cauce de un río seco o introducen un cultivo de inmediata rentabilidad y brutalmente voraz con la tierra.

Al igual que el anciano campesino nos muestra que para dominar la naturaleza se la debe seducir y aceptar sus reglas en lugar de intentar transformarla a la brava, el gitano viejo nos advierte de la ductilidad e imprevisibilidad de la “naturaleza humana” y nos deja entrever el uso diestro de sus herramientas psicológicas. No hay en nuestros gitanos referencias a los peligros y bondades de una naturaleza física, pero abundan los detalles sobre las sutilezas de la conducta humana, de las relaciones y de la persuasión.

El viejo campesino acostumbra a ser un excelente narrador que nos relata historias de tormentas, sequías, epidemias del ganado o incendios que encierran un conocimiento que va mucho más allá de la anécdota. Sus narraciones de acontecimientos son la base de un saber hacer que se aplica diariamente. El gitano viejo nos ofrece narraciones que interpreten la conducta de las personas que encierran buenos consejos para la acción en el medio social. Historias de enfrentamientos, mediaciones, pactos, ceremonias, fugas, bodas, conflictos y fiestas, “hechos gitanos” como ellos dicen, que explican el porqué de conductas cotidianas que en sí mismas serían incomprensibles para nosotros.

Hay un tipo de conocimiento común a todas las sociedades tradicionales (incluyendo lo que queda del mundo campesino tradicional europeo y la mayoría de las comunidades gitanas) que se basa en el saber acumulado en un entorno que cambia lentamente y que se transmite en forma de historias de las que se debe extraer una lección.

Las principales diferencias entre esos dos mundos estriban en los contenidos de ese conocimiento. Frente al dominio de la agricultura, la ganadería y la construcción de casas, el dominio de la discusión, el regateo y la manipulación de las emociones, muy útiles en la actividad comercial y en el trato con los representantes de las instituciones de los estados, siempre ajenas pero que gobiernan la vida social de acuerdo a leyes hechas por el grupo cultural dominante. Los gitanos no han desarrollado históricamente la agricultura, la ganadería o la artesanía como actividades principales. Estas han girado mayoritariamente en torno al comercio (compraventa de ganado o de antigüedades, comercio a partir del reciclaje, comercio de productos en mercados ambulantes...) y, más minoritariamente, al arte. No es el conocimiento de un mundo natural a transformar, sino el de un mundo social con el que tratar lo que es fundamental para su supervivencia.

Frente a los valores individualistas del grupo dominante, los gitanos han cultivado unos valores fuertemente comunitaristas, cosa que contribuye en gran manera a definir el perfil de las prácticas cotidianas. En consecuencia, las prácticas educativas han debido orientarse a la formación de sujetos que contribuyan al mantenimiento de ese particular orden social. Hay un modelo de buen gitano y de buena gitana que implícitamente guía las prácticas de crianza. Estas parecen basarse en dos ejes: respeto a los mayores y adquisición de habilidades sociales. La participación en todo tipo de prácticas comunitarias (participación guiada en términos de Rogoff, 1990) es más efectiva para ello que la asistencia a la escuela. La transmisión oral es mejor vehículo que la lectoescritura. Y la orientación interpersonal de la que las madres hacen gala en su relación con los bebés, parece ser más adecuada que la “pretecnológica” del juego con objetos.

Los gitanos, como miembros de una minoría

Presentar a la cultura gitana como una cultura tradicional nos puede hacer pensar que hay una diferencia clara y nítida entre los elementos que componen la sociedad gitana y la nuestra. De hecho, la comunidad gitana podría ser definida por una serie de características esenciales que la distinguen al mismo

tiempo de otros modos de ser de otras culturas y otras comunidades. Y de hecho, es posible encontrar rasgos que parecen ser bastante definitorios de su manera de organizarse. Los gitanos, como grupo étnico (Ramírez-Heredia, 1972; Calvo, 1980) se distinguen por todos aquellos rasgos culturales que les son comunes, haciéndolos diferentes del resto de grupos con los que entra en contacto. Las grandes variaciones entre grupos, áreas geográficas y desniveles de estatus no impiden que los gitanos españoles tengan un consenso básico sobre estos principios sin los cuales ni su forma de articulación del parentesco, ni sus agrupaciones y relaciones, ni su territorialización serían comprensibles. Tienen ciertos rasgos en común, como las relaciones de parentesco, grupos parentales, leyes, lengua... E incluso (según Torres, 1991), la creencia en un origen común, idea que aglutina a los gitanos. Todas estas características que los diferencian de otros grupos podrían interpretarse como *esencialmente* propias de la cultura gitana.

Sin embargo, algunos detalles parecen contradecir esta visión dicotómica que diferenciaría entre cultura gitana y cultura paya. Para empezar, a menudo se atribuyen a la cultura gitana elementos que, más que constitutivos de la misma, parecen propios de una situación de pobreza y marginación, compartidos por lo tanto con cualquier colectivo, independientemente de su cultura, que se encuentre postrado en dicha situación. Además, parece también lógico tener en cuenta su situación en tanto que colectivo marginado en minoría respecto aquellos grupos dominantes. Un breve repaso a la historia de los gitanos en Europa nos plantea que el retrato tradicional que hemos desarrollado en los párrafos anteriores no es tanto fruto de una opción como de una imposición. La vida sedentaria de este grupo tradicionalmente nómada ha coincidido con etapas de tolerancia (las menos en su historia europea) que han acabado abruptamente en función de acontecimientos políticos y sociales de los que en muchas ocasiones han sido ajenos, pero para los que se han mostrado como espléndidos chivos expiatorios (ver el reciente ejemplo de Kosovo, y para la historia de los gitanos españoles, San Roman, 1994). Si su dedicación tradicional al comercio requiere sólidas habilidades sociales, éstas resultan aún más imprescindibles para tratar con una colectividad mayoritaria y un poder a menudo hostiles, para tratar con unas leyes no sólo ajenas, sino a menudo hechas explícitamente en su contra (leyes como la franquista de “vagos y maleantes” o las estalinistas de asentamiento forzoso). Las principales dificultades en la historia del pueblo gitano le han venido de las sociedades con las que ha convivido. Así pues, les ha convenido desarrollar herramientas para manejar ese amenazante mundo social.

Consecuentemente, sería necesario distinguir entre a) elementos propios de la cultura gitana, b) elementos derivados de una cultura de la pobreza, y c) elementos provenientes del hecho de ser un grupo minoritario. En el intento de dilucidar estas cuestiones, nos fueron de gran valor las contribuciones de Ogbu con su distinción entre características culturales primarias y secundarias, diferenciación que procede de otra previa, entre minorías voluntarias e involuntarias (Ogbu, 1994). Veamos con más detenimiento las propuestas de este autor.

Para Ogbu, una minoría voluntaria es aquella que se desplaza a otro territorio en búsqueda de mejores condiciones de vida, mientras que las minorías

involuntarias serían aquellas cuya existencia como tales tiene su origen directo en relaciones de dominación, conquista, esclavismo. Mientras que los miembros de las primeras perciben su nuevo destino como más deseable que su situación de origen, los de las segundas tienden a percibir la suya como de pura dominación, y opuesta a un origen histórico (y también mítico) de no subordinación.

Los términos 'voluntario / involuntario' pueden dar lugar a equívocos. Hay que tener presente que la palabra 'voluntaria' no se refiere a que las personas decidieran emigrar a otro lugar sin presión alguna del contexto y, ciertamente, no pretende hacer invisibles las relaciones de poder y situación de escasez de recursos que a menudo motivan los movimientos migratorios. El valor de la distinción de Ogbu no reside tanto en la intencionalidad de los colectivos, sino en que nos posibilita distinguir y entender características diferenciales de ambos grupos: el tipo de características culturales propias de cada minoría, y el tipo de relaciones que se establecen entre minorías y mayorías. En otras palabras, la situación de pertenecer a una cultura minoritaria es vivida diferentemente por sus miembros.

Una minoría voluntaria se diferencia de los grupos mayoritarios o con más poder con los que convive por lo que Ogbu llama diferencias culturales primarias, es decir, aquellas características diferenciales que provienen de la cultura de origen. Sin embargo, una minoría involuntaria se desarrolla en relación de subordinación con la mayoritaria. Los procesos de enculturación suponen, de forma inextricable, procesos de aculturación respecto su propia cultura. Así, las diferencias culturales son ahora secundarias, es decir, no propias del grupo en sí, sino desarrolladas en relación de oposición a la cultura dominante.

Considerando los procesos constitutivos de ambas minorías, no es extraño que tengan actitudes distintas respecto los procesos de enculturación. Los primeros están abiertos a tales procesos, que no perciben como opuestos ni amenazantes respecto a su propia cultura. La adquisición de habilidades y algunas de las conductas propias de la cultura de acogida es vista de forma instrumental como recurso para la movilidad social y la mejora de las condiciones. Los segundos, sin embargo, tienden a construir su propia identidad a partir del rechazo, cual negativo, de los valores y habilidades de la cultura mayoritaria. Se asumen como propias las características que permiten una diferenciación secundaria respecto la mayoría y se niegan otras que pueden diluir los límites.

Estas distinciones nos han sido muy útiles, en tanto que nos ha permitido entender la cultura gitana en relación a su posición como grupo minoritario que tiene inscrito en su identidad la relación de poder desigual con la mayoría. A pesar de ello, nos hemos encontrado con algunos problemas cuando se trata de, ya en concreto, establecer el carácter de las diferencias culturales entre payos y gitanos. En efecto, pretender clasificar las características culturales gitanas bien como propias, o bien como originadas en su situación de minoría, se convierte en un imposible.

Dada la larga experiencia histórica de coexistencia entre la minoría gitana y los grupos dominantes en este país, intentar rescatar las características originales

resultaría estéril, sino inútil, puesto que continuaría sin permitirnos entender ni el cómo y por qué de las características culturales actuales, ni el tipo de relaciones establecidas entre minoría/mayoría.

Y esto sin mencionar las resonancias que esta pretensión tiene con la famosa creencia y búsqueda de un mítico origen, impoluto, todavía no alterado por las influencias de las culturas vecinas. Esta idea, incluso si se sostiene respecto cualquier cultura, se acerca peligrosamente a la caricatura que Baudrillard hacía sobre la búsqueda de la cultura en su estado puro. La antropología hace ya tiempo que ha abandonado al campo de los sueños imposibles (y probablemente inútiles, e incluso peligrosos). Ello es aún más evidente en el caso de la minoría gitana, dado su largo peregrinaje a remolque del acoso y persecución de las mayorías entre las que han vivido. Es necesario renunciar a distinguir las “verdaderas características” de una cultura. Esta pretensión participa todavía de la idea de cultura en tanto que entidad global, totalizadora, unitaria y sin resquicios, y al tiempo congela el mundo de sus miembros, castigando las desviaciones como disidencias.

Este argumento olvida que las culturas, ya desde siempre, pero de forma más obvia hoy en día, no se pueden entender como entidades aisladas, sino siempre en relación con sus culturas vecinas. Lo que encontramos, pues, no son monólogos culturales interrumpidos por elementos extraños de las culturas vecinas, sino un diálogo abierto, creativo, entre subculturas, entre miembros y no miembros, entre diversas facciones de la propia sociedad. En un mundo en que los contactos culturales, la movilidad y intercambio entre comunidades son la regla y no la excepción, la impermeabilidad de los límites culturales debe ser cuestionada (Clifford, 1998; Bhabha, 1994).

Esto significa que las comunidades pueden utilizar como recursos nuevos elementos, nuevos discursos y estrategias, sin que esto signifique una traición a sus tradiciones. En tanto que esto garantice la supervivencia como grupo, las comunidades pueden cambiar incluso aquellas características que son vistas como claves. Esto lo vemos claro, por ejemplo, en la construcción de su historia por parte de los gitanos. Actualmente, entre aquellos que participan del mundo asociativo, y que, por consiguiente, permanecen muy en contacto con los discursos políticos de la sociedad mayoritaria, se aprecia una construcción de la cultura gitana en tanto que pueblo, con una particular historia, trayectoria y personalidad. Estos nuevos discursos les permiten legitimar su existencia como ‘pueblo gitano’, merecedores de respeto, y, también de una cierta autonomía o autogobierno. Preguntarse si estos discursos respetan la cultura gitana original, buscando coherencia con un incierto origen, es una cuestión bizantina. De lo que se trata es de entender los efectos de legitimación y ‘empowering’ que proporcionan –como por ejemplo, defender una cierta representación política.

Las comunidades y los grupos que negocian sus identidades en contextos de dominación, no siguen una evolución linear, ni organicista. Más bien, los cambios responden al contexto particular en que deben sobrevivir: negocian estratégicamente sus elementos críticos de identidad, con aquellos otros grupos con los que conviven y se relacionan. Esto es lo que le permite a Clifford (1998), por ejemplo, afirmar el carácter relacional, político, cambiante según el contexto ideológico circundante.

Todo lo dicho hasta aquí, pues, ha acabado modificando nuestra posición. En vez de intentar distinguir entre las características propias de la cultura gitana, de la cultura de la pobreza o de una minoría, hemos optado por una comprensión mucho más radicalmente orientada a las relaciones de poder: “Sólo analizando tales diferencias culturales como fruto de las relaciones de dominación a las que los gitanos han estado sometidos podemos entender su dinámica histórica y sus transformaciones” (Crespo, 1998).

Esta perspectiva nos permite entender el origen de muchas de las dificultades que los niños gitanos muestran en la escuela. Esta es una más de las instituciones del Estado, y como tal percibida como ajena por la mayoría de los gitanos. En primer lugar, desconfían de que personas extrañas, que tienen una forma diferente de pensar y de vivir puedan ejercer una custodia efectiva de sus hijos. Como nos dijo un gitano (miembro de una familia considerada en su comunidad como muy “apayada”), “está bien que mi hija vaya a la escuela y aprenda, ipero pretenden llevarla al zoo y de excursión a la montaña!, icómo me voy a fiar de que la cuiden si no es *nada suyo!*”. Y en segundo lugar, se percibe la escuela como un mundo donde se inculcan valores ajenos y peligrosos (relativismo en la obediencia a los mayores, no diferenciación de género, individualismo...). Se acepta (y eso recientemente) la escuela como lugar de aprendizaje, pero se desconfía de ella como instancia socializadora.

En suma, la escuela responde a metas y valores diferentes a los que orientan el nicho cultural gitano, donde niños y niñas son educados consistentemente para ser miembros de un grupo minoritario. La crianza de niños y niñas gitanas se orienta, como no podía ser menos, a su desarrollo como miembros competentes de su cultura, lo que supone, más que nada, la obtención de conocimiento social y la adquisición de habilidades que les permitan manejar adecuadamente el mundo social. El mundo social del intragrupo, a través de una ley transmitida oralmente y que regula de manera precisa las relaciones entre generaciones y géneros. Y el mundo social de las relaciones con el exogrupo, mediante el desarrollo de eficaces herramientas que han permitido sobrevivir a quinientos años de persecuciones

Aprendizaje guiado, familia y escuela

Ya a primera vista, las prácticas socializadoras de los gitanos, basadas en la participación de los niños en el mundo social y en técnicas de aprendizaje guiado, son radicalmente diferentes a las de la escuela, en la que se adquieren conocimientos de forma descontextualizada (o, mejor dicho, en relación a contextos formales, no prácticos). Pero las diferencias van mucho más lejos.

Tomaremos como unidad de análisis de la conducta humana, siguiendo a Leontiev (1978), la actividad. Esta se define primariamente por las relaciones entre el sujeto, sus metas y las herramientas que utiliza para conseguirlas. Pero estos tres elementos (y sus relaciones) deben ser contextualizados. Para ello, deberemos atender a las relaciones que se establecen con la comunidad en que se desarrolla la actividad, sus reglas y la división del trabajo con que se opera (Engeström, 1993; Cole, 1996). La cultura gitana como contexto de desarrollo y

aprendizaje presenta con respecto a la escuela profundas diferencias en cada uno de esos seis parámetros de la actividad.

La escuela, elemento fundamental del nicho evolutivo “payo”, define un tipo concreto de sujeto, unos objetivos que ha de alcanzar, unas determinadas herramientas para conseguirlos, una peculiar división del trabajo, una comunidad concreta en la que se dan las relaciones y se ejecutan los roles, y unas normas que regulan todo ello. Las prácticas educativas en el “nicho evolutivo gitano”, definen otro sujeto mediante la fijación de otras metas, la utilización de otras herramientas, el anclaje en otro tipo de comunidad, con una muy diferente división del trabajo y unas normas absolutamente distintas.

Así, si el sujeto de la escuela es el individuo puro y duro, referente de todo derecho y de todo deber, en la comunidad gitana el sujeto está siempre referido a su pertenencia al grupo, la familia o el clan. Si procede como se espera de ella, para la escuela todos los alumnos son iguales entre sí de entrada. No se atiende a su origen familiar, ni a su comunidad, ni a su sexo. Las diferencias simbólicas se aplicarán por estrictos criterios individuales, dependiendo del esfuerzo y habilidad de cada uno en el seno de la misma escuela, y se plasmarán en su currículo. En la comunidad gitana, cada uno es lo que es en tanto que perteneciente a una familia, y su sexo, estado civil y edad son fundamentales en la definición de su rol social ²

En la escuela se le presenta a cada sujeto una meta individual. Toda la actividad, desde el punto de vista de cada alumno, gira en torno a que *él o ella* adquiera conocimientos, habilidades y un lenguaje y conducta apropiados. La meta reside en que el alumno llegue al final habiendo interiorizado todo ello y sea capaz de aplicarlo autónomamente en nuevas y diferentes situaciones. Las actividades de aprendizaje guiado por las que una gitana enseña a su hija las tareas domésticas o la venta en el mercado, o el anciano “tío” enseña al joven los arcanos de la mediación, no le son presentadas al aprendiz como una actividad que gire en torno a él, sino como su oportunidad para participar en el mundo de los expertos. El aprendizaje no es tanto un actividad en si, sino una subrutina de una actividad más amplia, con objetivos tales como la supervivencia o el prestigio del grupo. Las metas del aprendiz (aprender) no están desligadas de las del grupo familiar (la obtención de un rendimiento económico, la legitimación de los lazos comunitarios, etc.).

Las herramientas pedagógicas de la escuela están destinadas exclusivamente al aprendizaje y son útiles en tanto que consiguen esa meta en cada uno de sus alumnos. Las herramientas utilizadas en el aprendizaje guiado tradicional son las mismas que se utilizan para la actividad productiva, sus resultados son tangibles en tanto que crean riqueza o prestigio para el grupo que las utiliza.

La comunidad escolar está compuesta por individuos organizados exclusivamente a partir de su rol: alumno, maestro o personal de servicios. Ese rol desaparece cuando se traspasa de salida la puerta del edificio escolar. Por el

² (En torno al sujeto individual y el sujeto colectivo, ver el análisis de Bourne, 1986. Un delicioso análisis del sujeto de la actividad, su relación con la comunidad y su impacto en las prácticas de crianza, referido a entornos muy diferentes, se puede encontrar en Doumanis, 1988)

contrario, la comunidad gitana es una red de familias y se conserva el rol en todas las acciones sociales. Cualquier conducta individual fuera de casa es asunto que compromete (positiva o negativamente) a la familia ante el resto de la comunidad.

Las normas escolares son un dispositivo que configura la responsabilidad individual a través de castigos, recompensas, evaluaciones, méritos y deméritos que, en lo fundamental, se orientan a los individuos. Cada uno es responsable de sus acciones, cada uno es evaluado según los conocimientos que puede demostrar haber adquirido. Los frutos, en forma de certificados y títulos son individuales y garantía para un futuro personal. En contraste, la ley gitana que gobierna las relaciones en la comunidad étnica subraya lo colectivo. La responsabilidad no se circunscribe a los individuos, ya que cada acto social incluye a la familia y la trasgresión de una ley es asunto que implica a ésta. Al igual que la culpabilidad “mancha” a toda la familia, toda ella se siente víctima de la afrenta hecha a un miembro.

La división del trabajo en la escuela se organiza a partir de roles que vienen determinados por los complejos mecanismos legitimadores de la sociedad, entre los que se encuentran la posesión de certificados que capacitan a alguien (los maestros) en función de los conocimientos que se le atribuyen, para ejercitar una función. También se da una distribución de funciones entre padres y maestros, estableciéndose unos límites en ocasiones equívocos, pero indiscutiblemente presentes. En la sociedad gitana la división del trabajo se efectúa básicamente en función del sexo y la edad. Por lo que respecta a las prácticas de enseñanza/aprendizaje, quién enseña no está determinado por un rol creado para llevar a cabo esta función, sino que los enseñantes son sencillamente los que ejecutan esas mismas tareas que van a enseñar y tienen alguna relación previa (familiar, comunitaria) con el aprendiz. La madre que enseña a su hija el trabajo en el mercado, el padre que enseña a su hijo el *trato*, o el tío que enseña a un miembro de la comunidad (por lo general ligado por lazos de familia o compadrazgo) cómo mediar entre familias enfrentadas.

Sujeto individual frente a sujeto colectivo, metas del individuo frente a metas del grupo, herramientas formales frente a herramientas tradicionales, comunidad institucional frente a comunidad de sangre, responsabilidad individual frente a responsabilidad compartida y división de roles por “especialidades” frente a división de roles por sexo y edad. Dos universos diferentes, dos nichos evolutivos que apuntan a metas distintas, utilizan herramientas distintas, establecen referentes distintos y, sobre todo, definen sujetos distintos. Todo ello, de por sí, supone un gran número de dificultades para quien deba responder a las exigencias de ambos universos. Pero la tarea es más ardua cuando las relaciones de poder entre las comunidades respectivas establecen una profunda asimetría.

Cambio cultural y desarrollo

En las líneas anteriores hemos analizado cómo la escuela *construye* un sujeto sobre la base de su individualidad, en contraste al sujeto fruto de los procesos de enculturación en las sociedades gitanas, definido por su rol familiar y comunitario. Interdependencia y fidelidad al grupo frente a autonomía y

definición de un proyecto de vida a partir de parámetros exclusivamente individuales. Las contradicciones que esta situación genera se viven intensamente a nivel personal. El alumno gitano (sobretudo la alumna) se enfrenta a definiciones de sí mismo que se hallan en competencia, y a modelos de persona claramente contradictorios, y eso genera sufrimiento (Crespo, Lalueza y Perinat, 1994). Pero, como venimos defendiendo desde más arriba, el problema principal no reside en las diferencias culturales, sino en la subordinación de un grupo cultural a otro. El hecho de que la mayoría de los agentes implicados en el desarrollo del sistema educativo descuiden el impacto de esa asimetría en la construcción de la identidad de los alumnos gitanos, sólo se explica por la absoluta minusvaloración (cuando no desprecio) que muestran hacia la cultura gitana, estigmatizada como carencial.

El conflicto entre valores provenientes de *los otros*, que son la mayoría con poder y prestigio, y *nosotros*, la minoría estigmatizada, se vive de manera intensa desde que la escolarización de los niños gitanos es mayoritaria. En la medida que los niños y las niñas gitanos asisten a la escuela y, por lo tanto, son socializados en una serie de normas y valores diferentes, algunos de estos valores “penetran” en la comunidad gitana provocando una redefinición. El impacto en los estatus de edad y sexo es particularmente evidente.

Por ejemplo, en la cultura gitana los conocimientos se aprenden a partir de los mayores; se presupone que con la edad uno es más capaz de elaborar, ver y prever los acontecimientos de la vida; de ahí el gran respeto a las personas ancianas. Pero la idea de que la acumulación de conocimientos, y por lo tanto de sabiduría, corresponde sólo a las personas ancianas está comenzando a ponerse en entredicho. A medida que el grupo cultural gitano se relaciona, voluntaria o involuntariamente, con la sociedad mayoritaria ha de dominar alguna de sus herramientas para que sus relaciones sean fructíferas, o como mínimo no “dañinas”. Y hoy en día, para ello es necesario que los interlocutores gitanos sepan algo más que leer y escribir. Una parte importante de los adultos gitanos son analfabetos funcionales, y uno no puede responder de la misma manera, ni está en las mismas condiciones para ello, cuando es incapaz de entender que el papel que le da su hijo le cita para una entrevista con la maestra o para poder acceder a una ayuda social. Si uno no domina las herramientas del sistema dominante, el sistema le domina a él. Y aquí se produce uno de los cambios. Los gitanos que dominan la lectoescritura como herramienta devienen sujetos importantes dentro de la comunidad. El saber ya no sólo es exclusivo de los ancianos, sino que los jóvenes poseen otro tipo de saber que resulta necesario para conseguir esa supervivencia. Aquellos que en otros tiempos tenían que callarse ante los mayores, ahora no tan sólo son escuchados sino que se les pide abiertamente que participen y que ayuden en la búsqueda de soluciones. Esto todavía resulta más llamativo si reparamos en que tienden a ser mayores los niveles de formación entre las mujeres. No resulta baladí ver cómo una joven gitana le dice a un tío anciano cómo ha de hacer las cosas o le da consejos.

Otro ejemplo. En la medida que los jóvenes participan en el contexto de actividad escolar que dispone de otros discursos legitimadores diferentes, de otros modelos de referencia diferentes, de otros universos morales que regulan las conductas de los sujetos, *orienta* una serie de cambios en las prácticas sociales características de los gitanos. Uno de ellos es la edad del matrimonio

que se retarda, unido al número de hijos deseados que disminuye. Este hecho no es solamente un mero dato demográfico³.

Pero, ¿acaso no es eso lo que ocurrió en la sociedad “paya” durante los sesenta y setenta? Decenas de miles de familias emigraron del campo a la ciudad y, al cabo de los años, los hijos disponían de un nivel educativo sensiblemente superior al de sus padres, lo que fue fundamental para la transformación de la familia patriarcal. El problema es que para los gitanos actuales este proceso no se presenta, de entrada, como una transformación de su sociedad, como un cambio en su cultura. Por el contrario, estamos aquí ante un proceso de *deculturación*, de pérdida de valores culturales que son desplazados por otros *ajenos*. Ello no es necesariamente negativo. Los valores sólo son inmutables en el seno de sociedades profundamente reaccionarias, y la adquisición de valores foráneos podría ser valorada como algo positivo. El problema estriba en que, en la medida que este proceso se puede orientar a la *aculturación* y a la *asimilación*, comportan la destrucción de los vínculos del grupo cultural minoritario. Y la pertenencia a este grupo ha supuesto hasta ahora la garantía de vivir con dignidad (con orgullo de ser gitano), de mantener una alta autoestima, a pesar de que las condiciones de vida hayan sido para la mayoría extremadamente difíciles, a pesar de la exclusión social que han sufrido. La aculturación, unida a pobreza y exclusión, lleva a la autodestrucción.

Evidentemente, este proceso⁴ no es propiciado únicamente por la escuela. Esta tan sólo es un elemento más, sin duda importante, pero indesligable de otros procesos sociales en los ámbitos laboral, político, comunicacional, etc.

Por otro lado, el proceso deculturador encuentra resistencias. La percepción de la pérdida de dignidad, de ser menospreciado por ser lo que se es, no necesariamente lleva a la asunción de los valores culturales del grupo dominante. Ya hemos comentado el proceso que Ogbu denomina creación de diferencias secundarias. Existen indicios de este proceso en diversas comunidades gitanas. La traducción de ello en la escuela es la negativa de los alumnos gitanos a aceptar valores cuando los perciben como ajenos y amenazantes a su dignidad. Curiosamente, el mantenimiento y reconocimiento por los demás de los valores culturales gitanos actuaría como mejor antídoto a la construcción de contravalores en negativo a los de la escuela. La pelota estaría, pues, en el tejado de esta institución.

Por último, debemos reconocer las potencialidades de la convivencia en una escuela verdaderamente intercultural. Muchas familias gitanas perciben la escolarización como un vehículo que posibilita, contribuyendo a disminuir las diferencias con la sociedad mayoritaria, la creación de un futuro diferente en un mayor plano de "igualdad" respecto a la sociedad dominante (Garriga, 2000). Y ello no sólo por la adquisición de habilidades y apropiación de herramientas. La participación de la *noción de progreso*, la creencia en la existencia de un futuro diferente es impropia de la cultura gitana que se ha caracterizado por su “vivir

³ Ver, a propósito de este tipo de cambios en la población mexicana, Tapia Uribe, LeVine & LeVine, 1994.

⁴ Proceso largamente perseguido por las autoridades a lo largo de la historia, como atestigua la pragmática dictada por Carlos III hace 250 años (San Román, 1994), las leyes franquistas hace poco o los *lapsus* de algunos políticos hace menos

en y para el presente”. Y este futuro diferente es representado por muchos gitanos como “un futuro de derechos”. A partir de las relaciones establecidas con la cultura dominante y las comparaciones establecidas se han asumido a sí mismos como sujetos pertenecientes a la sociedad y, por tanto, “con derecho a derechos”. Nociones como “pueblo gitano”, “promoción gitana” y otras son creaciones recientes del discurso de los gitanos. Son nociones llenas de trampas, pero también de potencialidades. Informan de que los procesos de cambio no llevan necesariamente a la asimilación o al ghetto. Contemplan una nueva cultura gitana y, por tanto, llevan al diseño de un nuevo *nicho evolutivo*, diferente del tradicional pero que no puede ser, sin más, una copia del modelo “payo” de socialización.

Referencias

- Bhabha, H. (1994): *The location of culture*. Londres. Roudledge.
- Bourne, (1986): Does the concept of person vary cross-culturally?. In R. A. Shwedwer. *Thinking through cultures*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Calvo, (1980): Las minorías étnicas y sus relaciones de clase, raza y etnia. *Documentación social, Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 41, 15-28.
- Cerreruela, E.; Crespo, I.; Jiménez, R.; Lalueza, J.L.; Pallí, C. & Santiago, R. (2001): *Hechos Gitanales*. Cerdanyola del Vallés. Publicacions UAB.
- Clifford, (1998): *The predicament of culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Cole, M. (1996): *Cultural Psychology*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Crespo, I (1998): *La adolescencia en el contexto cultural gitano*. Proyecto de Investigación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Crespo, I; Lalueza, J.L. & Perinat, A. (1994): Derecho a la propia cultura: Universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 283-294.
- Crespo, I; Pallí, C. & Lalueza J.(en prensa): Moving communities: A process of negotiation with a Gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family* (artículo aceptado para su publicación).
- Doumanis, A.(1988): *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid. Visor.
- Engeström, Y (1993): Developmental studies on work as a testbench of activity theory. En Chaiklin y Lave (Eds.): *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Essomba, M.A. (Ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Graó.
- Garriga, C. (2000): *Els gitanos de Barcelona*. Diputació de Barcelona.

- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.
- Greenfield, M.P. (1994): Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research and practice. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale. LEA.
- Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale. LEA.
- Hannoun, H. (1992): *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic. Eumo Editorial.
- Lalueza, J.L. & Crespo, I. (1996): Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 3, 51-69.
- Lalueza, J.L.; Crespo, I; Pallí, C. & Luque, M.J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. In M.A. Essomba (Ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Graó. 185-194.
- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Madsen, M. (1971): Developmental and cross-cultural differences in the cooperative and competitive behavior of young children. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 2, 365-371
- Martínez, I. & Vásquez-Bronfman, A. (Eds.) (1995): *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Ogbu, J.U. (1994): From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale. LEA.
- Pallí, C. (2000): *Jugant als límits: Selves, others and monsters en el viatge etnogràfic*. Proyecto de Investigación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ramírez-Heredia, J.(1972): *Nosotros los Gitanos*. Barcelona: Ediciones 92.
- Rogoff, B. (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. Nueva York. Oxford University Press.
- San Román, T. (1994). *La diferència inquietant*. Barcelona. Editorial Alta Fulla.
- Super, C.M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Schweder, R.A.(1986): Antropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. In R.A. Shweder & R.A. Le Vine (Eds.). *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge. University Press.
- Tapia Uribe, F.A.; LeVine, R.A. & LeVine, S.E.(1993): Maternal Behavior in a Mexican Community: The Changing Environments of Children. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 395-408.

Torres, A.(1991): *Vivencias gitanas*. Barcelona. Instituto Romani de Servicios Sociales y Culturales.

Socialisation and cultural change in a minority ethnic community. The gypsy developmental niche.

Practices related to the schooling of minority communities have created tensions in the school. In order to account for these tensions, the paper will claim that minority socialisation processes respond to power relationships between majority and minority, being sometimes in agreement, sometimes in disagreement with the own enculturation processes of school.

Our aim in this paper is to show some of these contradictions and analyse the relationship established between the school and a particular minority community: the Gypsies of Badalona. The following reflections will be presented: a) how socialisation processes are oriented in the Gypsy community; b) what contradictions exist between those and the schooling socialisation processes; and c) how the school impinges on the cultural change of the minority community.

Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano.

Las prácticas relacionadas con la escolarización de alumnos pertenecientes a minorías culturales han creado ciertas tensiones en el seno de la escuela. El artículo defenderá que dichas tensiones en la escolarización sólo pueden entenderse si se tiene en cuenta que las estrategias de socialización de los miembros de comunidades minoritarias responden a las relaciones de poder entre instituciones de la mayoría y minorías. Son dichas estrategias las que pueden entrar en contradicción con los objetivos de la escuela.

Nuestro objetivo en este artículo es mostrar en qué puntos se dan esas contradicciones y analizar las relaciones entre la escuela y una comunidad minoritaria concreta: los gitanos de Badalona. Se presentarán reflexiones alrededor de los siguientes temas: a) cómo se orientan los procesos de socialización en el seno de la cultura gitana; b) qué contradicciones se dan con los procesos propios de la escuela; y c) cómo ésta

Key words:

Child development/Desarrollo infantil

Culture and development/Cultura y desarrollo

Gypsies/gitanos

Activity Theory/Teoría de la Actividad

Minorities/Minorías

Cultural change/Cambio cultural

School and multiculturalidad/escuela y multiculturalidad

