

**UNIVERSIDAD AUSTRAL CHILE
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES
INSTITUTO DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA DE ANTROPOLOGÍA**

**Profesor Patrocinante
Dr. Yanko González C.
Instituto de Ciencias Sociales**

**GITANOS SEDENTARIZADOS Y EDUCACIÓN FORMAL:
TENSIÓN ÉTNICA Y RESISTENCIA**

**Tesis para optar al Título de
Antropólogo y al
Grado de Licenciado en Antropología.**

CARMEN SOLEDAD ALARCÓN SILVA

VALDIVIA 2007

INDICE

“Explico algunas cosas”	4
Introducción.....	17
Capítulo I. Antecedentes: Gitanos en Chile y Educación Formal.....	25
1. Gitanos en Chile.....	26
2. Relación de los gitanos con la Educación Formal en Chile.....	30
Capítulo II. Aproximación Metodológica.....	37
1. Antecedentes.....	38
2. Problema de Estudio.....	41
3. Preguntas de Investigación.....	42
4. Objetivos: General y Específicos.....	43
5. Supuestos Epistemológicos.....	44
6. Metodología.....	45
6.1. Estrategias de Investigación.....	47
6.2. Selección de los Informantes.....	49
6.3. Técnicas de Recolección de Información.....	53
a) Entrevistas Focalizadas.....	53
b) Entrevistas Informales.....	54
c) Observación Dirigida.....	55
d) Etnografía de Aula.....	55
e) Análisis de Documentos.....	56
6.4. Procedimientos de Sistematización e Interpretación.....	57
Capítulo III. Trabajo con el Problema: Aspectos Teóricos.....	59
1. Una aproximación a la Antropología de la Educación desde los Estados Unidos.....	60
2. Reproducción Social: Sociología y Antropología.....	74
3. Problematicaciones: Teoría de la Reproducción Cultural y Social.....	77
4. Problematicaciones: Teoría de la Resistencia.....	90

Capítulo IV. Resultados: Información e Interpretación.....	104
1. Inserción de los niños/as gitanos/as a la escuela.....	105
2. Permanencia de los niños/as gitanos/as en la escuela.....	113
2.1. Tiempo de llegada de los niños/as gitanos/as a la escuela: asistencia y puntualidad.....	113
2.2. Desarrollo académico de los niños/as gitanos/as: habilidades, dificultades y retraso pedagógico.....	120
2.3. Relaciones sociales de los niños/as gitanos/as con sus pares étnicos, compañeros/as de clase y docentes.....	127
3. Abandono escolar de los niños/as gitanos/as.....	132
Conclusiones.....	149
Bibliografía.....	156
Anexos.....	160

“Explico algunas cosas”

Fin verano de 2004, Valdivia.

Mientras mi proyecto de práctica estaba en proceso de ser aceptado y avalado por la Secretaría de Educación Provincial, no tardé en salir al centro de la ciudad en busca de las gitanas. Con seguridad ellas se encontrarían en la Plaza de La República ofreciendo leer la palma de la mano a algún valdiviano que, sentado en una banca verde rodeado de palomas, pasaría un tiempo de espera o de ocio. A mitad del paseo peatonal y por un costado de la Catedral, pude divisar a tres mujeres que usaban largas faldas multicolores y chalecos oscuros que nada combinaban con su atuendo. A medida que me acercaba, cuidando de quedar a distancia prudente para observarlas por más tiempo, con bastante soltura cada una de ellas iniciaba conversación con el primer varón solitario que encontraba a su paso, quien casi de inmediato extendía la palma de su mano. Así, las gitanas se le acomodaban a su lado inclinándose para descubrirle los secretos menos desconocidos de sus vidas. Mientras una o dos practicaban la quiromancia, la otra se quedaba a unos pasos esperando a sus compañeras hablando por celular. Aquel día, hacía mucho calor.

Simulando descansar, me senté en una banca desocupada ubicada frente a la glorieta. Aparentemente relajada, encendí un cigarrillo ocupándome en pensar rápido cómo iniciaría mi conversación con cualquiera de las *chí (mujer)* gitanas que, como acertadamente calculé, vendría por mí. Fue una de las mayores. Piel morena, pelo negro tomado, robusta. No accedí a que me leyera la suerte, sin embargo le ofrecí un cigarrillo el que guardó en su *kisí (bolsa atado a la cintura)* ‘para compartirlo después con las muchachas’. Yo encendí otro. En la espiración lenta del Derby rojo ya estaba sentada a mi

lado. Sin el menor cuidado abordé la interrogación directamente, ‘¿Dónde se están quedando acá en Valdivia?’ Y antes que respondiera a ello le conté la razón de mi curiosidad, que más que curiosidad devenida del convencional y fome discursillo ‘los antropólogos, aquellos que estudian a las distintas culturas que hay en el mundo’, explicité mi particular interés en los gitanos. En eso ya las otras dos, desocupadas, se habían sentado enfrente de nosotras conversando entre sí, mirando para todos lados, pero siendo su objeto de atención yo y la gitana morena que sin rehuir se tomó su tiempo conmigo y contestó concisamente a mis preguntas. Que se estaban quedando en la salida sur de Valdivia ‘camino a Paillao’, que estarían por unos días más y que mi estudio podría tener buen resultado porque en los gitanos había muchas cosas por descubrir. Si yo quería saber más, que la fuera a visitar al campamento. A ambas nos quedaba cómodo el domingo próximo a eso del mediodía. Sin embargo, antes de aquél encuentro, necesitaba con urgencia tener una pista inicial para comenzar a ponerme sobre ruedas en la problemática investigativa en la que yo los había involucrado, hasta ese entonces solamente sobre papel y teoría:

- ¿Sabes? Yo he sabido que los gitanos no suelen ir a la escuela o si lo hacen son muy pocos. ¿Por qué los gitanos no mandan a sus hijos a la escuela?

-¿No ha visto las noticias de que los profesores se violan a sus alumnos? Por eso no los mandamos.

Y alistándose para marcharse me pidió le diera unas monedas, ‘lo que usted pueda’, para comprar alimentos para sus hijos. Escasas monedas pasaron de mi mano a la suya. Le desee buena suerte con un beso en la cara pronunciando su nombre, Rocío. Las otras quedaron un tanto sorprendidas por tal gesto infrecuente de amabilidad y seguramente todavía más cuando mi última palabra fue la despedida dicha en Rromané: *¡Devlea!* (Adiós). Ellas contestaron de la misma forma.

Apagué el cigarrillo, con los nervios todavía tomados por el logro de mi primer encuentro intencionado con gitanas. Se perdieron abruptamente por la misma calle de la que desemboqué hasta allí. Enseguida regresé a la pieza de arriendo en Las Ánimas.

Domingo próximo, Valdivia.

Pasado el mediodía, cruzaba a pie el puente Calle Calle. Con un día de estable tibieza, la contemplación al río resultó precisa para fortalecer el sentido común, más deseado que otras veces, en la búsqueda de un conocimiento que hasta ese entonces solamente había permanecido en la preocupación: saber de los gitanos. Sentía que todavía en la certeza de mi destino, el cuerpo carecía de sensaciones agobiado nuevamente por el nerviosismo. En la mochila había dispuesto un cuadernillo para las notas de campo, un bolígrafo y una bolsa con tallarines y azúcar, y el dinero justo para la micro 'nueve' de ida y de vuelta. Los cigarrillos los había olvidado por completo. ¡Qué tontera! ¡Había que compartir cigarrillos!

El tráfico escaso daba solemnidad a aquel día y no tardé en subir al microbus indicado. Desconociendo el lugar exacto al que tendría que llegar, y en vista que el primer asiento lo habían ocupado dos gitanas, me evité el trabajo de tener que preguntarle al chofer donde se ubicaba el campamento de los gitanos. Solamente tendría que seguirlas. La gente que ascendía, sin aparente discriminación hacia las floridas mujeres, buscó asiento en los lugares traseros o medios, probablemente por la acostumbrada búsqueda de soledad: los viajes son ideales para mirar por la ventana y pensar. Me esforzaba en aprender lo mejor posible el trayecto y en fabricar, mediante situaciones hipotéticas, cómo tendría que

enfrentarme a los gitanos en el campamento. Lo más claro que tenía en mente era que por ninguna razón permitiría que me vieran la suerte porque ello implicaba necesariamente una negociación basada en el dinero, lo menos adecuado en el caso de mis objetivos esencialmente académicos donde se involucraban mis propios deseos de una verdadera cercanía con ellos. Por esa misma razón, antes de salir a destino, había quitado de mis manos los anchos anillos de plata que solía usar y que predeterminé podían constituir un centro de atracción para los gitanos a los que todavía ni conocía. Pudo haber sido también por prejuicio o inseguridad profesional.

El micro se detuvo y las mujeres bajaron. Justo al empezar la marcha me levanté con rapidez para también descender. Me había distraído en los caldos de cabeza. Llevándome adelantado ya unos setenta metros - por lo que apuraba el tranco para alcanzarlas - sentía llevaba los pelos erizados de un escalofrío de angustia y suspenso. Tenían que detenerse y '¡Hey!', les grité continuando con la misma velocidad. Se detuvieron, se volvieron hacia mí.

- *Zarzán (saludo). Yo ando por estos lados para encontrarme con la gitana Rocío que me dijo viniera hasta acá.*

- *¿Y tú para qué la quieres?* – se me adelantó la gitana muy delgada y más vieja.

Y cuando estaba iniciando la explicación de mi interés en conocer a los gitanos a raíz de mi carrera de antropóloga en la universidad, la otra, mujer embarazada preguntó:

- *¿Y eso es como lo que hacen los periodistas?*

La monosilábica respuesta fue un largo no. Parecía que a la mujer más vieja no había tomado asunto que haya mencionado a Rocío puesto que, acto seguido, pidió extendiera mi mano. Se la negué. Insistió dos veces más y negué dos veces más. Desconcertada dio media vuelta y alcanzó a su compañera con un par de pasos. Con un ademán hizo que la siguiera.

En el abandono de los pasos rápidos sobre el pavimento, después, sobre un estrecho camino de tierra pasando por entre desgraciados arbustos y champas de pasto, llegamos a un amplio espacio circular de tierra que estaba rodeada por cuatro carpas de colores vistosos cuyos techos podían divisarse desde la bocacalle. Las tres que estaban abiertas, mostraban claramente servirles de casa mientras que la otra, más pequeña, guardaba una vieja camioneta blanca.

Sentía mucha curiosidad, pero mi sobrecontrol en la mirada cumplía la función de no ser intrusiva. Había quedado sola, parada en el círculo. No me di cuenta para donde se había ido la mujer embarazada, en tanto que la más vieja había entrado a una carpa en la que estaban dos hombres con el televisor encendido. Habló con voz fuerte en su lengua y uno de ellos se levantó ordenando su camisa en su pantalón.

- *Este gitano te puede contar muchas cosas sobre los gitanos* – indicándome que me le acercara.

Ya no había caso insistir en encontrarme con Rocío. Estaba con otros.

El gitano, alto, moreno y de bigotes extendió su mano y me invitó a tomar asiento sobre la alfombra. Empecé nuevamente con el relato de mi interés pero siendo más detallada en ello al intuir que disponía de más tiempo y atención. Lo que no preví, sin embargo, era que en esta primera visita iba a ser yo la que tendría que responder a sus tantas preguntas. Éstas dieron un recorrido sobre mis estudios (qué carrera, qué año, en qué universidad, en qué ciudad, cómo había estado pagando por ello), si trabajaba o no, de dónde era mi familia, si estaba soltera. Estratégicamente, a medida que contestaba traté de hilvanar a mis respuestas aquellas cosas sobre las que tenía particular necesidad de que se enteraran. Esto es, haber vivido durante mi infancia en un país Europeo, Hungría, en donde buena parte de su población es gitana y desde donde han provenido muchos de los que

actualmente se encuentran en Chile. Y digo “estratégicamente” con el fin de poder establecer un vínculo que no era nuevo desde mí hacia ellos. Así fue como me enteré que los abuelos del gitano que me recibió, habían llegado desde Hungría y que San Carlos – ciudad en la que vive mi familia en Chile –, les era conocida a través de su nomadismo por el país habiéndose instalado en ella en reiteradas oportunidades.

El otro gitano, más joven, que despertaba de una siesta sobre un colchón doblado con uno de sus hijos, saludó y poco a poco tomó parte de la conversación con preguntas más personales a diferencia de las del otro. Ayudó esto a relajar el ambiente, por lo menos para mí, puesto que ellos se encontraban en su lugar. Yo era allí la extraña.

El nombre de la gitana más vieja lo había olvidado al rato después de que me lo había dicho al igual que el del gitano más joven, no así el de Jimi, el gitano que me había recibido y el de Alicia, la mujer embarazada. El pequeño de tres años, Marcelino, hermano menor de la cuatroañera damita Débora, eran hijos de Alicia y el joven gitano, mientras que Petre, de unos siete años, era hermano menor de Jimi, ambos hijos de la mujer más vieja. Sólo ellos estaban por allí.

Cuando la conversación había abarcado lo suficiente por aquella tarde, demostrado en los gestos de retomar los quehaceres cotidianos de cada uno de los gitanos adultos – los hombres poniendo más atención al programa televisivo, Alicia acarreando paños de allá para acá y la mujer más vieja cocinando - los niños progresivamente se entusiasmaron con mi presencia. Entendí que era el momento de la retirada. Como todavía se iban a quedar por unos días más en la ciudad, los volvería a visitar con su correspondiente consentimiento. De paso, me habían pedido que les ayudara a conseguir zapatos para los niños o con cualquier ayuda que les pudiera dar y a la que sin duda me comprometí. Era lo mínimo que podía hacer por ellos.

Me despedí agradecida entregándole a la mujer más vieja una bolsa que contenía algunos alimentos que preví no estarían de más y como señal de buena voluntad.

Dejé atrás el caminito de tierra en sentido contrario por el que había llegado. Allí me encontré con la gitana Rocío que volvía acompañada a su campamento de unas mujeres jóvenes.

- *Zarzán. Vine a verte pero no te pude encontrar, ¿Me recuerdas?*

- *Te recuerdo. ¿Y ya te vas?*

- *Ya me voy. Es que estuve con unos gitanos de las carpas de acá* – indicándole el núcleo del campamento que colindaba con otro, probablemente el suyo, a unos cuantos pasos de distancia – *te había traído unos alimentos pero se los di a ellos.*

- *Ah, está bien* – dijo despreocupada, que para mi entender indicaba con ello que mientras se lo diera a otros gitanos era como si se lo diera a ella.

- *Devlea.*

Domingo siguiente. Valdivia.

Tomaba el microbús número nueve desde La Isla Teja en dirección al campamento gitano. A las tres y media debía estar allí, para celebrar el cumpleaños de la pequeña Débora que cumplía cinco años y al que había sido cordialmente convidada. Quién iba a pensarlo, por fin el estudio iba adquiriendo sentido real, como asimismo el desafío personal sobrellevándose requería de su propio refinamiento en su impronosticable duración de mi relación, todavía nueva, con los gitanos. Ya era mi tercera visita al campamento y en el trayecto sólo pensaba en lo agraciada que era por tal invitación, sobre todo porque sabía

que no volverían a intentar verme la suerte – lo que indicaba una relación meramente económica – a pesar que tras las primeras dos visitas me habían pedido ‘ayuda material’.

Por el camino de tierra pude divisar a Alicia que se acercaba a la carpa con su hija Débora. La pequeña, al verme, corrió hasta mí gritando en Rromané ‘*la yulí, la yulí*’ (la chilena, la chilena), anunciándome. Entre mis brazos llegamos a la *chara* (carpa) de sus padres.

- *Ya pensamos que no ibas a llegar* – exclamó el padre de Débora desde adentro.

Petre y Jimi, con serpentinas en sus cuellos y jugando con globos inflados, estaban tendidos sobre una alfombra que habían dispuesto en el espacio circular fuera y en medio de las carpas. También estaban, la madre de ellos y el nunca antes visto Pónito, gitano soltero y hermano mayor de Alicia. Tomé asiento dentro de la carpa y en tanto sacaba de la mochila el regalo que había hecho para Débora, dulces para los niños y un vino para los adultos que entregué al padre de la cumpleañera, éste rápidamente corrió hacia el televisor que estaba afirmado sobre un cajón de tomates. Quitó el televisor, luego el cajón que guardaba el gran trozo de torta sobrante de la celebración familiar a la que había llegado retrasada. (Ellos me habían dicho a las tres y media y llegué a las tres y media.) Por su parte Alicia me sirvió en una taza bebida gaseosa. Débora lucía el collar – *lanchó* en Rromané muy parecido a como se dice cadena en húngaro, *lánc* - multicolor que le obsequié flameando con una mano la tarjetita que le acompañaba. Alicia, su madre, fue la que se lo leyó sonriendo porque había incluido en ella palabras en gitano.

En la visita anterior Alicia me pidió que llevara cámara fotográfica para este día porque tenía la intención que se hicieran retratos de la familia en recuerdo de la celebración de Débora. Careciendo de ella tuve que conseguírmela. Y cuando tomaba los primeros bocados de la torta Alicia lo recordó.

-¿Y trajiste la cámara?

- Claro – abrí otra vez la mochila y la saqué.

En la ansiedad de Alicia por tenerla en sus manos no pude darle las instrucciones de su manejo, así es que la dejé regulada. Esto, quizá, haya estado de más, puesto que por la forma en que ella la manejó, con destreza, intuí que no era la vez primera que fotografiaba. La miraba, los miraba. Salió con cámara en mano y todos de inmediato se dispusieron para las fotos que fueron tomadas desde distintos ángulos. Después, al pedido de Alicia, también fui retratada con los niños, con ella y su marido, y con su hermano mayor. El sobrante del rollo de 24 lo terminé por ocuparlos yo misma, atardeciendo, a los movimientos de karate de Petre, al rostro de Marcelino, a Débora en sus cinco años, a la madre de Jimi y Petre caminando hacia la carpa en la que estaba sentada, a Alicia sobre el colchón aliviando sus dolores de parto.

La cercanía generada en menos de una semana, dio como resultado la confirmación de algunos pensamientos míos y el descubrimiento de otras falsedades. Las falsedades develadas fueron que Jimi en realidad se llamaba Sandro y que Petre era hijo suyo y de la gitana más vieja llamada Lola que se había hecho pasar por la madre de éstos. Lola había reiterado su engaño en comentarios de que, en ese entonces Jimi, buscaba una mujer chilena con estudios que lo acompañara para su vida y como posibilidad de poder aprender de los *gayé* (los chilenos). La mujer chilena con estudios podría ser yo por la manera en que me miraban diciéndolo con travesura maliciosa. Al respecto, ‘*Karbebul*’, esposo de Alicia, no dejaba de hacer comentarios delante de ella, como por ejemplo que le gustaría salir conmigo de paseo por algún lugar y poder darme un besito.

- ¿Y no te molesta Alicia que este gitano me diga estas cosas?

- *Que hable no más. Mientras no lo haga...* – se lo tomaba con el mismo humor que yo, porque de seguro se trataba de ponerme a prueba o simplemente de agarrarme para el chiste.

Pero mis intuiciones estaban en lo correcto. No creía del todo que ellos fueran completamente analfabetos. Sandro sabía leer. Había aprendido con un gitano letrado y fue un solo día a la escuela. No continuó porque no le había gustado nada. Karbebul leía solamente letra imprenta pero no letra manuscrita. Él también aprendió con un gitano letrado lo que después había reforzado mediante periódicos y letreros. Lola, como Pónito, nunca había ido a la escuela y tampoco sabía ni leer ni escribir. Tan sólo Alicia asistió a la escuela hasta segundo medio y como pertenecía a una familia nómada, en su insistencia por la continuación de la educación formal, la madre la internó. Finalmente desertó porque se había aburrido y porque sintió que era el momento de salir a su vida de gitana.

Alicia, Karbebul y Sandro opinaron que para que un gitano pueda escolarizarse necesariamente tiene que dejar de vivir en carpa e irse a vivir en casa. El nomadismo es una limitante en ese sentido: ellos llegan a una ciudad sin saber con exactitud cuánto tiempo van a permanecer allí y no valdría la pena ir a la escuela para luego tener que irse.

- *¿Y a ustedes les gustaría vivir en casa?*

- *No, no. A mí me gusta vivir así* – afirmó Sandro -. *Los gitanos si viven en casa ya no son gitanos. Un verdadero gitano vive en carpas, viaja.*

- *¿Y a ti Alicia, te gustaría tener una casa?*

- *Sí, ojalá pudiéramos tener una casa.*

- *Pero vivir en casa es muy caro. Hay hartos gitanos sí que viven en casa, en Santiago, en La Gran Avenida, pero esos gitanos tienen plata. Y ellos van a la escuela. Pero para vivir en casa hay que tener plata* – completó su esposo.

- Alicia, *¿Y a ti no te gustaría que tus hijos aprendieran a leer y escribir?*

- *Sí, pero eso yo se los puedo enseñar. Y lo voy hacer cuando estén más grandes.*

En el entendido de que la relación de ellos como gitanos nómades con la educación formal estaba vinculada a otras cosas, paulatinamente me fui enterando de esas otras cosas a través de los nuevos temas que ellos mismos introducían. Así fue como pude llegar a comprender que a pesar de no poseer una casa, llevar una vida nómada significa tener una cantidad importante de recursos económicos para, por ejemplo, la compra de los géneros resistentes a los distintos tipos de climas destinados a la fabricación de las carpas; la compra de plumas de ganso y géneros para los plumones multicolores, de colchones, alfombras, cortinas para la decoración y separación de ambientes en el interior de la carpa y el resto de los utensilios domésticos destinados al guardado y lavado de la ropa y la cocción de los alimentos. E infaltables son el televisor y la radio. Además, la complicación de siempre era el llegar a cada ciudad y encontrarse con que los terrenos por tantos años ocupados por ellos, eran cada vez más reducidos producto de las construcciones de nuevas villas – urbanización – o en algunos casos, cuando algunos payos obstaculizan su asentamiento temporal en determinados terrenos. Si bien la necesidad de electricidad es solucionado colgándose a los postes, el requerimiento de agua potable es la más difícil de satisfacer. Justamente por su escasez – la que logran obtener con los vecinos payos del sector – es destinada para el lavado de las manos y cuerpo, pero fundamentalmente para beber y cocer los alimentos. De este modo, no fue difícil entender por qué los niños anduvieran tan sucios lo que, sin embargo, en ningún caso fue razón para negarles los abrazos o rechazar de la manito de Marcelino un pedazo de helado de agua que iba directo a mi boca.

Atardecía. Alicia con ayuda de su esposo instalaron su colchón y plumones porque estaba teniendo fuertes dolores pre parto. Según ella, recostándose se le quitarían. Sandro se había ido con Lola hasta su propia carpa donde se instalaron a ver alguna película dominguera del Megavisión. ¿Magnum, El hombre Increíble, Miami Vice? Y todavía los niños solicitaban más de mí. Otra vez a jugar al ‘pescado cocinado’.

Cruzaba el puente Calle Calle hacia Las Ánimas. Rastros de sol sobre el río.

Inicios de verano. San Carlos, 2005.

Tras siete años interrumpidos de estudio de antropología en Valdivia, por fin me encontraba devuelta en la casa de mi madre, San Carlos, terminando el proceso de práctica profesional y al mismo tiempo iniciando mi trabajo de tesis el que constituiría la continuación o completación de la práctica. Como había logrado obtener importantes conclusiones de base sobre la precaria relación existente entre gitanos nómades y educación formal, la siguiente tarea investigativa iba a abordar los escasos procesos de escolarización de aquellos gitanos ‘sedentarizados’ en la comuna de La Cisterna, Santiago.

El último año en Valdivia, en situación académica de egresada, con ayuda de mi trabajo de ayudantía realizada para la asignatura de Antropología y Educación pude reforzar mis conocimientos teóricos para canalizar adecuadamente la construcción del proyecto de tesis que para febrero comenzaría a funcionar directamente en terreno. Debería instalarme en Santiago por unos meses decisivos. Por otra parte, la experiencia obtenida en el breve encuentro con una familia extensa nómada en Valdivia me había dotado de una exacerbada forma de tener en consideración las particularidades con las que posiblemente

me enfrentaría, temiendo de las generalizaciones y darme cuenta de lo ínfimo de la nueva empresa, la tesis. Hasta ese entonces, los estudios desde la antropología y más específicamente de la antropología de la educación en Chile no habían abordado a los gitanos, a pesar de su condición de minoría étnica excluida. Decidida entonces a estudiar a los gitanos en la escuela, me encontré sorpresivamente en la Plaza de Armas de San Carlos con la gitana Lola, quien revitalizó mis energías.

Lola acompañada de otra gitana adulta y unas cuántas muchachas, daban más color a la manzana de recreo. Regresaban de sus labores de quiromancia posiblemente en dirección al campamento, ubicado al lado norte de la periferia de la ciudad junto a una nueva villa a orillas del canal Navotavo. La reconocí de inmediato y sin titubear me le acerqué. Nos saludamos afectuosamente mientras las otras gitanitas y la más vieja, más delgada y con pelos en el mentón, sonreían. No hubo necesidad de extender mi mano, ni de pedirme dinero. Nuestra 'relación' había llegado a ser diferente. Petre y Sandro andaban con ella pero Duyo (verdadero nombre de Karbebul, esposo de Alicia) sus hijos, Alicia y Pónito se encontraban en otra ciudad de Chile, con otros gitanos. Con prisa por ese momento, los visitaría al campamento. Sin embargo, a los dos días siguientes pude comprobar que ya se habían marchado, por lo que los presentes se los dejé a los gitanos que se habían quedado. Sólo pude ver al pequeño Petre el mismo día del encuentro con su madre que, acompañado con otro niño, estaba nuevamente descalzo, en la esquina de la farmacia, mendigando.

Introducción

Este trabajo es resultado de una investigación que ha sido desarrollada desde hace un buen tiempo atrás. Su inicio se remonta a fines del año 2003 y que a través de los años, se fue perfilando en distintas etapas. La primera (acercamiento al problema o problematización) se desarrolló en el contexto de la práctica profesional de la investigadora en Valdivia, *Gitanos Nómades y Educación Formal*, que sentó algunos de los antecedentes más importantes de la presente tesis. La segunda (conceptualización, contextualización histórica, reconceptualización teórica y respuesta metodológica) como comienzo en sí de la tesis, se desarrolló entre fines del año 2004 hasta principios del 2006 en Santiago, en la que simultáneamente se llevó a cabo la tercera y última etapa (trabajo de campo, interpretación y montaje final) hasta fines del año 2006, en San Carlos.

¿Qué sucede con los gitanos en la escuela? ¿Qué sucede con la escuela entre los gitanos?, fueron las grandes interrogantes de la investigación y las que a su vez, sirvieron de intermediadoras entre los resultados a los que se llegó y la todavía más latente incógnita para resolver la dirección que debería tomar: ¿Es un problema que los gitanos no se escolaricen?, ¿Para quién es un problema que no lo hagan? ¿Lo es para el Estado chileno? ¿Lo es para los mismos gitanos? Preguntas cruciales, habida cuenta que en el título se sugiere (aunque indirectamente) la urgencia política de dar solución a un evidente colapso sociocultural de los gitanos en todo el mundo, producto de un proceso social excluyente derivado potencialmente también de su analfabetismo.

La justificación para trabajar sobre el particular modo en que los gitanos/as se han escolarizado (tema y objetivo general de la investigación), es otorgado con humildad como

uno de los primeros estudios para dar inicio a nuevas investigaciones sobre el tema, con la finalidad de que sean proyectadas hacia la creación de intervenciones sociales adecuadas, en este caso educativas, para dar solución a la problemática del analfabetismo e integración social de los gitanos en Chile. Para ello, evidentemente, la orientación de tales intervenciones, reflejando una comprensión significativa de la equidad y diversidad sociocultural, no debe implicar el costo de la pérdida identitaria cultural (étnica) de los gitanos.

La apertura etnográfica titulada *Explico algunas cosas* sin intentar confundir al lector/a, es un recurso estilístico y metodológico escritural que tiene por finalidad dar cuenta de las ideas, pensamientos y experiencias que vivió la investigadora en el cada vez más lejano inicio de su indagación sobre el gran tema de los gitanos en Chile y su relación con la escuela. Aunque estas experiencias corresponden específicamente al marco de su práctica profesional (*Gitanos Nómades y Educación Formal, Valdivia*) se estimó que al inaugurar la presente tesis, le daría fuerza, en sentido tal que invitase al lector/a a revivir el precario comienzo de la investigadora dilucidando poco a poco cómo y desde dónde intentó responder a las diversas incógnitas que ha perseguido. Así, en este ‘compartir etnográfico’ que la autora ha otorgado, el lector/a podrá situarla, a la autora, no únicamente dentro del contexto al que pertenecen los extractos de dicha etnografía sino también, una vez leído completamente el trabajo que tiene en sus manos, poder delinear el devenir investigativo que llevó adelante hasta ahora. Indudablemente con cambios significativos de escenarios, sujetos, tiempos, disposiciones y recursos pero, sin embargo, con la fuerte consistencia de permanecer sobre la misma línea de trabajo, es decir, trabajando con el mismo tema. Enseguida, además de esta presentación, la tesis contiene cuatro capítulos que, de la manera

en que ha sido ordenada, lleva a una comprensión paulatina del asunto en cuestión. El primer capítulo *Antecedentes: Gitanos en Chile y Educación Formal*, cumple una función introductoria y de problematización, de primer orden, sobre el cuestionamiento general del que se desprende o sitúa el específico tratamiento del problema de estudio. En la función introductoria se localiza brevemente, dentro de la gran historia, la incorporación de los gitanos a Chile a fines del siglo XIX y principios del XX la que se caracterizó por su ausencia, anonimato y falta de participación social en la vida y procesos nacionales. Esto ha sido así hasta la actualidad. De este modo, resulta fácil entender el planteamiento crítico hacia el sistema educativo formal en la parte final del capítulo. Ya sea por su 'condición reciente' o porque requiere constantemente de nuevas comprensiones, el Programa de Educación Intercultural Bilingüe (1996) no ha logrado desvincularse de la idea que, una educación equitativa y significativa a los cuales apela, mediante un discurso que pretende favorecer la pluriculturalidad (dada la condición de su población como pluriétnica), necesariamente debe involucrar no solamente a los pueblos originarios, por cuya clasificación deja errante a las minorías simplemente étnicas, como el de los gitanos. En la misma dirección, este programa debe cubrir a la totalidad de la población porque, concentrándose tan sólo en los espacios geográficos con alta población 'minoritaria', la mayoría de las veces coincidiendo con lo rural (este ha sido el caso de la cobertura educacional para comunidades aborígenes, olvidando sus procesos migratorios hacia las grandes ciudades), así tal cual, está cumpliendo una función neo-colonialista de segregación social. Esto se evidencia en vista de que, en el ámbito educacional, a los siempre marginados se les enseña la (unidireccional y falsa) tolerancia de la diversidad y riqueza de sus propias culturas hacia la mega cultura nacional. Mientras tanto, el eco de esa pedagogía y contenidos que apenas son inculcados en el resto de los educandos, refuerzan la

exotización y folklorización *del otro que vivió, que aún vive, que vive, pero lejos*. Dicho de otro modo, debido en parte a una visión restringida que se tiene de la ‘cultura’ aún no se llega a comprender que una sociedad pluricultural convive, no en espacios separados y claramente delimitados – de lo contrario, valdría la pena hablar de uniculturalidad – porque, por fuerza de la realidad, comparte espacios en donde el trabajo educativo, como proyecto social, tiene el objetivo de hacer llevadero justamente el ‘lugar común compartido’. Ese lugar, que dotado de múltiples significados y maneras de uso mediante la experimentación de la convivencia intra e intergrupales, debe mantenerse, perpetuarse y transformarse sin arriesgar la pérdida de la cultura propia mediante la imposición, supresión y enajenación.

¿Cómo hacer entonces para desarrollar una escuela y una pedagogía que efectivamente dote de saberes básicos generales a toda una población ‘diversa’ – cultural, de clase, de ciudadanía, discapacidad, de género, de intereses, entre otros – y que al mismo tiempo desarrolle en ellos/as la capacidad de hacerse sostenedores conscientes de su cultura para la perpetuación de sus diferencias en una vida social equitativa, respetuosa y humana?

Entre los gitanos, la negación para llevar a cabo una educación formal completa arranca del temor a perder la verdad existencial de su identidad étnica, es decir, el temor a aculturarse. No obstante, la traba que de manera importante embaraza la solución al conflicto ‘gitano-educativo formal’, está dada por tratarse de un grupo étnico cuyo sentido es atravesado por el nomadismo. El nomadismo que se contrapone a la hegemónica estructura y función escolar que se erige como única posibilidad territorial inamovible. ¿Habría a-caso (en tener) que regularizar el nomadismo de los gitanos para que se escolaricen? ¿Habría a-caso (en tener) que llevar la escuela hasta los gitanos?

El segundo capítulo, *Aproximación Metodológica*, se inicia con el punto ‘Antecedentes’ como una forma de arranque para sostener el planteamiento del problema de estudio con sus respectivas preguntas de investigación y los objetivos generales y específicos, los que se constituyeron como el esqueleto de la tesis. Seguidamente, los supuestos epistemológicos – la musculatura del esqueleto – muestran el más refinado pensamiento científico antropológico al que se pudo llegar, desde donde la investigadora logra vincularse cualitativamente al fenómeno social particular traduciéndolo a un conocimiento válido, antes que como una mera verdad. Lógicamente, la metodología investigativa que le es pertinente – estrategias de investigación, selección de los informantes, técnicas de recolección de información y procedimientos de sistematización e interpretación – otorga concretamente la validez al conocimiento. Al respecto, se señala una importante cuestión, referido al modo desde el cual se llegó a conformar la descripción y análisis del proceso de escolarización de los niños/as gitanos/as con su posterior deserción. Esto es que, en vez de haber sido recuperado directamente desde el testimonio de los niños/as gitanos/as en su propia experiencia educativa formal y sus familias, fue rescatado desde aquellas docentes y autoridades escolares que estuvieron involucrados y/o a cargo de la formación de aquellos/as a través de su labor pedagógica. A pesar de que tal rescate corresponde a un testimonio menos deseado, producto de que se trata otra vez de *‘los otros hablan, cuentan de nosotros los gitanos’*, y cuya mayor fortaleza se hubiera consolidado al ponerlo en diálogo con la experiencia de los involucrados, es decir, los niños/as gitanos/as escolarizados y sus familias; no obstante, los resultados a los que se llegó, confirman y realzan su propia riqueza. Esta información fue complementada con la revisión bibliográfica, a la que se añadió como antecedente lo recogido por la tesista en su práctica

profesional, y la adquisición de otros documentos complementarios en su carácter de datos secundarios.

El capítulo tres, *Trabajo con el problema: aspectos teóricos*, uno de los más extensos e iniciado con una síntesis de la trayectoria de la antropología de la educación en los Estados Unidos principalmente hasta nuestros días, da cuenta del pensamiento de la investigadora para situar problemáticamente las implicancias teórico prácticas de la escolarización de los gitanos, a partir de los estudios de la sociología de la educación con autores como Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (Teoría de la Reproducción) y Henry Giroux (Teoría de la Resistencia).

En cuanto a la función de la escuela en sociedades capitalistas, lo planteado por Giroux da un salto cualitativo ‘ascendente’ sobre lo tratado por Bourdieu y Passeron producto de que, en ‘la reproducción’, estos autores no logran dar cuenta cabalmente con la función dialéctica de la dominación en el espacio social escolar y lo que, por su parte, tampoco deja vislumbrar la enérgica situación en que el dominado no sólo es un reproductor, sino también un productor de capitales culturales, por tanto, un recreador. En tal medida, el dominado, manifiesta actitudes y conductas de resistencia por las cuales evidencia que la estructura del orden social desigual, reproducida con una supuesta mecanicidad, no es estática ni incuestionable ni mucho menos intransformable. Así, la noción de cultura recupera su función revitalizadora de los procesos sociales en el análisis del proceso de la dominación. Lo sustantivo de este planteamiento, referido al caso de los gitanos en la escuela como reflejo de los enunciados teóricos en consideración, en su decisión de abandonarla tras haber tomado de la educación formal los conocimientos que les son más beneficiosos – matemáticas y lecto-escritura –, manifiesta que este modo de

escolarización corresponde a un acto de resistencia hacia la dominación de los capitales culturales ‘legítimos’, obligados e impuestos en la escuela, por sobre el propio. Porque, en caso contrario, en la medida en que perdure este tipo de estructura y función educacional formal, llevaría finalmente a la transformación significativa y pérdida de la cultura gitana. Los conceptos de capital cultural, educación familiar (habitus primero) y educación escolar (habitus segundo); trabajo pedagógico, inculcación, autoridad pedagógica, entre otros, desarrollados detenidamente en la problematización de la teoría de la reproducción, no obstante, fueron indispensables para comprender la estructura y funcionalidad de la escuela en los estados modernos capitalistas vinculadas estrechamente con las necesidades del mercado y las políticas dominantes, en desmedro de las necesidades culturosocial-educativas del grupo minoritario étnico gitano. Además, proporcionaron un entendimiento más profundo acerca de los significados de la resistencia.

En el capítulo cuatro, *Resultados*, se dan a conocer los aspectos característicos de lo que ha sido el global proceso escolar de los niños/as gitanos/as en tres escuelas municipales de La Cisterna (Santiago). Su exposición, derivada de la metodología y distintas técnicas empleadas, fue apoyada por la utilización de citas de entrevistas las que fueron cuidadosamente hilvanadas de acuerdo al orden diseñado por la autora. Así, dicho proceso fue estructurado en tres etapas sucesivas: inserción, permanencia y abandono escolar de los niños/as gitanos/as. Cada etapa incluye sus propios subtemas.

Finalmente, en las *Conclusiones*, se engloban las últimas reflexiones acerca de la problematización del fenómeno en cuestión, las que apuntan principalmente hacia la urgente consideración de una serie de proposiciones para los nuevos estudios que se

dispongan un diagnóstico e intervención social entre los gitanos para integrarlos a la sociedad. Entre ellos, revertir su condición de analfabetos que también los mantiene al margen. Pero, en la medida en que la característica y elemento identitario crucial de los gitanos sea el nomadismo – aún en aquellos gitanos sedentarizados -, además de la lengua vernácula, el Rromané, continuará siendo difícil pensar en la reestructuración de la escuela a corto plazo para beneficiar a tal población. Dicho esto, lo que hay que tener claro es que, para pensar y hacer un adecuado tratamiento de una alfabetización bilingüe, ésta no debe estar desprovista de la consideración de su particularidad cultural que tenga como principal objetivo la inserción social.

Las informaciones complementarias a los capítulos I, II, III y IV se encontrarán en los *Anexos* que acompaña al presente escrito en su parte final. En la lectura de la tesis se los podrá consultar sin dificultad, en tanto se indica con precisión donde se encuentra la referencia que se precisa.

CAPÍTULO I

Antecedentes:

Gitanos en Chile y Educación Formal

1. Gitanos en Chile

Desde Brasil y pasando por Argentina, inicialmente la mayor parte de las familias gitanas llegadas a Chile procedieron de Servia. Más tarde, su población se incrementaría desde España, Francia, Hungría, Rumania y de países del mismo continente, como México y Argentina.

La presencia de los primeros gitanos en Chile data desde 1890, con la llegada de unas seis o siete familias. Treinta años después, en 1920, cruzaron la Cordillera de Los Andes en vehículo, marcando con esto un hito histórico al abrir el primer camino para vehículos Mendoza-Santiago. Un año después, el presidente Arturo Alessandri Palma premió su travesía facilitándoles camiones y obsequiándoles la bandera chilena. Aunque se les otorgó documentación legal, acreditándoles la ciudadanía, su presencia en el país no fue del todo bienvenida. En algunos medios de difusión, constituyéndose como una campaña, exhortaba a las autoridades a “*impedir la entrada al territorio de semejante jente*”¹. Más tarde, el Ministerio del Interior, por Circular N°131 del 19 de noviembre de 1931, les otorgó libertad de tránsito y de ejercicio del comercio a todas las tribus gitanas vecindadas en el territorio. Sin embargo, ésta debió ser reemitida en dos oportunidades – el 17 de agosto de 1936 por la Circular N°50 y el 13 de octubre de 1975 por la Circular N°181² – debido a la reiterada concurrencia a este Ministerio de jefes de tribus gitanas quienes manifestaron que las autoridades y carabineros, les habían puesto dificultades en el ejercicio de su comercio ambulante, negándoles además el derecho a quedarse en algún punto determinado.

¹ Ver artículo completo en Anexos, pág. 161.

² Ver Circulares en Anexos, pág. 162-173.

En la certeza que entre los gitanos la familia extensa es la base social y económica, y al estar los linajes ampliamente esparcidos a través de todo el mundo, el nomadismo se ha conformado como un fuerte mecanismo de cohesión grupal desde el cual simultáneamente han regulado y condicionado las relaciones con el otro dominante, actualmente representados por los Estados Nacionales. Estos últimos por su parte, habida cuenta de su incapacidad para asimilarlos, han tendido a excluirlos de todos sus procesos sociales. Frente a esta situación de marginalidad, los gitanos en pro de mantener la propia cultura, han aprendido a vivir en la autoinvisibilización sobre la invisibilización impuesta.

Los gitanos en Chile, asentados temporalmente en la periferia de las ciudades, desarrollan una economía por cuenta propia dividida por sexo y edad. Las mujeres, además de las obligaciones domésticas, ejercen la quiromancia a los payos – lectura de la suerte en la mano – la que en determinadas situaciones, es alternada con la mendicidad. Los hombres, por su parte, se dedican a la forja del cobre para fabricar utensilios de uso doméstico y ornamental que son vendidos a través de sus viajes, y a la compraventa de vehículos principalmente. En estas actividades, tanto las mujeres como los hombres, suelen acompañarse de los más pequeños/as a quienes instruyen paso a paso en lo que finalmente será su futura ocupación. Así, los niños/as, en la medida en que sus deseos y fuerzas lo permiten, ayudan en dichas ocupaciones tradicionales, conformándose como una fuerza de trabajo indispensable para el grupo cultural de pertenencia.

Otro rasgo característico de los gitanos, está remitida esencialmente al uso y manejo por primacía de la lengua materna, el Rromané. Siendo bilingües, sólo recurren a la segunda lengua – en Chile el castellano – con fines utilitarios para relacionarse con los

payos a través de su economía, o bien, en situaciones de extrema necesidad de atención de salud, problemas con la justicia, arreglo de documentos en el registro civil, entre otros.

Reconocida la importancia del nomadismo, surge la necesidad de investigaciones rigurosas al respecto debido al modo diferencial en que los gitanos lo han venido practicando, lo que a su vez, ha podido modificar otros de sus elementos culturales. En conformidad con las rápidas transformaciones de las sociedades mayoritarias - particularmente en aspectos económico-políticos -, la significativa tendencia ha sido, no de abandonar abruptamente la itinerancia, sino a transformarla, llevándolo a un proceso más o menos lento de sedentarización destinado a satisfacer y mejorar condiciones de vida que en pleno nomadismo, son cada vez más difíciles de solventar. A grandes cuentas, sin embargo, lo relevante de la transmutación del nomadismo hacia el sedentarismo pareciera estar asociada directamente a la posesión de medios económicos suficientes – además de la decisión en hacerlo – para solventar adecuadamente todos los requerimientos que una vida asentada exige.

En Chile, el estudio de los lingüistas González y Salamanca (González y Salamanca, 2003), ha propuesto la clasificación de los gitanos de acuerdo al grado en que practican el nomadismo – o bien, el grado en que lo han ido abandonando. Estos son los gitanos completamente nómades (los que viajan y viven en carpa durante todo el año), los gitanos semi-nómades (los que solamente viajan durante las estaciones más cálidas del año, mientras que en las otras estaciones se instalan en las ciudades más importantes del país), y los gitanos completamente sedentarizados (los que prácticamente han reducido su práctica

nómada desde unas semanas hasta un mes, instalados exclusivamente en determinados sectores poblacionales de la capital, en casas).

En la misma dirección del estudio anterior, pero desde otra perspectiva de trabajo, la antropóloga social Roxana Toro y la parvularia Vielka Araya (Araya y Toro, 2004) habiéndose detenido en la realidad que viven los gitanos en la quinta región, concluyen de modo general que el proceso de sedentarización de los gitanos ha seguido dos líneas distintas: la sedentarización por opción (conseguir una mejor calidad de vida y para ello, contando con recursos suficientes para hacerlo); y sedentarización forzada, que es aquella en que el gitano por falta de recursos, se ha visto obligado al abandono del nomadismo obligándolo consecuentemente a asentarse en la extrema pobreza. Para este segundo grupo, las investigadoras han observado una doble segregación: la conocida exclusión por los payos y la de sus pares, quienes los denominan “invasuóre”.

Si bien son insoslayables las diferencias culturosociales y económicas³ internas de los gitanos, no obstante, la norma común a todos ellos, corresponde a la de ser marginados de la sociedad dominante. La persistencia de este fenómeno ha originado entre los gitanos, la apropiación de la idea de su imposibilidad para insertarse dignamente a la sociedad como particularidad cultural con la consiguiente desvinculación voluntaria, reforzando de este modo las fronteras étnicas.

Establecido un panorama de la situación actual de los gitanos en Chile, tras el esbozo de algunas de sus más importantes características culturales, queda por mencionar el crudo analfabetismo en el que se ven envueltos. En la posibilidad de lograr introducirse más

³ Y por supuesto también diferencias étnicas dentro de la gran etnia a la que se reconoce como ‘los gitanos’, sin lugar a dudas, merece ser estudiado detenidamente principalmente desde las ciencias sociales.

activamente en la sociedad por la transformación o acomodación de su nomadismo, su condición de analfabetas (en la segunda lengua), enuncia la llegada de otras limitaciones: con la sociedad dominante, a través de la incompetencia para involucrarse adecuadamente y desarrollar diversas actividades; y con ellos mismos, en y para la recreación y resignificación de su propia cultura dentro del nuevo contexto. Según esto y de acuerdo a los propósitos perseguidos por la presente investigación, se sostendrá que el analfabetismo de los gitanos corresponde a tan sólo una parte del problema más general, su desvinculación con la sociedad chilena. De este modo, el abordaje de tal problema, desde el proceso de escolarización de un escaso número de gitanos, podrá dilucidar algunas premisas claves acerca de las condiciones de dicha tensión étnica con el latente deseo de revertirla.

A continuación se presentará una descripción aproximativa de cómo la construcción de la escuela y algunas políticas educativas en los gobiernos de transición democrática en Chile, para el caso de los gitanos, ha seguido favoreciendo su no inclusión.

2. Relación de los Gitanos con la Educación Formal en Chile

Un rápido análisis de las disposiciones del Programa de Educación Intercultural Bilingüe (PEIB) y Educación para Adultos de Pueblos Originarios – las dos parte de políticas del Ministerio de Educación y de las actividades desarrolladas por la Coordinación Intersectorial de Políticas Indígenas establecida en el Ministerio de Planificación (MIDEPLAN) –, constata la inexistencia de lineamientos específicos educacionales para abordar la situación de la minoría étnica gitana que vive en Chile. Lo más cercano que daría

posibilidad en plantear, o mejor dicho, intentar abordar la inserción del escaso número de gitanos a la escuela, estaría dado por las medidas tomadas desde el Ministerio de Educación respecto de la problemática educacional de los hijos/as de circenses⁴ que, aunque viajando continuamente producto de su ocupación, es incomparable a la cualidad cultural nómada del pueblo gitano.

El Programa de Educación Intercultural Bilingüe del Ministerio de Educación creado en 1995 en cumplimiento del mandato estipulado en la Ley Indígena N°19.253, se planteó en relación con el requerimiento urgente de incorporar la Educación Intercultural Bilingüe en los programas educacionales del país, y para impulsarlo como sistema, al siguiente año inició sus actividades. Ésta medida se constituyó como un camino por las que el Estado chileno reconocía formalmente a su sociedad como pluricultural en base a que, buena parte de su población, estaba conformada por grupos aborígenes que habían sobrevivido en condiciones precarias desde los primeros tiempos de la colonización española – y posteriormente inglesa, holandesa y alemana -, subordinándoseles a través de la exclusión, o bien, mediante la inclusión de forzosa asimilación, homogeneización y finalmente, disgregación o extinción de su particularidad cultural.

Retomar el qué hacer educacional respecto de las minorías étnicas en un gobierno democrático, fue una empresa difícil de realizar. Se tuvo que enfrentar un gran desafío: revertir la carga histórica de la negación de los pueblos originarios causados por el modo de la conformación y constitución del Estado chileno desde sus primeros tiempos, y la que en Dictadura Militar se recrudeció, validando la única identidad, la nacional.

En este contexto, los grupos indígenas – entendidos en su calidad de comunidades sociales en vez de meros individuos - junto con grupos de profesionales con ideas

⁴ Ver Procedimiento Educativo para los hijos/as de circenses en Anexos, pág. 174.

profundamente humanistas, enfrentaron la tarea emergente de instaurar formalmente políticas de Estado que velaran por su vida y bienestar. Atravesaría indispensablemente esta forma de existencia, proporcionando una identidad no única pero decisiva, el ser indígena arrancado del concepto y elemento inminente en su desarrollo: la tierra. Entonces, la nueva propuesta educativa comprometida con las minorías étnicas originarias, se plantearía en función de dar cuenta que la diversidad cultural apoyada en los Derechos Humanos antes que empobrecer, enriquece, y antes que esperar su muerte, se propondría la restauración y promoción de ellas.

El Proyecto de Educación Intercultural Bilingüe, en relación con la Reforma Educacional⁵, encaró la necesidad de la demanda y propuesta educativa pertinente desde y para los propios involucrados, las minorías aborígenes – los más pobres entre los pobres que muestran en toda América Latina las tasas más altas de deserción escolar y analfabetismo (y de entre ellos, las tasas más altas, el de las mujeres) - en el logro de una verdadera Diversidad y Equidad. Inmediatamente después de la creación del PEIB se potenciaron algunas iniciativas en desarrollo. Entre ellas, se firmó un Convenio con la CONADI para el desarrollo de experiencias piloto a partir de la colaboración entre ambas instituciones, diseñando y ejecutando una serie de acciones que se fueron incrementando progresivamente a través de las Secretarías Regionales Ministeriales, Universidades y ONGs, y se generó un objetivo político y programático que dio impulso a múltiples iniciativas en el campo de la sociedad civil, municipios, Gobiernos Regionales, Fundaciones.

⁵ El decreto 40 de 1996, reglamenta los Objetivos Fundamentales y Contenidos Mínimos Obligatorios de Educación Básica: integrando en sus fundamentos la Ley Indígena, reconoce explícitamente en el sector de Aprendizaje de Lenguaje y Comunicación, que las escuelas deben enseñar en lengua materna vernácula, cuando sea la predominante en una comunidad.

Actualmente existe una importante y variada cantidad de experiencias en desarrollo, estatales (MINEDUC, Municipios) y de la sociedad civil, que aunque reiteradamente deben ser evaluadas y sistematizadas, representan el impacto y resultados de las políticas emprendidas desde 1996. Todas estas conformaron la base y fundamento para diseñar un Plan Regional de EIB y dar un salto cuali-cuantitativo hacia una nueva escuela intercultural bilingüe. Lo claro, no obstante, es que aún hay desafíos importantes en términos de calidad y pertinencia de los aprendizajes, de cobertura de la educación intercultural y sobre todo de tipo curricular, pedagógico, de evaluación y de gestión y participación social e institucional.

En el año 2002 se generó un contexto de inflexión en el PEIB debido al Programa Orígenes (MIDEPLAN/BID) que estableció un patrón de temas, aportes de recursos y reorganización interinstitucional de la temática, obligando a generar un proceso de reposicionamiento y de reestructuración del PEIB a una escala mayor y más compleja en términos de líneas de acción: impulsar trabajos intersectoriales orientados al desarrollo integral de las comunidades, establecer una nueva dinámica organizacional del Estado, promover la participación social. Estos procesos hacia una perspectiva *Política de Estado sobre EIB* que organizara todas las políticas, programas y acciones sobre EIB de las diversas instituciones y programas involucrados.

Aunque se valora todo el trabajo de investigación e intervención que apunta al reconocimiento de la identidad – fundamento del PEIB - desde el Estado Chileno hacia los grupos étnicos originarios, también permite dimensionar una notoria ausencia de la minoría gitana en dicho programa. Basta mencionar que la Ley Indígena (5 de octubre de 1993)

reconoce sólo a ocho etnias: Mapuche, Aymara, Rapa Nui o Pascuense, Likay Antai, Quechua, Colla, Kawashkar o Alacalufe y Yamana o Yagán⁶.

Lo que se percibe desde la ausencia y silenciamiento del Estado chileno hacia el pueblo gitano, se debe a lo menos a tres factores: primero, que si bien son un grupo étnico, no son un grupo originario; segundo, debido a su itinerancia no existe una ligazón con la tierra al modo de los grupos indígenas a quienes, la tierra los dota de significado y pertenencia como razón de ser; tercero, su propia historia, las sucesivas persecuciones y exclusiones en todo el mundo les ha hecho retraerse de tal modo en su grupo cultural de pertenencia-referencia, y a tal grado, que ha intensificado la identidad propia impermeabilizándola a la relación con la otras minorías, y principalmente, a la relación con la sociedad mayoritaria con la que sostienen una vinculación ante todo funcional-utilitaria. La participación política, participación en la economía formal, organizarse en demanda de derechos como minoría étnica por acceso a la salud y la educación en igualdad de condiciones, entre otras cosas, les es tan ajena como el interés que el Estado chileno pueda manifestar por ellos. Parecieran sostener el punto de vista que mientras menos se vinculen con la sociedad mayoritaria - cuyo costo de seguro implicaría diluir su particularidad -, y aunque hayan tomado elementos culturales de aquella, optan por la seguridad que obtienen en la mantención y perpetuación del pueblo propio. Dicho de otro modo, se han dado dos fenómenos que por su racionalidad no se contraponen: el Estado y la sociedad chilena no ha

⁶ Respecto de la Ley Indígena 19.253: MINISTERIO DE PLANIFICACIÓN, SUBSECRETARÍA DE PLANIFICACIÓN. LEY NUM. 20.117 RECONOCE LA EXISTENCIA Y ATRIBUTOS DE LA ETNIA DIAGUITA Y LA CALIDAD DE INDIGENA DIAGUITA. Teniendo presente que el H. Congreso Nacional ha dado su aprobación al siguiente proyecto de ley, originado en una moción de los Diputados señores Antonio Leal Labrín, Jaime Mulet Martínez, Alberto Robles Pantoja y el entonces Diputado Carlos Vilches Guzmán.

Proyecto de ley: “**Artículo único.**- Agréguese en el inciso segundo del artículo 1° de la ley N° 19.253 sobre Protección, Fomento y Desarrollo de los Indígenas, reemplazando por una coma (,) la conjunción “y” que antecede al vocablo “Collas”, la expresión “y Diaguita”.”.

Y por cuanto he tenido a bien aprobarlo y sancionarlo; por tanto promúlguese y llévese a efecto como Ley de la República.

Santiago, 28 de agosto de 2006.- MICHELLE BACHELET JERIA, Presidenta de la República.- Clarisa Hardí Raskovan, Ministra de Planificación. (Diario Oficial).

manifestado serio interés por abordar la realidad gitana en ninguno de sus aspectos (sólo desde los medios de comunicación masivos produciendo reportajes televisivos y periodísticos, y la teleserie “Romané”, confinándolos de este modo a la “exotización” y por tanto, a la estereotipación, fijación y discriminación negativa y positiva); y de otro lado, la autoexclusión de los mismos gitanos, quienes tampoco se interesan por integrarse a la sociedad mayoritaria por la razón ya señalada. Respecto de esto último, se pueden identificar algunas de las condicionantes de la Educación Formal por las que los gitanos, en la posibilidad o no de escolarizarse, dan cuenta de esta problemática.

El gitano que vive en y para el grupo familiar extenso, busca una trayectoria de movilidad grupal que la escuela no está en condiciones de dárselo. Una de las funciones básicas de la escuela, por el contrario, es ofrecer una movilidad y reproducción social individual que asigna a las personas a distintos roles y posiciones en la vida económica adulta.

La segunda función de la escuela es contribuir a la configuración de la identidad nacional y asegurar su aceptación por los miembros de cualquier pueblo que en el país viva. Para este fin han servido la enseñanza de la lengua castellana, *que no es la lengua de los gitanos*; la enseñanza de la historia, *que ha ignorado a los gitanos*; enseñanza de los límites territoriales, que a los gitanos les resultan completamente distintos producto de su nomadismo.

La tercera función de la escuela es la custodia e instrucción de los niños/as y jóvenes, preparación que toma largos años. Ésta a los gitanos les resulta inconveniente ya que su práctica habitual une la custodia y la instrucción de los niños/as con la experiencia vital de la comunidad, constituyéndose como un proceso fundamental de articulación de la identidad y de su reproducción sociocultural.

Según Mariano Fernández Enguita (Fernández Enguita, 2003), la escuela es una oferta territorial que está dirigida a una población enteramente sedentaria: una premisa clave por la que los gitanos nómadas automáticamente quedan fuera de tal oportunidad. El nomadismo y la economía por cuenta propia exigen un tipo de socialización muy distinto al que la escuela ofrece.

Los datos obtenidos a partir del terreno exploratorio (Alarcón, 2004) con una familia gitana nómada para indagar en su relación o no con la educación formal, permitió vislumbrar otros elementos que complementan lo expuesto hasta ahora y permiten comprender por qué, aunque los gitanos nómadas quisieran escolarizarse, se verían limitados en ello. Asentados temporalmente en la periferia de las ciudades - lugares en el que ya malviven parte de los chilenos - y en un contexto de satisfacción precaria de las necesidades básicas - sin agua potable ni electricidad -, se hace muy difícil plantear la posibilidad de entrada a la educación formal, ya que además, tampoco está apropiado en ellos la idea de escolarizarse: sus proyecciones de vida adulta están muy lejos de poder obtenerlos en la escuela, no así dentro de la primera y única educación dada por el grupo familiar y reforzado con el tiempo entre los pares de edad y sexo del mismo grupo (endoculturación, transmisión cultural). A esto se suma la idea generalizada entre los gitanos nómadas - haciéndose extensivo para los gitanos seminómadas y completamente sedentarizados -, que si bien, ven la educación formal como algo que les podría otorgar ciertos beneficios, al mismo tiempo, traería como consecuencia la transformación cultural de sus hijos/as convirtiéndolos en payos dejando de ser verdaderos gitanos.

CAPÍTULO II

Aproximación Metodológica

1. Antecedentes

Las estadísticas oficiales, que registran la población y sus variables, no han considerado la existencia del pueblo gitano. La información sobre su número y más importantes características corresponden nada más que a estimaciones y percepciones. Según éstas, la población gitana en Chile estaría oscilando entre unos ocho a veinte mil individuos, en tanto que, sobre su organización social, costumbres, tradiciones, motivaciones y más, apenas se conocen unos destellos, nacidos por lo general, de una mirada etnocéntrica y prejuiciada del otro.

El rasgo del nomadismo en proceso de transformación ha inducido a detenerse en la relación discernible entre escuela y etnia gitana en su componente sedentarizada, toda vez que esta especial característica – la de encontrarse asentados por opción, a diferencia de los gitanos en forzada sedentarización - es la que posibilita concebir la oportunidad de escolarizarse para los niños/as de este grupo.

La información conocida acerca de la entrada de los niños/as gitanos/as a las escuelas en Santiago, coincide con su simultáneo asentamiento en sectores poblacionales, primero en la comuna de Conchalí, desde 1970 en La Cisterna y actualmente dispersándose hacia otras comunas. Para estas personas, el fenómeno de la escolarización ha estado caracterizada por el deseo de aprender exclusivamente la lecto-escritura y las operaciones básicas matemáticas considerados como los únicos conocimientos (elementos culturales) de real utilidad orientados hacia el mejoramiento de la satisfacción de las necesidades propias del grupo cultural (compraventa de vehículos, fabricación y venta de pailas de cobre, quiromancia) y para resolver situaciones en que pudieran tener necesidades y/o dificultades

con la ley chilena. De este modo, una vez aprendidos irregularmente tales saberes en la escuela, en uno a tres años desertan.

La empobrecida relación entre gitanos y escuela se vio abruptamente reforzada por la interrupción de la Dictadura Militar en 1973. La arbitrariedad y unilateralidad típica del régimen militar, en su afán refundacional de la sociedad chilena, llegó al extremo de negar la alteridad, construyendo un arquetipo de ser nacional que difumina - cuando no extermina - al otro. De este modo, la posibilidad de constituirse con su identidad como parte de esta sociedad, para los gitanos, estuvo negada esencialmente.

En la misma dirección, la nueva estructura educacional que se instauró en Dictadura dividiendo los establecimientos educacionales en públicos (municipalizados), subvencionados y particulares, fue funcional a dicho gobierno para la segmentación y jerarquización radical de la población nacional de acuerdo a su condición de clase. Asistirían a los colegios privados los sectores de la población con mayores recursos, a los colegios subvencionados los de clase media y por último, a los colegios públicos, los sectores poblacionales correspondientes a la clase baja. Esto, dicho de otra manera, implicó una oferta educativa diferenciada que preparaba a los sujetos para ocupar posiciones determinadas en la sociedad de acuerdo a su condición de clase: parafraseando a Bourdieu, 'reproducción de la estructura de la desigualdad social'.

En este contexto, dentro de la educación pública la enseñanza homogénea y homogeneizante obligaba a los sujetos a olvidar, invisibilizar o clandestinizar las diferencias internas propias de su clase, entre ellos la cultural étnica. Al respecto, los resultados fueron nefastos: educandos provenientes de familias y comunidades étnicas

originarias y, por tanto, con fuerte sentido de esta identidad, al ser tratados únicamente bajo su condición de clase sufrieron el fracaso escolar⁷ con la final deserción.

Como hasta el día de hoy subsisten tales mecanismos de exclusión en la educación, a pesar de los significativos intentos por instalar una enseñanza democrática y democratizante mediante la creación del PEIB, no es de extrañarse que, mientras la minoría gitana siga estando al margen de tal proyecto, la tendencia del modo de su escolarización continuará siendo escasa y sólo una visita a los establecimientos educacionales para luego volverse completamente hacia su grupo de pertenencia.

⁷ El fracaso escolar ha sido una de las razones por las que, en diversas sociedades, se han llevado a cabo reformas educacionales. El fracaso escolar se ha originado principalmente por dos constantes. La primera, por la ‘desconexión’ entre la actividad habitual del alumno/a y los contenidos que en la escuela se ofrecen, los que, al presentarse de manera más formalizada, tienen menos relación con la vida cotidiana. La segunda, por las condiciones sociológicas y culturales de los diferentes medios que, por una parte, ha podido identificar el fenómeno del fracaso escolar casi como una norma entre las clases más desfavorecidas mucho antes de la adolescencia; y por otra, producto de la imposición en las sociedades indígenas de un modelo educativo occidental que desconsidera su cultura autóctona. Entonces, ya que ha existido una enorme distancia entre lo que los alumnos/as pueden, tienen interés por aprender y lo que les presenta la institución escolar, se han emprendido reformas educativas para solucionar dicho problema, mediante la utilización de conceptos y teorías de la psicología. Estos últimos establecidos en principios generales que dan fundamento a la ‘fuente psicológica del currículum’ (los que tienen como base los conocimientos y resultados en las investigaciones de Psicología Evolutiva y de la Instrucción), son los elementos que deben tenerse en cuenta para elaborar y concretar una serie de actividades y elementos que conciernen a las capacidades y disposiciones del individuo que aprende. Así, el nuevo quehacer educativo trata de lo siguiente: 1) Partir del nivel del desarrollo del alumno/a, 2) Asegurar la construcción de aprendizajes significativos, 3) Posibilitar que los alumnos/as realicen aprendizajes significativos por sí mismos, 4) Procurar que los alumnos/as modifiquen sus esquemas de conocimientos y 5) Establecer las relaciones ricas entre el nuevo conocimiento y los esquemas de conocimientos ya existentes; principios que en su conjunto pueden considerarse constructivistas.

2. Problema de Estudio

La forma en que un escaso número de niños/as gitanos/as sedentarizados ha vivido un proceso irregular de escolarización en los NB1 y NB2⁸ con la consecuente deserción, retrata la desvinculación más amplia que existe con la sociedad chilena. Esta desvinculación considerada como fractura sociocultural, en el espacio social escolar da cuenta de una serie de hechos problemáticos. En primer lugar, la escuela al no poseer los conocimientos, herramientas y disposiciones adecuados para solucionar la necesidad educativa de los gitanos en su condición de etnia, - hasta ahora y más allá del aprendizaje de la lecto-escritura y las operaciones básicas matemáticas -, choca con su principal objetivo, que es el de educar a todos los sujetos de la sociedad. En segundo lugar, las escuelas que han tenido experiencia con educandos gitanos/as observando su proceso de escolarización como situación conflictiva, sin embargo, no ha llegado a ser un problema. Dicho conflicto se ha asumido bajo las premisas estructurales de la escuela recayendo meramente en la tarea alfabetizadora. En esta perspectiva, la ausencia de problematización de tal conflicto se justifica sobre el supuesto que son los gitanos quienes se resisten a educarse, obviando de plano, la autocrítica a la estructura, funcionamiento y objetivos de la educación formal que intenta asimilarlos forzosamente mientras niega su condición de etnia. Por último, se evidencia una falta de interés de parte de los gitanos para apropiarse de lo que les pertenece, es decir, la falta de demanda en exigir el derecho a tener una educación que ante todo los incluya, como diferentes pero también como iguales, asegurando en esto una real y significativa inserción social que deseche el riesgo de disolverse como entidad cultural particular.

⁸ NB1: Nivel Básico Uno, de primero a cuarto básico; y NB2: Nivel Básico Dos, de quinto a octavo básico.

3. Preguntas de Investigación

❖ Inserción de los niños/as gitanos/as a la escuela.

1. ¿La educación familiar gitana le es pertinente a la educación formal?
2. ¿Existen planes y programas específicos para tratar con alumnos/as gitanos/as en las escuelas?
3. ¿A qué edad se escolarizan los niños/as gitanos/as?
4. ¿Cuál es el nivel de uso y manejo que los niños/as gitanos/as poseen de la lengua castellana al escolarizarse?

❖ Integración y permanencia de los niños/as gitanos/as a la escuela: proceso de adaptación.

1. ¿Cuáles son aquellas regularidades de vida escolar – hábitos – dentro y fuera del aula a los que los niños/as gitanos/as deben adaptarse y con los que suelen tener dificultades?
2. ¿Cómo es la relación que los niños/as gitanos/as sostienen con sus compañeros/as de clase?
3. ¿Cómo es la relación que los niños/as gitanos/as sostienen con sus docentes?
4. ¿Qué buscan los niños/as gitanos/as en la escuela?
5. ¿Cómo es el rendimiento académico – trabajo en clases, pruebas y tareas para la casa - de los niños/as gitanos/as?
6. ¿Existe un trabajo especializado de enseñanza aprendizaje realizado para los niños/as gitanos/as en la escuela?

❖ **Deserción Escolar de los niños/as gitanos/as.**

1. ¿Cuáles son las razones por las que los niños/as gitanos/as desertan de la escuela?
2. ¿Cuál es el nivel de escolaridad alcanzado por los niños/as gitanos/as?
3. ¿Cuáles son los conocimientos alcanzados por los niños/as gitanos/as al momento de desertar?
4. ¿Qué sucede con los niños/as gitanos/as después de haber desertado de la Educación Formal?

4. Objetivos: General y Específicos

Objetivo General:

Describir, analizar e interpretar el proceso de incorporación, condiciones de integración, permanencia y deserción de los niños/as gitanos/as en las escuelas municipales.

Objetivos Específicos:

- a) Conocer e interpretar las razones de la escolarización de los niños/as gitanos/as.
- b) Conocer e interpretar las razones de la deserción de los niños/as gitanos/as tras su experiencia en la educación formal.

5. Supuestos Epistemológicos

Derivada de una metodología cualitativa, la investigación llevada a cabo fue exploratoria-interpretativa cuya característica es la de poseer una perspectiva fenomenológica de la realidad social. En esta línea, el interaccionismo simbólico como teoría derivada de dicho enfoque, fue la base sobre la cual se ha entendido y (re)interpretado en su propia situación, los significados que un determinado grupo social de la institución escolar, autoridades y docentes, le han asignado al objeto de estudio: el proceso de escolarización de los niños/as gitanos/as.

Para el logro de los objetivos que persiguió la investigación se previó que se trataría de obtener un conocimiento válido que, desde su particularidad, pudiese iluminar al fenómeno más amplio que lo contiene, evadiendo la posibilidad de transformarse en verdad única. En consecuencia, el camino elegido fue articular una “objetividad negociada”, entre quien investiga y el sujeto de investigación, respecto del objeto (fenómeno) de estudio. Por su parte, la productividad generada de la validez del estudio, emana de la novedad del tema que trata en tanto representativa de una parte de la realidad, de la posibilidad de ser (re)explorado con alcances aún mayores, de la inclusión y ampliación de interpretaciones, de la fertilización de teorías y finalmente, de sus posibilidades aplicativas.

Arrancando del supuesto que la tarea del investigador es comprender los elementos constitutivos de la acción social significativa, para esta investigación - en la dotación de sentido - fue dar vida y fuerza al hecho que un número reducido de gitanos sedentarizados en relación con la sociedad más amplia dentro del espacio específico de la escuela - donde se devela la singularidad de esta relación -, elicitaba otra forma más para abordar la nueva pero vieja problemática de la antropología de la educación: la diversidad en el aula.

Ya que la empresa científica está indisolublemente ligada a condiciones históricas de enunciación, se debe señalar que mientras la investigación fue motivada por la preocupación científica, simultáneamente estuvo matizada por las preocupaciones política – *incluir a los excluidos* y conforme con ello en proyección al cambio social –, ética – compromiso asumido con los establecimientos educacionales en los que se trabajó, los informantes y sujetos de la investigación al igual que con la institución en la que se ha formado la investigadora – y autoral – radicado en la capacidad que el conocimiento generado pueda ser transmitido y comunicado eficazmente a una audiencia específica.

6. Metodología

Al comenzar la indagación se tuvo presente que el fenómeno a estudiar – escolarización de los niños/as gitanos/as – podría no manifestarse en el momento de la investigación. En efecto, dado que no se encontraron niños/as gitanos/as en la escuela, el abordaje etnográfico tuvo que ser suplido como eje central metodológico, cuya intención fue recoger los significados e implicancias subjetivas y objetivas que la educación formal ha comportado para ellos/as y sus familias principalmente.

Una vez constatada la naturaleza y condición del espacio social escolar en concordancia con las limitantes de tiempo, espacio y recursos, el vuelco metodológico obedeció a su propia flexibilidad para dar solución adecuada al abordaje de los objetivos. Entonces, como el proceso de escolarización no quedaba circunscrito a la sola experiencia de los niños/as gitanos/as, sino también dentro de los establecimientos educacionales en los

que se habían insertado, la indagación recayó sobre aquellas docentes y autoridades escolares que tuvieron la oportunidad para trabajar directamente con este grupo de individuos. Como resultante, el centro de la investigación radicó en el testimonio *del otro* (las docentes y autoridades escolares payos) *sobre los otros* (los niños/as gitanos/as en la escuela), que pudiendo ser el reflejo de una circunstancial monofonía de la vivencia escolar, no reduciría la riqueza de la investigación. Por el contrario, adquirió mayor importancia debido a la ausencia de todo documento y archivo escolar que hubiese podido reafirmar, ampliar y proyectar la perspectiva considerada.

La fuerza del testimonio (*el recuerdo de los recordados en lo recordado*) estaría dada por ser un registro necesario para los propósitos analíticos que la investigación persiguió y, en esta medida, por llegar a constituirse como una de las fuentes privilegiadas, todavía escasas, acerca de lo que se sabe de este grupo étnico en interacción con la sociedad más amplia dentro del sitio social escolar.

Las trabas que se pudieron presentar durante la recolección de testimonios a las docentes y autoridades escolares acerca del proceso de inserción, permanencia y deserción de los niños/as gitanos/as en la escuela, fueron sorteadas de antemano gracias a los objetivos a alcanzar. Indudablemente, ya que la causa y efecto de la memoria en la descripción del recuerdo está indisolublemente unida al ejercicio de interpretación, se tuvo la suficiente precaución para obtener resultados que ante todo arrancaran de los hechos concretos – descripción objetiva -, surgidos de la experiencia escolar compartida.

El testimonio - resultado de la metodología y técnica empleada - como herramienta clave por su función intermediadora entre investigadora y fenómeno de estudio, sólo

adquirió potencialidad para su real significación, en la medida en que fue ubicado dentro del contexto más amplio al que pertenece.

6.1 Estrategias de Investigación

Dentro del tema educativo, el proceso de escolarización - inserción, permanencia y deserción - de una parte de los gitanos sedentarizados de La Cisterna (Santiago), corresponde a un estudio de caso.

La condición de cambios que en las últimas décadas ha vivido un gran número de países latinoamericanos por la instauración de gobiernos democráticos, entre ellos Chile, ha traído consigo una serie de avances. En el caso que interesa, ha habido un esfuerzo en la reparación, reconocimiento y promoción de los pueblos originarios como parte integrante y fundamental de sus sociedades en pro a un desarrollo sociocultural más equitativo y humano sobre la premisa de la diversidad. Llevado esto al plano educativo, se ha instalado una problematización y resignificación de la función y estructura de la escuela por la incorporación del concepto de la pluriculturalidad, con la finalidad de solventar una demanda educacional acorde a la posibilidad de potenciar las identidades culturales tan mal tratadas.

En este escenario, dicho estudio de caso se torna significativo y pertinente, tanto por ser un aporte para relevar la condición de los gitanos como minoría étnica en la sociedad nacional, y como aporte para la antropología de la educación (extensivo para la antropología sociocultural) que cada vez es más requerida por las distintas disciplinas sociales ocupadas en el desarrollo y mejoramiento educativo.

En el momento del trabajo de campo debido a la ausencia de educando gitano en las escuelas municipales de La Cisterna, la que hubiese posibilitado sondear el proceso de escolarización a partir de su propia experiencia, no obstante, la estrategia metodológica más acorde a la situación de la investigadora – considerando las limitantes de tiempo y espacio, careciendo además de contactos claves para introducirse en el mundo de los gitanos –, continuó siendo la elección del sitio social escolar como escenario de estudio. Esto, porque dicha experiencia no había quedado agotada en la sola vivencia de los educandos en cuestión, sino también en la memoria de sus educadoras y autoridades escolares tras su trabajo con ellos/as.

Junto con el lento proceso de sedentarización de una parte de los gitanos en la comuna de Conchalí y un poco más tarde en La Cisterna, comenzado aproximadamente desde 1970, se constató que la mayoría de los colegios municipales de la última comuna mencionada, habían tenido desde ese entonces a alumnos/as gitanos/as. Así, cualquiera de estos colegios era apto para poder ser seleccionado.

Lo que propició poder trabajar solamente en tres establecimientos fue dado por haber tenido matriculado, como mínimo, a un alumno/a gitano/a. No obstante, aun cuando tres niños fueron inicialmente considerados mediante la técnica de etnografía de aula - paralelamente al registro de los testimonios a las docentes -, ya en la finalización del terreno, pero decisivamente durante el análisis de las informaciones recogidas, fue desechada del grueso de la investigación. Esta decisión fue tomada debido a que con ello no se había logrado un pertinente acercamiento a los objetivos finales de la investigación: tratándose concretamente de tres niños – dos de ellos hermanos – con padre o madre gitano/a en tanto el otro chileno/a, los resultados conducían más bien al tratamiento especial

de un proceso de transformación o reafirmación cultural, ya sea para chilenizarse (ser chileno), o para “gitanizarse” (ser gitano). Para un caso, el acercamiento al núcleo familiar fue tan escaso y dificultoso aunque la información obtenida no dejaba de ser valiosa, y aún pudiéndose valer de los otros dos, en su conjunto, apenas si tenían fuerza suficiente para dar sustento teórico práctico a la indagación que sobretodo intentaba dilucidar la específica experiencia escolar de niños/as provenientes de familias ‘completamente’ gitanas.

Entonces, aunque el arranque del trabajo de campo se debió gracias a estas personas – solidificación de la investigación -, la continuación de éste en los mismos lugares, fue proporcionado por la coincidencia de que se trataba de establecimientos educacionales que en su trayectoria habían llegado a tener un alto número de gitanos/as, y cuyas docentes, directamente involucradas en su experiencia escolar, todavía muchas de ellas se encontraban trabajando en el momento práctico de la investigación. En precisión, la elección de tales establecimientos escolares – aunque bien se podría decir que fueron sus autoridades las que se decidieron por la investigadora disponiéndose para apoyar el estudio en cuestión - trató de una representatividad analítica (*estudio de caso de los casos*) que era la adecuada para sostener la discusión teórica en desarrollo de la pretensión investigativa.

6.2 Selección de los informantes

El único requisito que los informantes debían cumplir – específicamente los docentes - es haber tenido como alumnos a niños/as gitanos/as, independientemente si fue bajo jefatura o no, o de la cantidad de ellos/as y número de veces (años). Esto se tradujo en un total de quince (de diecisiete) entrevistas focalizadas a considerar (en las que se incluyen

además una autoridad escolar por cada establecimiento), que según cada institución correspondieron a: una auxiliar de párvulos, dos educadoras de párvulos, tres profesoras básicas y jefa de UTP del Colegio Bombero Oscar Encalada; dos profesoras básicas y director del establecimiento Escuela Esperanza Joven; una parvularia, tres profesoras básicas y directora del establecimiento Liceo El Portal de La Cisterna.⁹ La recolección de información se realizó en el siguiente orden: primero en el Colegio Bombero Oscar Encalada, luego en la Escuela Esperanza Joven, y por último en el Liceo El Portal de La Cisterna, por sugerencia y contacto de una de las docentes del segundo colegio considerado.¹⁰

La manera en que se logró contactar a las informantes fue producto del medio regularizado en que ocurrió el acercamiento con las autoridades correspondientes de cada colegio. Tras las primeras visitas (inicios del año académico), se expuso claramente las intenciones y condiciones mínimas del estudio a realizar. En el hecho de haber otorgado casi de inmediato las autorizaciones, sólo quedó por justificar las acciones mediante un documento que fue enviado desde el Instituto de Ciencias Sociales, respaldado por la Dirección de la Escuela de Antropología de la Universidad Austral de Chile, que señalaba la condición académica de tesista de la investigadora y el permiso legal con el que contaba¹¹. En dos de los tres colegios, se recibió un listado de todas las docentes que cumplían con los requisitos exigidos - informantes calificados -, mientras que en el último se las tuvo que ubicar personalmente.

⁹ Ver listado completo de los Establecimientos Educativos Municipalizados de la comuna La Cisterna, Santiago en Anexos, pág. 175.

¹⁰ Ver Ficha de Caracterización de Establecimientos Educativos Municipalizados considerados en la investigación en Anexos, pág. 176-178.

¹¹ Ver Autorización Universidad Austral de Chile en Anexos, pág. 179.

Estando los informantes relativamente al tanto de la investigación y dispuestos a cooperar, las entrevistas fueron fijadas para ser realizadas dentro del establecimiento ya que les era más favorable de acuerdo a su disposición horaria.

Las entrevistas a las docentes con experiencia en educando gitano se realizaron dentro del período preestablecido para la investigación (de marzo hasta la primera mitad del mes de junio del año 2005). No obstante, más adelante se agregó una segunda etapa, más breve (primera mitad de noviembre del mismo año), para entrevistar a las autoridades escolares. Esta última cerró el trabajo en terreno, la que coincidió con la *saturación teórica*.

Las entrevistas realizadas dentro del establecimiento en la posibilidad de haber quitado soltura a la entrevistada/o como a la entrevistadora, sus limitaciones principales derivaron del restringido tiempo con que contaban las/el informantes. Esto conllevó a no poder ser enriquecidas con preguntas extra o indagaciones especiales respecto del tema a tratar, y por lo mismo, tampoco se pudo acceder a unas cuántas docentes más para ser entrevistadas.

Del modo en que las entrevistas quedaron reducidas a un solo encuentro, por otra parte, se percibió la falta de valoración de las entrevistadas sobre sus testimonios radicado no precisamente en la falta de interés en el estudio en sí, que por lo contrario les llamó la atención, sino en el fenómeno a recordar. Es decir, aún cuando tratase de un grupo particular de niños/as como los gitanos, no se conformaba como algo que haya calado demasiado hondo en sus vidas, o bien, debido a que pudieron considerar poca la información aportada por ellas al respecto. Éstas se denotaron en frases como *'es que no me acuerdo mucho, y fue hace tanto tiempo'*, *'no sé si te pueda ayudar lo que yo sé'*, *'es que no me fijé mucho en ellos – los niños gitanos – porque yo los traté como a un niño más que*

había que educar, entonces, y ni siquiera me di el trabajo de preguntarles cómo se sentían en la escuela ni nada. Para mí todos los niños son iguales’.

Las limitantes de tiempo y espacio, sin embargo, fueron sobrellevadas paulatinamente mediante la modificación de preguntas en ser más precisas, intercalando conceptos propios de la pedagogía, y en el menor de los casos, obviando algunas para centrarse en lo más importante de la entrevista, al tiempo de procurar una interacción relajada con el/la informante a pesar de estar inscritos en un medio formal como el de la escuela.

Así como las pretensiones de la investigación fueron manifiestas, las/el informantes en ningún caso se aproblemaron en identificarse con sus reales nombres. Siempre se les aseguró la confidencialidad y no estar obligadas/o a responder cualquiera de las preguntas anotadas en el cuestionario. De todos modos los nombres fueron cambiados.

6.3 Técnicas de Recolección de Información

Las técnicas que se describen a continuación fueron aplicadas durante las dos estadías en terreno, principalmente en la primera, en las tres instituciones escolares consideradas de La Cisterna, Santiago. La primera se llevó a cabo entre los meses febrero y mayo y primera mitad de junio del año 2005; y la segunda, durante las dos primeras semanas de noviembre del mismo año.

a) Entrevistas Focalizadas: Esta fue la técnica fundamental para obtener información precisa sobre aspectos específicos del proceso de escolarización - inserción y permanencia y deserción – de los niños/as gitanos/as, a partir del testimonio de aquellas docentes que los habían tenido en su experiencia educativa. Éste fue complementado con el testimonio de las autoridades escolares.

Todas comportaron un solo encuentro con la/el informante donde generalmente, se les administró el cuestionario abierto completo, abordando todas las dimensiones del mismo, diferenciado en tres ítems:

a) Aspectos institucionales respecto del modo en que la escuela ha acogido a los niños/as gitanos/as: proceso de matrícula y acomodación en algún nivel determinado por ausencia de escolaridad previa y en edad superior para ser insertado en un primer año; indagación sobre la existencia o no de planes educativos especiales para este grupo de educandos con necesidades particulares; problematización o no de la situación de los gitanos/as en la escuela de parte de la comunidad educativa e inclusión de datos laborales específicos del

informante referente de su experiencia con tales niños/as como cantidad de veces (años) y número de éstos/as.

b) Los niños/as gitanos/as en la escuela: caracterización de los niños/as gitanos/as a diferencia de los no gitanos/as; desarrollo académico en clases y evaluaciones; habilidades y dificultades; uso y manejo del castellano; formas de relación con sus compañeros/as payos, entre ellos/as y docentes; conducta dentro y fuera de la sala de clases; tipo de asistencia, puntualidad, higiene o presentación personal.

c) Relación núcleo familiar y escuela: identificación de la composición del núcleo familiar, ocupación, situación socioeconómica y educacional, y nivel de participación de los padres y madres gitanos en el proceso educativo de sus hijos/as y relaciones sociales con el resto de los apoderados/as, las docentes y autoridades escolares.

Todas fueron audiograbadas las que equivalieron a un total de 675 min. aproximadamente¹².

b) Entrevistas Informales: Esta técnica fue aplicada específicamente en el contexto de la etnografía de aula y en la dinámica de la interacción social con la comunidad de educadores dentro del establecimiento educacional. Su administración no se valió de alguna guía o pauta previa, cubriendo un amplio repertorio temático. La información recogida a través de esta herramienta fue registrada en forma posterior al encuentro con las/el informantes en el cuaderno de campo.

¹² Ver Pauta de Entrevista en Anexos, pág. 180 y 181.

c) Observación Dirigida: Fue utilizada con la finalidad para apropiarse del funcionamiento de los códigos culturales escolares desde el presente etnográfico. La observación medianamente estructurada, pero mucho más sistemática y delimitada en los diversos escenarios de la escuela, se orientó hacia la formación de un cuadro apreciativo de la acción social al que los niños/as gitanos/as hubieron de enfrentarse en su entrada y permanencia en la escuela, como por ejemplo: uso exclusivo del castellano, largos períodos de quietud en la sala de clases, y la libertad de comportamiento pautado durante el recreo, entre otros. La información extraída por medio de esta técnica se registró en forma escrita en el cuaderno de campo.

d) Etnografía de Aula: Componente específico de la Etnografía Escolar y llamada así debido a la elección de un tipo particular de campo, esta técnica fue utilizada de manera auxiliar cuyo objetivo radicó en la construcción del escenario específico de la sala de clases (disposición de los espacios, interacciones sociales entre alumnos/as y docentes, además de las metodologías de enseñanza aprendizaje empleadas) en un kinder del Colegio Bombero Oscar Encalada, un Sexto Básico de la Escuela Esperanza Joven y un Primero Medio del Liceo El Portal de La Cisterna.

Como ya se han señalado las razones por las cuales los sujetos claves involucrados en ésta técnica no fueron considerados en el grueso de la investigación, y que, no obstante, fue gracias a ellos que se dio con los establecimientos educacionales adecuados; cabe destacar que los resultados obtenidos a través de ésta no sólo iluminó la perspectiva investigativa con variantes hasta ese entonces poco consideradas, sino también, la posibilidad de apertura hacia nuevas proyecciones teórico prácticas sobre las que trabajar desde la antropología de la educación y antropología sociocultural.

Cada una de las etnografías de aula incluyó un mínimo de tres sesiones de una jornada escolar completa, en el cual se consideró necesario trabajar por lo menos un bloque con el profesor/a jefe de quien se había conseguido la autorización final para el empleo de dicha técnica. La información obtenida fue registrada en el cuaderno de campo distinguido claramente de las de la observación dirigida y las entrevistas informales.

e) Análisis de documentos: Los resultados de esta técnica fueron de vital importancia para situar y sostener parte de los enunciados de la presente investigación en dos áreas particulares del mismo. Por un lado, referente a la situación de los gitanos en el país desde fines del siglo XIX y principios del siglo XX, fue especialmente significativo el encuentro y análisis de la Circular N°181 del año 1975 Ministerio del Interior, que llevó a las Circulares N°131 del año 1936 y N°50 del año 1931 del mismo Ministerio, las que dan cuenta de la mínima cobertura legal con que los gitanos han contado para su desplazamiento y desarrollo de sus actividades comerciales. Éstas fueron complementadas con la revisión de un artículo del diario El Mercurio de Valparaíso del año 1924 donde se describe cómo son vistos los gitanos por los chilenos de aquella época. Por otro lado, dado que el tema trató de la escolarización, fue necesario dar cuenta de la reglamentación promulgada por el Ministerio de Educación utilizada para regularizar la muy especial relación que los niños/as gitanos/as han sostenido con el sistema educativo formal. Éstas son: Reglamento de Evaluación y Promoción Escolar de Niñas y Niños de Enseñanza Básica N°511 del 15 de mayo de 1997 y Reglamento de Evaluación y Promoción de Alumnos de Educación Básica, de Educación Media, de Educación de adultos y Proceso de Titulación Técnico Profesional del Decreto N°146 del 26 de agosto de 1988¹³. Asimismo, la utilización de mapas y planos de la comuna y un listado completo de las Escuelas Municipales del lugar, fueron de gran

¹³ Ver Decretos en Anexos, pág. 182-194.

ayuda durante el período que se ha llamado ‘reconocimiento del terreno’ como parte inicial del trabajo de campo, facilitando la ubicación, conocimiento e identificación de las características generales de La Cisterna, y particularmente, de las escuelas y los sectores habitacionales de los gitanos¹⁴.

6.4 Procedimientos de Sistematización e Interpretación

El conjunto del material cualitativo recogido pasó por varias etapas de sistematización, análisis, interpretación y representación según cómo y desde dónde fueron obtenidos, correspondiendo, de sus particulares finalidades, hacia los objetivos concretos de la presente investigación.

En cuanto a las entrevistas focalizadas, que dieron paso a la descripción del proceso de escolarización de los niños/as gitanos/as, fueron transcritas y clasificadas de acuerdo al establecimiento educacional, en el orden en que fueron realizadas y según la especialidad de las docentes (parvularia, profesora básica general con ‘mención en’) y autoridades escolares, arrojando como resultado un total de quince testimonios completos¹⁵.

El material cualitativo extraído desde las entrevistas informales, en su función (re)interpretativa de las entrevistas focalizadas y de las restantes técnicas; la observación dirigida y etnografía de aula en su función específica para enriquecer una mirada más asertiva de la investigadora acerca del contexto escolar del presente hacia el pasado tiempo de los educandos gitanos/as; y finalmente, el análisis de documentos de la situación de los

¹⁴ Ver plano de comuna La Cisterna y ubicación de sus Establecimientos Educacionales Municipalizados en Anexos, pág. 195.

¹⁵ Ver Sistematización de Datos Primarios: Entrevistas Focalizadas y Entrevistas Informales en Anexos, pág. 196 en adelante.

gitanos en Chile y de reglamentaciones educacionales especiales de evaluación y promoción de estos últimos en las escuelas; en su conjunto todos ellos, arrojaron resultados sustantivos. En la medida con que estas técnicas apoyaron la centralidad ocupada por las entrevistas en profundidad (complementándolas y agregando información), hizo posible un análisis y (re)interpretación profunda de la problemática escolar en relación a la población gitana sedentarizada. Con esto ya se pudo contar con un conocimiento acumulado que, aunque todavía incipiente, daba lugar a un terreno suficientemente fértil para reforzar y sostener los fundamentales enunciados en la discusión teórica y crítica.

CAPÍTULO III

Trabajo con el Problema:

Aspectos Teóricos

1. Una aproximación a la Antropología de la Educación desde los Estados Unidos¹⁶

El contexto para toda reflexión sobre la educación, lo había establecido Dewey a principios del siglo XX con un escrito pedagógico (1897) en el que reflexionaba sobre la escuela y la sociedad, *School and the Society* (1907), y en la publicación de su obra maestra *Democracy and Education* (1915). Dewey estableció una diferenciación entre la educación, la escuela y el proceso de escolarización. Sostuvo que el proceso educativo es tanto un proceso psicológico como sociológico, que la escuela es una forma de vida en comunidad y que gran parte de la educación de su época, convertía a la escuela en un lugar en donde cierta información debe ser proporcionada, ciertas lecciones deben ser aprendidas y ciertos hábitos, formados.

Originalmente, la contribución de la antropología al estudio de la educación, se vio muy limitada. Desde la perspectiva antropológica, Franz Boas (1962) intentó responder algunas cuestiones relacionadas con la escolarización de su tiempo, versando sus propuestas prácticas sobre el proceso de maduración diferencial de los jóvenes y la tendencia de la cultura a restringir las posibilidades de un pensamiento crítico. En su único trabajo sobre educación (referido más bien a la escuela), sin embargo, no llegó a plantear la distinción nítida entre la educación formal y la no-formal. Ya el dicho atribuido a Mark Twain en el ambiente norteamericano “nunca he permitido que mi escolarización interfiriera con mi educación”, evidencia una concepción de la educación que sobrepasa el

¹⁶ Recuérdese que en este punto sólo se hará un recorrido más bien superficial de lo que ha sido el desarrollo de la antropología de la educación, en este caso desde los Estados Unidos específicamente, porque antes que todo, el objetivo es ubicar al lector/a dentro del mega contexto de dicho desarrollo; y luego, para hacer comprensible mayormente la presente investigación. Por lo tanto los autores y algunos de sus trabajos, sin profundizar en ellos, aparecerán mencionados a propósito del devenir de la disciplina de la antropología de la educación y sus diversas problemáticas.

sólo ámbito de la escuela, pero al mismo tiempo, el sentido de tal ironía reconoce la recurrente oposición de tales términos.

La perspectiva antropológica en términos generales respecto de la educación, y en particular respecto de la escuela, fue impulsada fuertemente por Margaret Mead con su publicación en 1928 de *Coming of age in Samoa: a psychological study of primitive youth for western civilization*, y también por la de 1931 titulada *Growing up in New Guinea: a comparative study of primitive education*.

Más allá de las críticas de Freeman respecto de los informantes de Mead en Samoa y el contenido de la información proporcionado por los mismos, la problemática original que ella planteó – los determinantes culturales en la adolescencia de pueblos ‘primitivos’ – y la aplicación de sus conclusiones a los problemas educativos de los Estados Unidos, estos textos fueron de gran repercusión para la antropología.

Las respuestas de Mead a sus fundamentales preguntas como, ¿del comportamiento humano, de la personalidad y de los valores asumidos por una persona, qué es innato y qué es aprendido?, y ¿qué es lo que se aprende, cuándo y dónde?, indicaron que el ser humano y la sociedad son mucho más el producto de lo que se aprende, que de lo que se tiene de innato. De este modo, el factor principal para definir al ser humano es su cultura y los contenidos culturales asimilados en el proceso de endoculturación.

Mead, sus lectores y la mayoría de los antropólogos consideraron que los pueblos estudiados no habían sido contaminados por el mundo occidental, por lo que eran pueblos en un estado primigenio de ‘pureza’. Respecto de esto, en su informe escrito después de cinco semanas de trabajo de campo, Mead señala la presencia del gobierno de Estados Unidos en la isla de Samoa y de la ubicuidad de la London Missionary Society pero,

escribe, del pueblo de Ta'u donde realizaría su trabajo de campo, “las influencias extranjeras que distorsionarían la cultura nativa son mínimas” (En Robins, 2003: 14).

En 1934 el problema de la aculturación ya estaba planteado a través de la realización de una jornada sobre educación – escolarización – y contactos culturales en la Universidad de Yale con la participación de Radcliffe-Brown, que abordaba la problemática de la educación en el mundo colonial.

En 1936 se organizó en la Universidad de Hawai una jornada de cinco semanas para examinar algunos problemas educativos y de aculturación de los pueblos del Pacífico, cuya importancia radicó en haber congregado a sesenta y seis educadores y científicos de veintisiete países. En el mismo año, el Consejo de Investigaciones en Ciencias Sociales de los Estados Unidos logró definir el concepto de aculturación desarrollada por Redfield, Linton y Herskovits en 1935 para el subcomité de este Consejo: “Aculturación comprende aquellos fenómenos que resultan cuando grupos de individuos de culturas diferentes entran en un contacto continuo y directo, con cambios subsecuentes en los patrones culturales originales de cualquiera de ambos grupos” (En Robins, 2003: 14).

Al explicar el alcance de esta definición, Herskovits transcribe una nota explicativa del documento original:

“Bajo esta definición, la aculturación se distingue del cambio cultural, del cual es tal sólo un aspecto, y de la asimilación, que es, a veces, una fase de la aculturación. También se debe diferenciar de la difusión que, aunque es inseparable de la aculturación, es no solamente un fenómeno que tiene lugar sin el tipo de contacto entre pueblos especificados en la definición arriba mencionada, sino que constituye tan sólo un aspecto del proceso de la aculturación” (En Robins, 2003: 15).

Y continúa:

“Como se ve, esta definición excluye varias interpretaciones de la palabra que ocasionalmente se han planteado. Excluye la aplicación del término a la manera en

que un individuo adquiere un conocimiento práctico de las habilidades y de las formas tradicionales de pensamiento de su propia cultura que, como se ha dicho, equipararía la ‘aculturación’ con la ‘educación’ en su sentido más amplio” (En Robins, 2003: 15).

En 1942, Mead sin aportar prácticas novedosas, publicó un artículo sobre el papel de los maestros en las escuelas norteamericanas y también su conocido título *And keep your powder dry: an anthropologist looks at América*. En esa época Redfield dedicó su atención a la situación de los maestros. Más tarde, Mead organizó una conferencia en 1949 sobre los problemas educativos de grupos culturales especiales y en 1951 publicó su libro *The school in american culture*.

Como área específica de estudio, la antropología de la educación tuvo sus inicios al revelar la importancia de la endoculturación/aculturación y al distinguir la educación no-formal y formal. No obstante, por lo menos en la antropología, en los Estados Unidos, se adoptó una actitud acrítica de la escuela como institución. Esto porque la escuela se consideraba sobre todo como un lugar donde el niño/a y el/la joven adquirirían conocimientos, habilidades y destrezas para vivir en sociedad, y que sin contener ninguna carga cultural, se volvía como un lugar neutral.

En la antropología, la endoculturación nunca fue un concepto demasiado problemático, puesto que se consideró normal que los niños/as asimilaran los valores, actitudes, comportamientos, modos de pensar, habilidades y destrezas de las culturas en que nacieron. Tal asimilación tenía lugar en el seno familiar antes de que un niño/a llegara a la escuela, mediante la educación no-formal. Sin embargo, el problema de la aculturación no se entendía en relación con la escuela.

Desde el inicio de la discusión hasta entrada la década de los cincuenta, la institución escolar no fue considerada como un objeto de estudio de la antropología ni tampoco como un instrumento al servicio de la aculturación. Paradójicamente, a pesar de que en esa misma época las administraciones coloniales tuvieron muy en cuenta a la institución escolar como una herramienta indispensable para “civilizar” a los “nativos”, la antropología consideraba la escolarización como un espacio culturalmente desprovisto de importancia.

Distinguir entre educación no-formal y formal se hace útil para indicar la especificidad de la institución escolar como uno de los espacios educativos principales. Y a pesar de que no se ha avanzado demasiado en los últimos cien años, en la antropología el concepto de “educación” se refiere a todo proceso de aprendizaje, consciente o no, sin importar el lugar específico en que se dé o lo que se aprende. La educación no-formal es la que se aprende principalmente en el seno familiar, grupo social o ambiente de trabajo, mientras que la educación formal incluye los conocimientos, destrezas y habilidades aprendidas conscientemente en una escuela, un colegio, un instituto o una universidad, o sea, en un espacio institucional dedicado a un tipo de aprendizaje concreto.

Esta diferenciación ayuda a comprender lo característico de la escuela. La importancia para mantener esta distinción se debe a que frecuentemente se tiende a limitar todo proceso educativo al espacio físico de la institución educativa, y en consecuencia, a equiparar a la antropología de la educación con el estudio de lo que pasa en la institución escolar.

Considerado como el fundador de la antropología educativa, George Spindler trabajó con su esposa Louise la cuestión de la formación de la identidad cultural y el papel

que juega la institución escolar en dicha formación, tomando como base las teorías sobre la aculturación.

No obstante, el momento de arranque de la antropología de la educación se puede situar a partir de 1954, con la reunión de veintidós antropólogos convocados por la Corporación Carnegie realizada en Carmel Valley Ranch, California, y con la posterior publicación de sus trabajos en 1955 por Spindler. Allí se realizaron sesiones sobre modelos de análisis del proceso educativo en comunidades americanas; la escuela en el contexto de la comunidad; cultura, educación y teoría de las comunicaciones; la confluencia entre la teoría antropológica y la teoría educativa, y una discusión sobre las consecuencias educativas de una decisión de la Suprema Corte de los Estados Unidos en torno a la segregación racial en la cual participaron conocidos antropólogos como Margaret Mead, Alfred Kroeber, Cora DuBois, Julius Henry, Bernard J. Siegel, George Spindler y Solon T. Kimball, entre otros.

Los Spindler insistiendo en lo primordial del método etnográfico, basado en la observación detenida y en la descripción desarrollada, se consideraron los precursores de la antropología crítica al señalar que toda observación debía ser contextualizada no tan sólo en el ambiente en que ocurría, sino también en los meta-contextos que sobrepasan la observación in situ. Ahora bien, dentro de estos meta-contextos figura el propio contexto del observador, y es que ninguna observación es “inocente” o está desprovista de elementos que puedan separarse por completo de las conclusiones derivadas de la observación, los intereses o prejuicios del observador, pues éstos siempre influyen en el conocimiento y la comprensión de la acción observada.

Confirmando la importancia de la etnografía sin participar directamente de las polémicas suscitadas alrededor de la crítica a esta técnica, los Spindler insistieron en que, para saber en definitiva qué es lo que pasa en las aulas y en las escuelas, es necesario observar el hecho.

La institución escolar entendida como medio privilegiado para promover la transmisión de la cultura americana, constituyó el primordial interés de los Spindler, pero posteriormente, con la complejidad creciente de la realidad escolar de los Estados Unidos, ampliaron su perspectiva para ver que, en la cultura que sea, la escuela juega el mismo papel, abordando además el problema de la multiculturalidad.

Así como para Mead, también para los Spindler, la corriente de la antropología psicológica fue su punto de partida la que más adelante se definiría como la corriente de “cultura y personalidad” impulsada por Linton en 1945. De allí surgió su interés por los aspectos mentales del proceso de aculturación y, por extensión, de la educación y la escolarización.

En resumen, se puede afirmar que los Spindler además de fundar la antropología de la educación, fijaron la agenda de investigaciones en este campo habiendo reivindicado el método etnográfico, enfocando la problemática de la aculturación, introduciendo una reflexión sobre la cultura en el ambiente escolar y llamando la atención sobre los aspectos mentales de estos procesos. Aunque ellos no fueron los únicos en impulsar la institución escolar al modo de un legítimo objeto de estudio de la antropología, lo que les valió para sus fines, fue encontrar en la antropología como en las ciencias de la educación, un ambiente abierto para escuchar sus ideas y canales de difusión eficaces por los cuales tales

ideas tuvieron efecto. Así, los Spindler se enfocaron a la institución escolar – de por sí problemática – e intentaron iluminarla desde la antropología.

Después del impulso de los Spindler como fundadores de la antropología de la educación, la tendencia en esta disciplina ha sido más bien la de ampliar y profundizar algunas de sus preocupaciones originales.

1968 es un año que se marca como momento importante por la confluencia en la antropología norteamericana, de los interesados en la antropología de la educación. La reunión anual de la American Anthropological Association (AAA) por primera vez incluyó un simposio sobre educación, titulado *Etnografía de Escuelas*. En la misma reunión se establecieron las bases para la posterior fundación del Council on Anthropology and Education, que en 1984 fue incorporado a la AAA.

En 1976 se publicó en portugués el estudio de Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, que abrió nuevas perspectivas para un uso revolucionario de la educación escolar sustentado en la creación de una conciencia de la opresión. Freire presentó una experiencia y una metodología educativa basada en la alfabetización y la creación de conciencia de los alfabetizados de su situación de opresión socioeconómica, particularmente en países recién descolonizados o en países bajo un régimen de neocolonialismo. En la misma línea, en 1971 Iván Illich publicó su libro *Deschooling society*, que desestabilizó los círculos educativos, generando una amplia discusión internacional sobre las estructuras escolares opresivas que obstaculizan el aprendizaje de los alumnos/as, en vez de facilitarlos. Illich sostuvo que la institucionalización de valores lleva de manera inevitable a la contaminación física, la polarización social y la impotencia psicológica: tres dimensiones en un proceso de

degradación global y de miseria. Del modo en que el análisis de Illich va más allá de la escuela o del sistema educativo, llega a plantear que la escuela es un paradigma de la sociedad.

Carnoy, en el ambiente norteamericano, publica en 1974 *Education as cultural imperialism*, en donde analiza el papel de la educación en contextos del colonialismo tradicional – India y África occidental -, del colonialismo del libre comercio – América Latina en el período republicano -, y del neocolonialismo interno de los Estados Unidos. Seriamente cuestiona la creencia de que la escuela sea una institución que promueva la igualdad social y como un mecanismo eficaz de movilidad social: “aun cuando la escuela europea o norteamericana *saca* a la gente de la jerarquía tradicional, también la *mete* en la jerarquía capitalista” (En Robins, 2003:19).

Con el trabajo seminal de Paulo Freire, Iván Illich y Martín Carnoy, a partir de la década de los setenta, la antropología ya no podía seguir considerando a la escuela como una institución “neutral” o “inocente” respecto de la transmisión de valores culturales. Sin embargo, habida cuenta de la radicalidad en los planteamientos de estos autores (que cuestionaban los fundamentos mismos de los sistemas educativos), se fueron matizando en la antropología de la educación de los Estados Unidos enfocado tan sólo en ciertos aspectos de su funcionamiento.

Pronto, dentro de lo específicamente antropológico, se vio la necesidad de señalar el uso inadecuado del método etnográfico. Se demandó que la realización de estudios fuera verdaderamente etnográfica en vez de que éstos solamente incorporaran datos o utilizaran

algunas técnicas de la etnografía en otros tipos de trabajos. Al respecto, tanto para Wolcott como para Fetterman y Agar (1986 y 1996) la investigación etnográfica es un proceso abierto al encuentro con un contexto específico; no se dedica a probar hipótesis inequívocas o realizar experimentos con los controles científicos de rigor.

Desde esta perspectiva comenzaron a diversificarse los temas de la antropología de la educación que habían estado basados principalmente en el análisis del contexto y proceso escolar: se comenzó a prestar atención a la organización escolar, a los procesos de enseñanza en el aula, a los procesos de aprendizaje de los alumnos/as, a las políticas educativas y a la inserción de la institución escolar en un contexto social específico, entre otros. Por su parte, estos temas se fueron subdividiendo de manera que la organización escolar centraba su atención en el papel de los directores/as; en los maestros/as; en la organización del aula; en los problemas de aprendizaje, especialmente del idioma y de matemáticas; en los problemas de género en la escuela y en los problemas de relaciones interétnicas en el contexto escolar (educación bilingüe).

En las últimas décadas, el afianzamiento de la antropología de la educación como campo de estudios y especialidad significativa dentro de las ciencias sociales, puede ser interpretado como la respuesta académica a una serie de demandas que han confluído desde ámbitos tan diversos como la sociología de la educación, la antropología general y el propio sistema educativo. Aunque cada una de estas demandas responde a lógicas diversas y tiende a solucionar problemas teórico-prácticos diferentes, su coincidencia en el tiempo ha llegado

a significar un fuerte estímulo para la profesionalización de un ámbito de trabajos antropológicos poco tratados con anterioridad, pero que había ido acumulando bases teóricas suficientes y un arsenal metodológico pertinente para encauzar y mediatizar los nuevos requerimientos.

Uno de esos nuevos requerimientos, tema con el que se involucra el presente estudio, se ha referido al trabajo de orientar los conocimientos obtenidos desde la antropología general y particularmente desde la antropología de la educación para dar solución adecuada a los problemas que la diversidad cultural, en el contexto más amplio de los Estados Nacionales, se ha expresado fuertemente de manera específica en el sitio social escolar. Para esta última las consecuencias han resultado sustantivas en el sentido que su estructura, funcionamiento y objetivos, al servicio de la sociedad mayoritaria, comenzaron a ser desafiadas por los grupos y comunidades minoritarias subordinadas a ella, reclamando su deslegitimación en este proceso que los ha conducido a la deprivación cultural. Las respuestas y quehaceres en torno a estos conflictos han dado como resultado la resignificación de la escuela y de la educación formal. Así, se fue instaurando poco a poco la concepción de la Educación Intercultural Bilingüe o Educación Multicultural, tan requerida cuando los derechos humanos alcanzaron un lugar importante en la configuración real de cada uno de los Estados Nacionales que ‘orgullosamente’ se declaran como pluriculturales.

En América Latina, dicha respuesta, conocida como Educación Intercultural Bilingüe (EIB o EBI) surge como tal recién a fines de 1970 y comienzos de 1980, después de una larga trayectoria de intentos y transformaciones que han marcado a la educación

formal referente a las minorías principalmente aborígenes¹⁷. A continuación se hará una breve revisión de esta trayectoria para comprender la modalidad educativa de la Educación Intercultural Bilingüe.

Las lenguas indígenas comenzaron a ser utilizadas como idiomas de educación casi desde los inicios de la invasión europea con la finalidad de enseñarles a los aborígenes la doctrina cristiana. Esta práctica, sin embargo, fue abandonada durante el siglo XVIII optando por una educación exclusivamente castellana la que, para la época republicana, correspondió a una castellanización que de paso olvidaba la diferencia. Sólo desde 1930 se crearon metodologías bilingües para la educación las que tenían por objetivo que los indígenas – niños/as y adultos/as – aprendieran a leer y escribir, primero en la lengua indígena para enseguida pasar al castellano.

A principios de 1940 el Instituto Indigenista Interamericano (México) reconoció en el ámbito continental la necesidad de utilizar los idiomas indígenas para los procesos preliminares de alfabetización¹⁸, pero siempre con el urgente requerimiento de asimilar a los aborígenes al cauce de la cultura y lengua hegemónicas. Con esto, la opción por una educación bilingüe surgió como modalidad compensatoria capaz de nivelar educativamente, en un plazo determinado, a la población indígena con la no indígena de manera que la educación pudiera transmitirse exclusivamente en el idioma hegemónico desde un tercer y cuarto grado. Así fue como surgieron disposiciones legales específicas y se dio inicio a la educación bilingüe estatal principalmente en México y Perú.

¹⁷ Por el contrario a las realidades encontradas en continentes como Europa Occidental y América del Norte en donde sus poblaciones minoritarias, tras el exterminio casi completo de los pueblos originarios, están constituidos principalmente por inmigrantes.

¹⁸ Proceso conocido como ‘submersión’ que es el aprendizaje directo de la lengua vernácula para luego aprender la segunda lengua, la hegemónica.

Entre 1960 y 1970 se dieron nuevas vías de bilingüización escolar sin evangelización ni castellanización forzada, apelando a que dicha educación debía contribuir a la instauración del castellano como lengua común en todo el territorio de esos países, sin detrimento de las identidades lingüísticas y culturales de los indígenas¹⁹.

Después de 1970 surge un nuevo modelo de educación bilingüe: 'Educación Bilingüe de Mantenimiento y Desarrollo'. Este enfoque estaba dirigido a consolidar la lengua materna de los/las educandos para propiciar su aprendizaje en la segunda lengua, bajo el supuesto de que al aprender bien el idioma materno tendrían mayor facilidad para aprender el segundo idioma en forma simultánea. Sin embargo, ello condujo a una nueva reflexión respecto a la necesidad de trascender el plano meramente lingüístico, y de modificar los planes y programas de estudio (modificación substancial del currículum escolar) para que dieran cuenta de los saberes, conocimientos y valores tradicionales de los indígenas. La inclusión de éstos, entendidos como necesidades básicas de aprendizaje, permitiría acercar la escuela a la comunidad. Así la educación en áreas indígenas fue adquiriendo mayor calidad producto de la reflexión curricular y metodológica, como de la participación de los padres y madres de familia y de las comunidades en su conjunto para la gestión y quehacer educativos.

En esta dirección, el plus de interculturalidad (I) que adquiere la educación bilingüe (EB) para transformarse en Educación Intercultural Bilingüe (EIB), se refiere explícitamente a la dimensión cultural del proceso educativo y a un aprendizaje social y

¹⁹ Conocido también como 'bilingüismo substractivo' que prioriza el castellano en desmedro de los idiomas indígenas, los que se enseñaban por dos a tres años. Vale señalar que con excepción de México, en el resto de los países la educación bicultural surge en el marco de proyectos y programas experimentales, de cobertura y duración limitada y a menudo de carácter compensatorio y gracias al soporte internacional, recibiendo apoyo de diferentes agencias.

culturalmente situado²⁰ que, complementando saberes, posibilite mejores condiciones de vida. Es preciso señalar que el surgimiento de la EIB coincide con la reinserción de los países al proceso democrático, momento en que se han levantado con mayor insistencia las demandas que los indígenas - o al fin minorías étnicas incluyendo a los inmigrantes - han hecho respecto del reconocimiento y respeto hacia su cultura, idioma y tradiciones junto a los demás derechos civiles, para dejar su condición de marginados. Frente a esto, en muchos países comenzaron a promulgarse disposiciones legales que les han reconocido sus derechos lingüísticos y culturales erigiéndose en reformas constitucionales y que, en torno de la EIB, sitúa en un contexto político más amplio el problema linguopedagógico que deja atrás la integración por medio de la asimilación, para ocuparse de la articulación entre sociedades y pueblos distintos.

²⁰ Según la OEI la EIB es una educación enraizada en la cultura de referencia de los educandos, pero abierta a la incorporación de elementos y contenidos provenientes de otros horizontes culturales, incluida la cultura universal. Es también una educación impartida en un idioma amerindio y en otro de origen europeo que propicia el desarrollo de la competencia comunicativa de los educandos en dos idiomas a la vez: el materno y uno segundo, tanto en el plano oral como escrito.

2. Reproducción social, sociología y antropología

“Cada grupo humano desarrolla un conjunto de códigos de comunicación específicos, contruidos a partir de experiencias históricas concretas. En la medida que estos esquemas culturales básicos no se perpetúan por sí mismos, la continuidad de un sistema social depende de su capacidad de transmitir sus valores y normas, pero también sus habilidades y hábitos de conducta, de cada generación a la siguiente. Tradicionalmente esta tarea se encomendaba a las mismas instituciones de las que dependía la perpetuación biológica de la comunidad: familia o grupo de parentesco; pero en las sociedades complejas modernas, articuladas en torno a estados-naciones, esta función básica se deriva a instituciones especializadas articuladas en complejos sistemas educativos, de acuerdo a criterios más o menos estandarizados de equidad y eficacia. El sistema educativo se transforma entonces en la mediación necesaria (aunque no suficiente) entre la forma de vida de una generación y la de la siguiente, y su análisis en la herramienta clave para la comprensión de los problemas de continuidad y cambio social” (Juliano, 1996).

Este interés estaba implícito en la visión holística de la antropología tradicional, y como ya se había señalado más arriba, en Estados Unidos tuvo una institucionalización temprana desde el congreso de Antropología y Educación coordinado por Spindler en 1954. En Europa, en cambio, el tema fue asumido principalmente por los sociólogos. Durkheim comenzó las investigaciones sistemáticas de las relaciones entre escuela y sociedad, destacando como positiva la coincidencia de metas entre ambas. Esta misma línea de pensamiento fue la seguida por los sociólogos funcionalistas norteamericanos, con trabajos como los de Parsons (1959) y Dreeben (1968).

Los aportes realizados antes de la década de los setenta, tanto desde el campo de la antropología como desde la sociología, centran más el interés en los resultados de los procesos de la reproducción social (tipos de personalidad que se desarrollan, o bien, configuraciones de identidad que se adoptan) que en los procesos mismos a partir de los cuales se realizan las transacciones y negociaciones entre la generación que maneja el

sistema educativo y la que recibe-transforma sus mensajes. Éstos pueden considerarse antecesores del debate actual en antropología de la educación.

Al haber abandonado las ciencias sociales la perspectiva atemporal del funcionalismo, fue cuando tuvieron que incorporar más sistemáticamente a sus preocupaciones el análisis de las instituciones que dan continuidad en el tiempo a las estructuras, o que canalizan sus transformaciones. Así, desde mediados de la década de los setenta comenzaron a desarrollarse estudios sobre los sistemas educativos que incluían una perspectiva crítica de la estructura social. La revisión de los modelos de Durkheim la realizan en Francia Althusser, con su análisis de los aparatos ideológicos del Estado y del papel que juega la ideología – encarnado en mensajes y prácticas – en la reproducción de sistemas sociales desiguales; y Bourdieu y Passeron quienes muestran la importancia que tienen en los mecanismos de promoción escolar – y de inclusión y exclusión social – el manejo de códigos culturales adquiridos familiarmente. En Estados Unidos, por su parte, Bowles y Gintis señalaron la importancia de los hábitos de relaciones jerárquicas desarrolladas en la escuela para la aceptación del orden social. De base marxista y especialmente preocupados por los aspectos culturales de discriminación, todos ellos configuraron una corriente de pensamiento original. Sus estudios confluyeron por la misma época con aproximaciones críticas de los pedagogos como Paulo Freire y el italiano Lorenzo Milani. El trabajo pionero y más significativo en esta línea fue el de Lerena en España que, como los otros investigadores mencionados, abordó desde una perspectiva clasista, el problema de la transmisión institucional de valores.

Esta escuela sociopedagógica, por centrar la crítica en la distancia existente entre los logros reales de la escuela y el discurso teórico institucional, y al mismo tiempo, al señalar

la coherencia profunda entre estos logros y las necesidades de autorreproducción del sistema social del que la institución escolar forma parte, es por la que se ha denominado reproductivista.

Sin embargo, a pesar de los aportes de dicha escuela, en la década siguiente algunos investigadores como Apple y Connell comenzaron a señalar que el reproductivismo implicaba un desborde estructural debido a que el análisis de las relaciones lógicas que dan coherencia al sistema, estaba oscureciendo la comprensión de las prácticas reales que en la escuela se desarrollan. Y es que las prácticas escolares implican interacciones más o menos conflictivas entre distintos actores sociales, con causalidades complejas y con resultados variables. Puso de manifiesto esta impredecibilidad – o predictibilidad acotada – de los resultados escolares la crítica de Cherkaqui en 1979, obligando a matizar los discursos deterministas de la década anterior.

El cambio de orientación teórica contiene implicaciones académicas, produciendo un desplazamiento de las técnicas de investigación de las sociológicas a las antropológicas. A partir de Young dentro de la sociología de la educación, se desarrollaron modelos de investigación que pasaron de los modelos macro a los microsociológicos, al tiempo que se subrayaban interacciones, condicionamientos culturales y dinámicas institucionales a las que previamente se había dado una importancia menor. Esto implica lo que Feijoo caracteriza como:

“un viraje en los intereses de la sociología hacia cuestiones que se refieren a aspectos relacionados con interacciones microsociales entre las personas, la valorización de los escenarios cotidianos y la irrupción de los sujetos, animando con sus preferencias y arbitrariedades los viejos escenarios en los que el análisis estaba dominado por la lectura de las estructuras” (En Juliano, 1996: 280).

Aún reconociendo que desde los trabajos de Lourau, las estructuras se interpretan de manera más dinámica que lo que lo hacía el estructuralismo levi-estrousiano, la superación del análisis de las estructuras permite interpretar de modo diferente el peso relativo de los distintos actores sociales. De tal manera se evita el unidireccional análisis propio del reproductivismo en el que el único agente visto como activo, es el institucional, y se abren las posibilidades de incorporar la contestación y la diversidad de objetivos confrontados, como ámbitos normales de investigación. Ésta es la perspectiva aportada por Giroux.

3. Problematizaciones: Teoría de la Reproducción Cultural y Social

Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron inician el cierre del período de la escuela sociopedagógica reproductivista con su trabajo *La Reproducción*, concluyendo que sólo a través de la reproducción cultural de cada grupo o clase de una formación social determinada, mientras ocupan un lugar en ella – dominado y/o dominante -, es concebible y posible la reproducción de la estructura social.

La Reproducción está basada en la realidad escolar francesa de la época de los autores, por lo cual, se deben tener ciertos cuidados. Aunque este texto ofrece atisbos de realidades ‘compartidas’ acerca del sistema educativo formal, aplicarlos para dar cuenta de otros fenómenos de escolarización tal y cual a como sus autores lo han presentado, se correría el riesgo de olvidar o vendarse los ojos confiadamente a manifestaciones particulares que, atravesadas de desarrollos históricos propios, pueden dar luces para nuevos cuestionamientos acerca de la reproducción de la estructura social por la

reproducción cultural. De este modo en la presente, dicho trabajo se ha tomado en sus aspectos ‘universalmente reconocidos’, es decir, en aquellas consideraciones que son parte de todo sistema educativo formal y cuya función en cualquier sociedad moderna capitalista, es justamente lo que plantea: la reproducción de la formación social en la que está inserta y a la que es funcional, a la vez que, cada uno de sus grupos culturales o clases se reproducen en las relaciones de fuerza de manera asimétrica.

Sobre la base de esta última premisa se trabaja la descripción y análisis del proceso de escolarización de la minoría étnica gitana en Chile que, como dominados y excluidos, la confirmarán en su propia manera. Sin embargo, como está en cuestión la comprensión del fenómeno de escolarización de tales sujetos entendidos particularmente desde su condición de grupo étnico (identidad étnica), se ha tornado necesario complementarlo desde el concepto – teoría - de la resistencia trabajado por Henry Giroux, con el objeto de aclarar las condiciones específicas que involucra la estructura y funcionamiento del sistema escolar en Chile desde su condición de subordinados.

En la pertinencia del orden fraguado y de acuerdo a las precauciones ya señaladas, a continuación se desglosarán algunas de las principales ideas tomadas de Bourdieu y Passeron, para retratar la realidad escolar chilena en consideración a la problemática de los gitanos y la que enseguida será abordada con la Teoría de la Resistencia de Giroux.

Una de las funciones más importantes que caracteriza a la institución escolar en las sociedades modernas, es por la de imponer a todos los miembros de la sociedad el capital cultural dominante con el propósito de que al final del proceso de escolarización, sean

sujetos aptos – ‘sujetos educados’ – para ocupar roles determinados dentro de la estructura social.

En el contexto de la educación en Chile, desde que la escuela se formó como tal y como órgano imprescindible del Estado Nacional, se aprecia claramente lo que Bourdieu y Passeron han planteado. Al haber un capital cultural en posición dominante que corresponde a la de los grupos o clases dominantes, al mismo tiempo de la existencia de otros grupos culturales o clases que con sus propios capitales culturales ocupan posiciones diversas de dominados según el grado de subordinación; la escuela, dentro de la misma función de reproducir el capital cultural dominante, reproduce la estructura social que la detenta para su mantención y perpetuación. De acuerdo con nuestra realidad, esto se traduce a que es la “cultura nacional chilena” que como capital cultural dominante se impone en las escuelas. En su inculcación se asegura su reproducción y también, pretende y logra la homogeneización de los individuos – aculturación – pertenecientes a grupos culturales o clases muy distintos a quienes es preciso integrar a la sociedad. Este también ha sido y es el caso de los grupos con identidad cultural étnica.

Desde el inicio de la formación de la sociedad chilena como Estado Nacional, la educación formal le ha servido para sus intereses en diferentes medidas y formas: pasando por mecanismos de imposición del arbitrario cultural dominante en ejercicio del poder de violencia simbólica, hasta en casos extremos, sobrepasando tal poder apoyado de otras instituciones como la militar, en el ejemplo de la expropiación de tierras de los pueblos aborígenes – como los mapuche huilliche - para ser reubicados en reducciones. Es decir, la integración de estos individuos - entendidos mejor en su complejidad de pueblos - a la sociedad chilena de la que forzosamente estaban formando parte sufriendo su devastación y empobrecimiento en todos los aspectos, tales acciones se justificaron – la expropiación de

tierras o bien, dicho de manera más acabada, de territorialidad – también por el requerimiento de menguar su fuerza social y política como grupo cultural étnico, puesto que de lo contrario, atentarían contra el orden social de una nación que se instauraba en su eje dominante y único. En esta condición, los grupos reducidos pasarían por una educación escolar en la cual se evidenciaba una imposición que sobrepasaba el sólo uso del poder de violencia simbólico: prohibición de hablar en la lengua materna considerada como impropia, entenderse a sí mismos como un sujetos inferiores por ser indígenas, y por tanto, en el deber de civilizarse. Haciendo precisión, estos hechos demuestran y cuestionan a Bourdieu cuando sostiene que en la escuela nunca siquiera se va a dejar mostrar la verdad de la legitimidad de la imposición gracias al ocultamiento de que su ejercicio implica un poder de violencia traducido a lo simbólico, porque ha ocupado el poder de violencia explícito: obligando a los hijos/as de los indígenas a asistir a la escuela en la situación sociocultural de desposeídos tras el desarraigamiento de la tierra – eje condicionador de su identidad cultural, pero no exclusivamente determinante -, y en casos, acompañado por la desvinculación con la misma familia. Por esta razón, los sometidos evidenciarán que se trata de una institución que impone un arbitrario cultural ajeno que por la fuerza los aleja de lo propio.

En la actualidad, aparentemente la forma de imposición en la escuela se ha dotado más bien del uso del poder de la violencia simbólico, lo que no obstante, no quita a los grupos étnicos tener conciencia de que aquél sea un lugar de aculturación. Así lo han demostrado algunos/as gitanos/as que, para obtener conocimientos básicos que les son de utilidad en su economía a la vez que tampoco quieren correr el riesgo de la pérdida de identidad cultural, se escolarizan por breves períodos. En el entendido de que los gitanos padres y madres tengan efectivamente plena conciencia de este hecho, es decir, de oponerse

a escolarizar a sus hijos/as por más de los años que crean pertinente en la premonición asegurada de su aculturación puesto que por el contrario en el futuro deben perpetuar la cultura originaria, se deduce que, aunque en la educación formal actual ya no se practiquen formas de forzosa imposición del arbitrario cultural dominante, tan divergente e impropia a grupos culturales étnicos en condición de sometidos²¹; sin embargo, y contrariamente a lo que se puede pensar, el poder de violencia simbólico por el que se impone la cultura nacional en las escuelas, no solamente es posible de ser detectado (y con ello pudiendo quitarle gradualmente su carácter de legitimidad), sino también es posible resistírsele a favor de la propia cultura. A fin de cuentas, decidir por no escolarizarse.

Dicho esto último, permite cuestionar otro aspecto señalado por Bourdieu quien plantea que, en una formación social determinada, cada grupo cultural o clase al reproducir su propia arbitrariedad cultural en las nuevas generaciones a través de la educación familiar o primaria – endoculturación –, simultáneamente, también en ella se inculcan algunos códigos culturales pertenecientes a la arbitrariedad cultural dominante. Esto se debe a la necesidad de que - en la medida en que la escolarización es una imposición – mediante una segunda educación, en la escuela, los sujetos en formación se hagan poseedores y conocedores de la arbitrariedad cultural dominante que casi exclusivamente les será útil en su vida de adultos para cumplir un rol y ocupar un lugar específico en la formación social correspondiente.

²¹ Y es que la educación hasta nuestros días ha logrado otras cosas que sobrepasan el sólo objetivo de la homogeneización de los sujetos. La institución escolar en la configuración completa del sistema social, junto a otras instituciones de 'sometimiento' respecto de los grupos o clases subordinadas – en este caso las minorías étnicas -, ha logrado traspasar su función natural de integración asimilativa a los sujetos que estaban quedando fuera de las normas sociales legítimas. De este modo, resulta importante observar que son precisamente los grupos o clases subordinadas los que han 'optado' por integrarse a la sociedad mayoritaria a través de la escolarización de sus hijos, con la finalidad de mejorar sus condiciones de vida, para dejar de ser excluidos y en muchos casos a costa de la pérdida de su identidad cultural.

Puede decirse que esto de alguna es cierto, pero ante los datos recogidos en el trabajo de campo y su posterior análisis, han llevado hasta un terreno que pudiendo parecer ser una obviedad, en contraste con lo leído sienta lo novedoso y relevante de la realidad. Sin intentar de buenas a primeras dar un veredicto respecto de lo establecido por Bourdieu (y porque tampoco es la intención), más bien se formula la pregunta de cómo un grupo étnico minoritario como el de los gitanos que vive en ‘la periferia de la periferia’, podría siquiera mínimamente sustentar en la reproducción de su arbitrario cultural la idea de la necesidad de una segunda educación la que, por su parte, continuaría asegurando la posición dominante de la cultura nacional chilena desconsiderando la propia. ¿No es más bien que los gitanos mediante la endoculturación inculcan no precisamente la creación de una necesidad del mundo del payo, en este caso la escuela, sino contrariamente, el reforzamiento de las fronteras étnicas con el dominante? En este sentido, y aunque se trate de la realidad de la extrema exclusión de los gitanos – que no siempre tiene que ver con pobreza -, donde sin embargo, existen un mínimo de lazos con la cultura y sociedad nacional (el vínculo económico); desde aquella condición de ‘estar fuera’ es la única desde donde se puede sustentar el enunciado de Bourdieu: ser marginados de la sociedad nacional dentro de la que viven, corresponde a un lugar extremo y más alejado en la posición social de subordinación - y hay que ver en qué medida dominados -; por lo tanto, aunque este grupo étnico recele a la cultura nacional dominante y en la reproducción de su capital cultural inculque en las nuevas generaciones el reforzamiento de sus fronteras étnicas hacia éste, su posición de dominado favorece a los grupos o clases dominantes de cualquier manera porque, quedándose los gitanos/as en el anonimato, no ponen en peligro la continuación de la reproducción de la arbitrariedad cultural dominante.

Tras las investigaciones se ha podido llegar a la conclusión, aunque no determinante, de que la razón principal por la que los gitanos en Chile se han mantenido excluidos de la sociedad nacional, es tanto por la despreocupación del Estado para integrarlos en todas las esferas de la vida social, como también por su autoexclusión. Sin profundizar acerca de cuál lleva a la otra, lo cierto es que la autoexclusión de los gitanos de la vida nacional permite entender con mayor profundidad su situación de desvinculados. Primeramente se afirma que, el cuidar de las fronteras étnicas al modo en que lo han hecho los gitanos – las que no son inquebrantables, ni inflexibles -, ha traído consigo que el lazo más fuerte mediante el cual mantienen relación con los payos sea el económico, mientras que sólo en casos de extrema urgencia y en vista que dentro del grupo sean incapaces de dar solución a determinados problemas – requerir del servicio de salud, registro civil, policía, entre otros -, acuden a las instancias correspondientes sin crear una dependencia con ellos. Esto se ha debido en gran medida a que la forma de vida por ellos practicada a través de la práctica nómada - la que requiere de una mentalidad particular y de pensamientos que la fundamentan dando sentido a toda su existencia -, tal modo de vida, se constituye desde impropia hasta indigna a los ojos de la sociedad dominante. En segundo lugar, considerando las transformaciones que algunos gitanos han hecho de su nomadismo pasando por diversos procesos de sedentarización – los semi-nómades y los sedentarizados –, a pesar de encontrarse inmersos en poblaciones de las grandes ciudades del país - y claro porque tal vez se debe precisamente a que están en el inicio del proceso de transformación de su nomadismo -, mantienen características similares al de sus pares gitanos completamente nómades: están fuera del qué hacer, de derechos y deberes, de la vida en sociedad. *Dentro pero afuera.*

Siguiendo esta línea de desarrollo, Bourdieu plantea que en los Estados Modernos, la educación se lleva a cabo en un proceso ascendiente que parte por la primera educación (no formal), remitida esencialmente a la familia: en él los nuevos sujetos aprenden en ambiente de afecto y protección los códigos simbólicos, materiales, conductuales y lingüísticos – todas en y a través de pautas de crianza – para la formación de la personalidad y acomodación sociocultural, con los que se concebirán como individuos referidos a su grupo, y en relación con otros, como sujetos sociales. Mas, teniendo presente que la completación de la educación de los sujetos de cada grupo cultural o clase en la formación social, a medida que crecen, otro agente se encargará de esta tarea de manera especializada, la institución escolar; para ello, la familia debe entregar sistemas de disposiciones pertinentes para apropiarse de la segunda educación (educación formal). La ampliación del núcleo familiar a la comunidad o grupo cultural o clase en el mapa de la conformación y distribución social, temporo-espacial e histórica, política, económica, religiosa y cultural, configura el capital cultural arbitrario familiar que es interiorizado por los nuevos sujetos en su primer aprendizaje – endoculturación -, siendo éste el lugar de referencia, disposición e interpretación de nuevos arbitrarios culturales, de nuevos habitus en su formación, particularmente el escolar. Así, la custodia de los menores pasa directamente de la familia a la escuela sin que implique necesariamente la desaparición del primero.

En este sentido, la acción pedagógica escolar al lograr su efecto en tanto se dan las condiciones sociales de la imposición e inculcación, la forma y efectividad del trabajo pedagógico escolar va a depender de las predisposiciones que posean los grupos culturales o clases obtenidos a través del trabajo pedagógico primario (o familiar) que ha creado sistemas de disposiciones primarias, para la adquisición del arbitrario cultural dominante.

Al haber consenso social acerca de la posición hegemónica del capital cultural dominante respecto del resto de los capitales culturales dominados pertenecientes a los grupos culturales o clases subordinadas, y siendo por tanto legítimo; en las predisposiciones de los grupos culturales o clases se identifica fundamentalmente el grado en que sus receptores reconocen la autoridad pedagógica escolar – también de las sanciones, lo que significa que mostrarán grados de docilidad escolar - y el grado en que dominan el código cultural de la comunicación pedagógica escolar. En esta dirección, el éxito que logren en la escuela los grupos culturales o clases en la interiorización del arbitrario cultural dominante, va a estar en función por el grado de reconocimiento que tengan de la autoridad pedagógica escolar y el grado en que dominen el código cultural de la comunicación pedagógica escolar.

Interesante aseveración, porque también corresponde a la descripción del inicio del proceso de escolarización en las sociedades modernas donde la familia se encarga de administrar en los nuevos individuos códigos culturales que han sido apropiados pero que pueden ser adiestrados o formados plenamente, únicamente en las escuelas. Sin embargo, es relevante contraponer a esta observación el caso de los gitanos quienes, en la condición de excluidos, respecto de la escolarización presentan la siguiente característica distintiva: han omitido y siguen omitiendo la posibilidad de insertarse en el sistema educativo formal, y de plano, a la vida en sociedad. De este modo se comprende que el alto porcentaje de ellos/as sean analfabetos – tema que debe ser tratado con cuidado y urgencia –, y que, al entender la escolarización como vía segura para la aculturación de sus miembros, radicalmente este proceso y modo en que está construido la escuela es un agente-agencia que se torna innecesario para ellos/as.

Entre los gitanos, la endoculturación cumple una importante función cuya relevancia reside en no depender de otro externo que cumpla con la tarea de culminación de

la formación de sus miembros – socialización –, como lo ha sido la escuela para los payos. Su educación es determinada por el propio grupo. Tratándose de un caso especial puesto que se presenta como un claro ejemplo que contradice la supuesta ‘armoniosa’ funcionalidad de la estructura social en la que cada una de sus partes, grupos culturales o clases, en relaciones de fuerza de diversa proporción aparecen en un estado permanente - si es que apenas modificándose - para ser-hacer siempre lo mismo en el movimiento circular vicioso o virtuoso, en el logro de la repetición y perpetuación de la formación social en cuestión; la primera educación de los gitanos, albergado en su nicho cultural y que por sobretodo es la única en su independencia, solamente le es funcional a la institución educacional en tanto no pone en riesgo ni el contenido, ni la forma de imposición, ni los objetivos del capital cultural dominante. Punto de reflexión importante: mientras para los gitanos no constituye una necesidad primordial escolarizarse, y en la verdad objetiva de no hacerlo asegura la fidedignidad de su identidad cultural; hay que preguntarse cómo y en qué medida esta conducta pudiera en efecto beneficiar la mantención de su cultura en dignas condiciones, o por lo contrario - la no-escolarización con el consecuente analfabetismo –, deteriora a la cultura misma y a quienes la sustentan para recrearla y resignificarla, reforzando la incapacidad de comunicación para vincularse con el otro eficazmente, más allá de las exigencias de su economía. El analfabetismo por lo tanto, se torna una frontera y una razón más de la exclusión y autoexclusión.

Continuando, Bourdieu señala que a través de la escolarización de cada grupo cultural o clase, se hacen manifiestas las relaciones de fuerza de los significados propios de los capitales culturales familiares con relación al capital cultural dominante. El capital cultural escolar – equiparación del capital cultural dominante de la formación social determinada – es inculcado mediante una acción comunicativa compleja (la comunicación

pedagógica escolar), para imponer la condición de legitimidad de su arbitrario cultural en desmedro del resto de las arbitrariedades culturales subordinadas las que, de este modo, quedan relegadas a un espacio de significación que los transforma en ilegítimos. Así, en la escuela al tratarse de la imposición de un segundo habitus “legitimado”, en aquellos casos en que los grupos culturales o clases se encuentran más alejados de los códigos culturales del capital cultural escolar, el modo de inculcación va a ser más agresivo desarrollado en un trabajo pedagógico escolar de *conversión o sustitución* que en definitiva corresponde a una técnica de desculturización y reclutación, es decir, una reeducación. Por el contrario, en aquellos casos en que el capital cultural de la primera educación le es pertinente al capital cultural escolar, el modo de inculcación será menos agresivo desarrollado en un trabajo pedagógico escolar de *mantenimiento o reforzamiento* que corresponde a la confirmación del habitus primario.

Se ha podido verificar que en la escuela el trabajo pedagógico practicado con los niños/as gitanos/as corresponde al de conversión o sustitución. Dicho trabajo, dentro del proceso completo de escolarización de los gitanos/as que culmina con la deserción - razón por lo que más bien queda en el intento -, sin considerar el capital cultural propio de este grupo de educandos impone absolutamente el capital cultural escolar. Los niños/as gitanos/as mientras en la escuela irregularmente dominan el lenguaje de la comunicación pedagógica que por excelencia usa el idioma castellano y mediante el cual se inculcan los códigos culturales escolares y el capital cultural dominante, para ellos/as, esto en su conjunto, es un ajeno que se torna una razón más para abandonar la escuela porque no incluye su especificidad la cual constantemente es desplazada.

Mediante la autonomía relativa de la institución escolar (posesión de ciertas libertades de manejo del ejercicio educativo en su conjunto) opera el *principio de limitación*

de su autoridad pedagógica. Esto significa que el arbitrario cultural que inculca, el modo de inculcación de este arbitrario en tiempo establecido, el agente educador y la población receptora, dependen del mercado en donde se forma el valor de los productos de las diferentes acciones pedagógicas que demanda sujetos para ocupar y cumplir determinados roles necesarios y pertinentes a la formación social que involucra. Dicho esto, observar que en las sociedades modernas capitalistas existen distintos tipos de escuelas según el tipo de población que acoja, determinada especialmente por su condición de clase; mientras que en el discurso político-educativo se pretenda la igualdad de condiciones para acceder a la escuela y por medio de ésta, también en igualdad de derechos para acceder a las ofertas de trabajo o roles laborales, lo que más bien ocurre es que, dentro del currículum educativo el arbitrario cultural dominante impone y prepara a los grupos o clases de los que esté a cargo, en concebirse como sujetos aptos para cumplir roles (pre)determinados en la sociedad, de acuerdo a lo que el mercado requiere de éstos asociado directamente a su origen y lugar que ocupan en la estructura social. En esto se devela la inconsecuencia de su discurso, porque si bien todos los individuos independientemente de su origen social, político, económico, religioso y cultural debieran tener en efecto el derecho y obligación a escolarizarse; con tales aspectos determinantes (determinados), no pueden acceder en iguales condiciones – porque no lo están tampoco - a las distintas ofertas educacionales. En este sentido, es más adecuado afirmar que la escuela en la reproducción de la estructura social es un reproductor de la desigualdad social: los grupos culturales o clases dominadas de una formación social determinada no se formarán en los mismos colegios, ni en la misma forma, ni con los mismos educadores, ni con los mismos contenidos en que lo hacen grupos culturales o clases dominantes. El resultado concreto de la (sub)especialización de la educación formal para cada grupo cultural o clase, está originado en que los intereses del mercado en manos

de grupos culturales o clases dominantes priman por sobre los de los grupos culturales o clases dominadas. Si en la escuela se impone un arbitrario cultural dominante legítimo – y si el arbitrario cultural originario le es dispar, se vuelve ilegítimo –, su modo de inculcación se moverá entre la sustitución y reforzamiento modificando el habitus primario para su adecuación a las exigencias de los grupos o clases dominantes, al servicio del mercado económico. Esta modificación y adecuación de habitus operará justamente para la efectividad de la reproducción de las partes de la estructura social, influida su presupuesto y actuar por estigmatizaciones de los grupos y clases dominados con los que se trata, delimitando y fijando a tales y cuales sujetos a ser y permanecer (reproducirse y producirse) en la parte de la estructura social en el que les tocó estar (nacer), y consecuentemente, impedir la transformación de la estructura social misma.

La institución escolar como poseedora de una parte del poder que se le delega para reproducir la desigualdad social, beneficioso a los grupos culturales o clases dominantes, y en la situación en que funciona determinadamente dentro de complejas relaciones con el mercado político económico donde son valorados distintamente los productos de las diferentes acciones pedagógicas correspondientes a los grupos culturales o clases que forman parte de la estructura social; esta valoración, aunque puede permanecer estática (porque difícilmente un capital cultural de un grupo o clase dominada pasa a ser dominante y viceversa), no obstante, algunos productos de los capitales culturales dominados sí pueden adquirir grados de menor o mayor importancia, pero siempre a condición de favorecer la forma y funcionamiento del mismo orden social. Así, en este nivel de análisis, se puede comprender mejor el fenómeno de escolarización de los gitanos/as.

Considerando que entre los gitanos, sean estos completamente nómades o en vías de sedentarización, no está instituido escolarizarse como necesidad primordial; para el caso de aquellos/as que han entrado a la escuela identificándolo como lugar de aculturación, toman de ésta elementos exclusivos que les son de utilidad, para luego desertar. El abandono escolar porque, en la relación en que los capitales culturales propios son y se manifiestan dispares a los escolares (en aspectos de contenido, forma, función, significados y objetivos), se tornan ilegítimos. En este escenario, cada vez en mayor medida los desfavorece para sustentar y perpetuar, en óptimas condiciones, la cultura propia en la escuela. De la misma manera en que sus productos culturales - si es que ocupan alguna posición funcional - en el conjunto de los productos culturales de la sociedad. Los gitanos, desvalorizados completamente e inservibles, con mayor razón se mantendrán al margen de la posibilidad escolar que atenta, transforma, disgrega y disuelve la esencia del ser gitano/a en un mundo más grande que continúa siéndoles hostil.

4. Problematizaciones: Teoría de La Resistencia

Habiendo dado cuenta en parte de las teorías de la reproducción social y cultural a partir del trabajo *La Reproducción* de los sociólogos Bourdieu y Passeron cuya importancia radica por retratar el funcionamiento y estructura de la institución escolar la cual reproduce la estructura social mediante la reproducción cultural en sociedades capitalistas; éste se ha considerado pertinente para abordar el proceso de escolarización que viven los gitanos en la sociedad actual chilena. Sin embargo, como la pretensión de la presente tesis intenta

además, develar cómo es que el grupo étnico gitano vive su permanente condición de subordinación en la escuela, para este análisis, se ha considerado pertinente la inclusión de la Teoría de la Resistencia trabajada por Henry Giroux, uno de los representantes más importantes de esta línea de pensamiento.

Después de las teorías de la reproducción social y cultural, los conceptos de conflicto y resistencia son los que redefinen la importancia del poder, la ideología y cultura para la comprensión de la relación entre escolarización y sociedad dominante capitalista en las teorías de la resistencia.

Desde esta perspectiva, teóricos neomarxistas en educación reelaboraron el concepto de reproducción en el que la dominación, en vez de ser considerada como un simple reflejo de las fuerzas externas - puesto que presentada de este modo es imposible modificarla -, plantearon que la dominación de la clase trabajadora es resultado tanto de las restricciones estructurales e ideológicas implícitas en las relaciones sociales capitalistas, como también resultado de su proceso de autoformación. Dicho de manera más precisa, las teorías de la resistencia, sin perder de vista las estructuras en las que se desarrolla la actividad humana y para la cual tratan de recuperar un espacio, centran su atención en la idea de que las escuelas son sedes de conflictos propios y conflictos sociales generales. Así, la *cultura* sin quedar reducida a un análisis sobredeterminado y estático de capital cultural (lenguaje, gusto cultural y modales), adquiere un nivel de relevada importancia en la que se le ve como un sistema de prácticas, una forma de vida que constituye y es constituida por una interacción dialéctica entre la conducta específica del grupo cultural y de clase y las circunstancias de un grupo social particular, con los poderosos determinantes ideológicos y estructurantes de la sociedad más amplia. Esto significa que, los sujetos pertenecientes a

grupos o clases dominadas dejando de ser tratados como meros portadores y transmisores pasivos de la ideología y estructura dominantes, se los considera como activos apropiadores, es decir, como ‘productores culturales’ de una serie de discursos, significados, materiales, prácticas y procesos de grupo, con objetivo de explorar, entender y ocupar creativamente determinadas posiciones, relaciones y diversidad de posibilidades materiales.

Los estudios de las teorías de la resistencia describen en términos de política cultural - al combinar los conceptos de clase y cultura – centrándose en la lectura semiótica del estilo, rituales, lenguaje y sistemas de significado que constituyen el campo cultural del oprimido. Mediante este proceso, es posible identificar los elementos contrahegemónicos que tienen estos campos y la manera en que tienden a incorporarse dentro de la cultura dominante para ser desmantelados de sus posibilidades políticas. Que a la intervención humana y a la experiencia se le haya asignado un papel activo, como elemento mediador entre las determinantes estructurales y los efectos vividos, lo que finalmente se busca es desarrollar estrategias dentro de las escuelas en las que las culturas de oposición puedan suministrar bases para una fuerza política viable.

Lo descrito hasta ahora, aún cuando conforma avances importantes en las teorías de la educación en manos de neomarxistas que despegan de la crítica a las teorías de la reproducción en las de la resistencia, a continuación se revisarán algunas de sus debilidades identificadas por Henry Giroux, quien las orienta hacia una nueva teoría de la resistencia en propuesta de una pedagogía crítica.

A pesar de que en los primeros estudios de la resistencia los sitios sociales (el vecindario, la familia, el lugar de trabajo y la escuela) son entendidos como espacios en los

que la cultura dominante es enfrentada y desafiada por grupos culturales subordinados, no se llega a conceptualizar adecuadamente el origen de las condiciones o determinantes históricas y culturales que promueven y refuerzan los modos contradictorios de resistencia y lucha, o bien, un rango de conductas de oposición además de las diversas formas en que son experimentadas por los grupos subordinados. Ya que no todas las conductas de oposición tienen un significado radical ni toda conducta de oposición está enraizada en una reacción a la autoridad y la dominación, se debe llegar a comprender cómo los grupos subordinados incorporan y expresan una combinación de ideologías reaccionarias y progresistas que subyacen a la estructura de la dominación social, al tiempo que contienen la lógica necesaria para superarla. En varias formas de resistencia se puede encontrar que las conductas de oposición pueden no ser sólo una reacción a la impotencia, sino también, una expresión de poder que es combustible para la reproducción de la más poderosa gramática de dominación; o bien, la resistencia puede ser la simple apropiación y muestra del poder, y como tal, puede manifestarse a sí misma por medio de los intereses y el discurso de los peores aspectos de la racionalidad capitalista. Producidas las conductas de oposición – así como las subjetividades que la constituyen – en medios de discursos y valores contradictorios, la lógica que da forma a un acto de resistencia puede estar, por un lado, vinculada con intereses específicos en cuanto a género, clase o raza, pero por otro, tal resistencia puede representar y expresar elementos represivos inscritos por la cultura dominante más que ser un mensaje de protesta en contra de su existencia.

En efecto, de acuerdo a lo recién planteado, se cuestiona cómo los gitanos/as antes que desafiar explícitamente la cultura dominante en la escuela, la han de enfrentar. En este sentido, es preciso identificar cómo sus conductas de oposición (en concreto, su inadaptabilidad a los códigos culturales escolares de conducta y comunicación), y

finalmente, su indisponibilidad para apropiarse del capital cultural escolar con la consecuente deserción, corresponden a actos de resistencia.

Desde el punto de vista de la tesista, se afirma que tales conductas de oposición, en primer lugar, fueron generadas por elementos represivos de la cultura dominante hacia la de los gitanos, pero lo que le da sentido y movimiento es la vinculación que tiene con los intereses específicos del propio grupo étnico en cuestión. El mismo hecho de la deserción de los gitanos/as, tras un breve período de escolarización en el que irregularmente han aprendido los conocimientos básicos debido a su ‘incapacidad’ para adaptarse a la vida escolar – recuérdese cómo el habitus primario le es dispar al segundo habitus escolar – es muy significativo porque no se trata de un fracaso escolar. Aún cuando el abandono escolar no responde al final de un enfrentamiento directo con la escuela, en la que se haya podido dejar claramente manifestado que lo que impone, cómo lo impone, para quienes y para qué lo impone, es una arbitrariedad cultural dominante que los ilegítima, corresponde a un acto de resistencia que en tanto no llega a adquirir la forma organizada de lucha, niega la aculturación pasiva a favor de la mantención y perpetuación de su propia cultura e identidad. La respuesta a por qué no llega a ser desafiada la cultura dominante por los gitanos/as antes de desertar, puede estar orientado por el presupuesto de que para ellos/as no existe el interés interiorizado por escolarizarse, y luego, porque según el modo de entenderse y vivir la vida en función de sus patrones culturales, solamente contadas cosas de la escuela les pueden ser útiles a través de una escolarización breve.

La segunda debilidad de los estudios de la resistencia se debe a la escasez de intentos por tomar en cuenta los problemas de género y etnia. Si se ignora el problema de las mujeres y género, mientras se enfocan exclusivamente en los hombres y en la clase para

analizar la dominación, se comete el error de no afrontar las nociones de patriarcado desde donde se deriva la noción de dominación que corta por diferentes sitios sociales como un modo de dominación mediado entre hombres y mujeres, adentro y entre, diferentes formaciones sociales de cultura y clase. Lo cierto es que, ya que la dominación no está singularmente formada o agotada por la lógica de la opresión de cultura y clase, tampoco la dominación toma formas que afecta a hombres y mujeres de la misma manera. Por esta razón, cómo las dinámicas de género, etnia y clase se interconectan, reproducen y median en las escuelas, aparecen como áreas imprescindibles de investigación permanente.

Una crítica certera puesto que, como los estudiantes provenientes de grupos culturales y clases subordinadas no han de conformar una sola identidad, dada por el contexto sociopolítico y económico principalmente; que a estas determinantes se sume la característica cultural, incide sobre las variadas formas en que la lógica de la dominación es experimentada y controlada por tales grupos en la escuela. Si bien la población escolar no es homogénea, participa en una dinámica de homogeneización originada en la primera educación dentro de la cual, se introducen las necesidades y disposiciones para integrarse, en y recibir, una segunda educación. Al respecto se afirma que para aquellos grupos de clase que ocupan escalafones bajos de la estructura social, no es tan devastador en sus vidas la experiencia de la dominación, por lo menos la dominación escolar. Su ventaja, en comparación con la del grupo étnico gitano, reside en poder participar de la vida en sociedad que se logra principalmente mediante una escolarización continua y más o menos exitosa (capacidad de manejar los códigos culturales de conducta y de comunicación dominantes) en cuyo costo, sin embargo, no arriesgan una identidad cultural – identidad étnica - que dota de sentido al resto de identidades sociales como de género, de roles, de edad, etc.

Tercero, al ser pocos los intentos en la literatura de la escolarización y de movimientos contraculturales que sitúen la noción de resistencia dentro de movimientos específicamente políticos para mostrar la resistencia en las artes y/o en la acción política concreta, de este modo, los estudios neomarxistas de la escolarización permanecen apegados a la definición de resistencia que es entendida como un estilo apolítico. La resistencia no puede estar delimitada exclusivamente a los campos de lo ideológico y lo cultural porque está enraizada en una variedad de otras formas. Sin embargo, si se insiste en tomar solamente este aspecto para los estudios de la resistencia, se rechaza el análisis intelectual y la lucha política abierta, a favor de la sola resistencia simbólica.

Aceptando la idea de que los gitanos/as en sus conductas de oposición para asimilar el capital cultural escolar y luego desertar, corresponde a un acto de resistencia; cabe la pregunta en qué manera este acto, originado en los campos de lo ideológico y cultural, puede tomar la forma de un movimiento político. Al respecto, primeramente se piensa que el acto de resistencia de los gitanos/as en la escuela, derivado de lo ideológico y cultural, ya encierra una buena dosis de movimiento político en el sentido que, desde la autonomía cultural del grupo étnico gitano, sus miembros pueden decidir (de acuerdo a los patrones culturales propios en contraste con los que se imponen en la escuela) si es realmente conveniente que sus hijos/as continúen en la escuela o no, en concordancia a los intereses presentes y futuros, desde los pasados, para beneficiar al grupo cultural. Por otro lado, es también necesario preguntarse si en la escuela, los/las docentes, han sido capaces de descubrir que el abandono escolar, y antes de eso, el modo en que los gitanos/as han permanecido en la escuela, da cuenta de un acto de resistencia para la aculturación. Esto implicado en que, los contenidos escolares y la forma en que son impuestos, excluyen completamente el capital cultural étnico y que en tal situación, se carece de una relación

básica de comunicación y entendimiento en el proceso de enseñanza aprendizaje. No obstante, aunque lo haya, los productos que a largo plazo se obtendrán al finalizar la educación formal, son inapropiados para satisfacer las necesidades socioculturales y político-económicas de este grupo. Simultáneamente, otro cuestionamiento: en qué medida los gitanos/as que hayan estado o estén involucrados en un proceso de escolarización con tales características, connotado como acto de resistencia, están dispuestos a traspasar lo ideológico hacia una acción política que no sólo desafíe la legitimidad del capital cultural escolar, sino que al mismo tiempo, sea capaz de proponer vías alternativas de educación formal. Una educación formal que, sin desmerecerlos/las, incluya parte de su capital cultural para asegurar un producto con el que sean capaces de entrar al mundo social, económico y político de la sociedad más amplia.

Cuarto, las teorías de la resistencia subteorizan la idea de que las escuelas no sólo reprimen las subjetividades, sino que también están activamente involucradas en su producción. Esto se debe a que han sido escasos los intentos por comprender de qué manera funcionan diferentes discursos y prácticas del salón de clases para promover formas contradictorias de conciencia y conducta en una amplia gama de estudiantes y las que pueden ser exhibidas como resistencia, acomodación o absoluta autoindulgencia. Es decir, se ha minimizado la pregunta de cómo se reproducen las subjetividades y el problema crucial de intentar distinguir formas de resistencia políticamente viables, latentes o abiertas, en los actos de conducta autoindulgentes unilateralmente y vinculados con la dinámica de la dominación. Téngase en cuenta que, los estudiantes de todos los grupos culturales y clases sostienen la lógica de la dominación y el control en grados diferentes y que tal lógica es una fuerza constitutiva como represiva en sus vidas. El capital cultural de los grupos culturales

y clases subordinadas no es una sola identidad, sino por el contrario, su diversidad está formada en contextos económicos, políticos, ideológicos y culturales que limitan su capacidad de autodeterminación.

La autonomía relativa de la institución escolar permite comprender que, aunque tenga por función la reproducción de la estructura social – reproducción de las desigualdades sociales - en la reproducción de su arbitrario cultural dominante en cuyo ejercicio reprime las subjetividades de los grupos culturales y clases subordinadas, no por ello queda imposibilitada para involucrarse en la producción de estas últimas. Esta aseveración es fundamental porque presenta a la dominación en un movimiento dialéctico - en vez de unilateral o unidireccional - donde la escuela se vuelve un sitio social de confrontación de la cultura dominante, con las culturas dominadas que la han de desafiar. Ahora bien, en el entendido de que las escuelas públicas a las que han asistido los gitanos/as, todos sus estudiantes en condición de subordinados – en su mayoría provenientes de estratos sociales medios y bajos – no corresponden a una entidad cultural homogénea determinado por el contexto económico, político, ideológico y cultural, y es por lo que tampoco experimentarán de la misma manera la lógica y el grado de control de la dominación cultural. Evidentemente, por el modo particular de escolarización presentado por los gitanos/as con la consecuente deserción, pareciera mostrar un ‘radical’ acto de resistencia que, desplazando la acomodación, no obstante, no llega a convertirse en una problemática latente ni abierta. Porque el acto de resistencia de los gitanos/as para la aculturación en la escuela, acaba allí mismo en donde ha empezado: en la deserción. Por lo tanto, siguiendo la crítica de Giroux, el acto de resistencia de los gitanos/as en la escuela aún cuando implique o llegue a su punto culmine con la deserción, podría llegar a ser políticamente viable si las conductas de oposición manifestados por ellos/as adquirieran un

grado de conciencia tal para crear y dirigir estrategias mediante las cuales expresar directamente a la institución escolar, el descontento de su condición subordinada e invisibilizada en ella. Pero, mientras este acto de resistencia tome la opción de volverse en silencio hacia la cultura propia, porque la educación formal en tales condiciones no se ha convertido en una necesidad primordial para sus vidas; así tampoco llegará a ser un problema para la escuela que sólo los ve pasar.

Por último, las teorías de la resistencia en su despreocupación por la frecuente relación contradictoria entre comprensión y acción, y por qué una no siempre lleva la otra, no han brindado atención suficiente al problema de cómo, la lógica de la dominación, afecta a la estructura de la personalidad misma. Es importante intentar descubrir la génesis y operación de esas necesidades socialmente construidas que atan a la gente a estructuras de dominación más amplias y para lo cual se necesita una noción de alienación que señale la forma en que la libertad, se reproduce a sí misma en la psique de los seres humanos. Es decir, entender cómo las ideologías dominantes limitan el desarrollo de necesidades polifacéticas de grupos particulares y cómo puede ser prevenida la transformación de las necesidades radicales en las de la ambición calculadora y egoísta de las relaciones de interés capitalista.

Desde la perspectiva de Giroux, la noción de resistencia como creación teórica e ideológica que ofrece un nuevo enfoque para analizar la relación entre la escuela y la sociedad más amplia, debe proveer un impulso para la comprensión de las formas complejas bajo las cuales, los grupos culturales y clases, experimentan su fracaso

educativo. A partir de esto, su atención pretende abocarse hacia nuevas formas para entender y reestructurar los modos de pedagogía crítica. Sin embargo, Giroux indica que para su logro, es preciso partir del supuesto formulado en un análisis político, que las causas y significados de las conductas de oposición producidas por los grupos culturales y clases subordinadas en su experiencia dentro del sitio social escolar, están relacionadas con la lógica de la moral y la indignación política y no con las de desviación, patología individual o la incapacidad aprendida.

Al entenderse que el modo del proceso de escolarización de los gitanos/as corresponde a un acto de resistencia y a pesar de estar en estrecha relación con los intereses de su grupo cultural, no desafía directamente el capital cultural dominante que está presente también en la escuela; si la institución educativa desconociendo este hecho llegara a asumir que tales conductas de oposición obedecen a una desviación por su inadaptabilidad a la cultura dominante, a la patología individual en el presupuesto de que por ser gitanos/as son inferiores biológicamente, y por ende, incapacitados/as para el aprendizaje del capital cultural dominante, o bien, por la incapacidad aprendida; no sólo delataría su posición etnocéntrica y estigmatizadora, sino que además, reafirmaría el presupuesto de que la dominación en efecto, se ejerce en un solo movimiento. Es decir, desde las grandes estructuras hacia los grupos culturales y clases subordinadas a ella, y que por cierto, debe ser de esta manera para menoscabar cualquier movimiento que atente contra la seguridad del orden social hegemónico preestablecido.

En este escenario, Giroux es preciso en subrayar que la noción de la intervención humana es dialéctica porque la dominación no es connotada como un proceso estático ni siempre concluido frente a la cual, los sujetos oprimidos, son siempre y simplemente pasivos. La novedad del concepto de resistencia introducido por este autor – por el que se

convierte en un concepto útil – sienta la importancia para comprender a fondo las formas bajo las cuales, la gente oprimida, responde a la interacción entre sus propias experiencias vividas y las estructuras de dominación y opresión. Por lo tanto, el poder no es unidireccional o unidimensional: es ejercido, a la vez, como un modo de dominación y como un acto de resistencia. Mas, hay que tener presente que el comportamiento de los grupos dominados no puede quedar reducido al estudio de la dominación o de la resistencia, puesto que fuera de ella, la forma del poder como expresión creativa de producción cultural y social, se dota de una lógica distinta en las que se pueden encontrar las imágenes fugaces de la libertad.

Para el análisis de cualquier acto de resistencia, debe haber preocupación para descubrir el grado en el que se expresa una forma de rechazo que enfatiza, implícita y explícitamente, la necesidad de luchar en contra de los nexos sociales de la dominación y sumisión. Esto quiere decir que las conductas de oposición concebidas como actos de resistencia, necesariamente deben contener la función reveladora que critique a la dominación y ofrezca las oportunidades para la autorreflexión y la lucha orientada hacia el interés de la propia emancipación y la emancipación social; de lo contrario, en la medida en que las conductas de oposición hayan de suprimir las contradicciones sociales y se fusionen simultáneamente a la lógica de la dominación ideológica, caerán en la categoría de acomodación y conformismo.

Giroux hace una propuesta metodológica para quien decida trabajar con la noción de resistencia en el contexto escolar: el valor del constructo de resistencia al residir en su función crítica, es decir, en su potencial para expresar las posibilidades radicales contenidas

en su propia lógica – interés en el *proceso de desarrollo de conciencia radical* – y en los intereses contenidos en el objeto de su expresión – interés en la *acción colectiva crítica* -, es pertinente distinguir diferentes formas en que las conductas de oposición se presentan para evitar que sean atribuidas indiscriminadamente al concepto de resistencia. Para tal objetivo, el enunciado ‘las conductas no hablan por sí mismas’ - y ciertamente, porque hay conductas de oposición que revelan claramente su potencial radical mientras que otros son más ambiguos, y aún más, otros que no pueden mostrar más que una afinidad con la lógica de la dominación y destrucción –, la mirada y análisis del investigador debe tornarse rigurosa de modo que logre vincular el comportamiento observado con la interpretación ofrecida por los sujetos que la muestran. Al mismo tiempo, es necesario indagar en el contexto histórico y dentro de las condiciones de relación específicas - prácticas y valores colectivos de un grupo de semejantes incluidas en sitios sociales como la familia, lugar de trabajo o la iglesia - desde las cuales la conducta se desarrolla en la posibilidad de que, los sujetos en cuestión, sean incapaces de explicar el por qué sostienen determinadas conductas de oposición. Así, tal sondeo adquiere un carácter relevante para dilucidar los intereses que en ellos subyacen.

A fin de cuentas, para Giroux, el valor esencial de la noción de resistencia está dado por el grado en que contiene las posibilidades para estimular la lucha política colectiva alrededor de los problemas de poder y determinación social, transformándose de este modo, en un principio educativo que sitúa las nociones de estructura e intervención humana y los conceptos de cultura y autoformación en una nueva problemática para la comprensión del proceso de escolarización que ya no pasa simplemente en su función instructiva. El objetivo es que los/las estudiantes en diferentes tipos de experiencias construidas con elementos de resistencia, puedan encontrar una voz a través de la cual extender las dimensiones positivas

de sus culturas e historias propias. Así, al descifrar cómo los modos de producción cultural manifestados por los grupos subordinados, mediante el discurso y las conductas no discursivas, pueden ser analizados del modo que revelen sus límites y sus posibilidades para habilitar el pensamiento crítico; al discurso analítico y a las nuevas formas de apropiación intelectual, el trabajo de los maestros/as se vuelve necesario.

En resumen, tras reformular la relación entre ideología, cultura y hegemonía desde la perspectiva de la teoría de la resistencia en manos de Henry Giroux, obedeció a la necesidad para clarificar las formas en que justamente tales categorías, pueden aumentar la comprensión de la resistencia y simultáneamente formar bases teóricas para una pedagogía radical que tome seriamente la intervención humana.

CAPÍTULO IV

Resultados:

Información e Interpretación

En el presente capítulo, derivado de la experiencia de docentes y autoridades escolares de tres colegios municipalizados de La Cisterna, Santiago, se darán a conocer los aspectos centrales de lo que ha sido el proceso de escolarización de niños/as gitanos/as. Para el desarrollo y comprensión óptima de éste, se lo ha expuesto en tres etapas sucesivas: inserción de los niños/as gitanos/as a la escuela; permanencia de los niños/as gitanos/as en la escuela, la que es abarcada a través de tres subpuntos (puntualidad y asistencia; desarrollo académico: habilidades, dificultades y retraso pedagógico; relaciones sociales con sus pares étnicos, compañeros/as payos y docentes) y abandono escolar de los niños/as gitanos/as.

1. Inserción de los niños/as gitanos/as a la escuela

De acuerdo con los objetivos planteados, la investigación consistió en describir y examinar el proceso de escolarización de los niños/as gitanos/as mediante la superposición de sus propios patrones culturales con los de la estructura y funcionamiento escolar. Éstos, entendidos necesariamente también desde su contexto y aunados en el escenario escolar, dieron lugar a una experiencia compartida que validó los testimonios de docentes involucrados directamente en el fenómeno en cuestión.

A partir del referente que el asentamiento de los gitanos en La Cisterna desde aproximadamente la década de los setenta, dio inicio a su escolarización entendida como un aspecto significativo implicada en su lenta transformación nómada (a ser sedentarizados);

las primeras fechas que fueron identificadas para su inserción en los establecimientos trabajados, son las siguientes:

Colegio Bombero Oscar Encalada		
Año	Nivel	Docentes
1980	Primero y Segundo Básico	Mariela Veas
1993 o 1995 aprox.	Primero y Segundo Básico	Lila San Martín
1990	Primero Básico	Evelyn Venegas
1990	Jardín Infantil	Karen López
2004	Jardín Infantil	Verónica Saavedra

Escuela Esperanza Joven		
Año	Nivel	Docentes
2002	Quinto Básico	Luisa Gutiérrez
1998	1°, 2°, 3° y 4° Básico	Gabriela Navarro
1990	Primeros años de E.B.	Claudio Torres

Liceo El Portal de La Cisterna		
Año	Nivel	Docentes
1997	Quinto Básico	Antonieta Monjes
1990, 1995	Primero y Cuarto Básico	Paola Arias
1997	1°, 2°, 3° y cuarto Básico	Fabiola Maldonado
1994, 1995 aprox.	Primeros años E.B.	Roxana Zambrano

Se puede observar que la fecha más antigua corresponde al del Colegio Bombero Oscar Encalada en 1980, siguiéndole la Escuela Esperanza Joven y el Liceo El Portal de La Cisterna en 1990. Sin embargo, es preciso señalar que la escolarización de los gitanos/as en estos establecimientos es más temprana a las fechas indicadas, las que no pudieron ser

averiguadas debido a la ausencia de docentes o autoridades escolares que al respecto han tenido conocimiento.

De este modo, los años 1980 y 1990 fueron tomados como datos que han servido para situarse en el tiempo y como un marco referencial para entender la escolarización de los gitanos posterior a estas fechas. Esto último, simultáneamente pudo dar cuenta del imaginario que el cuerpo docente se había formado respecto de este grupo de educandos de acuerdo al cual también han sido tratados en algunas oportunidades.

En la etapa posterior, la disposición de las escuelas estuvo condicionada por seguirlos insertando 'como cualquier niño/a no más' y que en algunos casos, sin embargo, no estuvo desprovista de discriminación negativa.

En época en que la demanda a los colegios municipalizados aún era alta, una autoridad escolar del Colegio Bombero Oscar Encalada afirmó que, sobre el conocimiento de que los niños/as gitanos/as tras una asistencia irregular pronto abandonaban la escuela, algunos profesores/as encargados del proceso de matrícula pudieron habérselas negado favoreciendo a los niños/as no gitanos/as quienes aparentemente aprovecharían mejor su educación formal. A la vez, junto con el Liceo El Portal de La Cisterna, también se señaló que hubo docentes que se negaron a aceptar en sus cursos a niños/as gitanos/as, por lo cual, en ambos casos, se los tuvo que reubicar en otros. En el caso más extremo, la argumentación del docente fue que no lo recibía simplemente porque no le gustaban los gitanos y para lo cual sorprendentemente la dirección no objetó en su determinación; y en el otro, porque debido a que el docente en cuestión ya contaba con un buen número de ellos/as en su clase, uno más significaría que el desorden en la sala iba a aumentar por la característica tenida de ellos/as de ser desordenados.

Aunque estas escasas situaciones de discriminación – primero en rechazarles matrícula, y una vez matriculados negándoles la entrada a determinados cursos – no obstaculizaron la llegada y entrada de otros niños/as gitanos/as a la escuela; el tipo de asistencia comportado por estos sujetos y su pronto abandono escolar han seguido siendo, hasta hoy, los principales problemas para dichas instituciones evidenciados en y para la inculcación de conocimientos a través de un trabajo pedagógico sistemático. A esto se ha sumado la ausencia de la familia gitana en apoyo de la educación formal de sus hijos/as, y en menor grado, el mal cuidado higiénico que han presentado la mayoría de estos niños/as. Si bien estos primeros aspectos de la escolarización de los niños/as gitanos/as fueron identificados como dificultades, no obstante, no han llegado a conformarse en ninguno de los colegios considerados, como una problemática a la cual intentar darle solución desde una óptica más amplia que al mismo tiempo conllevara un cuestionamiento de la institución escolar para repensar y replantear la educación – docentes, currículo, metodologías de enseñanza aprendizaje, estructura y funcionamiento –, en el compromiso urgente de resolver pertinentemente sus requerimientos educativos. Por el contrario, entendida la forma de la escolarización de los gitanos/as como un aspecto que da cuenta de un conflicto étnico mayor, la norma ha sido quedarse anclado justamente en esto mientras que las medidas tomadas, han seguido siendo flexibilizar normativas legales educacionales en dar solución inmediata – pero poco sustentables a largo plazo – a los deseos no investigados pero sospechados de los gitanos sedentarizados. Esto es, el sólo aprendizaje de las operaciones básicas matemáticas y la lecto-escritura sobre una escolarización rápida e irregular.

Los niños/as gitanos/as que ingresaron a estas escuelas lo hicieron en edades superiores para lo que corresponde normalmente a un primer año básico – desde dos a siete años de diferencia respecto de los otros niños/as – sin contar con educación formal previa – jardín infantil -, o bien, careciendo de una preparación para disponerse a recibir una segunda educación, la escolar. De este modo, si bien en principio muchos de ellos/as fueron ubicados en un primero básico, a pesar de su mayoría de edad, los colegios tras reiteradas experiencias consideraron que sería más adecuado incorporarlos en cursos que estuvieran más acorde a sus edades, intereses y capacidades. Esto fue posible gracias a las disposiciones legales con las que contaron los establecimientos desde el Ministerio de Educación sin que fueran parte de algún plan o programa educacional específico para un grupo étnico como el de ellos/as. Al respecto es imprescindible señalar que solamente en el Liceo El Portal de La Cisterna se llevó a cabo un proyecto educativo para gitanos, aproximadamente entre los años 1994 y 1998, diseñado y dirigido por su actual directora. Tal proyecto surgió a partir de la previa observación tenida de su proceso de escolarización que causaba latentes dificultades para aquellos/as docentes que alegaron la poca pertinencia en ubicarlos en cursos aunque básicos, pero con faltas de conocimientos esenciales para su buen rendimiento y trabajo pedagógico.

La puesta en marcha del proyecto se inició sometiendo a una prueba diagnóstica a los gitanos/as que solicitaban matrícula, en el cual se midieron los conocimientos con los que contaban y sus capacidades. De acuerdo a los resultados obtenidos y en consideración de la edad de cada uno de estos niños/as, - recuérdese la ausencia de escolaridad previa -, se solicitó al Ministerio de Educación una Validación de Estudios para que pudieran ser insertados en el curso en que la misma ejecutora del proyecto determinó propicio para cada caso. Aprobadas todas las solicitudes, los niños/as gitanos/as puestos para la jornada escolar

de la tarde, paralelamente tuvieron que asistir por algunas horas, durante las mañanas, a clases las que destinadas solo para ellos/as, se les enseñaron y reforzaron conocimientos básicos matemáticos y de lecto-escritura (alfabetización).

Por supuesto el proyecto contó con importantes flexibilizaciones, en aspectos de horario y asistencia, para favorecer el real aprendizaje de estos alumnos/as. Por ejemplo, que los hayan ubicado en la jornada de la tarde obedeció a las anteriores experiencias en que teniendo que ir a jornada de la mañana, llegaban reiteradamente retrasados a las clases y con lo que solían tener dificultades con los docentes. Junto con esto, la menor rigurosidad en su asistencia a clases hizo posible que, habiendo asistido a la escuela durante los tres a cuatro primeros meses del año yéndose posteriormente con la familia en la práctica nómada, en los casos en que regresaron para retomar su educación formal entre octubre-noviembre, no sólo pudieron terminar su año escolar, sino que, en la condición de cumplir con los objetivos mínimos impuestos, ser promovidos al siguiente grado.

En los colegios restantes, Colegio Bombero Oscar Encalada y Escuela Esperanza Joven, sólo se realizaron procedimientos de acomodación para este tipo de educandos, actividades que comparten líneas similares a los presentados por el proyecto descrito anteriormente. Los niños/as gitanos/as, sin escolarización previa, fueron ubicados en cursos que les eran más pertinentes a su edad y capacidades presentadas, sólo posible gracias a la autorización del Ministerio de Educación – Dirección Provincial Sur. A este procedimiento se le identificó como ‘validación de estudios’ que sólo una vez es posible ser concedido en la vida escolar de un estudiante, en este caso, independiente de su origen étnico pero con razones fundamentadas para dicha petición, como por ejemplo pérdida de un año escolar por enfermedad. Esta solicitud para los niños/as gitanos/as, no solamente fue realizada para aquellos/as que ingresaban por primera vez a la escuela con las características ya señaladas,

sino también, en situaciones en que habiendo ingresado a primero básico con justa edad no terminó el proceso pero que, no obstante, estaba en condiciones para poder ingresar a segundo año sin necesariamente tener que repetir el primero. Únicamente en el Colegio Bombero Oscar Encalada se les realizó horas de nivelación, además de su asistencia normal a clases, a través de un trabajo conjunto entre profesor/a jefe y docente a cargo de la nivelación sobre exigencias acorde al progreso de aprendizaje propio del educando, con el objetivo de lograr en ellos/as la adecuada integración académica al curso en el que le tocó permanecer. Por lo contrario, aunque en la Escuela Esperanza Joven no se llevaron a cabo cursos de nivelación para alumnos gitanos/as, las mismas docentes, enteradas de su particular situación, se encargaron creativamente de su enseñanza y aprendizaje en la misma sala de clases que compartieron con el resto de los niños/as no gitanos/as en situación 'regular'.

La escolaridad como parte de un proceso social más amplio, deja de ser considerado como algo simplemente normal o armónico cuando, como en el presente caso, se le cuestiona desde el excepcional fenómeno de escolarización de una parte de los gitanos. Comenzar por describir dicho fenómeno desde la inserción a la escuela, se evidencia de inmediato la situación compleja en que la institución escolar es desafiada por un grupo de educandos que, provenientes de un nicho cultural particular, expresan principalmente a través de sus comportamientos, la disparidad de deseos e intereses con y en el lugar común del sitio social escolar. Evidentemente, aunque los rasgos específicos de la escolarización

de los gitanos/as han sido constatados en la experiencia de los educadores, y al fin, en la comunidad escolar; la gravedad del asunto radica en que, en la institución escolar, no se ha llegado a problematizar ni profundizar debidamente sobre dicho proceso para intentar darle una pertinente solución.

Los años 1980 y 1990, como fechas conocidas de los inicios de la escolarización de los gitanos/as en los colegios trabajados, han sido claves para poder situarse en el tiempo, dando comienzo a su descripción que arranca de las anteriores experiencias concluidas con la deserción. Estas experiencias ya no son tan nuevas ni menos conocidas porque se ha seguido manteniendo el viejo patrón de comportamiento en la escuela, tanto de parte de los gitanos/as como de parte de los establecimientos educacionales. De parte de los gitanos/as, por un lado, que ingresan a la escuela siendo unos cuantos años mayores que el resto, sin escolarización previa o con falta de estimulación en la educación familiar para entender y obtener una segunda educación, la escolar; a lo que se suma la ausencia de apoyo familiar en el adecuado desarrollo académico y social de sus hijos/as en tal espacio. De otro lado, la escuela mantiene las mismas herramientas para solventar las aparentes necesidades educacionales de los gitanos/as, adecuando o flexibilizando decretos y normativas educacionales las que, concretamente, no fueron elaboradas sobre la base de la problemática en cuestión, ni abordan correspondientemente la realidad cultural de los gitanos. Así, estas medidas se traducen nada más como asistencialistas. Es más, este modo de operar responde al mero deber de la escuela de abrir puertas (o no cerrarlas) que puede ser interpretado como la sola razón para mantener la conciencia tranquila y que al mismo tiempo sirve de razón para dar cuenta de que a los gitanos no se les discrimina, porque son recibidos y tratados como ‘cualquier niño/a no más’, sin dar cuenta que esta aseveración obvia la particularidad del ser gitano/a y la particularidad de la escuela para el gitano/a. Los

resultados son la constantemente interrumpida escolarización y la deserción escolar de los gitanos/as.

2. Permanencia de los niños/as gitanos/as en la escuela

2.1 Tiempo de llegada a la escuela: asistencia y puntualidad

Además de la edad en que los niños/as gitanos/as ingresan a la escuela por vez primera, otro aspecto significativo está dado por la duración de su proceso escolar.

Parte importante de las entrevistadas coincidieron en señalar que los niños/as gitanos/as daban inicio a su educación formal – y en el menor de los casos, también aquellos/as que habían sido promovidos – a fines de marzo hasta aproximadamente mayo, y no a principios del año escolar como el resto de los alumnos/as.

Ahora bien, ya para cuando se trata de describir el proceso completo, las entrevistadas identificaron para la gran mayoría de los casos, un proceso escolar ‘sin terminar’, es decir, que llegado fines del primer semestre dejaban de asistir al colegio. De ellos/as sólo unos cuantos, entre septiembre y noviembre, retomaron su educación formal posibilitando con ello el cierre de su proceso y promoción. Estos/as últimos fueron los que presentaron una relativa continuidad escolar (hasta tres años como máximo) correspondiente al NB1. La primera relación que como causa da cuenta de este proceso

escolar total, ya sea para los procesos sin terminar para un año académico o para la inconclusión de dos años y medio de escolaridad – siendo ambos abandono escolar –, estuvo en relación con el nomadismo practicado por las familias de estos educandos:

“Y uno de los niños también, estuvo supongamos dos meses, faltó tres y después volvió porque hacen esos viajes también para el exterior.” (Evelyn Venegas, Profesora Básica).

“Los niños ya llegaba octubre, septiembre y se iban porque sus papás se iban a recorrer Chile. Entonces ellos dejaban de venir al colegio, no terminaban el año. Y así el próximo año a veces lo ponían a matricular nuevamente, pero ya en septiembre, octubre otra vez se iban.” (Luisa Gutiérrez, Profesora Básica).

“Era muy común que ya en julio ellos ya se fueran a ir a Iquique, al norte por el invierno y volvían en septiembre, octubre. Es normal en ellos.” (Claudio Torres, Director de Escuela).

“Asistencia irregular. Por ejemplo yo tenía unos niños que viajaban a México entonces estaban un tiempo acá, o si la mamá o alguien se iba ellos dejaban de asistir y después ellos volvían.” (Fabiola Maldonado, Profesora Básica).

“Tuvimos pocos casos que eran así chiquititos de seis o siete años, como tres más o menos que duraron así en primero, que duraron como dos años seguidos, que asistieron regularmente. / Su escolaridad es bien irregular: ellos venían en un inicio, por ejemplo ellos aparecían ya en abril o en mayo (...) y en julio que ellos se van al norte con la fiesta de La Tirana, de ahí ya no volvían, o si volvían, volvían por octubre-noviembre.” (Roxana Zambrano, Directora de Escuela).

A partir de lo observado en las citas anteriores y las que dejan establecida la importancia de la práctica nómada, hacer referencia a la asistencia a clases de los educandos gitanos/as mientras todavía estaban en la comuna, igualmente se presentó como irregular. Las razones que se descubrieron para este tipo de asistencia, o mejor dicho inasistencia, derivan de dos fuentes: por un lado, las presentadas por los mismos alumnos/as y sus padres y madres; por otro, de lo que observaron sus docentes. A continuación algunas citas que mejor expresan las primeras:

“Pero su asistencia siempre era irregular. Llovía: no iban a clase. Entonces yo siempre le decía ‘*Si llueve toda la semana, ¿vas a faltar toda la semana?*’ ‘*No señorita?*’ ‘*Bueno tienes que venir a clases entonces. Mira yo vengo de más lejos...*’

Vivía él muy cerca de la escuela. *‘Yo vivo más lejos que tú e igual vengo. Tengo que venir porque es mi responsabilidad... Tu también tienes que ser responsable’ ‘Es que mi mamá no me manda’*. Si la mamá no lo mandaba, el niño chico no sale. Otras veces *‘es que no tengo zapatos’*. Entonces no podían ir, entonces hasta el tiempo, el tiempo ya de lluvias desaparecían los gitanos. / Claro, empezaba el invierno y ellos ya no iban. Y después aparecían. A veces se les había dado de baja. / Ya supóngase usted, era mayo por decirle. Ya empezaban las lluvias, el tiempo frío no venían. Los niños decían *‘señorita, yo lo vi...’ ‘Oye, pasen a la casa del tanto, díganle que venga a la escuela que está quedando atrasado. Díganle a la mamá...’* Incluso uno manda una nota a la mamá. Era nada, no se conseguía nada. Y muchas veces me tocó pasar por su casa y verlo al niño jugando, verlo en el antejardín. *‘¿Por qué no vas a la escuela? ¿Y bueno por qué no has ido a la escuela? ¿Tu estás enfermo?’ ‘No. Es que mi mamá no me manda.’* No, no iban no más, se pierden. / Y se le había dado de baja hasta, llegaba mayo, junio, julio, agosto, septiembre. En octubre aparecía. ¿Qué iba a lograr ya? / De repente ellos presentaban certificados médicos. (...) Entonces cuando el niño tiene certificado médico usted no puede, aunque haya faltado, le avala el certificado que le haya llevado la mamá. / Una vez de excusa yo recuerdo que me mandó a decir la gitana que no podían mandarlo a la escuela porque le habían robado la bicicleta y que estaban con ese problema, de verdad. Que le habían robado, y sabía todo el grupo, todo el curso que le habían robado la bicicleta al, Ángelo se llamaba ese chico, y claro que ellos no sabían que por la mamá no lo mandaba. Pero cuando yo le pedí a una mamá que vivía ahí a la vuelta de la casa de los gitanos que pase, que vaya por favor y trate de hablar directamente con la mamá. Decía que no lo mandaba porque se le había perdido la bicicleta. Esa fue toda la excusa.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“*‘¿Y por qué no fuiste a clase?’ ‘Ay, es que me quedé dormida’ ‘No seas floja – le decía yo – tienes que ir a clase, levantarte más temprano.’ ‘Ya señorita.’* Pero, ahí parece que los que mandaban eran los padres.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“De repente no venían por, porque ellos tenían mala asistencia, y tú preguntabas después y decía *‘No, es que este me molesta’*.” (Luisa Gutiérrez, Profesora Básica).

“La asistencia era irregular. La asistencia era irregular porque el fin de semana tuvieron una fiesta que duró cuatro días. Entonces ya no volvían y ellos te decían con tiempo *‘yo no voy a venir porque tenemos una fiesta. Se casa el no sé quien y vamos a irnos a Rancagua a la fiesta o nos vamos a irnos a Talagante a la fiesta.’* Incluso aquí en el... me invitaron incluso. No fui. Aquí en el Palestino, en terrenos del Estadio Palestino también hicieron un gran matrimonio ahí. Nosotros de aquí escuchábamos y vimos prácticamente la fiesta, pero son fiestas que duran cuatro días, la fiesta en sí, pero antes de eso la preparación, los preparativos y después de eso desarmar la fiesta. O sea, son fácil siete, ocho días. Y en esa fecha no venían. / Faltaban por la razón de los viajes en los que los padres quieren andar con ellos al lado.” (Gabriela Navarro, Profesora Básica).

Al respecto, las docentes interpretaron que lo que conducía tal asistencia, era producto de la falta de compromiso de los padres y madres gitanos/as en la escolarización de sus hijos/as. Simultáneamente observaron que los niños/as gitanos/as se aburrían constantemente en clases acostumbrados a permanecer en lugares menos estructurados, por lo que fue comprensible que hayan preferido quedarse en sus casas o, escaparse del colegio:

“La asistencia de estos niños muy irregular, tremendamente irregular. (...) Estos niños tenían este tipo de asistencia por falta de preocupación de la casa, de los papás. No toman conciencia ellos de la necesidad de educar, de que se eduquen los chicos y si ellos no... No los mandan no más porque la mamá gitana sale con toda su parvada a la calle a tomar la suerte y los chicos les gusta, o sea, se acostumbran al sistema de estar en la calle, les encanta; entonces que tú de repente los coloques en una sala y que tengan que respetar un horario para todo, no les gusta para nada, ellos son de la calle.” (Olga Contreras, Jefa de UTP).

“Con otro niño, fueron los dos. El otro no se fue a lavar, el otro fue a acompañar para que no se salga de la escuela porque eso era otra cosa que los hacía diferentes: de repente se salían de la escuela y como viven por ahí en el sector, y se iban para la casa. Y ahí había que mandar al auxiliar a ver. Y se salían por entre medio de la reja, no, la puerta estaba cerrada, el portón estaba cerrado entonces ellos flaquito se salían. A mí me ocurrió varias veces que se... O los niños ‘¡Señorita, el tanto se está saliendo... Se va señorita, se va!’ y ahí había que verlos.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

La asistencia irregular presentada por los niños/as gitanos/as aún sabiendo que en grandes líneas estuvo en relación directa con su práctica nómada, el mínimo compromiso de sus familias en el proceso escolar arrancó desde su propia óptica cultural en entender que, una educación escolar, para satisfacer las mínimas necesidades del aprendizaje de la lecto-escritura y matemáticas, debía realizarse en el menor tiempo posible, es decir, mediante una educación rápida. Este enunciado comienza a dar respuesta a uno de los por qué del abandono escolar de estos niños/as – y también del por qué de su inserción en la escuela -, y que en efecto lo testimoniaron la mayoría de las/el entrevistadas/o: ‘porque ya habían aprendido medianamente a leer y escribir’.

Puede interpretarse que la asistencia irregular de los niños/as gitanos/as a la escuela no sólo afectaría su proceso de aprendizaje, entendida sobre la base de una inadaptación general y específica de los códigos culturales escolares en relación con los propios, sino también, el trabajo pedagógico de la docente a cargo que, acostumbrada a laborar en condiciones de la sistematicidad propia de la escuela y sobre sujetos predispuestos para ello, para el caso extremo con los gitanos/as, imposibilitó la inculcación de conocimientos de manera continuada.

En la mayoría de las entrevistas la puntualidad de los niños/as gitanos/as a clases, en comparación con su asistencia, no llegó a identificarse como gran dificultad. No obstante, algunos casos referidos al tema de la puntualidad revelaron datos importantes para profundizar sobre la comprensión de las conductas de los niños/as gitanos/as y sus familias en relación con la escuela. Mientras en el Colegio Bombero Oscar Encalada se dio a conocer que la impuntualidad de los niños/as gitanos/as a clases correspondió a una regla a la que no lograban acostumbrarse ni acatar, “el horario para ellos no, no regía igual que para el resto de los niños. O sea, ellos sabían que entraban a las ocho y media por decirle y ellos llegaban diez para las nueve, a las nueve” (Mariela Veas, Profesora Básica); en los restantes colegios se presentaron situaciones más complicadas. En la Escuela Esperanza Joven, por ejemplo, después de haber tenido un gran número de gitanos/as en la jornada de la tarde – aproximadamente unos veinte –, ocurrió que, tras la eliminación de ésta, quedando solamente la jornada de la mañana, algunas madres gitanas llegaron a solicitar a la dirección que a sus hijos/as se les permitiera ingresar media hora más tarde de la establecida. Debido a la negación de dicha petición, considerando las tantas flexibilizaciones hechas para ellos/as, el número de niños/as gitanos/as bajó

considerablemente hasta llegar a nula. Por su parte, en el Liceo El Portal de La Cisterna la impuntualidad de los gitanos/as a clases, junto a una asistencia irregular, fue causa de los primeros conflictos para los/las docentes a cargo que identificaron tales conductas como agravantes sobre la incompetencia académica tenida de estos niños/as, aún cuando hubieran sido insertados en cursos básicos más pertinentes a su edad y capacidades. Sin embargo, gracias a estas experiencias surgió el Proyecto de Escolarización para Gitanos/as que durante su funcionamiento, por tres a cuatro años consecutivos, logró canalizar la necesidad educativa de tal población – o la necesidad de educar a tal población – en donde además, la impuntualidad fue resuelta en gran medida ubicando a tales niños/as en la jornada escolar de la tarde.

Posiblemente, para la mejor definición de la situación de los gitanos/as en la escuela, convendría hablar de su presencia en vez de su permanencia. Y es que, como se ha podido observar en la descripción anterior, estos niños/as, en el sitio social escolar, han comportado ‘un estar allí’ que es indeterminado y reiteradamente interrumpido: tras cada ausencia nunca se sabe si volverán, si han abandonado la escuela. Referente a esto, no obstante, cabe destacar que el dar cuenta de cómo la escolaridad es asumida por los gitanos, desde los aspectos de asistencia y puntualidad, se hace de acuerdo a los condicionantes sociales de la educación formal. Dicho de otro modo, a partir del ciclo escolar (considerando los diez meses de instrucción) es desde donde se muestra el comportamiento particular de los gitanos/as escolarizados/as y desde donde las características de dicho

fenómeno puede ser calificado hasta de irresponsable. En esta dirección, si bien el nomadismo ha sido identificado como un factor que está en relación directa con la interrumpida asistencia a clases y prolongada ausencia para terminar finalmente en el abandono escolar, es lo único que se conoce acerca del ciclo de los gitanos.

Es justamente acá en donde hay que tomar ciertas precauciones puesto que la tarea consiste en ver más allá de lo que la realidad muestra, en apariencia, tan claramente. Algunas de las desavenencias principales entre el mundo de los gitanos con el mundo de los no gitanos en la escuela, corresponde a que en la escuela a los sujetos se los instruye para y hacia una movilidad social individual; que la escuela prepara a los sujetos para comprenderse en una identidad exclusiva, la nacional, a través de la enseñanza de la lengua castellana, la historia y la geografía principalmente; y por último, que la escuela otorga una educación que demora muchos años asumiendo la custodia casi completa de los niños/as. Para los gitanos estos hechos constituyen un ajeno porque ellos, por el contrario, se conciben a sí mismos esencialmente mediante una comunidad de personas que está ligada a una cultura propia. La mínima expresión de tal comunidad, la familia extensa, que se ubica y se mueve por distintos territorios del país y del extranjero, refuerza el desarrollo y mantenimiento del nomadismo que juega un papel fundamental para la cohesión sociocultural de estas personas. Esto no quiere decir que la individualidad no exista, sino más bien, adquiere características muy distintas a las que los payos acostumbran. Por su parte, aunque los gitanos tengan la nacionalidad chilena, la identidad que en ellos prima es la de ser gitanos. Esta identidad comprende una serie de hechos que, enraizados en su 'biografía grupal', develan la existencia de una propia historia, de un propio lenguaje y de un propio sentido de los espacios y del tiempo, que además de ser distintos a los de las culturas nacionales sobretodo sedentarias, simultáneamente no son concebidas en el

imaginario de estas últimas. Así se ha demostrado en la forma y funcionamiento de una de sus instituciones: la escuela. Finalmente, entre los gitanos, la exclusiva custodia de los niños/as es un hecho fundamental porque mediante éste, se los instruye para que aprendan desde muy temprana edad las actividades tradicionales de la familia según sexo. En este sentido, se debe entender que el ciclo escolar, como parte de un proceso social más amplio al que se contrapone el ciclo de vida de los gitanos - el que no separa la custodia de los/las menores de la permanente educación en las tantas obligaciones socioeconómicas, políticas y socioculturales, atravesada por la práctica nómada -; el proceso de escolarización de los gitanos exige de estudios más profundos porque hasta ahora sólo se puede constatar un cruzamiento de vivencias o la simple coincidencia en la escuela con los gayé. Los niños/as gitanos/as, pareciendo estar a préstamo en la escuela, nunca se separan completamente de su núcleo cultural y, tras abandonar la escuela, se vuelven completamente a su vida gitana.

2.2 Desarrollo académico de los niños/as gitanos/as: habilidades, dificultades y retraso pedagógico

En los colegios trabajados, la mayoría de las/el entrevistadas/o coincidió en señalar que el desarrollo académico de los niños/as gitanos/as tendía a ser bajo, y sólo excepcionalmente lograron un buen desempeño escolar. A partir de la exposición de las siguientes citas se podrán conocer las razones por las cuales las docentes y autoridades escolares, calificaron de bajo el desarrollo académico de sus ex alumnos/as gitanos/as.

“Aprendían sí, pero bajo porque ellos por ejemplo si usted estaba en una clase de lenguaje por decirle, le pedía *“A ver niños traigan el miércoles o pasado mañana*

van a traer recortes, van a traer diarios, revistas viejas para recortar sustantivos” por ejemplo. ¿Ya? O estábamos viendo las palabras monosílabas, entonces uno usa mucho el material desechable que tienen las casas para que ellos recorten. No traían ni tijera, ni la revista, el diario, nada. Entonces siempre tenían que andar pidiendo. ¿Ya? Porque ellos no les proporcionan en sus hogares esas cosas. Si había que hacer un trabajo de técnicas manuales que era entonces, uno les pedía por ejemplo palitos de helado, cajitas de remedio por así decir... ellos no llevaban entonces siempre estaban más atrasados en lo que era realizar un trabajo en clase en ese sentido. Y, por lo general, ellos llevan uno o dos cuadernos y no acostumbran y no siguen como los otros niños la instrucción de la profesora y el ánimo de tener un cuaderno para cada asignatura para que esté todo ordenado y para que tengan mejor, más facilidades los niños para poder estudiar y realizar sus tareas. En ese sentido ellos se diferenciaban mucho del, del resto. Sí. / No hacían tareas casi. Y siempre tenían una excusa “*Que tengo que salir con mi mamá, que nadie me ayudó... no en mi casa no sabían señorita*”. Por ejemplo, a ver en segundo les enseñaba yo a usar el diccionario, y era como trabajo perdido en el caso de ellos porque si una daba una tarea, terminar de hacer el vocabulario que se empezaba a hacer en la clase; y siempre en la escuela habían diccionarios, pero mandar el resto de la tarea para la casa ellos llegaban sin, sin la tarea. No tenían cómo investigar o si no, a lo mejor tenían, podían haber ido con su mamá o no sé con quien a la biblioteca cercana, pero no. Ellos no hacen tareas en la casa, no hacían. Las tareas en la casa los niños gitanos era ningún logro.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“Hay niños que son muy buenos, que realmente se interesan y se colocaban, trataban de aprender, de hacer sus tareas. Tú no les puedes mandar tareas para la casa porque te llegan con los cuadernos llenos de grasa, todos mugrientos; entonces el trabajo que se hace en el aula con ellos no más, en la escuela, la educación formal pero no...” (Olga Contreras, Jefa de UTP).

“Pero hábitos de estudio no lo tienen. Lo que les interesa es lenguaje y matemática, el resto no les importa.” (Claudio Torres, Director de Escuela).

“No son de esos alumnos que como los demás que van al jardín infantil, no cierto, pasan al prekinder, al kinder. Es que ingresan inmediatamente a primero entonces tienen todo un desfase con la motricidad fina, con el apresto que le llaman los profesores básicos, entonces en el camino hasta cuando yo los recibo en quinto, todavía están aprendiendo lo que no aprendieron esos dos primeros años o tres primeros años.” (Antonieta Monjes, Profesora Básica).

“En cuanto a tener que leer, a detenerse en algo, ahí estaba la debilidad. No se aplican en eso, quieren hacer las cosas como rápido.” (Fabiola Maldonado, Profesora Básica).

“Les dejaba aquí sus cuadernos para que no se los llevaran porque cuando se los llevaban después de vuelta no volvían con el cuaderno, entonces todo lo que aprendieron lo aprendieron aquí.” (Roxana Zambrano, Directora de Escuela).

De acuerdo a la información obtenida, si ya se ha sostenido que la influencia de la práctica nómada de las familias de los niños/as gitanos/as dio origen a una asistencia irregular, esta última fue la que simultáneamente, influyó importantemente sobre su desarrollo académico.

Lo que a muchas entrevistadas sorprendió de los alumnos/as gitanos/as, a pesar de su bajo rendimiento académico, fue la habilidad que presentaron en la asignatura de matemáticas. Esta destreza la asociaron a la actividad económica efectuada por sus familias, con quienes desde pequeños/as, aprendían a través del uso del dinero los conocimientos básicos matemáticos; esto es, numeración y la operación de suma y resta:

“Sí. Más rápido... eran más rápidos en matemáticas, sí. Es que parece que ellos, del hogar ya vienen con eso de los números, y la suma, y la resta. Y es que son por esencia comerciantes ellos, entonces ahí van rápidos. Y como llegaban hasta segundo, tercero y ya la división empieza fuerte en tercer año, y la multiplicación; ellos aprendían bien la suma, la resta y bueno después tenían problemas con las tablas, en tercero. Pero, salían airoso.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“Para matemática eran buenísimos. No ves que para los gitanos sus cuentas y el ‘money’, desde chiquititos se dan cuenta los chicocos.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“En matemáticas eran más hábiles. / Sí. No sé cómo aprenden a sumar y a restar súper rápido. / Es que el gitano trabaja con números, depende de los números, son negocios.” (Evelyn Venegas, Profesora Básica).

Otras actividades en las cuales estos niños/as se destacaron, estaba en relación con las artes – educación musical y folklore – y la educación física, las que según interpretación de las entrevistadas, daba cuenta de su psicomotricidad gruesa bien desarrollada y una personalidad poco tímida y directa. Por contraparte, la asignatura en la que presentaron mayor dificultad fue en castellano – actualmente llamada Lenguaje y Comunicación -, específicamente para el aprendizaje de la lecto-escritura. Sin que las/el entrevistadas/o llegaran a identificar con claridad y precisión la relación existente entre el uso y manejo

precario del castellano de parte de los alumnos/as gitanos/as – por uso y manejo predominante de la lengua materna, el Rromané – respecto de su más costoso aprendizaje de tal asignatura, y aún pudiendo haberlo insinuado; las razones que primaron para dar respuesta al general proceso académico bajo presentado por estos educandos, estuvieron asociadas directamente al desinterés que manifestaron hacia el resto de las asignaturas y a la falta de apoyo familiar para su educación formal debido también a su escasa o nula escolarización:

“No les costaba porque eran capaces. Sí, diría yo, se demoraban porque no tenían apoyo, muy solos son los niños gitanos. Eran, por lo menos cuando yo los atendía. No hay un compromiso del hogar. / Su responsabilidad frente al aprendizaje, o sea, ellos no... Pocos de ellos contaban con apoyo en el hogar, casi nada el apoyo. / No traían ni tijera, ni la revista, ni el diario, nada. Entonces siempre tenían que andar pidiendo. Porque ellos no les proporcionan en sus hogares esas cosas. / Ellos iban a matricular a sus niños y se comprometían a colaborar con el aprendizaje de su hijo pero después eso quedaba en el olvido porque no, ellos no muestran...” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“A ver, porque de partida, la familia po. Muchos no sabían leer y escribir. No tenían ayuda de parte de ellos. Ponte tu si... Claro que uno nunca espera la ayuda del padre o la madre, pero es el que los niños no tenían interés, entonces los padres menos se interesaban. Es decir, no se interesaban porque el alumno cumpliera con sus tareas o que estudiaran. Es decir, ellos entendían que si iban al colegio tenían que aprender en el colegio. Entonces no había mayor interés por parte de ellos para que los niños aprendieran. Si tenían que llevar una lección y tenían que repasarla, los chicos si no los obligaban los padres, no lo hacían no más. Y ese era el motivo...” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“Pero generalmente no se preocupaban por sus hijos en la escuela.” (Evelyn Venegas, Profesora Básica).

“Hay una ausencia total del apoderado: no va a reuniones. Cuando uno los empieza a citar ya ellos se molestan, se violentan y no mandan más a los chiquillos al colegio. Se molestaban porque mucha citación, mucha exigencia.” (Olga Contreras, Jefa de UTP).

“Y en la casa tampoco porque si hay mamás y papás prácticamente, entre comillas analfabetas, qué le incentivas tú a tus hijos, si él va a puro negocio. O sea, qué quieres, que el niño siga tu negocio y para eso: leer, escribir, números. Nada más.” (Antonietta Monjes, Profesora Básica).

A partir de las consideraciones hasta ahora descritas, las que muestran cada vez más nítidamente el escenario escolar del presente caso, permiten plantear la idea de que los niños/as gitanos/as constantemente pudieron haber experimentado una tensión cultural devenida de las exigencias de su grupo de pertenencia en disparidad con las simultáneas exigencias de la institución escolar. Las docentes responsables de su educación no lograron visualizar dicha tensión puesto que, aún cuando pudieron dar con algunos de sus matices mediante la identificación de los problemas presentados y sus razones, el trabajo que había que hacer y seguir haciendo era el de ‘educarlos’. Así, las latentes dificultades vividas por estos alumnos/as en su desarrollo académico en la necesidad de un aprendizaje focalizado – matemáticas y lecto-escritura -, sólo algunas docentes emplearon metodologías de enseñanza aprendizaje y evaluación diferenciada para ellos/as. Careciendo de una planificación especial y sistemática, estas metodologías consistieron más bien en un trabajo personalizado con el alumno/a gitano/a las que fueron aplicadas creativa e intuitivamente de acuerdo con su propio avance.

Al respecto, es preciso indicar que en ningún caso estos niños/as fueron considerados discapacitados intelectualmente o con problemas de aprendizaje. Por el contrario, se les reconoció con una agilidad mental rápida pero, por la falta de hábitos de estudio proveniente de una baja o nula estimulación a través de la primera educación para obtener una ‘segunda educación’ - y a la que probablemente nunca habían pensado insertarse -, dio lugar a la ‘diagnosticación’ de un retraso pedagógico. Este retraso fue destacado para aquellos/as educandos que habían ingresado a la escuela – de segundo hasta sexto - en edades superiores sin haber cursado el primero básico, a diferencia de aquellos/as que contaron con alguna preparación desde el hogar o educación preescolar, o los/las que

ingresaron a primero en la edad correspondiente sin presentar mayor desfase con el trabajo pedagógico.

Según las docentes y autoridades escolares, la razón por la cual el rendimiento académico general de los alumnos/as gitanos/as fue calificada de baja, se debió principalmente a la falta de apoyo familiar en su proceso de escolarización, no solamente por no haberlos obligado a responsabilizarse con las exigencias de la escuela – realizar las tareas que se habían dado para la casa, cuidar de los útiles, preparar o repasar lecciones –, sino también, para que adquirieran el comportamiento deseado en dicho establecimiento – llegar a la hora, asistir todos los días a la escuela. Éstas, observadas como ‘faltas’, no obstante, derivaron de razones más profundas en el entendido de que los padres y madres gitanos/as además ser analfabetas, también para ellos/as la experiencia de la escolarización se constituyó como algo nuevo. Así, el proceso escolar de los niños/as gitanos/as concebido como una vivencia que involucra necesariamente al núcleo familiar extenso, a pesar de su aparente ausencia, por contraparte, debe ser visto desde cómo la familia en conjunto ha enfrentado dicho proceso. Después de todo, los niños/as gitanos/as sí asistieron a la escuela, estuvieron en clases, tenían cuadernos, prestaban atención, trabajaban en clases, eran sometidos a evaluaciones, entre otros. O dicho de otra manera, hay que preguntarse acerca de cómo la escolarización, de y a través de los niños/as gitanos/as, fue vivida por sus familias. Los hábitos tan comunes para los payos tales como, levantarse más temprano para asistir a clases, tomar desayuno, preparar el uniforme, ordenar mochila, salir a tiempo de la

casa, acostarse temprano para el siguiente día de clases; tuvo que haber comportado un giro o cierta modificación dentro de la organización familiar gitana, el que a su vez introducía un nuevo aspecto a su tradicional y acostumbrada forma de vida. Por lo motivos que fuere y sin hacer juicio de valor de cómo se llevaba a cabo el proceso escolar y sus resultados, lo cierto es que, de acuerdo a los patrones culturales adjudicados al mundo de los gitanos en contraste al mundo de los no gitanos, las implicancias estaban siendo asumidas.

Evidentemente no se puede obviar el grado de responsabilidad que los padres y madres puedan tener en cómo sus hijos/as enfrentan y asumen la vida escolar, pero en el caso en cuestión, no sólo es un error tender a culpabilizar a los padres y madres gitanos/as del modo de la escolarización de sus hijos/as sin estar enterados de la situación de fondo – analfabetismo e incompatibilidad de los patrones culturales -, sino que, simultáneamente también es un error tomar una postura de exculpación que imposibilita la capacidad para cuestionar los deberes y responsabilidades de la institución escolar en ello. Pero, ¿Cómo hacerlo si la escuela – docentes, currículo, infraestructura, objetivos – como una de las instituciones de la sociedad, todavía no se ha apropiado de la verdad que a los sujetos a quienes educa son también culturalmente distintos? En esta línea, la descripción referente a las habilidades y dificultades presentadas por los alumnos/as gitanos/as en la escuela – matemáticas y artes, y castellano respectivamente – aún cuando puedan introducir aspectos sobre los cuales indagar; en relación a la calificación de un general desarrollo académico bajo, lo que subyace y orienta a todo el proceso escolar de los gitanos/as, tiene que ver más bien con que el alumno/a – y como ya se observó, también su familia - en una permanente tensión étnica en el sitio social escolar, está aprendiendo el ‘aprendizaje de la escolarización’.

2.3 Relaciones sociales de los niños/as gitanos/as con sus pares étnicos, compañeros/as de clase y docentes

En general, las relaciones sociales de los niños/as gitanos/as con sus compañeros/as de clase, fueron observadas como sanas y normales. Los niños/as gitanos/as se mostraron muy sociables y amistosos con sus compañeros/as, quienes tampoco hicieron diferencias con ellos/as:

“Normal no más. Como cualquier niño. / Yo no observé nunca problemas. No, no vi nunca que ellos... Si peleaban, pelearon alguna vez, peleaban como cualquier niño. No. Diferencias grandes no se sentían.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“Como te digo se avenían muy bien: jugaban, le invitaban a jugar o ella invitaba a jugar. / Era bueno, era normal como te digo. Se aceptaban entre ellos, no había ningún problema. / Eran amistosos. Jugaban. Les gustaba jugar con ellas. Ellas son bien juguetonas también.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“O sea, de repente peleaban, las peleas comunes de todos los niños que se enojan por cualquier cosa, pero no porque fueran gitanos. Que les enseñaban palabras, jugaban, o sea, eso les gusta a los niños. / No, igual que todos, normal, sí.” (Evelyn Venegas, Profesora Básica).

Solamente en escasas oportunidades se presentaron situaciones de rechazo, de discriminación negativa hacia los niños/as gitanos/as pero lo que, aparentemente, no llegó a generar en ellos/as alguna desadaptación social. Obsérvese de lo que se trató:

“Cuando me acuerdo yo, con los chiquititos que hubo alguna vez, ellos como que se enojaban, no les gustaba estar con sus compañeros. O eran más retraídos (...) De hecho de repente no venían por, porque ellos tenían mala asistencia, y tú le preguntabas después y decía ‘*No es que este me molesta.*’” (Luisa Gutiérrez, Profesora Básica).

“Claro que hubo problemas de relaciones con los otros niños de los cursos superiores por ejemplo porque nosotros les comentábamos a nuestros niños ‘*oye, estos son chicos gitanos, somos igual todos, quieren estudiar...*’, y les contai todo el cuento. Pero los grandes que no, los profesores no, no les contaron que habían en la escuela alumnos gitanos sino simplemente lo supieron porque, porque aquí en la

oficina era una cantidad de gitanos que te morí: llegaban mamás, papás, abuelos, todos a matricular, pero era una locura. Entonces los cursos superiores se, hubo problemas de discriminación. / Como por ejemplo las peleas como gritar ‘gitana’, como gritar ‘gitano’, de repente una mala palabra. / Era como ‘gitanos’ o cosas de ese tipo no más. Pero mayor problemas así que hayamos tenido y que conversar seriamente y decirles ‘niños esto pasa, tengan cuidado porque son personas igual que nosotros, tratémoslos igual’ no, no hubo mayores problemas para nada, para nada. / A ver. Algunos no contestaban, otros contestaban pero nunca hubo pelea física, de golpe físico, no. Eran, o iban inmediatamente a decirme ‘*es que esos me están gritando gitana y...*’, y yo le decía ‘*¿Pero tú no eres gitana?*’ ‘*Sí*’ ‘*¿Entonces cuál es el problema?*’ ‘*Es que no me gusta que me digan gitana.*’ Seguramente lo escuchaban de una forma despectiva. Porque ellos reconocían que eran gitanos. ‘*¿Pero tú eres gitano?*’ ‘*Sí.*’ ‘*¿Pero entonces por qué no?*’ ‘*Porque ella me gritó.*’ O sea, se lo gritó, fue distinto.” (Gabriela Navarro, Profesora Básica).

“Cuando venían sucios los gitanos. Cuando los gitanos venían con pediculosis, algunos detalles sucios, ahí como que los niños yo notaba un cierto rechazo. Pero los niños te dicen a ti, a la tía, ‘*tía, el gitanito, el fulanito anda con ropa de la calle, está sucio.*’ / No hay una discriminación que los deje de lado.” (Karen López, Parvularia).

“No, no, para nada, para nada. Quizá de repente cuando de repente llegaba muy, medio cochinito el Jovano, claro, ahí como que los niños me decían o le decían ‘*tienes las manos sucias*’, pero es una cosa que yo creo que si fuera gitano o no fuera gitano, se la decían igual.” (Verónica Saavedra, Parvularia).

Vale destacar que las relaciones sociales entre pares gitanos/as contuvo un código cultural étnico que fue insoslayable y claramente reconocible a través la inmediatez de su comunicación en la lengua materna, o en el cuidado que los niños gitanos procuraban a las niñas gitanas:

“Yo conocí la relación de ellos muy de lejos, la relación entre niños gitanos porque yo tuve en un tiempo dos hermanos: una niñita y un niño; pero uno de ellos en segundo ya no fue más, el niño. Pero ellos se entendían y ellos hablaban su idioma, y uno no entiende nada sólo que de repente por ahí se enojaban y uno con el otro se quitaban su colación o se quitaban la galleta del desayuno... Aparte de eso no más.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“La mujer para el gitano, al menos la experiencia que tuvimos nosotros, es sagrada. Las protegen a las niñitas aquí como hueso santo y se nota en los niños.” (Claudio Torres, Director de Escuela).

“Porque me da la impresión que así es, que en los gitanos el varón es el que manda, en cambio las mujeres como que tienen que obedecerle y cuidan a sus damas. Entonces los gitanos varones que venían ellos se preocupaban que sus niñas que no miraran a un chileno porque ya venían grandecitas y después porque ya habían aprendido lo suficiente y se tenían que quedar en casa.” (Roxana Zambrano, Directora de Escuela).

A pesar de que las relaciones sociales establecidas en la escuela entre pares gitanos/as no interfirieron sobre sus relaciones con el resto de los alumnos/as no gitanos/as, así como por ejemplo para llegar a formar grupos diferenciados, a excepción de un caso, ocurrió también que entre ellos/as hasta se evitaron. Conózcense tales situaciones:

“La relación con sus compañeros de curso era más o menos, no muy bien porque en un curso como algunos profesores me los aceptaban y otros no, entonces el profesor que los aceptaba tenía cuatro-cinco alumnos, y al haber cuatro-cinco ellos se juntaban entre ellos no más y hablaban su idioma. Se paraban, no obedecían entonces eso traía dificultad con los otros compañeros.” (Roxana Zambrano, Directora de Escuela).

“Y entre ellos no se ayudan mucho. / En que por ejemplo, parientes en mi curso de chicos de primos, en que los pobres los miraban sus parientes pudientes, los miraban en menos y ellos sabían que los miraban en menos y sus madres y sus padres venían a decir eso. Entonces cuando yo les decía, muchas veces les decía, los venían a buscar en unas enormes camionetas... Entonces yo les decía ‘Oye, ¿por qué no te llevas - me acuerdo de a – Teresa?’ ‘No, no, no. Yo no. No, a ella la viene a buscar la mamá. No, no. Yo no la llevo.’ Entonces qué onda decía, pero cómo si viven casi en la misma casa o al lado, pero ese pariente pobre vivía en la carpa, no vivía en la casa. No tenían en ese aspecto, pero lo que si yo tengo claro que muy unidos en lo que es la fiesta, la jarana que ellos tenían, ahí todos participaban, incluso los niños. / Pero tu, yo notaba la diferencia en por ejemplo, las que venían muy peinaditas, muy limpiecita su camisa; y las más pobres chasconas, con incluso la misma trenza del día anterior, las camisas sucias, ahí había una diferencia. Pero ahí una diferencia de hábitos pero ya provenientes de la familia, de las diferencias de la familia y por eso te digo yo que se producía esa distancia entre los parientes con más recursos a los con menos recursos, y se juntaban la nada, excepto cuando había una fiesta o algo importante familiar. Ahí todos son iguales pero para la convivencia diaria entre ellos tenían sus diferencias.” (Gabriela Navarro, Profesora Básica).

Respecto de las relaciones de los niños/as gitanos/as con las docentes, al igual que con sus compañeros/as payos, se basaron en el afecto y manifiesto respeto, todavía más

profundas en la medida en que las mismas educadoras se involucraron cercanamente con ellos/as y sus familias. Sólo en escasas situaciones en que los niños/as gitanos/as, en general, tendientes a tratar de ‘tú’ a sus docentes en vez de ‘usted’, llegó a causar una llamada de atención:

“A la profesora la trataban de ‘tú’. *‘Tú, oye, por favor...’* Cualquier cosa pero de ‘tú’. Yo le dije *‘mira, yo soy tu señorita. Tu me tienes que decir señorita o profesora, ¿ya?, pero no tratarme de tú ¿ya? Porque tu podrás tratar de tú a tu otra compañera que es del mismo, la misma edad tuya, en fin, pero yo no. Yo soy una persona adulta, tu me vas a decir señorita o profesora’*. Algunos entendían pero de repente se les olvidaba.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

Haber incluido la descripción de las relaciones sociales establecidas por los niños/as gitanos/as con sus pares étnicos, compañeros/as payos y las docentes en la escuela, obedeció al objetivo de lograr una visión más acabada acerca su permanencia en dicha institución. Este aspecto, que finalmente está entretelado en todos los subtemas considerados del tratamiento del proceso escolar de los gitanos/as, tuvo por su parte la intención de develar los posibles estados en que estos niños/as pudieron haber expresado la tensión que la escolarización estaba generando en ellos/as y sus familias. Y aunque las respuestas al incipiente descubrimiento de la situación dieron como resultado unas relaciones sociales relativamente normales – y no es que la investigadora haya esperado una visión necesariamente negativa –, lo cierto es que habría adquirido potencia de haber sido abordado paralelamente con la visión de los propios/as involucrados, los niños/as gitanos/as y sus familias.

Las relaciones sociales en la escuela, en el caso en cuestión, conjugadas entre payos y gitanos/as que relata una experiencia compartida del encuentro de dos culturas, suministra la base desde la cual poder entender que la interculturalidad apenas pudo ser vivida más libremente a través de las relaciones interpersonales en tiempos y espacios breves como por ejemplo el recreo, los momentos de relajo en las clases o antes y después de la entrada a la escuela. Obviamente, las relaciones interétnicas no desaparecen cuando suena la campana para entrar al aula, o mientras la profesor/a habla, o cuando los alumnos/as permanecen en silencio; pero sí ocurre que la interculturalidad como proyecto social es menoscabada o radicalmente inexistente mientras los niños/as gitanos/as son despojados de su particularidad cultural al ser tratados como cualquier niño/a y cuando, consecuentemente, la escuela no asume que sus responsabilidades socioeducacionales dejan de ser estáticas y las mismas de siempre, en la posibilidad de asumir otras nuevas: la integración de la interculturalidad no como un factor de evidenciación de la diferencia mediante la errónea exotización o folklorización, sino para asumir una educación que integre equitativamente a unos sujetos socioculturalmente diferentes y diferenciados, para otorgar responsable y eficientemente los deseos de educarse de éstos/as, junto a la respetuosa y sana convivencia con el otro.

En el entendido que las docentes y autoridades escolares entrevistadas no observaron más detenidamente el cómo las relaciones sociales se establecieron entre los niños/as gitanos/as y el resto de los alumnos/as, se intuye finalmente que la cualificación de tales relaciones como sanas y normales, no sólo tras la experiencia sino también durante ella, pudo haber funcionado como un asunto que bajaba el perfil de los problemas que la escolarización de los gitanos/as causaba a la escuela, y de este modo, para haber logrado asumir que tal fenómeno, necesariamente debía ser problematizado en dirección hacia la introducción de un nuevo desafío de la institución escolar, como parte de un problema social más amplio.

3. Abandono Escolar de los niños/as gitanos/as

Es preciso dar a conocer las razones de la inserción de los niños/as gitanos/as a la escuela para llegar a entender las razones de su deserción, las que, si bien fueron obtenidas a través de las entrevistas a las docentes y autoridades escolares, por ellas también se pudieron conocer lo que los padres y madres gitanos/as habían dicho al respecto:

“Entonces yo tuve mucha entrevista con las mamás, con quien hacía de apoderado de los niños, y más de una vez me dijeron que a ellos les interesaba aprender a leer y aprender las cuatro operaciones. / Claro. Porque ellos necesitan, porque esto lo conversé yo con mamás gitanas, ellos necesitan que sus niños aprendan un poco a leer y escribir, y un poco de matemáticas, o sea, lo mínimo, las dos operaciones de las cuatro dos operaciones y ya, y sumar y restar y lo otro lo van aprendiendo con sus papás supongo, los que no terminan, los que no siguen, los que no llegan por lo menos hasta cuarto. Porque el primer ciclo básico se encarga de esas cosas, de que los niños aprendan y manejen bien las cuatro operaciones. Eso es en el primer ciclo, de primero a cuarto es donde más se da, donde más se trabaja. Y ellos llegan... Yo no recuerdo a un gitano que haya llegado a cuarto, no. Hasta tercero y digamos la mitad de tercer año o menos de la mitad. No terminan y van, volviendo a la pregunta, porque quieren aprender a leer y a escribir, medianamente. / Por qué, porque los gitanos tienen otra forma de vida, ellos como le decía antes, su interés que aprendan a leer y a escribir no más y no, la escuela es una cosa secundaria para ellos. No le dan la importancia que el resto de la gente, que la educación de sus hijos. / Los niños gitanos vienen a la escuela mandados por sus padres.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“Ellos a lo que vienen es a aprender a leer y a escribir. / Bueno, las razones yo pienso que las mandaban los padres para que aprendieran a leer más que nada po. A leer y a escribir. Malamente que aprendieran a leer y a escribir, los mandaban por un tiempo y como te digo. Yo creo que esas eran las razones más que nada.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“Para ellos los niños en el colegio es para que aprendan a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir y nada más. Y de ahí nada más, para la casa. / Ellos vienen a aprender, esa es la idea: hacer tareas como te dicen, aprender a leer, a escribir... Eso es lo que tienen metido en la cabeza.” (Karen López, Parvularia).

“Pero a mí me han tocado justamente los que han tenido interés en los dos papás. O sea, la mamá que quiere que sea más que ellos. / Lo que más les importa que surjan y que estudien. Entonces de acuerdo de eso es lo que cumplen y ellos están cumpliendo súper bien. / Por las mamás yo creo. Pero las mamás que quieren que surjan, o sea, están viendo que a lo mejor estar viviendo en Chile, sus hijos van a

tener que estudiar para ser algo. O sea, a lo mejor no sigan su misma vida, que no estar dependiendo a lo mejor de estar viendo la suerte o incluso vendiendo autos reparados, porque eso es lo que realmente hacen ellos, o sea, compran autos, después los arreglan y los venden un poco más caros, eso es como el negocio de ellos. Yo creo que más que nada para que ellos tengan otra, otra perspectiva de vida yo creo. / Y la otra mamá, como te digo, es como para que fuera más que ella porque ella como sufrió tanto, ha sufrido tanto, no quiere a lo mejor que su hijo siga el mismo camino que ella: que están de allá para acá, que estén dependiendo del resto; yo creo es más que nada eso. / Es como el interés de las mamás más que nada para que sean, para que surjan no como gitanos sino como personas, porque los gitanos de repente se quedan ahí, en ese círculo entre ellos. O sea, el asunto de los autos que es como su trabajo, su empresa; y las gitanas leen la suerte, incluso hasta pedir algunas. Entonces yo creo que es más que nada las perspectivas de vida que quieren para ellos, diferente. Ellos están insertos en, imagínate ya cambiaron el modo de vivir; ahora ya no viven en carpa de aquí para allá, sino que ahora están en casas, a lo mejor adentro no tienen muebles ni nada pero viven en casa ellos. Es una forma de tomar conciencia de estabilidad, o sea, una cosa así yo creo, más que nada.” (Verónica Saavedra, Parvularia).

“Yo creo que por superación más que nada. O sea, que los papás quieren que, que puedan estudiar, que puedan ser no diferentes sino que igual al resto. Que ellos como capacidades de poder hacer cosas. Yo pienso que por eso más que nada los mandan... Yo pienso que por eso porque, yo he conocido gitanos que no, no saben nada, nunca van a la escuela, no.” (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

“Que no sé, ellos venían porque los habían puesto en la escuela, porque la mamá quería que viniera o el papá quería que vinieran. Que yo me acuerdo que esa vez era un matrimonio gitano, y el gitano venía y decía que él no quería que su hijo fuera como él y que anduviera de acá, en las carpas o puro de mecánico, que él quería otra cosa y como él sabía que sus hijos eran tan buenos alumnos podían ser hasta médicos. Y tenía razón el hombre, tenía razón, si eran excelentes... / Me acuerdo a veces, recuerdo muy bien al gitano cuando hablaba que decía que quería que sus hijos estudiaran porque no quería que fueran sólo mecánicos. No ves que la mayoría de ellos son mecánicos no más, que venden y compran autos, y que se trasladan de ciudad en ciudad; entonces él quería que sus hijos fueran otra cosa porque él sabía que podían ser otra cosa.” (Luisa Gutiérrez, Profesora Básica).

“Entonces al año siguiente con todo el boom de ver pasar a los chicos nuestros con uniforme, volvían nuevamente las mamás, los papás gitanos a matricular a sus chicos. / Pero, se logró el objetivo de aprender: a leer, escribir, que era lo que sus padres querían. / Es que yo llevo aquí en este colegio como veinticuatro años. Entonces antiguamente ni sospechábamos que podían haber alumnos gitanos que quisieran estudiar. Si esto yo creo que es porque estas familias gitanas que se vinieron a asentar en la comuna no vinieron a vivir en carpas, se vinieron a vivir en casas. Entonces empezaron ya a sentirse un poco más integrados a la sociedad común y corriente de la comuna: con sus casas, con sus familias, con todo; y al ver pasar a tantos niños que rodean nuestras escuelas, que de las familias, casas que rodean nuestras escuelas seguramente se empezaron a sentir como entusiasmados y

los chicos querían venir al colegio. Eran ellos los que traían a sus padres. / Exactamente, fue por iniciativa propia de los niños. Por qué, porque los niños, que estos niños que viven en casa tienen vecinos, que tienen niños de las mismas edades y se encuentran en la calle. Entonces estos chicos, nuestros alumnos normales le decían ‘yo voy al colegio’. ‘Entonces yo quiero ir a tu colegio. ¿Dónde queda tu colegio? Entonces le voy a decir a mi mamá.’ Y porque los chicos insistieron a sus padres llegaron aquí. Si no fue por iniciativa de los padres gitanos, no, eran los chicos los que molestaban a sus padres por venir al colegio. Incluso a muchos de ellos les molestaba el hecho de tener que salir a estos grandes eventos como La Tirana que te decía, que salen a comerciar los gitanos. Los niños no querían ir, se querían quedar en el colegio. / Porque ellos querían que, porque ya no querían vivir más en carpa. ‘Ya no quiero vivir más en carpa, yo quiero que ellos vivan en casa.’ Y parece que pensaban que la única posibilidad de cambiar de estilo de vida era estudiando. Yo no sé si para trabajar en algo. / No que estudiar para seguir una profesión, no, no era el objetivo. Tal vez, a lo mejor para hacerlas más despiertas, para que sabiendo leer y escribir, no cierto, a lo mejor podían ser, no sé, una presentación frente al público de los chilenos un poco más, no sé, más agradable tal vez si saben un poco más. / Eran los papás los que no querían que los gitanos estudiaran, pero las mamás sí querían. Eran las mamás las que querían que sus hijos aprendieran pero no los papás. / La razón era porque el niño tenía que salir a trabajar con él, lo tenía que acompañar a su trabajo: a la venta del auto, a la parte de trabajar con el cobre, a sus movidas que tienen ellos. Pero las mamás sí querían que ellos vinieran, ‘si es este hombre el que no quiere’ me decía, ‘pero yo quiero que estudie’. Las mamás querían que estudiaran sus hijos.” (Gabriela Navarro, Profesora Básica).

“Hace tres años egresó un chico de octavo que notoriamente era de digamos entre comillas – o no sé cómo se llamarán ellos – de clase social alta dentro de los gitanos, y él estudiaba para dirigir a los gitanos, a sus hermanos. Ese era el objetivo de estar en la escuela y fue uno de los mejores de nuestros alumnos que ha pasado por la escuela. Y él tiene un convencimiento de que él va a liderar a los gitanos y se está preparando para eso. Inteligentísimo, totalmente convencido de su visión como gitano y es notorio.” (Claudio Torres, Director).

“Creo que por la educación que tratan los papás de entregarles a ellos, que ellos no tuvieron o no tuvieron acceso.” (Antonieta Monjes, Profesora Básica).

“Claro, incluso lo que sí me llamaba la atención desde el punto de vista pedagógico por lo menos los de cuarto básico, es que estaban interesados yo diría en las cuatro operaciones y leer y escribir. Pero ya de ahí internarse en matemáticas, o bueno en matemáticas también las cuatro operaciones como te digo, pero de ahí a hacer una cuestión como ciencias sociales, ciencias naturales no po. / No po, ellos no, a ellos les interesaban las cuatro operaciones y leer y escribir bien, punto. Seguramente con eso se desenvolvían, sobre todo con las cuatro operaciones.” (Paola Arias, Profesora Básica).

“Bueno, habían padres que querían que los niños estudiaran, que aprendieran a leer, que aprendieran a escribir porque ellos, los padres, la mayoría no sabe, o sea, no sé

ahora pero en ese tiempo no sabían leer ni escribir, pero sí saben todo lo de numeración. Escriben su nombre no más. Y ese era el objetivo de los padres, que aprendieran a leer y escribir.” (Fabiola Maldonado, Profesora Básica).

“Y en el Jorge a pesar que sus dos papás eran gitanos, ellos siempre tuvieron la intención de que se incorporara al sistema. Ellos lo trajeron voluntariamente, ellos todos eran gitanos. Y como te digo, cuando me lo trajeron yo lo acogí, lo recibí y ellos contentos pero algo pasó que no siguió. / Porque aquí hubo otros alumnos gitanos en otros cursos y su meta era leer, escribir, sumar y restar. Con eso ellos digamos salen al mundo. A ellos les bastan solamente esas cosas entonces no tienen interés por otro.” (Mariana Ortiz, Parvularia).

“Porque ellos como los atendimos bien, los recibimos bien por eso que llegó una infinidad de gitanos, ese fue el motivo que... / Es que ellos no tenían como objetivos y metas de seguir estudiando nunca, solamente aprender a leer y a escribir, ni de aprender otras materias tampoco. / En la lectura y escritura que era un poco más difícil para ellos pero ya captaban el mecanismo y seguían adelante, que eso era lo que ellos necesitaban, ellos no necesitaban saber más cosas.” (Roxana Zambrano, Directora).

Solamente dos entrevistadas, ambas del Colegio Bombero Oscar Encalada, indicaron que la razón por la cual los niños/as gitanos/as llegaban a escolarizarse, estaba motivado para obtener una asignación familiar:

“Ellos ven que no, y ellos lo que quieren es saber sumar, restar... Uno les quiere enseñar cómo se escriben los números y ellos no, ellos les interesa leer rápido, escribir rápido. Y como no ven los logros rápido los sacan o si no vienen por la asignación familiar. (...) La municipalidad debe dárselos. Si están matriculados les dan la asignación. Incluso el año pasado a mí se me inscribieron dos y una vino un día y la otra no alcanzó a estar el mes porque lo que querían era eso, tener el certificado para cobrar la asignación. / Vienen por otro motivo, no vienen por aprender. Hay excepciones. Hubo una niña que estuvo como dos años pero con otra profesora. / Incluso una mamá gitana me decía que para ella le interesaba el certificado de estudio, de alumno regular, nada más. Porque le hablé el año pasado de que nos íbamos a trasladar acá, que le iba a quedar cerca, no. Ella necesitaba el certificado para cobrar la asignación familiar y nada más. / Yo pienso que no vienen tanto por aprender.” (Evelyn Venegas, Profesora Básica).

“Pienso que para ellos cobrar la asignación familiar que les dan a nivel de municipalidad; necesitan, les exigen un certificado de estudio, un certificado que diga que el niño está matriculado en tal curso y que asiste regularmente a clases. Entonces cuando obtienen ese certificado ya no les interesa más, porque a ellos les

interesaba solamente presentar ese papel en la municipalidad para que les dieran la asignación familiar. Eso es lo único que los motiva.” (Olga Contreras, Jefa de UTP).

Cabe agregar otras dos razones, provenientes de la iniciativa de los mismos establecimientos en tratar de incorporarlos. Para el primer caso, Escuela Esperanza Joven, se observará que fue motivado por la necesidad de subvención del establecimiento para lo cual resultó beneficiosa la población gitana asentada a sus alrededores; y para el segundo, Liceo El Portal de La Cisterna, correspondió al esfuerzo directo del establecimiento por desarrollar un proyecto educativo especial para gitanos/as:

“Las adaptaciones curriculares para ellos fundamentalmente que aprendan a leer y escribir, eso es lo que ellos necesitan. Porque ellos no les interesa otra cosa más que aprender a leer y escribir. / La educación municipal desgraciadamente padece de su financiamiento porque no hay niños. Y la gente como en el caso tuyo y muchos que están en la educación privada, porque la sociedad le ha dado un prestigio diferente al nuestro, es casi un problema cultural también. Entonces ellos, hubo un momento en que nosotros teníamos muy pocas matrículas y cuando salimos a buscar las matrículas nos encontramos con este problema y en ese momento fue una solución. Porque hubo un momento en que teníamos veinte, treinta niños gitanos y veinte niños hay que ver que en una subvención influye. Por eso te decía que es un problema de subsistencia del sistema municipal y en ese momento fue una solución. () Así es que, después cuando ya se incorporaron que fue por necesidad porque nosotros salimos a terreno a buscar las matrículas porque estábamos padeciendo, nos dimos cuenta de este problema y después nos integramos amorosamente como dice Humberto Maturana es este asunto de la relación con los niños.” (Claudio Torres, Director).

“Las razones por las cuales asistieron yo tengo entendido que en ese tiempo Roxana Zambrano que era jefe técnica, no sé parece que hizo un trabajo de tratar de incorporar esos niños. No sé si, pero me da la impresión de que ella si tuvo que ver ahí, me da la impresión de que trató de esos niños por qué no viene a clases, bueno que vengan. O sea, como que se les dio la oportunidad de venir y bueno aceptaron de inmediato. / Yo diría que sí fíjate. Porque no fue así como ‘ah, yo vengo’. Oye, tener la oportunidad bueno, ellos tampoco iban a desaprovecharla. Me da la impresión de que por ahí fue el asunto. / Yo diría que fue la gestión de acá. Me da la impresión. Si tu investigas más, yo creo que me da la impresión que tiene más peso lo de acá que haya sido por iniciativa de los padres.” (Paola Arias, Profesora Básica).

“Que los gitanos llegaran a la escuela no sólo fue una cuestión de iniciativa por parte de las familias sino también un esfuerzo realizado principalmente por la ex directora del liceo que junto con otras docentes como Roxana Zambrano en ese entonces jefa de UTP y actual directora, idearon un proyecto de escolarización para los gitanos del sector.” (Marta Esquivel, Orientadora. Cuarta Etnografía de Aula, Entrevista Informal).

Junto con la inserción de los niños/as gitanos/as al establecimiento en donde fueron una solución para la subvención en momentos en que la demanda de matrículas bajaron considerablemente favoreciendo a los colegios privados, ocurrió también una situación bien particular que da cuenta de la preocupación de parte de una autoridad gitana para que los niños/as gitanos/as se educaran en las escuelas. Esta gestión promovió la escolarización de un importante número de niños/as gitanos/as del sector:

“Mira, esto fue un arreglo que se hizo con un alcalde muy antiguo y con un rey, California me parece, y llegaron a un acuerdo hace varios años atrás que el niño que estudiaba y se integraba a las escuelas municipales iba a tener una beca o una ayuda económica de este señor California. Y ellos estaban muy interesados en que les diéramos el certificado nosotros de alumno regular. Ese fue el inicio de esto más lo que nosotros habíamos detectado ya y lo que habíamos informado al alcalde de este problema que existía en el sector porque antes habían muchos más gitanos que ahora. Y entre ellos, entre autoridades, entre autoridades digamos entre la cultura gitana y el señor alcalde, decidieron eso y llegaron a acuerdo y después les gustó. Y ahí nosotros, no tan sólo en esta escuela sino en el Portal de La Cisterna, la escuela Palestino y la Escuela Naciones Unidas era donde más habían ‘biculturales’ que les llamamos nosotros.” (Claudio Torres, Director).

Haber indagado en las motivaciones que tuvieron las familias gitanas de La Cisterna para llegar a escolarizar a sus hijos/as ha sido oportuno para dar cuenta de los motivos por los cuales, tras un período breve y constantemente interrumpido, prontamente terminaron por desertar del sistema formal educativo. Parte de las razones de la escolarización de los niños/as gitanos/as, que en gran medida da a conocer lo que han buscado en la educación formal, está indiscutiblemente conectada para aclarar las razones por las que después desertaron:

“Más bien se daban cuenta en la casa que estaban leyendo y escribiendo, aunque fuera a medias, ya no lo mandaban más.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“Ellos aprendían a leer y a escribir y ya no volvían más.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“Debe ser porque ellos lograron lo que necesitaban. Que era su techo, a lo mejor exigido por su familia, por sus madres específicamente: leer y escribir, sumar, restar, conocer los números y nada más.” (Gabriela Navarro, Profesora Básica).

“De a poco se fueron, resolvieron su problema que era aprender a leer y a escribir y trabajar con numeraciones y ya se fueron retirando. / Porque a ellos no les interesa otra cosa más que aprender a leer y escribir. Una vez que aprenden, emigran, esa es la necesidad fundamental de ellos. / Pero una vez que aprendían medianamente, se retiraban, se iban.” (Claudio Torres, Director).

“Ellos venían solamente para leer y escribir y una vez que aprendían ellos ya no venían más. (...) Ellos no necesitaban saber más cosas.” (Roxana Zambrano, Directora).

Sobre el entendimiento que la inserción de los gitanos/as a la escuela fue inducida principalmente por su necesidad de aprender matemáticas y la lecto-escritura, no obstante, en el ambiente escolar en donde el habitus secundario sustentaba la ilegitimidad del habitus originario (cultura gitana), impidió que la escuela fuera vivida por estos niños/as y sus familias como un lugar para pensar, o por lo menos, para crear la posibilidad de proyectarse a largo plazo dentro de él. Perteneciendo a un grupo cultural muy distinto del de la sociedad mayoritaria, los gitanos/as habían ingresado al sistema educacional formal siendo diferentes – mayoría de edad, sin escolaridad previa ni estimulación orientada para adquirir una educación escolar regular – y en condiciones diferentes – regularización de estudios, adaptaciones curriculares, apoyo pedagógico de nivelación, metodología de enseñanza aprendizaje y evaluación diferenciada. De este modo, mientras sostuvieron una relación del mismo perfil (tratados como iguales en su insoslayable condición de diferentes) pero en cuyo proceso total de escolaridad manifestaron constantemente la tendencia hacia la forma de vida gitana – nomadismo y así una desadaptación a las normas escolares -, continuar del

mismo modo a largo plazo habría sido insostenible y seguramente perjudicial tanto para ellos/as como para el establecimiento educacional. Véase a continuación unas citas que ejemplifican la incomodidad de los niños/as gitanos/as en la escuela, también como posible motivación de su deserción:

“Un niño que entra a primero tiene que tener seis años. Ellos tenían ponte tú ocho, nueve. ¿Ya? Entonces ellos se daban cuenta y ya ligerito ya cuando aprendían algo ya no querían venir más al colegio.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“Duró poquito sí, porque no, como que no se ambientó al colegio.” (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

“Después poco a poco empezaron nuevamente a irse porque les cuesta tomar, cumplir normas de los ‘chilenos’ como dicen ellos.” (Claudio Torres, Director).

“Se aburren constantemente y no terminan procesos porque como no tienen mucha disciplina la que uno cree que deben tener dentro de la sala, ellos después dejan de venir no más. Porque no les satisface, o sea, no sé, querrán otras cosas.” (Antonieta Monjes, Profesora Básica).

“Claro, mira. Estos niños que yo recuerdo unos por ejemplo yo los tuve me parece que como a finales de primero y después siguieron un tiempo en segundo. Pero ya después se los llevan, o sea, además como son mayores se sienten mal dentro de los cursos chicos.” (Fabiola Maldonado, Profesora Básica).

“Tuvimos pocos casos que eran así chiquititos de seis o siete años, como tres más o menos que duraron así en primero, que duraron como dos años seguidos, que asistieron regularmente. Pero ya los otros eran más grandes y después ya no les gusta pues si ellos están acostumbrados al aire libre y aquí digamos es todo estructurado.” (Roxana Zambrano, Directora).

Una de las razones de la deserción de los niños/as gitanos/as fueron asociadas a sus obligaciones socioculturales exigidas de parte del grupo de pertenencia. Por ejemplo, en el deber de ayudar a su progenitor para el trabajo, con lo que simultáneamente tendría que familiarizarse porque sería también su futura actividad económica:

“Eran los papás los que no querían que los gitanos estudiaran, pero las mamás sí querían. Eran las mamás las que querían que sus hijos aprendieran pero no los papás. (...) La razón era porque el niño tenía que salir a trabajar con él, lo tenía que acompañar a su trabajo: a la venta del auto, a la parte de trabajar con el cobre, a sus movidas que tienen ellos.” (Gabriela Navarro, Profesora Básica).

Y respecto de lo mismo, lo testimoniado por una docente en relación con una alumna gitana:

“Y ya después no siguió porque según ella, los papás la querían casar. Ya, porque a muy temprana edad casan a las lolas, a las niñas.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

Estas citas, como motivos de la deserción por obligaciones con el grupo de pertenencia, hacen plausible lo que una autoridad escolar señaló, a pesar de provenir de su propia interpretación:

“Yo recuerdo que en una oportunidad fuimos a la casa de una gitana cuando estaba en la 555 para ver qué pasaba y ella no, ‘no lo voy a mandar más’ y punto, nada más. No dio razones, ‘no lo voy a mandar más’ y se acabó. No retiraban documentos, no, nada. Eran desertores. / Desertan porque los papás no los mandan más al colegio. Yo también pienso que ellos también tienen prejuicios con nosotros, entonces no les gusta mucho que se interrelacionen con los otros niños, que van a aprender otras cosas. Yo pienso que eso, no les interesa a ellos que se relacionen. Con nosotros también tienen prejuicios.” (Olga Contreras, Jefa de UTP).

Del mismo modo en que se ha intentado establecer relación entre las razones de la escolarización con las razones de la deserción de los niños/as gitanos/as; gracias a la función de nexo establecida por la última cita – de que a los padres gitanos no les interesa que sus hijos entren en una relación más profunda con los niños provenientes de otra cultura, en este caso la dominante, con el riesgo de perder o transformar la cultura propia –, así también se descubre una asociación directa entre las razones de la deserción con las razones de la no-escolarización de la mayoría de los gitanos/as:

“O sea, lo que yo creo porque puede que ellos tengan otras razones. Yo creo que a ellos no les interesa que ellos aprendan la cultura nuestra. A ellos les interesa que los gitanitos aprendan la cultura de ellos: su idioma, su manera de ser, sus costumbres, entonces no les interesa que... Eso es lo único que a ellos les interesa, es lo que yo creo.” (Olga Contreras, Jefa de UTP).

“Según Luis, los gitanos no mandan a sus hijos a la escuela *porque temen, porque se les pueden ir de las manos*, es decir, se pueden convertir a la cultura de los gayó y

olvidar su verdadero origen.” (Luis Sepúlveda, Apoderado casado con gitana. Entrevista Informal).

El resto de las observaciones de los entrevistados respecto de las razones de la no-escolarización, concordaron en señalar la posición secundaria de la educación formal en la estructura cultural de las familias gitanas las que ni estaban preparadas ni dispuestas del mismo modo en que lo han hecho los payos (especialmente los sin filiación étnica), para asumir obligaciones y responsabilidades escolares sobre todo, cuando las prioridades arrancadas de una forma particular de vivir la vida, se orientan desde la itinerancia:

“Y después de muchos años yo he conocido gente gitana y he conversado con señoras, y incluso alguna vez una gitana me invitó a tomar té con ella a su casa, yo fui, y ahí tuve la oportunidad de conversar largo y, estaba con mi esposo yo, y ella nos conversó que ellos no necesitaban de estudios ni de tener una casa, una casa estable, establecerse en un lugar. Porque le preguntamos nosotros que cuál es el afán de ir de un lado a otro, entonces ellos nos contaron muchas cosas. Esta señora nos dijo que era su filosofía de vida más bien: no arraigarse en un lugar, por eso no mandaban tanto los niños porque ellos veían que para vivir no necesitaban saber tanto, necesitaban de otras cosas. Y aunque a nosotros nos parezca raro son, no sé todos, debe ser como en el resto de la gente, son bien espirituales. / La escuela es una cosa secundaria para ellos. No le dan la importancia que el resto de la gente, que la educación de sus hijos.” (Mariela Veas).

“Pareciera que, como que ellos están preocupados de otras cosas no del estudio, no es como una prioridad para ellos.” (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

“Su cultura es muy libre, tiende a la libertad, tiende a no estar encerrados, a no cumplir normas y a no cumplir horarios. Eso, culturalmente son distintos a nosotros y desgraciadamente el chileno por naturaleza y nosotros los profesores, las autoridades, tendemos a intervenir en las culturas extrañas, distinta a la nuestra en forma natural. A pesar que sabemos nosotros que no lo debemos hacer pero en forma instintiva lo hacemos y ellos se sienten acorralados en este sistema porque no es su, no son así pues. Por ejemplo qué vas a hacer tú si el sistema nuestro dice se financia el sistema educacional por asistencia, y ellos culturalmente no quieren asistir. O por ejemplo ellos están acostumbrados, nosotros ya nos metimos a las casas y ya ahora no tienen tantas carpas como antes, pero en invierno naturalmente ellos se van a lugares donde no llueve para estar en carpas, es una necesidad eso, son así. Junio, julio, agosto, septiembre, están en el norte y ellos usan como justificación mira que van a la Tirana. Pero la verdad de las cosas uno se da cuenta que es que buscan la libertad, estar en carpas. Y aquí nosotros de a poco los hemos ido acorralando y como que la misma gente, sus vecinos ya están en casas pero con

la carpa adentro. Entonces yo creo que ahí está nuestro problema. Somos poco tolerantes con eso.” (Claudio Torres, Director).

“Los gitanos no daban razones del por qué no enviaban sus hijos al colegio. Sólo se limitaban a afirmar que ‘el hijo le salió tan burro’ y porque viajaban mucho.” (Hilda Fuentes, Subdirectora. Entrevista Informal).

“Porque la vida de ellos es itinerante y ellos surgen en la vida con lo que saben, nada más. Les basta el leer, escribir y sacar cuentas.” (Roxana Zambrano, Directora).

En la ausencia de documentos que den cuenta del inicio, seguimiento y término del proceso escolar de los niños/as gitanos/as para conocer el nivel de escolaridad alcanzado por ellos/as, tal aspecto se torna difícil de abordar en tanto, como ya se ha revisado, no se trata de una escolarización regular. Sobretudo en aquellos casos de un año de escolaridad incompleta – proceso sin terminar entre primero hasta sexto básico con validación de estudios o dentro del Proyecto Educativo para Gitanos/as. De este modo, los logros académicos alcanzados por tales educandos es más adecuada para poder entender los resultados de su escolarización, especialmente los procesos de uno a tres años con o sin educación preescolar. Teniendo presente esto, sin embargo, las citas que a continuación se presentan deben ser entendidas en el contexto de un permanente intento para determinar el nivel de escolaridad alcanzado y precisar sobre los logros académicos alcanzados por estos niños/as:

“Ninguno terminó el tercero. / Hasta mediados de tercer año.”

“Y aprenden a leer a medias y ya no van más.” (Mariela Veas, Profesora Básica).

“Una niñita que tuve yo, que me duró hasta tercer año que nunca me voy a olvidar de ella. Se llamaba Esmeralda. / Algunos no alcanzaban, no, se retiraban de primer año porque ya aprendían a leer y a escribir y ya con eso les bastaba, y ya no venían más. / Y pasaba que venían de repente dos meses, a más tres meses y ya no venían más. Porque ya habían aprendido algo. / Nunca terminaban el año.”

“Algunos no alcanzaban, no, se retiraban de primer año porque ya aprendían a leer y a escribir, y ya con eso les bastaba, y ya no venían más.” (Lila San Martín, Profesora Básica).

“El kinder si lo terminaron. / Algunos llegan a primero básico, otros llegan a segundo básico.”

“Aprendió a leer, a escribir, a sumar, a restar, las cuatro operaciones y se fue. / Aprenden a leer, a escribir, las cuatro operaciones y chao, y se van.” (Karen López, Parvularia).

“Terminó el kinder, pero después no siguió estudiando. (Verónica Saavedra, Parvularia).”

“Duró poquito sí, porque no, como que no se ambientó al colegio.” (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

“Ellos no pasan más allá de quinto, lamentablemente se van.” (Luisa Gutiérrez, Profesora Básica).

“Yo en ese tiempo trabajaba de primero a cuarto y recibí chicos en primero, luego pasaron, cuando pasé algunos continuaron, terminaron el primero, volvieron al segundo porque ellos iban corriendo la voz que estaban viniendo al colegio. También tuve alumnos en, algunos siguieron el tercero, otros desertaron pero llegaron nuevos alumnos en tercero y ya en cuarto, ya prácticamente no quedaba ninguno.”

“Ahora, cómo salieron leyendo estos niños, salieron la mayoría de ellos salió leyendo silábicamente, no de corrido, pero era suficiente lo que pedían sus madres. Que por lo menos tomaron un libro y supieron lo que decía.” (Gabriela Navarro, Profesora Básica).

“Los gitanos aprenden precariamente leer, escribir, sumar, restar y con eso se las batan el resto de sus vidas.” (Hilda Fuentes, Subdirectora).

“El tope de educación de ellos generalmente era hasta quinto, cuarto año, exceptuando el caso de otros chicos que eran de situación social elevada en su sociedad y siguieron los cursos superiores como te decía de ese chico que va a ser líder yo creo, hace años atrás pero al resto le importaba aprender a leer y a escribir, eso nada más.” (Claudio Torres, Director).

“Yo he tenido egresados de cuarto medio. / Los otros no llegaban a completar el quinto año básico.”

“Pero sí aprendían lo básico que ellos según lo que decían era leer, escribir y reconocer números, nada más. / Ellos generalmente, los que venían las primeras veces, terminaban sabiendo leer y escribir.” (Antonieta Monjes, Profesora Básica).

“Estos niños que yo recuerdo unos por ejemplo yo los tuve me parece que como a finales de primero y después siguieron un tiempo en segundo. Pero ya después se los llevan.” (Fabiola Maldonado, Profesora Básica).

“Y en el Jorge a pesar que sus dos papás eran gitanos, ellos siempre tuvieron la intención de que se incorporara al sistema. Ellos lo trajeron voluntariamente, ellos todos eran gitanos. Y como te digo, cuando me lo trajeron yo lo acogí, lo recibí y ellos contentos pero algo pasó que no siguió en primero. / Porque aquí hubo otros alumnos gitanos en otros cursos y su meta era leer, escribir, sumar y restar. Con eso

ellos digamos salen al mundo. A ellos les bastan solamente esas cosas entonces no tienen interés por otro. Por lo general ni siquiera su básica es completa; yo creo que tercero, cuarto la mayoría.” (Mariana Ortiz, Parvularia).

“Lo único que a ellos les interesaba era aprender las operaciones básicas matemáticas y la lecto-escritura, y una vez que aprendieron medianamente esto, se fueron.” (Marta Esquivel, Orientadora).

“Tuvimos pocos casos en que eran así chiquititos de seis o siete años, como tres más o menos que duraron así en primero, que duraron como dos años seguidos, que asistieron regularmente. / Logramos sexto pero ahí ellos ya después se retiran porque ya a esa edad están grandecitos.”

“Ellos solamente venían para leer y escribir y una vez que aprendían ellos ya no venían más.” (Roxana Zambrano, Directora).

Según los resultados arrojados por la investigación, las razones de la entrada de los niños/as gitanos/as a la escuela estuvieron vinculadas a las razones por las cuales la abandonaron. Es decir, una vez que los padres y madres se dieron cuenta que sus hijos/as ya habían aprendido, aunque fuese medianamente, las operaciones básicas matemáticas y la lecto-escritura - que por cierto eran los conocimientos por los que principalmente estaban deseosos -, ya no mandaron más a sus hijos/as a la escuela. No obstante, se hace necesario observar detenidamente este aspecto que cierra el tratamiento analítico interpretativo del proceso escolar de los niños/as gitanos/as.

Anteriormente se había enunciado que la presencia de los gitanos/as en la escuela fue resultado de la coincidencia breve de su ciclo de vida con el ciclo escolar; sobre lo que ahora vale indagar para intentar dar respuesta al por qué el proceso de escolarización de éstos, corresponde más bien al de su ‘pasada por la escuela’. El motivo por el cual algunos de los gitanos/as han podido acceder a la escuela se ha debido a su sedentarización, que en el caso contrario de sus pares completamente nómades esta realidad es casi inexistente en el

contexto de una escuela que en Chile todavía sigue siendo una oferta exclusivamente territorial. Al respecto, sin intentar dar cuenta de la transformación que los gitanos sedentarizados han hecho de su nomadismo - puesto que no se tienen los conocimientos acabados concernientes al tema -, lo que se debe tener presente es que estos gitanos no han abandonado por completo la itinerancia²². Recuérdense las dificultades que traía para la escuela, y al fin para su propio proceso escolar, los viajes familiares realizados a mitad del año académico para inciertamente volver o no a la escuela.

La posibilidad real del encuentro de los gitanos con los payos en el sitio social escolar, sin embargo, surge un poco más allá de su sola condición de sedentarizados, puesto que, como se ha podido detectar, no todos los gitanos en proceso de asentamiento han tomado la opción de insertar a sus hijos/as a la escuela. Y es que la sedentarización de algunos gitanos - en relación con los recursos que se tienen y los deseos en hacerlo -, ha obedecido sobretodo al objetivo de mejorar condiciones de vida para solventar necesidades de subsistencia y estabilidad (inserción social), antes que pensar directamente en la entrada a la escuela. En esta línea de desarrollo se entenderá que la escolarización de los gitanos sedentarizados nace como una necesidad secundaria, tras haber logrado solucionar y estabilizar los aspectos más relevantes de sus vidas. ¿Cómo y en qué contexto surge, entonces, la entrada de los gitanos/as a la escuela?

Si bien los niños/as gitanos/as, considerados como uno de los sujetos más cuidados por la comunidad - porque de ellos/as depende la perpetuación de la identidad gitana -, ‘sometidos’ en un tradicional proceso de endoculturación que se remite exclusivamente al núcleo familiar; entre aquellos sedentarizados se supone que se ha introducido un lapsus en tal proceso que ha permitido la desvinculación situacional de los niños/as con la cultura

²² Justamente por este motivo es más adecuado referirse a ellos como gitanos sedentarizados en vez de gitanos sedentarios.

únicamente gitana para introducirse en un medio, como la escuela, que está fuera de sus espacios de uso permanente y acostumbrado. Este lapsus, como nuevo aspecto del proceso de sedentarización, es el punto en donde se resuelve la coincidencia del ciclo de vida gitano con el ciclo escolar, y es lo que ha permitido a los gitanos traspasar algunas de sus fronteras en busca de los elementos que entre ellos son escasos (y/o ajenos) y que a la vez son cada vez más requeridos: la alfabetización en la segunda lengua. No obstante, el curso que ha seguido este camino, en ningún momento ha dejado de estar orientado por el sentido que los gitanos le asignan a dicha extensión. Los niños/as son matriculados en las escuelas a una edad tal que, a pesar de ser mayores que sus compañeros/as payos, todavía son considerados como niños/as y sólo en esa medida les es posible experimentarla; porque una vez requeridos en su medio como sujetos potenciales para pasar a una vida adulta, dicha posibilidad queda cerrada. De acuerdo a esto es por lo que se puede comprender que los niños/as abandonan la escuela y no precisamente, o únicamente, por la razón de que aprendieron medianamente los conocimientos que buscaban obtener en ella. Los niños/as gitanos/as entran a la escuela siendo gitanos/as y salen de ella porque son gitanos/as, para ser gitanos/as.

Obviando el modo y los resultados de dicho proceso, lo cierto es que los niños/as gitanos/as en el tiempo que se sienta su posibilidad de estar en la escuela, son considerados – por su grupo de pertenencia - como los únicos sujetos capaces de añadir algunos de los elementos específicos requeridos en la comunidad, pero al ser también considerados como sujetos vulnerables, se los dirige constantemente desde el núcleo familiar. A pesar que con la escolarización de los niños/as gitanos/as la escuela ya no queda inscrita en el sólo anhelo, al convertirse en realidad experimentada, no obstante, no alcanza a ocupar un lugar prioritario en sus vidas. Dicho enunciado se puede constatar con lo que sigue. Si no asisten

a la escuela por dos, tres o cuatro días a pesar de que se encuentren en la comuna y no de viaje, seguramente ha tenido que ver con cosas y situaciones que ocurren en sus casas y para lo cual ellos/as deben permanecer allí, en vez de cumplir con las exigencias de la escuela. Más tarde, que una madre gitana – por ejemplo - haya dado como excusa que su hijo/a no fue a la escuela porque le habían robado la bicicleta o porque estaba lloviendo y hacía mucho frío para mandarlo/a; revela que tales excusas, aunque puedan ser ‘mentiras’ que probablemente a ningún payo se le ocurriría dar, deben ser entendidas desde una perspectiva diferente. Porque la pérdida de la bicicleta, la lluvia y el frío pueden ser efectivamente razones que, si bien carentes de sentido a los ojos de los payos, fundamentan una forma distinta de entender la vida y la que responde en primer lugar al por qué el niño/a se quedó en su casa, en vez de responder al por qué no fue a la escuela. Planteado de otra manera, si los niños/as gitanos/as asisten a la escuela es porque nada de lo que ocurre en la familia ha puesto dificultad para ello.

La pasada que hacen los gitanos por las distintas ciudades del país instalándose en la periferia, es comparable con la pasada de los niños/as gitanos/as por la escuela donde coexisten con los chilenos, pero no se involucran con ellos.

En el caso de la escuela como una de las instituciones claves para la formación de los Estados Nacionales, sin embargo, en Chile en el contexto del proyecto social democrático las realidades educativas todavía son deficientes, ya que, como en el caso de los gitanos sigue funcionando con la vieja estructura que los admite pero no los acoge. Evidentemente se vive en una sociedad que es diversa y la que no es únicamente condicionada por el aspecto cultural étnico pero, aunque la escuela respecto de esto último esté conciente de la diversidad de origen de sus alumnos/as con los cuales trata, será

incapaz para trabajar hacia el logro de los objetivos de dicho proyecto mientras no resuelva incluir en su currículum la multiculturalidad. Una escuela multicultural para todos/as los chilenos/as debe recrear su lugar y tiempo social para permitir instalar una educación que se dirija y nazca de la convivencia intercultural respetuosa y equitativa y de este modo, permeando todas las estructuras de la sociedad, asegurar el cambio social mayor donde cada uno de los grupos marginados dejen de serlo y de este modo puedan sostener en verdaderas condiciones humanas su cultura propia, su identidad.

CONCLUSIONES

El desarrollo de esta investigación sobre la escolarización de los niños/as gitanos/as, con su carácter de estudio de caso, ha permitido a nivel micro dar cuenta de la situación general de marginados que viven los gitanos en Chile. Sin embargo, dicho estudio ha conducido hasta su punto de inicio – pero con conocimientos más acabados – y que es el problema fundamental que en materia educativa también puede explicar la no integración de los gitanos a la sociedad, su analfabetismo en la segunda lengua.

Mediante la revisión de los resultados arrojados por la investigación se observó que el proceso irregular de escolarización de los gitanos/as, caracterizado como una constante desadaptativa, da cuenta de una tensión en el sitio social escolar. Dicha tensión, finalizada por lo menos en la escuela con la deserción, se explica a grandes rasgos por la resistencia que los gitanos han opuesto a la aculturación como único proyecto integrativo que existe hasta ahora en la institución escolar ofrecido por la sociedad dominante.

La tensión que los niños/as gitanos/as han experimentado en la escuela como parte de aquella más general (tensión étnica), se ha originado toda vez que han participado de un ambiente social al cual no pertenecen, percibiendo de manera taxativa qué tan ajenos son ellos respecto de los otros y los otros respecto de ellos. Si a esto se suma la falta de destreza para identificar y entender los códigos comunicacionales y la falta de familiaridad con la apropiación de las normas escolares, mientras que la escuela tampoco los ha reconocido en su singularidad, la escolarización se tornó para estos niños/as en una experiencia de anulación.

No obstante, ‘la pasada de los gitanos/as por la escuela’ aparentemente no ha sido en vano para ellos/as, aún cuando haya podido implicar una vivencia traumática. En la certeza que tras el abandono escolar los niños/as gitanos/as continuaron resolviéndose en la

vida de acuerdo a los propios patrones culturales que aseguran su identidad fundamental (la étnica), existe la posibilidad para pensar que dicha experiencia escolar los haya enriquecido, retornando a su medio (la familia extensa) con un plus distinto. Así, es de suponer que aquellos gitanos/as que se escolarizaron (logrando el manejo básico de los conocimientos que se propusieron aprender) frente a los ojos de aquellos/as pares que nunca en sus vidas lo hicieron y muy posiblemente analfabetos, adquirieran un estatus superior. En el mejor de los casos, la implicancia de este estatus, además del cometido para mejorar la economía a través de las actividades tradicionales, pudiera ser de utilidad para resolver conflictos de la vida diaria que, extendiéndose hacia la comunidad, les otorgase la calidad de intermediadores para mitigar conflictos socioculturales mayores vinculados principalmente con los no gitanos. Y en el peor de los casos, tal estatus podría significar la inesperada acentuación de las diferencias entre unos gitanos con otros provocando la desintegración social.

Tales suposiciones sirven para reflexionar sobre la escolarización tan breve e irregular de los gitanos/as:

¿Qué obtuvieron de la escuela?, ¿Los conocimientos que aprendieron en la escuela cómo los han utilizado en sus vidas?, ¿Cómo les han sido efectivamente útiles los conocimientos obtenidos en la escuela para sus vidas?, ¿Los conocimientos obtenidos en la escuela puestos al servicio de sus vidas, cómo han repercutido en ellos/as y su comunidad?

Los niños/as gitanos/as ingresan a la escuela como desadaptados (mayoría de edad, sin educación preescolar, sin preparación para reconocer los códigos culturales escolares ni para asumir una escolarización de largo aliento) y salen de ella bajo la misma condición. Y

es que los gitanos no necesitan de la escuela como los payos: escolarizarse para ellos no es una obligación social.

Pero, que los gitanos ingresen a la escuela no es una cuestión sólo fortuita, proveniente de la posibilidad que una vida sedentarizada ofrece o para aprovechar una miserable asignación familiar. Va más allá de eso. Ya que la escolarización de los niños/as gitanos/as está orientada por el grupo familiar, el que debido a su escasa o nula escolarización no logra apoyarlos en dicho proceso (para hacer tareas, repasar materias, estudiar habitualmente, asistir todos los días a clases y ser puntuales, entre otros), y cuya forma está caracterizada por la prioridad que sigue ocupando el modo de vida gitano; estos sujetos buscan en la escuela la posibilidad de obtener conocimientos útiles que podrían ser aprovechados a través de su economía, para mejorar sus condiciones de vida. Al mismo tiempo tales conocimientos suponen también la posibilidad de seguir siendo gitanos y perpetuarse como tales. Por lo tanto, del mismo modo en que se resisten a la aculturación en la escuela, así también persiste en ellos la fuerte idea de seguir siendo lo que son, por lo cual tomarán de su entorno todo aquello que les sirva para el éxito de dicha empresa.

La comunidad gitana ha asignado un valor positivo a algunos elementos culturales provenientes de la sociedad dominante, lo que ha significado el paso importante de escolarizarse con la cautela de no poner en riesgo su identidad cultural. De este modo, la primera palabra ya ha sido dicha: sea o no una necesidad primaria escolarizarse, la cuestión es que mientras las condiciones de vida gitana lo permitan, ellos/as irán a la escuela.

En esta dirección corresponde repensar las líneas de acción del PEIB en Chile para abrir caminos viables mediante los cuales se prospecten soluciones a la necesidad educativa de los gitanos – para niños/as tanto como para adultos/as – sin desvincularse de un proyecto que los integre a la vida y quehacer de la sociedad más amplia.

La educación formal como institución tiene el deber de resignificarse de modo que, en primer lugar, deje de ser un mecanismo asimilacionista y con ello abrirse como una instancia en donde los sujetos puedan obtener herramientas para utilizarlas en pro de favorecer su identidad propia hacia una vida social más justa y equitativa. Para el caso de los gitanos se requiere que la educación sea impartida en la primera y segunda lengua con profesores bilingües, un currículum que incluya sus contenidos culturales junto con metodologías de enseñanza aprendizajes significativos, y también la participación de la comunidad gitana en la escuela, además de los materiales de estudio e infraestructura pertinentes²³.

No obstante, se deben tener presentes los “obstáculos” que derivan principalmente de la incongruencia de los factores de tiempo y espacio entre la comunidad gitana en su condición nómada y la sociedad no gitana en su condición enteramente sedentaria.

En primer lugar, sobre la premisa que la escuela es una oferta territorial y pensada para una vida sedentaria, doce años de instrucción con el objetivo de insertar a los sujetos a otro ciclo educativo (educación superior) o bien recién a una vida laboral, es una práctica impensable para los gitanos quienes mediante el nomadismo (fuente de modalidad económica y de cohesión grupal) no sólo resuelven su subsistencia sino también, los aspectos relevantes de sus vidas. Los gitanos, de este modo, no conciben que la educación de sus miembros esté separada del resto de las obligaciones socioculturales lo que entre

²³ Al respecto, dada la condición de nómades de los gitanos – extensivo para los seminómadas y los sedentarizados – y la de la escuela como una oferta exclusivamente territorial, cabría la posibilidad de replantear la condición de esta última, en sentido que pudiera incorporar una nueva modalidad, como por ejemplo en la tentativa de ‘una escuela itinerante’. Así, acercando la escuela a los gitanos se podría otorgar y lograr abarcar a un cada vez mayor número de ellos/as y poder solventar más adecuadamente sus propias necesidades educativas. Esto, por supuesto, debe ser entendido en una estructura escolar (docentes, currículum, materiales de estudio y objetivos) que considere todos los aspectos particulares de este grupo étnico dentro de una educación incluyente, justa y diversa. Pero trátase o no de una escuela itinerante, lo cierto es que hay que pensar en una solución pertinente para sobrellevar la brecha nómada – sedentaria que por ahora separa a los gitanos y chilenos. En ello sería de gran ayuda repensar y resignificar los significados e implicancias de dichos términos.

otras cosas, en el paso de la niñez a la adultez en forma inmediata, implica el aprendizaje de los oficios tradicionales a corta edad que simultáneamente conduce al ejercicio de la subsistencia desde muy joven para hacerse cargo de su propia familia. En segundo lugar, a los gitanos los conocimientos que la escuela inculca les son tan ajenos porque éstos, además de excluir sus experiencias de vida, no son entregados mediante una pedagogía que les permita la resignificación de sí mismos. Revertir tal situación para estos niños/as, posibilitaría el exitoso aprendizaje de sus necesidades educacionales específicas, y también el aprendizaje de los conocimientos generales necesarios en donde se ha considerado de trascendental importancia, la inclusión de la lengua materna (el Rromané, por excelencia oral).

Tercero, como ya se ha podido observar la ausencia del núcleo familiar gitano en apoyo de los pequeños/as escolarizados/as producto de su analfabetismo, necesariamente habrá que proporcionar cursos de alfabetización para ellos (alfabetización para adultos usando una pedagogía y currículum significativo y bilingüe) no sólo con la finalidad de solucionar dicho problema y de este modo para que lograsen colaborar en el proceso educativo formal de sus hijos/as, sino que, aumentando su autoestima y posibilidades de participación social, para integrarlos a la comunidad escolar en donde serían de utilidad en el mejoramiento de los planes y quehaceres educacionales dirigidos hacia ellos. En este sentido, los beneficios serán para toda la comunidad escolar en tanto que el PEIB, extensivo para los gitanos, exija su real apertura hacia la Educación Formal General. Así, todos los/las docentes y autoridades escolares deberán ser instruidos y concientizados para tratar con una población diversa que, específicamente en su aspecto cultural, no puede ser erróneamente exotizada o folklorizada para sentar en la escuela la interculturalidad.

Mientras tanto, para llevar a cabo intervenciones sociales que consideren seria y adecuadamente las dificultades antes mencionadas, se precisa de la realización de diagnósticos sociales. Se requerirán urgentemente de estudios de las ciencias sociales que cubran cuali-cuantitativamente los diferentes aspectos de la situación en cuestión y cuyos resultados, entendidos en una acumulación de conocimientos, permitirá construir un saber detallado y panorámico al respecto.

Y al fin de este trabajo de investigación queda por preguntarse (y también para dejar planteada la nueva problemática que debe ser resuelta): *¿Qué pasa con la escuela entre los gitanos?*

Se hace necesario aquí una indagación 'desde dentro', no sólo para equilibrar o contrastar puntos de vista de realidades compartidas, sino porque si se orienta hacia una intervención social, los mismos involucrados gitanos seguramente tendrán mucho que decir y hacer al respecto. De este modo, el carácter participativo de la intervención social dota de una connotación positiva a tal quehacer: debe favorecer tanto a la comunidad gitana como a la no gitana que, en un nosotros pluricultural, se proyecte hacia una vida social equitativa y justa para enriquecer y realzar la identidad común, la Humana.

BIBLIOGRAFÍA

- ❖ Araya, Vielka y Toro, Roxana. “Marginalidad y Discriminación Sociocultural en Chile: El caso de los Gitanos”.
<<http://www.santiago.indymedia.org/news/2005/02/29617.php>>, visitado el 28 de mayo del 2004.
- ❖ Areta, Aurelio. 1998. “La tolerancia como barbarie”. Tolerancia o Barbarie. Cruz, Manuel. España, Editorial Gedisa. 51-76.
- ❖ Bloch, Jules. 1962. *Los Gitanos*. Argentina, Editorial Universitaria de Buenos Aires.
- ❖ Bonfil Batalla, Guillermo. 1992. *Identidad y Pluralismo Cultural en América Latina*. Buenos Aires, CEHASS.
- ❖ Bourdieu, Pierre y Passeron, Jean-Claude. 1996. La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. México, Editorial Laia S. A.
- ❖ Carretero, Mario. 1997. “¿Qué es el constructivismo?”. Desarrollo Cognitivo y Aprendizaje. Constructivismo y Educación. México, Editorial Progreso. 39 -71.
- ❖ Cobas Puente, Esteban. 1984. “Los Gaduliya Lohars, herreros nómadas de la India”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 8-10.
- ❖ Charlemagne, Jacqueline. 1984. “Las nuevas generaciones: vivir el pasado en el presente”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 11-14.
- ❖ Devalle, Susana. “Etnicidad e Identidad: usos, deformaciones y realidades”.
<<http://www.cholonautas.edu.pe/busca.php?busca=susana+b.c.+devalle>>, visitado en diciembre de 2005.
- ❖ Diario El Mercurio de Valparaíso. 1914. “*Siempre los jitanos...*”, pág. 11.

- ❖ Diario Oficial. “Ley Num. 20.117”.
<<http://www.anfrition.cl/actualidad/20ulle/2006090820117.html>>, visitado el 6 de diciembre del 2006
- ❖ Fernández Enguita, Mariano. “Escuela y etnicidad: el caso de los gitanos”.
<<http://www.aulaintercultural.org/IMG/pdf/gitanos2.pdf>>, visitado el 28 de noviembre de 2003.
- ❖ García Martínez, Alfonso. 1988. Del racismo a la interculturalidad: competencia de la educación. Madrid, Editorial Narcea. *
- ❖ Gil Rivero, José. “La educación como espacio de resistencia y transformación social”.
<<http://www.rebellion.org/izquierda/040516.jgr.pdf>>, visitado en diciembre del 2005.
- ❖ Giroux, Henry. “Reproducción, resistencia y acomodo en el proceso de escolarización”.
<<http://www.cholonautas.edu.pe>>, visitado en diciembre del 2005.
- ❖ Grande, Félix. 1984. “El cante flamenco o la sangre en la boca”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10:29-31.
- ❖ González, Álvaro y Salamanca, Gastón. “Nomadismo”. <<http://www.2.udec.cl/gitano/Nomadismo.htm>>, visitado el 30 de agosto de 2003.
- ❖ Hernández, Carmen et al., 1989. *Un Acercamiento a la Problemática Educacional del Gitano Chileno*. Chillán, Instituto Profesional Adventista.
- ❖ Juliano, Dolores. 1996. “Antropología de la Educación”. Ensayos de Antropología Cultural. Ed. Prat, Joan y Martínez Ángel. Barcelona, Ariel Antropología S. A. 278-285.
- ❖ J. Robins, Wayne. 2003. “Un paseo por la antropología educativa”. *Revista Nueva Antropología*. N°62, Abril. México.

- ❖ Larraín, Horacio. 1995. “Conceptos antropológicos básicos que deben permear un enfoque intercultural bilingüe en educación”. Actas Segundo Congreso Chileno de Antropología Valdivia. Colegio de Antropólogos de Chile, Santiago. 792-799.
- ❖ López, Luis y Küper Wolfgang. “La educación intercultural bilingüe en América Latina: balances y perspectivas”.
<file://A:/La%20educación%20intercultural%20bilingüe%20en%20América%20Latina%20balance%20y%20perspectivas.htm>, visitado el 28 de diciembre del 2003.
- ❖ M’Bow, Amadou-Mahtar. 1984. “Originalidad y Universalidad del Pueblo Gitano”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 4-7.
- ❖ Ministerio de Educación, Chile. “Programa Educación Intercultural Bilingüe”.
<http://www.mineduc.cl/index0.php?id_portal=28 >, visitado el 5 de enero del 2006.
- ❖ Novitch, Myriam. 1984. “El exterminio planificado por los nazis”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 24-25.
- ❖ Ogbu, John. 1993. “Etnografía Escolar. Una aproximación múltiple”. *Lecturas de Antropología para Educadores*. Velasco, H.; García, J. y Díaz de la Rada, Á. Madrid. Editorial Trotta. 145-174.
- ❖ Piastro, Julieta. 1998. “Identidades en movimiento”. *Tolerancia o Barbarie*. Cruz, Manuel. España, Editorial Gedisa. 141-154.
- ❖ Quilaqueo Rapimán, Daniel. 2005. “Marco de referencia de la formación en educación intercultural”. *Educación, Currículum e Interculturalidad: Elementos sobre formación de profesores en contexto mapuche*. Ed. Quilaqueo, Quintriqueo, Cárdenas. Chile, Facultad de Educación Universidad Católica de Temuco. (pp?).
- ❖ Shmelkes, Sylvia. “La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación”.
<http://www.comie.org.mx/rmie/>, visitado el 23 de febrero del 2007.

- ❖ Slitchenko, Nikolai. 1984. “Los que salieron de sus tiendas para entrar en un escenario”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 26-28.
- ❖ Soravia, Giulio. 1984. “La Lengua, rastro de una larga peregrinación”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 21-23.
- ❖ Speiser, Sabine. 1999. “El para qué de la interculturalidad en la educación”. *Interculturalidad y Educación: Diálogo para la democracia en América Latina; la interculturalidad en la educación bilingüe para poblaciones indígenas de América Latina. Congreso Internacional de Americanistas*. Ed. Moya, López, Valiente. Quito, Abya-Yala. 85-94.
- ❖ Taikon Janush, Rosa. 1984. “El entorno y la tradición en la estructura familiar”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 19-20.
- ❖ Taylor, S. J. y Bogdan, R. 1986. Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Argentina, Editorial Paidós.
- ❖ Tomka, Miklos. 1984. “De artesanos consumados a víctimas de la sociedad industrial”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 15-18.
- ❖ Velasco, H y Díaz de Rada, Á. 1997. La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela. Madrid. Editorial Trotta. 89-134.
- ❖ Vigotsky, Lev. “Lev Vigotsky”. <http://es.wikipedia.org/wiki/Lev_Vygotsky>, visitado el 24 de abril del 2007.
- ❖ Vilas-Boas da Mota, Atico. 1984. “Una presencia constante en la cultura brasileña”. *Correo de la UNESCO*. Año 37, N°10: 32-33.
- ❖ Williamson, Guillermo et al., 1998. *Informe Final de Investigación: Evaluación y Experiencias de Educación Bilingüe, Autogestionadas o Cogestionadas*. Temuco, Universidad de La Frontera.

ANEXOS

ESTABLECIMIENTOS EDUCACIONALES MUNICIPALIZADOS
COMUNA LA CISTERNA

NOMBRE Y NÚMERO	UBICACIÓN	NIVEL Y/O MODALIDAD	NIVEL ATENCIÓN
COLEGIO ANTU EX - N°554	Trinidad Ramírez N°750 P. 27 G.A.	Párvulo y Básica	De kinder a 8°
COLEGIO NACIONES UNIDAS EX - N°555	Isabel La Católica N°950 P. 22 G.A.	Párvulo y Básica	De kinder a 8°
COLEGIO PALESTINO EX -N°556	Avda. El Parrón N°498 P. 21 G.A.	Párvulo y Básica y Básica Adultos	De kinder a 8°
ESCUELA SERGIO SILVA ACUÑA EX-N°561	Victoria N°8300 P. 22 G.A.	Párvulo y Básica	De kinder a 8°
*ESCUELA ESPERANZA JOVEN EX-N°562	Colón N°6918 P. 19 G.A.	Párvulo y Básica	De kinder a 8°
*ESCUELA OSCAR ENCALADA EX-N°567	Bombero Encalada N°375 P. 24 G.A.	Párvulo y Básica	De kinder a 8°
LICEO VENECIANO EX-N°557	Julio Covarrubias N°9370 P. 27 G.A.	Párvulo y Básica Media Científico Humanista	De kinder a 4° Medio
LICEO MINISTRO ABDÓN CIFUENTES EX -N°111	Avda. El Parrón N°548 P.21 G.A.	Polivalente Diurno y Nocturno	De Primero a Cuarto Medio
LICEO CIENCIA Y TECNOLOGÍA EX-N°112	Avda. Goycolea N°489 P. 26 G.A.	Politécnico	De Primero a Cuarto Medio
*LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA EX-ESC. 591	Esmeralda N°6305 P. 17 G.A.	Párvulo y Básica Media Científico Humanista	De kinder a Cuarto Medio

* Establecimientos Educativos en los que se llevó a cabo la investigación.

Pauta de Entrevista Docente con experiencia en educando gitano

Establecimiento Educacional:

Nombre completo entrevistado/a	
Especialidad del entrevistado/a	
Años de antigüedad en establecimiento	
Nombre entrevistadora	
Fecha, lugar y hora realización entrevista	
Registro: N° de Cinta	
Fecha fin transcripción entrevista	

I. Primeras experiencias con niños/as gitanos/as

¿Cuándo (fecha) y en qué año escolar tuvo a sus primeros alumnos/as gitanos/as?

¿En qué etapa de su carrera se encontraba usted en ese momento?

¿En qué establecimiento escolar estaba trabajando usted cuando tuvo a sus primeros alumnos/as gitanos/as? (Especificar si es establecimiento educacional municipalizado, particular o particular subvencionado y comuna en que se ubica).

¿Ese establecimiento educacional contaba con experiencia en educando gitano? En caso que la respuesta sea afirmativa, averiguar si alguna persona la/lo puso al tanto respecto de esa situación. Es decir, si por ejemplo le aconsejaron cómo tratar con niños/as gitanos/as o advertirles respecto de ciertas conductas de éstos/as.

De todos los establecimientos educacionales en el que usted ha trabajado, ¿Recuerda en cuáles de ellos tuvo alumnado gitano y en qué año escolar? ¿Éstos colegios contaban con procedimientos especiales para tratar con ese tipo de alumnos/as? (Ya sean políticas o planes específicos, o acuerdos tomados en el consejo de profesores para los alumnos/as gitanos/as).

Hasta la fecha, ¿Cuántos años ha trabajado con educandos gitanos?

II. Los niños/as gitanos/as en la escuela

En su opinión, ¿Los alumnos/as gitanos/as que tuvo a su cargo presentaban características distintivas respecto del resto de los alumnos/as no gitanos/as? ¿En qué veía usted esas diferencias? Indagar características conductuales y temperamentales diferenciado por sexo, presentación personal, rendimiento académico durante las clases y evaluaciones, trato con sus pares (compañeros/as payos y gitanos/as), trato con la/el docente.

Si hablamos de sus ex alumnos/as gitanos/as como una generalidad, ¿En qué asignaturas eran más hábiles y en qué asignaturas más débiles comparados con el resto?

Tomando a sus ex alumnos/as gitanos/as como una generalidad, ¿Cómo los clasificaría usted de acuerdo al grado de rendimiento académico en comparación con el resto de sus compañeros/as payos? ¿Por qué razón y a qué cree usted que se haya debido esto?

En caso de que sus ex alumnos/as gitanos/as hayan presentado ‘dificultad de aprendizaje’, ¿Durante su ejercicio pedagógico aplicó usted metodología enseñanza aprendizaje y evaluación diferenciada para sus alumnos/as gitanos/as? Explíquelo. ¿Y dio resultado?

¿Los alumnos/as gitanos/as de los que usted fue docente terminaron su año académico? En caso de que la respuesta sea negativa, ¿Por cuánto tiempo asistieron a clases?

En caso de que hubiera habido abandono escolar de sus ex alumnos/as gitanos/as, ¿Conoce usted las razones por las que sus ex alumnos/as gitanos/as desertaron de la escuela?

¿Cómo fue la asistencia a clases de sus ex alumnos/as gitanos/as?

¿A qué razones se debió este tipo de asistencia a clases de sus ex alumnos/as gitanos/as?

¿Cómo fue la puntualidad a clases de sus ex alumnos/as gitanos/as?

¿Cómo fue la relación que se estableció entre usted y sus ex alumnos/as gitanos/as?

¿Los alumnos/as payos tuvieron actitudes y comportamientos discriminatorios hacia sus compañeros/as gitanos/as? Describir. En caso que la respuesta sea afirmativa, ¿Cómo intervino usted en estas situaciones?, ¿Cómo los alumnos/as gitanos/as enfrentaron la discriminación?

En su opinión, ¿Cómo manifestaron sus ex alumnos/as gitanos/as sentirse en la escuela?

III. Relación núcleo familiar gitano y escuela

¿Conoce usted las razones por las que sus ex alumnos/as gitanos/as asistieron a la escuela?

¿Cómo fue la relación entre usted y los padres y madres de sus ex alumnos/as gitanos/as?

¿Tuvo usted alguna vez problema o dificultad con los padres y madres de sus ex alumnos/as gitanos/as? Describir.

¿Cómo definiría usted el contexto socioeconómico de la familia de sus ex alumnos/as gitanos/as? ¿Se diferenciaba del resto de las familias payas? ¿Había relación entre los apoderados/as gitanos/as y los apoderados/as payos? Describir.

SISTEMATIZACIÓN DATOS PRIMARIOS

Entrevistas Focalizadas e Informales

I. Experiencia del Establecimiento Educacional con niños/as gitanos/as

1. Tipo de experiencia de los Establecimientos Educacionales con niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Parvularia

- Sí, sí. He tenido conocimiento y sí tiene varios niños hace tiempo ya. Incluso la madre del niño del año pasado había estudiado acá. (Verónica Saavedra).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Es que, es que lo que pasa es que yo soy pionera en esta, en este aspecto del colegio porque fui la primera en recibir alumnos gitanos y porque yo trabajé siempre de primero a cuarto, y esos niños llegan a esos cursos. / Entonces, los que trabajamos en esa época de primero a cuarto fuimos los pioneros. Entonces no, no hubo experiencia previa. O sea, llegaron en ese año pero así, a raudales, montones de niños gitanos. Entonces no hubo una experiencia previa, sino que esa fue la experiencia. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- La experiencia consistió en integrarlos a nuestra escuela en primer lugar. / Tratamos, teníamos conocimiento que habían muchos gitanos acá pero que no estaban dentro del sistema entonces los ubicamos y empezamos a integrarlos. Llegamos a tener aproximadamente a 16, 18 gitanos aquí en la escuela. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Autoridad Escolar

- Bueno, se les hizo un diagnóstico a medida que iban llegando – yo en ese tiempo estaba ocupando el cargo de la UTP - y los preparaba. Ellos venían dos o tres horas conmigo y yo trabajaba con ellos

en forma individual o en par. Una vez que los tenía preparados los ingresaba a algún curso, a algún nivel ya sea a segundo o a tercero básico. (Roxana Zambrano, Director).

2. Años de experiencia con niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- Cinco años con alumnos gitanos. (Mariela Veas)

Parvularia

- He tenido como tres años durante los diecisiete años. Primero tuve a una niñita y después tuve a dos varones. (Karen López).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- No recuerdo bien pero yo creo que en unas cuatro oportunidades me ha tocado tener. (Fabiola Maldonado).

Autoridad Escolar

- Dentro del proyecto estuvimos trabajando con ellos como dos o tres años. (Roxana Zambrano, Directora).

3. Año de llegada de los primeros niños/as gitanos/as a la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Sí, el año ochenta. (Mariela Veas).

- Mira, no me acuerdo exactamente los años, pero serán más o menos diez a once años; y el último como a los cinco años atrás... ¿Ya? / Ah, en los cursos que llegaban eran primeros y segundos. (Lila San Martín).

- Como el noventa más o menos. / Vienen a primero y a segundo. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- El noventa tuve a unos gitanitos. (Karen López).
- El año 2004. (Verónica Saavedra)

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Hace dos años atrás más menos. Es decir, como en el dos mil dos en quinto y sexto. (Luisa Gutiérrez).
- A ver, yo calculo que hace como unos siete años atrás más o menos. Estamos hablando del ¿Noventa y ocho? Más o menos. / Del año noventa y ocho. Yo en ese tiempo trabajaba de primero a cuarto y recibí chicos en primero, luego pasaron, cuando pasé, algunos continuaron, terminaron el primero, volvieron al segundo, llegaron nuevos chicos en segundo porque ellos iban corriendo la voz que estaban viniendo al colegio. También tuve alumnos en, algunos siguieron el tercero, otros desertaron pero llegaron nuevos alumnos en tercero y ya en cuarto, ya prácticamente ya no quedaba ninguno. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Esto fue del año noventa hacia adelante. Noventa y uno ya para adelante ya siempre hemos tenido gitanos. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Hace unos ocho años atrás. El noventa y siete. Fueron en quinto y en enseñanza media. (Antonieta Monjes).
- Tiene que haber sido hace unos diez años atrás. / Yo era profesora de primer ciclo básico. Yo trabajaba entre primero y cuarto básico, en ese tiempo yo tuve niños gitanos, nada más. / A ver espérate. Yo tuve un primero básico y en ese primero básico yo tuve alumnos gitanos. En qué fecha, exactamente no me acuerdo. Pude haber sido en el noventa suponte tú o en el noventa y tanto. Y posteriormente tuve en un cuarto básico donde me ingresaron unos chicos en el cuarto básico y ahí eso es lo que me acuerdo, en un primero básico y en un cuarto, que eran medios grandecitos los de cuarto. (Paola Arias)
- Como hace unos ocho años más o menos. El noventa y siete. / Ellos estuvieron en segundo a tercero, en cuarto. (Fabiola Maldonado).

Autoridad Escolar

- Acá en el Liceo El Portal de La Cisterna más o menos por los años noventa y cuatro, noventa y cinco. (Roxana Zambrano, Directora).

4. Advertencias a las docentes acerca de las características de los niños/as gitanos/as como alumnos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Parvularias

- Sí, sí, sí. Por supuesto, o sea, la gente más antigua en la escuela nos decía que los gitanos duraban poco en los colegios ya, pero que eran bien cooperadores mientras estaban como apoderados, te cooperan, te traen los materiales pero duran poco. Están uno, dos años y después se llevan a los niños. Si no vienen muy limpios típico que te advierten que vienen generalmente con pediculosis, medios (no entiendo). No todos, hay excepciones. (Karen López).

- No, ninguna advertencia porque yo creo que eso en realidad va en cada uno. (Verónica Saavedra).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- No. Ni una preparación, ni ningún antecedente. (Luisa Gutiérrez).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Me parece que la directora nos habló de estos niños que habían llegado que es por campamentos que aparecen y desaparecen. Pero advertencias de algo determinado no. Uno se va dando cuenta en el camino cómo son. (Fabiola Maldonado).

5. Problemática gitana para la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALDA

Profesora Básica

- Bueno señorita. Siempre en los consejos se hablaba de los niños gitanos, pero no había remediales. Porque qué puede hacer la escuela frente a la situación ésta que le planteaba: los niños los mandan sus padres y el niño va hasta donde lo manda el papá, o hasta donde el papá o la mamá le exige. Si los papás no lo, el principal problema era la inasistencia, ¿Cierto? Y si los papás no lo mandaban, el niño no iba. La escuela lo llamaba, lo buscaba, pero no había respuesta. (Mariela Veas).

Autoridad Escolar

- Bueno, siempre salía el tema de que no vienen a clases, la falta de hábitos, la falta de apoderado detrás. Pero no llegaba a ser un tema problemático para tomar ciertas medidas, exigir algún apoyo a las docentes, no. / Porque estaban tan poco en el colegio que ya después ya nadie se interesaba en preguntar más, ni nadie se preocupaba por qué no viene porque los cursos eran tan numerosos que uno menos era como un alivio. Te estoy hablando de cincuenta alumnos por sala, porque antes no había esa normativa que te dice que cuarenta y cinco alumnos por sala. Antes uno tenía primeros básicos y yo cuando empecé a trabajar en primero básico tenía sesenta alumnos y las escuelas trabajaban con esa cantidad de chicos, entonces que se te vaya uno, un alivio. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Autoridad Escolar

- No se dio como problemática la situación de los niños gitanos en la escuela en las conversaciones y discusiones entre los profesores, en los consejos u en otras instancias. Lo veíamos como una necesidad de los niños nada más. Una necesidad curricular para los niños y teníamos que hacer las adaptaciones para eso. Y resolvíamos sus necesidades. Desde ese punto pero nunca lo vimos como un problema porque su cultura es su cultura, y no podemos intervenir en su cultura. Por ejemplo era muy común que ya en junio ellos se fueran a ir a Iquique, al norte por el invierno y volvían en septiembre-octubre, es normal en ellos. No están regidos a normas entonces hay que aceptarles algunas cosas. El problema se nos producía con el resto de los niños que creían que era un estado de injusticia pero no era tan así. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Y como estábamos acostumbrados que ellos llegaran, estuvieran y se marcharan, como que ya no nos causaba mucho problema la deserción escolar porque lo tomamos como común, porque ellos emigran. (Antonieta Monjes).

6. Discriminación de parte de los colegios con los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Autoridad Escolar

- La demanda era tan grande de alumnos para los colegios municipalizados, porque no había tanto colegio subvencionado, que de repente nos permitíamos hasta de seleccionar porque no podíamos tener más de una cantidad de notas por curso y llegaban mucho más de esos alumnos. Entonces el profesor obviamente, que era el que matriculaba, podía fácilmente discriminar y no matricularlos no más porque tenía un montón más que llegaban a ocupar ese lugar. / Mira en realidad había cierta resistencia para aceptarlos porque he sabido de que ellos van un tiempo y después ya no van más. Tienen una asistencia muy intermitente, van esporádicamente, al principio van más o menos seguido pero ya después se empiezan a distanciar, y después ya no van más sencillamente. // Hay docentes que no quieren nada con ellos, de hecho no los recibían y uno tenía que andarlos ubicando en otros cursos... Mira, depende mucho de la dirección porque si la dirección tiene un lineamiento claro y exige como debe ser, pero hay directores que si bueno que el profesor no quería, no quería no más y había que cambiarlo no más. La razón para no recibirlo era de que no le gustaban los gitanos no más. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Autoridad Escolar

- Era por problemas disciplinarios, solamente por eso de repente los profesores no los querían recibir o si ya tenían cuatro o cinco, entonces decían 'pero es que yo ya tengo cinco alumnos en la sala, me ocasionan problemas'. / Se paraban, no obedecían entonces eso traía dificultad con los otros compañeros, de repente se peleaban entonces esos eran los problemas que tenían los profesores no era que no los querían recibir porque eran gitanos sino porque eran indisciplinados en el aula. (Roxana Zambrano, Directora).

7. Medidas Educativas especiales para los alumnos/as gitanos/as

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- No hay en la escuela alguna planificación para aplicar a este tipo de niños. (Luisa Gutiérrez).

Autoridad Escolar

- El director de escuela había señalado que en la escuela han sido lo más flexibles que han podido ser con los gitanos para facilitar su entrada y permanencia en él, sin embargo aún así terminaban desertando. (Entrevista Informal).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Las razones por las cuales asistieron yo tengo entendido que en ese tiempo María Hermosilla que era jefe técnica, no sé parece que hizo un trabajo de tratar de incorporar esos niños. No sé si, pero me da la impresión de que ella si tuvo que ver ahí, me da la impresión de que trató de esos niños por qué no vienen a clases bueno que vengan. O sea, como que se les dio la oportunidad de venir y bueno aceptaron de inmediato. (Paola Arias).

- No había plan específico para estos niños. Se integraban como cualquier otro niño no más al curso. (Fabiola Maldonado).

Autoridad Escolar

- Yo no invité a la comunidad gitana para dar inicio al proyecto. Ellos llegaron solos. Porque vino uno, después vino otro entonces primero dijimos, a ver ya en primero lo vamos a colocar en primero básico porque sin escolaridad de nueve años; entonces como admitimos a uno, vino otro y después otro. Y de ahí vimos que en realidad no era, estuvieron en el curso y los profesores se empezaron a quejar que no sabían nada – los que eran para segundo, para tercero – porque a todos no los podíamos poner en primero básico con niños tan chicos, uno por porte y por edad, o por intereses.

El proyecto surgió como una necesidad que se vio acá dentro del establecimiento.

Nosotros ingresar a un niño a segundo sin que haya cursado el primero, por eso es que se hace la evaluación diagnóstica. Para todos los alumnos por única vez en su etapa escolar nosotros podemos, se pueden saltar un curso. Les tomábamos una evaluación diagnóstica, mandábamos el informe y decidíamos si estaba apto para el curso que está postulando. De repente hay casos por ejemplo que salen del país, les ha ido mal o no han seguido estudiando, vuelven, entonces para que recuperen ese año uno les hace una evaluación diagnóstica de las materias correspondientes a ese nivel. Y lo mismo pasó con ellos. Dije yo, si se puede hacer con los otros niños voy a pedir permiso para, pero ningún problema. Igual el Ministerio siempre apoya digamos todos los casos que son especiales desde el mismo establecimiento. Entonces sacarle los certificados de nacimientos, todas

esas cosas los hacíamos porque si no ellos no llegaban, para nosotros cumplir también con la normativa y la legalidad.

Podría decirse que esto consistía en una nivelación para estos niños porque nosotros le llamamos una evaluación diagnóstica. Pide la evaluación diagnóstica al Ministerio pero la hace el mismo establecimiento y luego los insertamos en algún nivel. Entonces más o menos por la edad y por la capacidad que ellos demostraban, por habilidades y competencias los dejábamos en algún curso.

Ellos venían en un inicio, por ejemplo ellos aparecían ya en abril o en mayo porque su escolaridad es bien irregular. Ellos aprenden a leer, escribir, sumar y restar, ellos llegan con esas habilidades, con esa habilidad mental súper rápida. Solamente para leer y escribir, y una vez que aprendían ellos ya no venían más. Entonces es por eso que yo presenté un proyecto para trabajar con ellos y poder insertarlos. Entonces yo veía más o menos de acuerdo a su edad, a su capacidad en qué cursos los ingresaba. Y tenía que ser todo en jornada de la tarde porque ellos tampoco se levantan temprano porque no cumplen normas entonces no llegaban. Un tiempo pusimos algunos que ya eran de cursos superiores de quinto, sexto pero no llegaban temprano. Llegaban a las diez de la mañana, a las once de la mañana entonces igual había que hacer un trabajo con los profesores que había una diferencia porque los otros que tenían que sí cumplir con una norma y ellos no. Estuvimos trabajando con ellos como dos o tres años con ese proyecto. Claro porque yo todos los años había como una rotativa. Fueron poquitos, los más chicos que fueron siguiendo como los niveles de primero, segundo, tercero que tuvieron una continuidad. Más o menos como tres años entonces igual había que hacer un trabajo con los profesores porque son más indisciplinados. Y en julio que ellos se van al norte con la fiesta de La Tirana, de ahí ya no volvían, o si volvían, volvían por octubre-noviembre entonces nosotros aceptábamos eso pero con la finalidad de que ellos tuviesen, se manejaran con una escolaridad básica.

Si el niño se matriculaba en abril por ejemplo, estaba hasta julio y después llegaba en octubre-noviembre, bueno lo aceptábamos porque en el proyecto de ellos yo me formulaba, me planteaba algunos objetivos qué era lo que yo quería conseguir de ellos en los distintos niveles, entonces de acuerdo a eso ellos pasaban de nivel. Pero en realidad era como reforzar un poco más lo que ellos habían alcanzado a lograr porque en realidad ellos son como bien inteligentes. No sé como que tienen desarrollada esa capacidad de hacerle frente a la vida, estar en la calle. En la lectura y escritura que era un poco más difícil para ellos pero ya captaban el mecanismo y seguían adelante que eso era lo que ellos necesitaban, ellos no necesitan saber más cosas. (Roxana Zambrano, Directora).

II. Características de la familia de los alumnos/as gitanos/as

1. Composición núcleo familiar

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- Pero es que no viven una sola familia, viven varias familias. / Familia extensa sí, varias personas viven en estas casas. / Primos, eran primos, tíos, tías les decían ellos, mamá, papá, abuelos, abuelas... Vive mucha gente, mucha gente... No siempre una familia. (Lila San Martín).

Parvularia

- Una mujer sola así que vivía con el hermano y el papá, más sus dos hijos. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- A ver, el que yo vi, el que te digo yo que tuve contacto con esa mamá gitana, ella el niño que tenía en el colegio que ingresó al primero básico, era el menor de una familia de hartas niñas, hartas hijas, hartos hijos, qué sé yo diez. En la carpa ella me contaba que vivía...

... con carpas adicionales donde vivían algunas hijas casadas con sus hijos pero en el momento de compartir la comida, estaban todos juntos hasta de otras de la misma familia pero qué sé yo primos. Son tremendamente numerosas, las que yo conocí. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Porque en esas casa no solamente vive la familia, sino que además vive la abuela con, bueno como viven en clan. Viven en casas pero además en los patios instalan las carpas de los, de sus parientes allegados que vienen. / Entonces, ellos me decían. Por su puesto que yo hablaba, por qué, porque los que viven en casa, en esas casas se quedaban por ejemplo los parientes más ancianos y enfermos. Siempre se quedaba la abuela, o se quedaba una tía mayor o una tía enferma porque los que salen, los que se van, se van a trabajar. / Pero ese pariente pobre vivía en la carpa no en la casa. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Por todos: papá, hijos, nietos. Son aylanados y siguen viviendo juntos. El concepto de familia es aglutinador, es muy fuerte. / Existe la familia para ellos y es lo más importante para ellos: lo que hemos perdido nosotros, ellos lo han ganado. Son aylanaditos digo yo. La familia cumple un rol de cohesión muy fuerte entre ellos y eso me llamaba la atención a mí. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Los niños tienen papás, una mamá, están agrupados. (Fabiola Maldonado).

2. Situación Socioeconómica

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- A ver, yo tuve alumnos con... que tenían hartos recursos, recursos económicos. Sí, pero eso no los, no los saca de sus costumbres. Tenían recursos materiales digamos, pero igual el niño se presentaba sucio, no cumplía con sus trabajos, no cumplía en llevar el material, sus papás no iban a las reuniones, entonces como dicen los lolo "No estaban ni ahí con la educación de sus niños". / Es que los gitanos son muy desordenados para vivir. Ellos pueden tener muchas cosas. Si usted pasa por o conoce alguna familia gitana pueden tener tres, cuatro, cinco vehículos, una regia casa pero si usted mira para dentro, ellos dentro de la casa ellos tienen su carpa. ¿Cierto? Ellos no comen en mesa, comen sentados en el suelo entonces claro que se diferencia, claro que se diferencia. (Mariela Veas)

- Eee... Socioeconómico yo diría que bueno. Bueno porque eran comerciantes. Eran... siempre los gitanos manejan plata, manejan millones. ¿Ya? Entonces no era malo. / Y, bueno, y con respecto a los gitanos en esa época, ellos digamos tenían mejor situación que algunos de los niños chilenos. No todos por supuesto, porque también habían personas, chilenas, que tenían, digamos regular situación. ¿Ya? Pero yo creo que se lo ganaban los gitanos. (Lila San Martín).

- Pienso que buena. Porque todos los que tenía yo vivían en casas, no vivían en carpas acá en Santiago. / Era más o menos igual, claro que hay alumnos chilenos que tienen pésima situación económica. Pero a ellos no lo notaba porque siempre tenía el niño su colación, en cambio hay niños chilenos que no traen porque no tienen. / Más o menos, o sea, en lo que traen. O sea, no les falta el

yoghurt, las galletas, las frutas, no les falta. Y hay niños común y corrientes que no traen nada. O andan con la moneda, ellos tenían su moneda. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Bueno, generalmente el gitano de aquí de La Cisterna es un gitano comerciante, se dedica al comercio, a la venta de vehículos. Tienen buena situación económica. Dentro de acá de La Cisterna yo diría que tienen buena situación: todos tienen casa propia, vehículos, compran y venden vehículos, viajan. / Mejor situación tienen los gitanos en comparación con el resto de las familias del colegio. (No entiendo) en el fondo, tienen más ingresos. De hecho te traen todos los materiales, si tú pides una rifa, una cooperación al tiro la pagan, no ponen problemas. (Karen López).

- Pero como te digo, es como el resto, o sea, no muy alto. Yo creo que nivel medio bajo, por decir medio porque yo creo que están como casi justos porque ellos dependen mucho, como te decía, del asunto de... / Pero yo creo que es un nivel medio bajo, medio bajo, o sea, con sacrificio. No creo que pobreza total, pero sí con sacrificio. Yo creo que el del año pasado sí tenía un poquito más de pobreza pero era apoyado por el papá que también tenía sus negocios de autos. ¿Ya? Pero yo creo que un nivel medio bajo. Como para el colegio porque en realidad aquí casi recibimos más que nada de ese tipo de niños, con problemas económicos. (Verónica Saavedra).

- Porque eran como te digo, de buena situación, súper buena. / Excepto el otro niños. Eso te decía, era de una clase baja. Yo creo que... O sea, este niño tiene que haber vivido en un campamento de gitanos: en carpa, afuera, ponte tú. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Yo diría que bueno. Bueno, es un... El nivel socioeconómico es bueno. No en cuanto a instrucción por, por las características de los gitanos que ellos no estudian, pero, pero en cuanto a la parte económica sí buena, sustentable, un buen pasar. / Yo diría que mejor que el resto de los alumnos, en el promedio, del promedio... del promedio. (Luisa Gutiérrez).

- Algunos gitanos con muy buena situación económica les contrataron profesores en sus casas. / Los más pudientes venían con todas sus cosas; los más pobres generalmente nosotros les pasábamos cuadernos, les pasábamos de todo acá. Habían algunos súper pobres, pobres, pobres. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Yo creo que como toda la sociedad actual. Hay gente muy adinerada, muchos gitanos adinerados y otros que tienen para satisfacer sus necesidades fundamentalmente. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Los que yo he tenido han estado en un nivel económico bastante bueno. Bueno porque han hecho buenos negocios, establecidos, manejan bastante dinero, bastante, no poco, bastante dinero y holgadamente viviendo. Sé que hay gente que gitana que las pasa muy mal pero los que yo he tenido no, no. / Yo diría que es mejor, mejor. No sé si la administración o los valores que ellos tengan le dan prioridad a las cosas, a lo material, no sé pero ellos sí tienen más recursos, tienen mucho más recursos que el resto, acá. (Antonieta Monjes).

- La niña de ojos azules que yo te digo tenía una buena situación económica, se notaba. Y habían otros gitanos pobres y ahí eso me llamaba la atención mucho. Lo que sí me llamó la atención de la gitana más pobre que yo la encontraba tan humilde. La gitana más adinerada no era que fuera así como altanera, no, pero sí me llamó la atención de que la gitana más pobre era no en el sentido de su ropa, no, humilde en el trato. Y ahí yo dije bueno en todas las partes es la misma cosa dije yo, las clases sociales igual... / Claro. Sí, se notaba la gitana más pobre era como más humilde, de repente no podía pagar una cuota, igual le exigían las otras señoras que pagaran cuotas. Entonces no sé, a mí yo me llamó la atención la gitana más pobre que la encontraba así como señorita. (Paola Arias).

- Son niños que tienen recursos, o sea, si no venían con la ropa adecuada era por otro motivo pero no por problema de recurso. / Bueno, yo creo que la situación económica es mejor de estos niños en comparación que el resto porque ellos tienen papás, una mamá, están agrupados. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Ellos eran de buena situación económica. A lo mejor, mejor en un promedio un poquito superior al resto. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Se manejaban bien, manejaban dinero, los chicos también manejaban dinero. (Roxana Zambrano, Directora).

3. Estratos Sociales

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Parvularia

- Eran de estratos sociales diferentes. Porque la niña tenía, era de buena familia de gitanos, nombrada pues se supone que los Nikolich son súper nombrados. Y el niño no. El niño era de gitanos más, de estrato social más bajo, y se notaba mucho la diferencia. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- En que por ejemplo, parientes en mi curso de chicos de primos, en que los pobres los miraban sus parientes pudientes, los miraban en menos y ellos sabían que los miraban en menos y sus madres y sus padres venían a decir eso. Entonces cuando yo les decía, muchas veces les decía, los venían a buscar en unas enormes camionetas... Entonces yo les decía "*¿Oye por qué no te llevas – me acuerdo de a – Teresa? –que era bien pobre, “¿Por qué no te llevas a Teresa?” “No, no, no. Yo no.” “No a ella la viene a buscar la mamá. No, no. Yo no la llevo”*". Entonces qué onda decía, pero cómo si viven casi en la misma casa o al lado, pero ese pariente pobre vivía en la carpa, no vivía en la casa. No tenían en ese aspecto pero lo que sí yo tengo claro que muy unidos en lo que es la fiesta, la jarana que ellos tenían, ahí todos participaban incluso los niños. / Pero tú, yo notaba la diferencia en por ejemplo, las que venían muy peinaditas, muy limpiecita su camisa; y las más pobres chasconas, con incluso la misma trenza del día anterior, las camisas sucias, ahí había una diferencia. Pero ahí una diferencia de hábitos pero ya provenientes de la familia, de las diferencias de familia y por eso te digo yo que se producía esa distancia entre los parientes con más recursos a los con menos recursos, y se juntaban la nada, excepto cuando había una fiesta o algo importante familiar. Ahí todos son iguales pero para la convivencia diaria ellos tenían sus diferencias. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Las diferencias sociales era notoria en ellos. No sé como esa clasificación se podía dar pero en las actitudes se notaba de que habían niños, manifiestamente se notaba que el resto eran sumisos con él, en forma natural, y el otro estaba consciente de eso. Tuvimos nosotros varios que eran hijos de una persona importante, pero es notorio la diferencia que existe entre ellos, la actitud natural. Me tocó observar en varias oportunidades eso. Y lo otro que me llamó la atención es que por ejemplo, las nanas de ese tipo de chicos eran todas chilenas. Todas las nanas y muy preocupadas de los niños. Cosa curiosa pero teníamos varios casos que las nanas eran chilenas y una admiración hacia las gitanas. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- La niña de ojos azules que yo te digo tenía una buena situación económica, se notaba. Y habían otros gitanos pobres y ahí eso me llamaba la atención mucho. Lo que sí me llamó la atención de la gitana más pobre que yo la encontraba tan humilde. La gitana más adinerada no era que fuera así como altanera, no, pero sí me llamó la atención de que la gitana más pobre era no en el sentido de su ropa, no, humilde en el trato. Y ahí yo dije bueno en todas las partes es la misma cosa dije yo, las clases sociales igual... / Claro, sí me llamó la atención la gitana, pero la gitana más adinerada no era petulante. (Paola Arias).

4. Ocupación

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Y es que son por esencia comerciantes ellos. (Mariela Veas).
- Compra venta de vehículos. Eso era lo que sabía yo. (Lila San Martín).
- Es que el gitano trabaja con números, depende de los números, son negocios. / Generalmente venden autos, compra y venta de autos. Sí, eso es lo que me he dado cuenta que es lo que trabajan porque pailas no vi porque a mí me interesaban las pailas. / Las mujeres siempre trabajan en la casa. Dueñas de casa o ven la suerte. (Evelyn Venegas).

Parvularia

- Bueno, generalmente el gitano de aquí de La Cisterna es un gitano comerciante, se dedica al comercio, a la venta de vehículos. / Compran y venden vehículos. / Las mujeres se dedican a ver la suerte. (Karen López).
- Compran autos y después los arreglan y los venden un poco más caros, eso es como el negocio de ellos. / Ellos viven de los negocios que hacen. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- Ellos se dedicaban a vender cosas de cobre. Siempre andaban con sus pailas y trataban de venderlos acá en el colegio. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- En los grandes eventos como la Tirana que te decía, que salen a comerciar los gitanos. / Porque los que salen, los que se van, se van a trabajar. / Su trabajo es exclusivamente el que nosotros conocemos hasta el día de hoy: las mujeres dedicadas a sacar la suerte, ese es el trabajo de las mujeres; y los hombres en las ventas. (Gabriela Navarro).

Autoridades Escolares

- Se dedican a la compra venta de vehículos los hombres y las mujeres a ver la suerte en las calles o en sus casas. (Hilda Fuentes, Subdirectora).

- Ellos se dedicaban a la venta de autos, a ver la suerte, a vender ollas y el comercio en general. Ese era su vida, su ingreso económico. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Los gitanos son puro negocio no más. (Antonieta Monjes).

Autoridad Escolar

- Se dedicaban a la compra y venta de vehículos, por eso es que el viajar. Las madres a ver la suerte, aunque las mujeres no trabajan. (Roxana Zambrano, Directora).

Apoderado chileno casado con gitana

Hernán dijo que en Chile la mayoría de los gitanos se dedican al negocio de los autos y en menos proporción al trabajo en cobre en lugares como Villa Alemana (Quinta Región) pero *'de esos quedan muy pocos ya y tampoco lo trabajan como lo solían hacer antes'*. (Luis Sepúlveda).

Asistente Social de La Cisterna

Desde que los gitanos han habitado la Comuna de La Cisterna, los hombres gitanos se han dedicado a la fabricación de pailas de cobre (manufactura que en cierta forma ha cambiado hasta ahora) y al negocio de la compraventa de vehículos. Eso sí, más que a comprar, reparar y vender un auto, el negocio consiste en ser intermediadores entre el vendedor y comprador haciendo sus contactos. Lo que ganan es la comisión que se les da por vehículo vendido. Las mujeres o son dueñas de casa o, y a la vez se dedican a ver la suerte a las personas que creen en esas cosas. Y es que a ella le han

‘confesado’ las mismas gitanas que la visitan que en realidad no saben nada de quiromancia y sólo inventan *porque de alguna manera hay que ganarse la vida*. (Marcia Vargas).

5. Nomadismo

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Bueno, según ellos me contaban, que la mamá ponte tú, si iba al colegio de repente la mamá me decía *“Mi mamá no está aquí en Chile, está en Estados Unidos”*. Y yo le decía *“¿Y qué está haciendo en Estados Unidos?”*, *“Mi mamá está trabajando y va a llegar tal día y me va traer hartas Barbie, hartos juguetes, hartas cosas”* Y es verdad. De repente llegaban con unas hermosas Barbie,... de juguete, a jugar. Les traían cosas lindas pero yo creo que, no sé, ellos siempre estaban viajando. De repente viajaban al sur. / *‘Pero por qué faltaste tanto?’* – les preguntaba a los niños - *‘Porque nos fuimos al sur con mi mamá y mi papá. Nos fuimos a otro lado.’* Y así. De todas maneras viajaban. (Lila San Martín).

- Sí, a los traslados de hogar porque pueden estar acá en Santiago como pueden irse al sur o al norte a veces, muchas veces por el clima. / Se cambian de residencia. A veces andan en carpa ellos afuera, o van al exterior en el caso de los mayores. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- ¿No ves que viajan mucho los gitanos? / Van fuera de Santiago, vuelven... (Karen López).

- Ellos van de un lado a otro. Siempre se están cambiando de casa. Ellos viajan. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Ellos emigran, se van. (Luisa Gutiérrez).

- Desertaban más o menos en la fecha de julio porque se iban con sus padres a las ventas de la Fiesta de La Tirana. Y se nos perdían dos meses por allá. Luego volvían, retomaban y luego ya se tenían que ir a otro lado: o se iban a Estados Unidos, o se iban a Venezuela y ya no volvían. / Salir a estos grandes eventos como La Tirana que te decía, que salen a comerciar los gitanos. / La familia de los gitanos son muy unidos y ellos no iban a dejar a sus hijos por ningún motivo, estuviera o no

la abuela en la casa, o un tío u otra persona. Los gitanos parten con sus cabros porque los quieren tener aquí cerquita, vigilados. Son super en ese aspecto, como muy aprehensivos a pesar de que uno dice 'cómo tanta aprehensión' cuando uno los ve en la calle hasta tarde pidiendo plata o sacando la suerte. Entonces es medio contradictorio, pero aún así ellos dicen '*Yo me voy con mis hijos y me los llevo*', y se los llevaban y los niños no querían ir. Y sabían que era largo el viaje al que iban, que no iban a venir, a vender para el 16 de julio, para La Tirana y en dos días, una semana volvía, no. Se quedaban un par de meses allá haciendo sus negocios y los niños en todo espacio de tiempo no iban al colegio. / Porque además que ellos se cambian, muchos de ellos venían como te digo de Venezuela, Estados Unidos. Llegaron acá a instalarse a Chile y compraron sus casas para no moverse más, pero constantemente ellos estaban viajando a ver a sus parientes al extranjero. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Ponte tú de esos cuatro que yo te estoy nombrando, esos los papás ya tenían planificado viajar a México... / Y además resulta que iban a viajar a México, o de México te iban a Miami me acuerdo si no me equivoco. Entonces... / La mayoría emigró sí, no logró sostenerse en cómo se llama, en el sistema, pero no porque no se le hubieran dado oportunidades. Porque ellos por su condición de nómada entonces estaban un tiempo aquí después volvían, se iban y era como difícil mantenerlos en el sistema. (Paola Arias).

- Por ejemplo yo tuve unos niños que viajaban a México, entonces estaban un tiempo acá; o si la mamá o alguien se iba, ellos dejaban de asistir y después ellos volvían. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Si su problema era la asistencia. Y no porque la mamá lo deje en la casa o el papá, es porque ellos se van. De la noche a la mañana ellos dicen 'oye arreglen su carpa, sus cosas...' y se van al norte, al sur. Bueno los que yo tuve eran más internacionales, ellos siempre viajaban fuera de Chile. De repente estaban en Miami, como estaban en México, estaban en California. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Y en julio que ellos se van al norte con la fiesta de La Tirana, de ahí ya no volvían, o si volvían, volvían por octubre-noviembre. (Roxana Zambrano, Directora).

6. Relación de los padres y madres gitanos/as con las docentes de sus hijos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Había muy poca comunicación. No puedo definirla como mala o como buena porque ellos iban a matricular a sus niños y se comprometían a colaborar con el aprendizaje de su hijo pero después eso quedaba en el olvido porque no, ellos no muestran... / Y yo recuerdo sí una vez una, usted me preguntaba si había tenido alguna vez problemas con apoderados gitanos y ahora se me venía a la mente el único problema que tuve fue que una vez una mamá gitana fue, fue a conversar conmigo enojada porque yo había mandado al niños a lavarse los brazos, las manos. Yo le levanté la polera que llevaba puesta y tenía los brazos todos sucios, chorreados. Le dije yo *'Usted no entra a clase, vaya a lavarse las manos bien lavadas las manos porque con esas manos sucias los cuadernos van a quedar sucios y mire...'* Le desabroché o le arremangué lo que llevaba puesto, la camisa o la polera y tenía los brazos todos chorreados, sucios. Se notaba que no se había lavado ya en dos, tres días, no sé. Se lo mandé a lavarse y el niño fue, fue con otro. Con otro niño, fueron los dos. El otro no se fue a lavar, el otro lo fue a acompañar... Bueno pero con esa mamá gitana ea vez me ocurrió que fue al otro día a pelear conmigo porque yo le había mandado a su hijo a lavarse y estaba resfriado. Pero no fue grande la discusión porque ella iba muy enojada, pero fuimos bajando de a poco el perfil. Y bueno, eso. (Mariela Veas).

- Buena. Ellos te respetaban mucho a ti, es decir, a uno. A uno la respetaban mucho, la estimaban bastante. Eran buenas relaciones, sí. (Lila San Martín).

- No, no tuve nunca problemas. Había buenas relaciones. / Relación de confianza. No, dejaban a sus hijos tranquilamente. / Conversábamos. Cuando ellos venían a dejar al niño o cuando venían a retirar. Igual como se conversa con un apoderado. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Igual que las demás, las gitanas te tutean, las abuelas gitanas. Como no sé, parte de ellos. / Normal, como cualquier apoderado. (Karen López).

- Súper buena, súper buena. Ufff, la mamá del Jovano, el del año pasado, me adoraba, me decía hasta que era linda. Le digo 'tiene que quererme mucho' le decía yo, porque estaba agradecida, son muy agradecidas, eso es lo que tienen, súper agradecidas. Porque uno, ellos ven el sacrificio, el esmero que uno hace con los niños, el trabajo con ellos. Y a lo mejor ellas no tienen mucha, no, no, como que no creen mucho en sus hijos entonces que después una tía llegue y les demuestre a lo mejor que están hasta escribiendo, para ellas es un, es algo importante. Y no, ningún problema con ninguna de las dos. Como te digo, yo creo que es una cuestión recíproca porque ellos son súper respetuosos, eso es lo que me he dado cuenta, son súper respetuosos y así es como también uno les entrega. No, súper agradecido son ellos. (Verónica Saavedra).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Pero son personas, fíjate que la familia de los gitanos, yo los conocí mucho, yo compartí mucho con ellos incluso en sus casas. / Yo los aprendí a conocer, súper buenas personas. ‘Y cuídame al niño, y protégemelo’, en ese aspecto te fijas. ‘Yo te lo traigo a ti, por favor cuídame’, a las niñas y a los niños. / No, súper buena. Si no te digo que montones de veces me invitaban a sus casas. Una vez entré, sólo una vez a la casa de un chico que vivía muy cerca de la mía que yo lo pasaba a buscar, me lo traía, eso era en la tarde. Entonces yo lo pasaba, le tocaba la bocina y salía la mamá, el papá que ‘¡Ven!’, y qué si esa vez a minutos casi de, de llegar al colegio me instalo a comer unos mariscos a la, unas cholgas al alicate ponte tú, una cosa así como muy rica, pero con un cariño... Y yo siempre, y tengo en m casa montones de regalos que ellos me hicieron en cobre. De esas cositas, fuentecitas de cobre tengo varias, muchas, siempre me traían de regalo. No, yo tenía buena relación con los gitanos, con las mamás y algunos papás. / No nunca. Nunca porque ellos eran respetuosos con nosotros, súper respetuosos con nosotros. Y lo que la profesora decía era lo que había que hacer: si la profesora decía que él tenía que hacer una tarea, la tenía que hacer decía ella, ‘*Si la profesora te dijo eso, tienes que hacerlo. Tú tienes que obedecerle a la profesora.*’ Siempre ellos fueron así. No, nunca nos faltaron el respeto, jamás. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- No, nunca tuve problemas con ellos, todo lo contrario. Súper amables, si uno requería algo, ellos trataban de ofrecerlo, de traerlo... Para nada, súper gentiles. (Antonieta Monjes).

- Como con todos los apoderados. O sea, es que yo no hice diferencia de esto, no. (Paola Arias).

- Aparecían muy poco por el colegio, por ejemplo a veces venían a reuniones, otras veces no, otras veces eran como súper atarantados, así como que aparecían en horas que no correspondían. O sea, ellos son como medios exigentes, o sea, como que estoy aquí y me tiene que atender, de eso sí me acuerdo. Pero no era mala la relación, o sea, es que como este es un liceo fiscal los apoderados son así, aparecen, desaparecen, entonces no... (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Nosotros tuvimos una excelente relación. / Siempre fue una relación, yo te digo que donde nos encontrábamos siempre para ella me entendi tú a pesar de la edad que yo tengo, más viejita soy, ‘la tía Gloria’ igual con hartito cariño. Te digo yo que ponle tú en Gran Avenida que yo me los encuentro normalmente, la gente me debe quedar mirando porque me saludan de abrazo, de beso, o sea, una muy rica relación. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Bien, buena porque a pesar, ellos venían los que venían, venían solamente a matricularlos y después no venían más. A reuniones de apoderados nada. (Roxana Zambrano, Directora).

7. Relación de los padres y madres gitanos/as con el resto de los apoderados/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- No, no había relación... Es que ellos no iban a la escuela y si iban, iban un ratito y hablar con la profesora directamente y se iban. (Mariela Veas).

- No había relación con los padres y apoderados payos. / Como te digo, la apoderada que iba a reunión, no. Ella se sentaba, escuchaba y no hablaba, no conversaba con la persona de al lado ni ninguna cosa. / Es más, se sentaba sola y los otros apoderados se sentaban más atrás po, no se sentaban al lado de ella. (Lila San Martín).

- Sí, en la llegada no más. O sea, cuando venían a buscarlo y a dejarlo ahí conversaban. / No, no había amistad, sólo conversaban. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- No, normal no más. (Karen López).

- Sí. Nunca tuvieron un problema. O sea, yo tuve una mamá porque era un problema ya de ellas, personal, era un asunto de vecinas. No era una cuestión de que, que fuera aquí en la sala. Pero la generalidad de los apoderados no, ningún problema. Incluso, en la, cuando faltaba ella la iban a ver por qué faltaba, de repente por si lo necesitaba. (Verónica Saavedra).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Sí, fue el acabose acá cuando llegaron. Fue tremendo, tremendo. Yo te voy a decir que los apoderados fueron los que realmente causaron los problemas y no los niños. Mira, se reunían allá

afuera, hacían complot de qué iban a hacer para echar a tanto hediondo gitano y piojento, esa, así fue la reacción de los apoderados hasta que de a poco empezaron a aceptarlos. Nunca ser amigos porque nunca los vi, porque los gitanos no conversan con nadie, con nadie. Ellos entraban, salían y no hablaban con nadie. Pero llegaban a las reuniones, ellos se sentaban, escuchaban, terminaba la reunión y se iban. Nunca conversaron con nadie. O sea, el problema no lo causaban ellos. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Ellas creen que el sistema nuestro – y ese es un convencimiento que lo tienen profundamente considerado – es que ellos piensan que nosotros los chilenos lo que nos interesa es la plata. Entonces ellos venían a reunión solamente para pagar las cuotas por ejemplo, eso era lo que les preocupaba. Pagar las cuotas para que nadie pensara que ellos no tenían dinero o que eran miserables. Ese era la relación de ellos con sus iguales, los apoderados. Son socialmente orgullosos de su cultura, de sus costumbres. Para ellos alguien que piense mal de ellos es terrible, es importante para ellos. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Lo que pasa es que los gitanos llegaban, estaban su ratito y se iban. Tampoco estaban ahí, yo ahí, haciendo vida social, no se daban las condiciones tampoco. (Paola Arias).

- Si po se relacionaban con el resto de los apoderados. Me acuerdo que eran cooperadores, todo, no provocaban situación de... Mira, la verdad es que yo no recuerdo alguna situación de, puntual digamos de problema. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Y te digo yo que a mí me llamó profundamente la atención porque en el momento de que nosotros hicimos la ceremonia de entrega de licencias, los papás del curso, el resto de los papás del curso me pidieron que le hiciéramos una nominación especial por su incorporación al sistema, a lo bien que se habían llevado y todo, y ese año se les dio un diploma especial a ellos como matrimonio por su buena disposición, por su colaboración y lo que más les llamaba la atención a los demás papás porque ellos quisieron incorporarse voluntariamente al sistema. (Mariana Ortiz).

8. Discriminación negativa desde los apoderados/as payos hacia los padres y madres gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Pero a las mamás de lo niños no gitanos, muchas mamás no les gustaba que sus niños se juntaran con los niños gitanos. A las mamás. (Mariela Veas).
- Se sentaba sola y los otros apoderados se sentaban más atrás po, no se sentaban al lado de ella en las reuniones. (Lila San Martín).

Parvularias

- No, tampoco había rechazo hacia los gitanos. Están acostumbrados porque este sector hay muchos gitanos. Todas las escuelas municipales están, hay gitanos de alumnos. Ellos están acostumbrados a ver gitanos en la escuela. (Karen López).
- No, los apoderados cero problema, o sea, en ningún momento discriminaron a los gitanos. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- No hubo discriminación, discriminación abierta no. Solamente lo que te decía yo, los prejuicios que guardaban la cartera, o sea, con esa desconfianza de siempre. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Sí, fue el acabose acá cuando llegaron. Fue tremendo, tremendo. Yo te voy a decir que los apoderados fueron los que realmente causaron los problemas y no los niños. Mira, se reunían allá afuera, hacían complot de qué iban a hacer para echar a tanto hediondo gitano y piojento, esa, así fue la reacción de los apoderados hasta que de a poco empezaron a aceptarlos. / A ellos no le decían nada porque no se atreven. Afuera, entre ellos agrupados sí po. Jamás ellos se atrevieron a decirles algo a algún gitano, nunca. Pero yo creo que era un poco de envidia. Llegaban con unas camionetas, unos autos, qué queri que te diga, preciosos; y el pelambre del reto era pero tremendo. Yo creo que había una cuota de... Sí, había una cuota de envidia. Y envidia también por lo bonitas que eran ellas y ellos, estupendos. Más había un rechazo hacia las mujeres gitanas que hacia los hombres porque

hacia los hombres las mujeres de acá de este colegio los encontraban estupendos, estupendos. *'Estupendos, ¡Qué gitano más estupendo!'*, que *'¡Que pucha! A mí me gustaría tener un gitano como ese!'*, pero las gitanas *'Hediondas, cochinas'* que aquí, que acá, todo. / Entonces yo creo que la envidia de ver llegar a ese estupendo gitano con esa maravillosa camioneta con esa gitana medio chascona y con las uñas feas, yo creo que eso les debe haber producido una envidia. Si yo no creo que haya habido otra razón. Y hablaban afuera y en grupo y claro, nos comentaban a nosotros como profesores *'Señorita, pero cómo estos gitanos cochinos'*, pero llegábamos a la reunión y nadie decía nada, nadie decía nada./ Muchos apoderados chilenos les advirtieron a sus hijos que 'no te juntes con el gitano', muchos pero acá no se notaba porque los niños son siempre niños. Y el niño por mucho que tu le digai 'oye, no te juntis con ese' se van a juntar igual porque son compañeros, porque el juego es entretenido, porque hay que convivir no más y compartir. No, jamás. Y yo por el otro lado estaba diciendo lo contrario *'Aquí todos somos un curso, somos una familia y todos jugamos juntos. Aquí o hay diferencia.'* (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- No los discriminaron. La mayor parte les preocupa tan poco las cosas que hay que motivarlos mucho para que se preocupen de eso. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- No, acá no, yo no lo he escuchado y no lo he visto tampoco. (Antonieta Monjes).

- No vi que se hiciera diferencia, pero es que lo que pasa es que los gitanos llegaban, estaban su ratito y se iban. (Paola Arias).

Parvularia

- Nunca hubo diferencia ni con los chicos ni con sus papás ni con nadie, como te digo con nadie. (Mariana Ortiz).

III. Ingreso de los niños/as gitanos/as a la escuela

1. Educación preescolar de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Autoridad Escolar

- Los niños gitanos con edad superior para ser insertados a un primer básico no tenían escolaridad previa. / Llegan sin escolaridad, a veces llegan sin escolaridad – me tocó como jefe técnico en el Veneciano – que llegaban sin escolaridad, o sea, no habían ido jamás al colegio y tenían una edad como para estar en quinto-sexto año básico. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Autoridad Escolar

- Educación formal nunca tuvieron y se integraban, y por edad los ubicábamos en un curso determinado porque eran niños de doce años que si estaban en primero se perjudicaban, entonces los ubicamos en tercero-cuarto con la autorización de la Dirección Provincial. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- No son de esos alumnos que como los demás que van del jardín infantil, no cierto, pasan al prekinder, al kinder. Es que ingresan inmediatamente a primero entonces tienen todo un desfase con la motricidad fina, con el apresto que le llaman los profesores básicos. Entonces en el camino hasta cuando yo los recibo todavía están aprendiendo lo que no aprendieron esos dos primeros años o tres primeros años. (Antonieta Monjes).

Parvularia

- Yo los recibí chiquititos, de cinco años. En realidad fue su primera experiencia educativa. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Estos niños llegaban sin escolaridad previa a los primeros años de enseñanza básica. (Roxana Zambrano, Directora).

2. Conocimientos traídos por los niños/as gitanos/as a la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- Ellos del hogar ya vienen con eso de los números, y la suma, y la resta. Y es que son por esencia comerciantes ellos. (Mariela Veas).
- Venían con algunas consonantes ya conocidas. (Lila San Martín).

Autoridad Escolar

- Pero son chicos que vienen con funciones básicas adquiridas entonces les es refácil aprender a leer. No hay problemas, tenemos a veces más problemas con los nuestros que vienen con falta de estimulación, en cambio estos chicos son tremendamente estimulados. Si son aclanados entonces todo lo comparten, todo lo hablan, todo lo dicen; sacan a los chicos desde guagua a la calle. Si tu ves a las mamás gitanas con sus cabros colgando, sus guaguitas, entonces estimulación tienen de sobra. / Algunos llegaban leyendo pero sin escolaridad, aprendían solos en la casa, de alguna manera. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- De repente en la casa les ponían profesores particulares que les reforzaran matemática y castellano por ejemplo, porque tenían una buena base. (Luisa Gutiérrez).
- En matemática eran rapidísimos porque ya venían con el concepto de restar, sumar. Toda esa parte la manejaban muy bien, cuando empezaron, cuando ya conocían los números porque antes sabían de la existencia de los números pero o los conocían en forma escrita. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- El problema que ellos tenían en matemática por ejemplo, más que todo en aritmética, sumaban, todas esas cosas pero había que sistematizar su trabajo. (Claudio Torres, Director).

3. Algunos aspectos de la endoculturación de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Parvularias

- Después de la escuela a las gitanas las empiezan a, las comprometen con matrimonios desde chiquititas. A los doce años se casan las gitanas po. De hecho a mi alumna que tuve yo, a los doce años se casó. / Los varones no, los varones más grandes, pero las niñas a los doce años ya la gitanita se casó. Niñita po. (Karen López).

- Generalmente las mamás tratan de impulsar a que ellos hablen el romané. / Yo creo que las mamás le impulsan mucho el asunto del romané, que no pierdan su forma de hablar, su idioma. Eso es como lo que más llama la atención. Y yo lo he visto en las dos mamás. / La otra mamá del año pasado lo mismo, siempre le hablaba en romané. / Entonces yo creo que eso es como tratar de, de que dure su idioma, o sea, que no se pase tanto a chileno sino que siempre recuerde que es gitano. Eso como, eso creo yo como que más los identifica, más que nada eso. / Son también más independientes los dejan las mamás que no se preocupan tanto, no los sobreprotegen tanto. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- Pero son chicos que vienen con funciones básicas adquiridas entonces les es refácil aprender a leer. No hay problemas, tenemos a veces más problemas con los nuestros que vienen con falta de estimulación, en cambio estos chicos son tremendamente estimulados. Si son aclanados entonces todo lo comparten, todo lo hablan, todo lo dicen; sacan a los chicos desde guagua a la calle. Si tú ves a las mamás gitanas con sus cabros colgando, sus guaguaitas, entonces estimulación tienen de sobra. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- La familia de los gitanos son muy unidos y ellos no iban a dejar a sus hijos por ningún motivo, estuviera o no la abuela en la casa, o un tío u otra persona. Los gitanos parten con sus cabros porque los quieren tener aquí cerquita, vigilados. Son súper en ese aspecto, como muy aprehensivos a pesar de que uno dice 'cómo tanta aprehensión' cuando uno los ve en la calle hasta tarde pidiendo plata o sacando la suerte. Entonces es medio contradictorio, pero aún así ellos dicen '*Yo me voy con mis hijos y me los llevo*', y se los llevaban y los niños no querían ir. / Los niños para el año nuevo me contaban cosas pero increíbles que eran por ejemplo: la fiesta entre padres, tíos, parientes y ellos, pequeños, todos por ejemplo o aspiraban neoprén o fumaban marihuana. Yo no les podía creer y es verdad, los hombres, no las niñas. O sea, los gitanos querían hacer hombres a sus hijos. / Haciendo las cosas de los adultos, no mediante las drogas sino que haciendo las cosas que hacen los adultos. Yo no creo que ellos hayan querido drogar a sus hijos, ni... No, pero como ellos fuman marihuana, los hombres pequeños también tienen que hacer lo de los padres: como ellos toman, los chicos también toman. O sea, el clan, porque no se mezclan ni en las fiestas: en las fiestas están las mujeres a un lado y los hombres al otro. Lo mismo pasa con los niños: los hombres con los hombres, los hombres chicos con los hombres grandes; las mujeres, las mujeres chicas con las mujeres grandes.

Pero los hombres chicos hacen todo lo que hacen los adultos: toman, si tiene que pasar el vaso, toman los chicos igual; si tienen que fumar marihuana pasa por todos sin hacer diferencias de que “estos son pequeños”, no, son cosas de hombres. / Las mujeres no. Las mujeres es distinto. Con las mujeres hay mayor, había mayor protección porque les preguntaba. / Eran los papás los que no querían que los gitanos estudiaran, pero las mamás sí querían. Eran las mamás las que querían que sus hijos aprendieran pero no los papás. / La razón era porque el niño tenía que salir a trabajar con él, lo tenía que acompañar a su trabajo: a la venta del auto, a la parte de trabajar con el cobre, a sus movidas que tienen ellos. Pero las mamás sí querían que ellos vinieran, ‘*si es este hombre el que no quiere*’ me decía, ‘*pro yo quiero que estudie*’. Las mamás querían que estudiaran sus hijos. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Todas las gitanas son aprehensivas con sus chicos, con sus niñitos y niñitas. Son preocupadas, por su puesto que no les pueden ayudar en los estudios porque simplemente nunca se les pasó por la mente estar en las escuelas. Son terriblemente preocupadas de sus hijas y sus hijos, pero la mujer es muy cuidada hasta en forma excesiva, y así llegaban acá. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Ellos, los gitanos son bien protectores con sus hijos. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Bueno, te puedo decir que a lo mejor ellos traían muchas más experiencias que el resto en algún sentido me entendí tu porque ellos por lo general comparten, digamos que están siempre metidos entre puros grandes. No viven como la vida de niños porque ellos de chicos van de un lado a otro, a lo mejor les toca acarrear el agua, hacer cosas de grandes. Entonces en ese plano ellos venían con ventaja, traían otro mundo, otro bagaje, comparado del niño que viene de su casa, en kinder que viene saliendo recién del lado de su mamá, de eso... Ellos tenían más mundo en lo otro, más conocimiento de otras cosas. (Mariana Ortiz).

4. Calidad de ingreso de los niños/as gitanos/as según disposición de la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Ellos llegaban como cualquier niño. (Mariela Veas).

- Ellos entraban como alumno regular no más, igual que todos. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- La verdad es que el procedimiento es como igual para todos. O sea, no tiene así como una guía para tratarlos a ellos. (Verónica Saavedra).
- Siempre fueron recibidos como cualquier niño. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Pero como nosotros pensábamos que era bueno lo que les estaba ocurriendo a esos chicos de empezar a estudiar nosotros sin ningún problema los recibimos acá en la escuela. / Nosotros como escuela municipal los recibimos porque nadie más los iba a recibir, nadie. En otros colegios particulares o subvencionados no los iban a recibir. Además que eran de nuestro entorno, si viven aquí en rededor de, y siguen viviendo aquí. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Acá ingresan como un alumno común y corriente. / Se consideraban como alumnos normales que nosotros recibimos, no hay nada especial salvo que, por ejemplo, acá se puede tomar que tengan problemas de aprendizaje: que sean más lentos, que tengan algún retardo, alguna cosa. Ahí a uno le avisan que está en un proyecto especial como, que acá se les llama 'integrado'. Pero hasta este minuto a mi nadie me ha dicho que un gitano que sea de acá, esté en un programa especial, para nada. (Antonieta Monjes).
- Te llegan alumnos a la sala de clases y uno los toma no más, son una persona más no más. / A uno le llega como cualquier otro niño. (Paola Arias).
- Ellos se integraban como cualquier otro niño no más al curso. (Fabiola Maldonado).

5. Nivelación para los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALDA

Autoridad Escolar

- Los niños gitanos que tenían edad para ser insertados en quinto básico pero que no sabían nada de lecto-escritura y otras materias, se los nivelaba. Esto consiste en que asiste al quinto básico pero paralelamente van a un primero básico, o una colega en su período de completación – que era lo que hacía yo en el 555 -, en un período de completación que son ponte tú si ella tenía treinta horas de

contrato y hacía veinticinco horas de aula, le quedaba un tiempo disponible que es lo que uno le llama la completación del docente, y en ese período ella, tomaban al niño, sacaban al niño de la sala y les iban enseñando a leer... Esto no tiene relación con una educación diferenciada porque ellos tienen un, no tienen problemas de aprendizaje. Primero se les hace un diagnóstico, la colega del grupo diferencial los diagnostica y detecta si podría haber un problema mayor. Qué sé yo para mandarlo al psicólogo, al neurólogo; pero en ninguno de los casos que tuvimos nosotros fue así. O sea, el niño no tenía escolaridad pero era rápido, era capaz. Entonces te aprenden rápidamente y después ya ingresan definitivamente, el Ministerio te autoriza la validación – porque te las autoriza todas, nunca el Ministerio ha negado una petición nuestra así -. Lo autorizan una vez en la vida escolar del chico. Se coloca en el curso que le corresponde de acuerdo a su edad y generalmente ellos son capaces de aprender, de irse nivelando. No al ritmo de todos los niños pero lo logran, por lo menos logran su objetivo fundamental y contenidos mínimos. / Llegan sin escolaridad, a veces llegan sin escolaridad – me tocó como jefe técnico en el Veneciano – que llegaban sin escolaridad, o sea, no habían ido jamás al colegio y tenían edad como para estar en quinto-sexto año básico. Entonces ahí yo como jefe técnico tenía que hacer una validación, pedir autorización al Ministerio para que me autorizaran a tomarle examen y colocarlos en un curso de acuerdo a su edad y de ahí pedirles a los profesores para que empezaran a nivelarlos. Algunos llegaban leyendo pero sin escolaridad, aprendían solos en la casa, de alguna manera. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Autoridad Escolar

- Este liceo hace unos años atrás había tenido a muchos alumnos gitanos que llegaron en masa. Juana como docente había estado a cargo de tomar a estos niños y niñas Rromá y realizarles una especie de nivelación el que consistía en ver cuáles eran los conocimientos con los que ya contaban al tiempo que les fueron enseñando las operaciones básicas matemáticas y la lecto-escritura para luego y según lo aprendido se determinó en qué cursos serían ubicados. Hubo casos en que un niño gitano de once años de edad fue integrado a un segundo básico en donde los niños por lo general tienen de siete a nueve años, no más. Si bien es cierto que a este niño en rigor podrían haberlo puesto en primero por el nivel de conocimientos, también se pensó en el desencaje al que el mismo niño tendría que verse enfrentado. (Marta Esquivel, Orientadora. Curta Etnografía de Aula, Entrevista Informal).

6. Procedimiento de acomodación de los niños/as gitanos/as en cursos determinados según edad y conocimientos, validación de estudios y promoción.

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Autoridad Escolar

- El proceso para la regularización de estudios para los alumnos gitanos que al dejar inconcluso el año académico volvía al año siguiente, en marzo a matricularse que sólo algunos volvían y estaban repitiendo por inasistencia. Yo te digo, la validación uno la puede pedir una vez en la vida escolar

del chico, del que sea, gitano, del que sea. Chile tiene esa normativa, una vez tú puedes pedir validación. Y ahí uno presenta en forma formal, escrita qué es lo que pasa con el niño que tiene tanta edad cronológica, sin escolaridad, que se le hizo un diagnóstico y que con el diagnóstico podía ingresar al curso tanto con apoyo diferenciado. Uno lo muestra de tal manera de que el Ministerio jamás te va a decir que no. A ellos no es que les convenga, a ellos les interesa que nosotros nos preocupemos de este niño y que le pidamos validación y que le regularicemos su situación escolar. Para que el niño estudie, es un derecho de todos los chicos. Es una manera de si tu colocas a un niño de diez años en un primero básico obviamente el niño no va a querer estar en primero básico, los intereses no son los mismos ni en porte ni en nada entonces hay que hacerlo, hay que hacer la validación, pero ese es el trámite. Adjuntas con el certificado de nacimiento y después te mandan los documentos para que hagas el acta que el niño va a ser promovido al otro curso el próximo año. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Eso fue durante, aproximadamente a partir del año noventa y ocho que fue como una rueda en que llegaba, volvían; muchos no terminaban incluso el año y al año siguiente volvían nuevamente: se les hacía una prueba para ver si quedaban en el curso que continuarían o volvían al que habían empezado sin terminar. Eso ocurría, entonces todos los años a estos chicos había que hacerles un examen de cuánto sabían para determinar en qué curso podían quedar. / Entonces al año siguiente con todo el boom de ver pasar a los chicos nuestros con su uniforme, volvían nuevamente las mamás, los papás gitanos a matricular a sus chicos y nosotros los profesores que ya los teníamos sabíamos en qué condiciones los habíamos dejado, entonces o podían continuar el segundo año, o en el tercero según fuera, o volvían a empezar. Y todo esto se hacía con la autorización del Ministerio de Educación porque había que mandar al Ministerio a explicar las causas por las que el chico por ejemplo iba matriculado en el segundo, que ya había estado, que se les había hecho una prueba especial y que estaba apto para el curso; pero eso había que informarlo al Ministerio de Educación, por qué, porque todos quedaban con 'proceso sin terminar'. / Sí pues, se da cuenta de que estos niños son gitanos. Se da cuenta porque en ninguna parte llega un chico a mitad de año o llega un chico cuando las clases ya se han iniciado hace un par de meses sin ningún antecedente previo de que haya estado en la escuela. Porque se matriculan los chicos con su certificado del año anterior, excepto en primero que viene o vienen del mismo colegio en kinder, o vienen de otro establecimiento, pero a primero puedes entrar sin ningún antecedente previo. Pero ya en segundo tiene que tener los antecedentes de que hizo primero pero nunca a estos chicos, jamás se les dio un certificado porque todos quedaban siempre con procesos sin terminar. Entonces volvían al año siguiente, pasaban al curso superior con la autorización del Ministerio de Educación y seguían aprendiendo pero nuevamente quedaba su proceso sin terminar. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Educación formal nunca tuvieron y se integraban, y por edad los ubicábamos en un curso determinado porque eran niños de doce años que si estaban en primero se perjudicaban, entonces los ubicamos en tercero-cuarto con la autorización de la Dirección Provincial Sur. / El Ministerio a través de las Direcciones Provinciales – a nosotros nos corresponde la Dirección Provincial Sur – nos faculta para nosotros en casos especiales así, especialmente biculturales, ubicarlos en el curso en que corresponda. Por ejemplo un niño no tiene certificados – especialmente con los biculturales, o que viene de provincia, o que se da mucho en los gitanos – nosotros estimamos conveniente considerando la edad, madurez, experiencia acumulada, que tiene que estar en tercero básico.

Nosotros los ubicamos en tercero básico y a la Dirección Provincial les mandamos los antecedentes y autorice esa matrícula de ese niño sin tener documentos, y al estar allí ya se legaliza para cuando pase a cuarto. En eso el criterio profesional es muy importante y el Ministerio nos faculta. / El niño está autorizado para estar en tercero, pasan unos meses, llega junio y se va hasta septiembre cuando vuelve, ¿Si se hacía algún examen especial? Eso se llama criterio profesional, lo contempla el decreto de evaluación. Uno también está facultado, por ejemplo desde el punto de vista de enfoque evaluativo, por ejemplo hay algunas tendencias que dicen que la última nota es la que vale. (...) Hay criterios profesionales y por supuesto que es muy válido lo que diga el profesor. Por ejemplo, el otro criterio que está reglamentado dice que en matemática y lenguaje hay que tener cinco notas pero no te dice qué tipo de notas hay que poner. El profesor perfectamente te puede decir ‘Señor, usted viene de Iquique, de Arica. ¿Qué experiencias tuviste allá, qué trabajo, qué negocio hiciste? ¿Leíste algún diario?’ Está evaluando. El niño porque no está en la escuela no deja de aprender. (...) O sea, hay cosas que la gente no sabe pero se hace. Hay muchas cosas que se hacen, que nosotros hemos aprendido que hay que hacer, que tenemos recurso legal para hacerlo pero no se dice, ese es nuestro trabajo. Yo le llamo en eso el criterio profesional, es lo que antiguamente se llamaba y a nosotros nos formaron por experiencia acumulada, la vocación de maestro. Que por ejemplo los grandes maestros de la época de Valentín Letelier, de esa gente valiosa de los Montt, no estudiaban evaluación ni estadísticas, nada de esas cosas pero eran los mejores evaluadores. Y la educación pública en el mundo fue reconocida, la chilena como la mejor de aquellas épocas entonces por eso se ha tratado de mantener ese criterio profesional para resolver estos casos. Todavía digo y gracias a Dios no se ha deshumanizado tanto la educación y en estos casos se nota.

Hay un principio evaluativo que se analiza siempre como experiencia, siempre está esa dicotomía de qué es mejor, que un niño de tercero pase o repita, cómo gana más porque la idea es que el niño gane o por último, si repite que gane porque repite, no es el objetivo repetir. Entonces ahí nosotros estamos, que es lo que me gusta de las profesoras es que eso lo tienen muy claro, y lo aplican. (...) Qué vale – y eso lo saben muy bien todas nuestras autoridades pero no los aplican – el SIMCE si hemos logrado que entre al sistema, sea feliz y aprenda un gitano. Qué vale más, que tengamos buenos resultados en SIMCE o que un gitano lo podamos insertar y que no deserte. Ahí va todo, la esencia del problema. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Autoridad Escolar

- Pide la evaluación diagnóstica al Ministerio pero la hace el mismo establecimiento y luego los insertamos en algún nivel. Entonces más o menos por la edad y por la capacidad que ellos demostraban, por habilidades y competencias los dejábamos en algún curso. / Aceptábamos a los niños que se habían ido en julio y volvían en octubre-noviembre porque en el proyecto de ellos yo me formulaba, me planteaba algunos objetivos qué era lo que yo quería conseguir de ellos en los distintos niveles, entonces de acuerdo a eso ellos pasaban de nivel. (Roxana Zambrano, Directora).

7. Edad de los niños/as gitanos/as con relación al nivel escolar en el que habían sido puestos

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- Ellos eran mayores de edad. No eran de la edad de los niños. Un niño que entra a primero tiene que tener seis años, y ellos tenían entre ocho, nueve. / Entran de ocho a nueve años a un primer año, incluso hasta diez. Yo me acuerdo haber tenido un niño como de doce o trece años en un primer año. (Lila San Martín).

Autoridad Escolar

- Llegan sin escolaridad, a veces llegan sin escolaridad – me tocó como jefe técnico en el Veneciano – que llegaban sin escolaridad, o sea, no habían ido jamás al colegio y tenían edad como para estar en quinto-sexto año básico. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Eso significaba por tanto que un niño de más edad podía quedar en un curso que no le correspondía, claro, no si eran todos grandes. / Entre tú en primero nosotros tenemos chicos de seis años, pero teníamos niños de nueve años, grandes. / Nueve, diez. Incluso en segundo diez, once años cuando son chicos que tienen siete. / Porque además las edades superiores entre tres, cuatro años mayores que los chicos del curso que yo estaba. Si yo tenía un niño de seis años, mis alumnos gitanos eran de diez. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Educación formal nunca tuvieron y se integraban, y por edad los ubicábamos en un curso determinado porque eran niños de doce años que si estaban en primero se perjudicaban, entonces los ubicamos en tercero-cuarto con la autorización de la Dirección Provincial Sur. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Los chicos con la edad que tenían no correspondían al grado que les tocaba, los de media sí. Estaban pasados uno, dos años más pero estaban dentro de lo que es lo general. (Antonieta Monjes).

- Los alumnos gitanos eran mayorcitos que los míos. Supónete tú que en cuarto el alumno, tienen qué edad; tiene diez años. Ellos tienen que haber sido de once, de doce más o menos lo que correspondía a un sexto. Entonces ellos estaban como pasaditos en la edad por eso también puede que se hayan sentido medios incómodos también en la sala de clases. Estamos hablando de niños de doce que les tiene que haber correspondido un sexto y ellos estaban en un cuarto básico. Eso tiene que ver con los intereses también, la edad. / Los más chiquititos correspondían según la edad al primer año. (Paola Arias).

- Ellos eran distintos en cuanto a que no están al mismo nivel de edad que el curso, siempre eran mayores, entonces ya de ahí tienen otros intereses. / Ellos cuando llegaron a segundo tenían diez años. (Fabiola Maldonado).

Autoridad Escolar

- Hubo casos en que un niño gitano de once años fue integrado a un segundo básico en donde por lo general los niños tienen de siete a nueve años, no más. Aunque a este niño en rigor podrían haberlo ubicado en primero por el nivel de conocimientos, también se pensó en el desencaje al que el niño gitano tendría que haberse enfrentado. (Marta Esquivel, Orientadora. Cuarta sesión Etnografía de Aula. Entrevista Informal).

- Porque vino uno, después vino otro entonces primero dijimos, a ver ya en primero lo vamos a colocar en primero básico porque sin escolaridad de nueve años. (Roxana Zambrano, Directora).

IV. Llegada y permanencia de los niños/as gitanos/as de la escuela

1. Tiempo de llegada de los niños/as gitanos/as a la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- Ellos vienen como al primero, al segundo a tercer mes los vienen a matricular. / Nunca aparecieron el primer mes de clase, nunca. (Lila San martín).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Estos niños no ingresan el primero de marzo por darte un ejemplo sino que los traen como en mayo o cuando aparecen en el sector los insertan, y los retiran cuando se van o no sé qué problemática. / Si pasaron de curso, no volvieron inmediatamente en marzo. (Fabiola Maldonado).

Autoridad Escolar

- Ellos venían en un inicio, por ejemplo ellos aparecían ya en abril o en mayo porque su escolaridad es bien irregular. / Porque ellos como los atendimos bien, los recibimos bien por eso que llegó una infinidad de gitanos, ese fue el motivo que... Porque de repente venían ya como, por ejemplo a estas alturas del año, noviembre, que querían que aprendieran pero ya a estas alturas ya nosotros no los recibíamos porque además es cuando uno tiene más trabajo. (Roxana Zambrano, Directora).

2. Tipo de asistencia de los niños/as gitanos/as a la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- En primero y en segundo su asistencia fue bien irregular. En tercero ya iban un día, faltaban cuatro, así; y no terminaron... ninguno terminó el tercero. / Y su asistencia muy irregular, demasiado irregular. / Pero su asistencia siempre era irregular. Llovía: no iban a clase. Entonces yo siempre le decía *'Si llueve toda la semana, ¿vas a faltar toda la semana?'* *'No señorita?'* *'Bueno tienes que venir a clases entonces. Mira yo vengo de más lejos...'* Vivía él muy cerca de la escuela. *'Yo vivo más lejos que tú e igual vengo. Tengo que venir porque es mi responsabilidad... Tu también tienes*

que ser responsable 'Es que mi mamá no me manda'. Si la mamá no lo mandaba, el niño chico no sale. Otras veces *'es que no tengo zapatos'*. Entonces no podían ir, entonces hasta el tiempo, el tiempo ya de lluvias desaparecían los gitanos. / Claro, empezaba el invierno y ellos ya no iban. Y después aparecían. A veces se les había dado de baja. / Ya supóngase usted, era mayo por decirle. Ya empezaban las lluvias, el tiempo frío no venían. Los niños decían *'señorita, yo lo vi...'* *'Oye, pasen a la casa del tanto, díganle que venga a la escuela que está quedando atrasado. Díganle a la mamá...'* Incluso uno manda una nota a la mamá. Era nada, no se conseguía nada. Y muchas veces me tocó pasar por su casa y verlo al niño jugando, verlo en el antejardín. *'¿Por qué no vas a la escuela? ¿Y bueno por qué no has ido a la escuela? ¿Tu estás enfermo?'* *'No. Es que mi mamá no me manda.'* No, no iban no más, se pierden. / Y se le había dado de baja hasta, llegaba mayo, junio, julio, agosto, septiembre. En octubre aparecía. ¿Qué iba a lograr ya? / De repente ellos presentaban certificados médicos. (...) Entonces cuando el niño tiene certificado médico usted no puede, aunque haya faltado, le avala el certificado que le haya llevado la mamá. / Se me ocurre que debe haber otras razones de inasistencia señorita, como que si no despierta la mamá o alguien adulto en la casa, siguen todos durmiendo o... No tienen ese sentido de la responsabilidad frente a la escolarización de sus hijos, entonces el niño menos. Si son niños todo su afán es jugar, ese es el interés de un niño de seis a ocho y todavía más años. / Una vez de excusa yo recuerdo que me mandó a decir la gitana que no podían mandarlo a la escuela porque le habían robado la bicicleta y que estaban con ese problema, de verdad. Que le habían robado, y sabía todo el grupo, todo el curso que le habían robado la bicicleta al, Ángelo se llamaba ese chico, y claro que ellos no sabían que por la mamá no lo mandaba. Pero cuando yo le pedí a una mamá que vivía ahí a la vuelta de la casa de los gitanos que pase, que vaya por favor y trate de hablar directamente con la mamá. Decía que no lo mandaba porque se le había perdido la bicicleta. Esa fue toda la excusa. (Mariela Veas).

- Excelente alumna, asistía todos los días a clase. / Esta asistencia al colegio es totalmente irregular: faltan un día, vienen dos días, faltan una semana, aparecen la otra semana y así. Ese es el rendimiento, es decir, la asistencia que ellos tienen, totalmente irregular. / Si ponte tú, amanecía el día feo, no venían. Si llovía, no venían. Buuu, totalmente irregular; o simplemente faltaban por faltar. / *'¿Y por qué no fuiste a clase?'* *'Ay, es que me quedé dormida'* *'No seas floja – le decía yo – tienes que ir a clase, levantarte más temprano.'* *'Ya señorita.'* Pero, ahí parece que los que mandaban eran los padres. / Y pasaba que venían de repente dos meses, a más tres meses y ya no venían más. Porque ya habían aprendido algo. / Nunca terminaban el año. Siempre, ya no venían ponte tú, empezaban las lluvias por ejemplo, ya no venían. Y ya faltaban, faltaban, faltaban, hasta que al final había que retirarlos. (Lila San Martín).

- Y uno de los niños también, estuvo supongamos dos meses, faltó tres y después volvió porque hacen esos viajes también para el exterior. / Los niños que dependen de sus papás era mala la asistencia. / Van dos días a la semana, o tres, a veces la semana corrida... / A veces faltaba porque no quería venir. / Vienen un mes, dos meses porque quieren una enseñanza rápida y después desaparecen. En el caso de ahora de marzo, abril, después desaparecen y vuelven por, por allá por julio, por septiembre también. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Si no venía es porque estaban enfermos o andaban de viaje. ¿No ves que viajan mucho los gitanos? / Su asistencia medianamente regular. De repente faltan porque viajan, van fuera de Santiago, vuelven... En general buena la asistencia. (Karen López).

- La asistencia más o menos. El del año pasado de repente desaparecía por los mismos problemas que tenía la mamá, como era sola y de repente viajan también. / Pero como te digo, la mamá tenía problemas ya personales, no, no creo que generalizado de gitanos sino porque la mamá era soltera, tenía sus dos hijos, le costaba, de repente viajaba a Viña en donde ganaba un poquito más de cosas,

entonces faltaba bastante el año pasado el niño. Y a pesar de todo eso cumplió, cumplió con todo lo que yo le pedía. (Verónica Saavedra).

- Faltaba mucho, eso es lo malo de estos niños, que faltan mucho. / Iban por un período y después no seguían estudiando. / El niño fue casi los primeros meses. Era como el entusiasmo y después ya no, ya después los retiran. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- La asistencia de estos niños muy irregular, tremendamente irregular. / Estos niños tenían este tipo de asistencia por falta de preocupación de la casa, de los papás. No toman conciencia ellos de la necesidad de educar, de que se eduquen los chicos y si ellos no... No los mandan no más porque la mamá gitana sale con toda su parvada a la calle a tomar la suerte y los chicos les gusta, o sea, se acostumbran al sistema de estar en la calle, les encanta; entonces que tú de repente los coloques en una sala y que tengan que respetar un horario para todo, no les gusta para nada, ellos son de la calle. / Tienen una asistencia muy intermitente, van esporádicamente, al principio van más o menos seguido pero ya después se empiezan a distanciar, y después ya no van más sencillamente. Esto constituye un problema para los profesores en el sentido de que el niño no avanza con el resto del curso porque como tienen esta asistencia esporádica no hay un avance, no hay un seguimiento, no puedes tener una continuidad con ellos. Ellos al final son pocos los que terminan. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Los niños ya llegaba octubre, septiembre y se iban porque sus papás se iban a recorrer Chile. Entonces ellos dejaban de venir al colegio, no terminaban el año. Y así el próximo año a veces lo ponían a matricular nuevamente, pero ya en septiembre, octubre otra vez se iban. / Su asistencia muy irregular, muy irregular. / De repente no venían por, porque ellos tenían mala asistencia, y tú preguntabas después y decía *'No, es que este me molesta'*. (Luisa Gutiérrez).

- La asistencia era irregular. La asistencia era irregular porque el fin de semana tuvieron una fiesta que duró cuatro días. Entonces ya no volvían y ellos te decían con tiempo *'yo no voy a venir porque tenemos una fiesta. Se casa el no sé quien y vamos a irnos a Rancagua a la fiesta o nos vamos a irnos a Talagante a la fiesta.'* Incluso aquí en el... me invitaron incluso. No fui. Aquí en el Palestino, en terrenos del Estadio Palestino también hicieron un gran matrimonio ahí. Nosotros de aquí escuchábamos y vimos prácticamente la fiesta, pero son fiestas que duran cuatro días, la fiesta en sí, pero antes de eso la preparación, los preparativos y después de eso desarmar la fiesta. O sea, son fácil siete, ocho días. Y en esa fecha no venían. / Faltaban por la razón de los viajes en los que los padres quieren andar con ellos al lado. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Era muy común que ya en julio ellos ya se fueran a ir a Iquique, al norte por el invierno y volvían en septiembre, octubre. Es normal en ellos. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Vienen con un, no sé po, asistencia mediana. No son digamos como los otros que vienen de lunes a viernes, ellos vienen algunos días, se aburren constantemente. / Asistencia intermedia, pero no terminaban el proceso. (Antonieta Monjes).

- Fíjate que los chiquititos diría yo que faltaban más. Los grandes tenían como el interés, venían más a clases. (Paola Arias).

- Asistencia irregular. Por ejemplo yo tenía unos niños que viajaban a México entonces estaban un tiempo acá, o si la mamá o alguien se iba ellos dejaban de asistir y después ellos volvían. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Mira, lo que más me costaba que siempre los seguía y todo, la asistencia, pero más allá de eso no. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Tuvimos pocos casos que eran así chiquititos de seis o siete años, como tres más o menos que duraron así en primero, que duraron como dos años seguidos, que asistieron regularmente. / Su escolaridad es bien irregular: ellos venían en un inicio, por ejemplo ellos aparecían ya en abril o en mayo (...) y en julio que ellos se van al norte con la fiesta de La Tirana, de ahí ya no volvían, o si volvían, volvían por octubre-noviembre. (Roxana Zambrano, Directora).

3. Tiempo de permanencia de los niños/as gitanos/as en la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Bueno yo recuerdo, los primeros niños eran hermanos y estuvieron de primero a tercero. En primero y segundo su asistencia fue bien irregular. En tercero ya iban un día, faltaban cuatro, así. Y no terminaron, ninguno terminó el tercero. Después tuve, allá en lo que ahora es el Liceo Veneciano, Escuela 40 entonces, alumnos en primero y segundo. O sea, ellos por lo general van hasta tercero básico. (Mariela Veas).

- Nunca terminaban el año. Siempre, ya no venían ponte tu, empezaban las lluvias por ejemplo, ya no venían. Y ya faltaban, faltaban, faltaban, faltaban, hasta que al final había que retirarlos. / Y estuvo unos meses en que más o menos aprendió y ya no vino nunca más. / Algunos no alcanzaban, no, se retiraban de primer año porque ya aprendían a leer y a escribir, y ya con eso les bastaba; y ya no venían más. (Lila San Martín).

- Años no porque resulta que ellos vienen por un mes, dos meses porque ellos quieren una enseñanza rápida. / Vienen por un mes, dos meses y después desaparecen. En el caso ahora de marzo, abril, después desaparecen y vuelven por allá por julio, por septiembre también. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- El kinder sí lo terminaron, sí. / En el noventa ahí tuve una gitanita que siguió en la escuela hasta segundo básico. Hizo kinder, primero y segundo. / Este barrio es de gitanos, por tanto tenemos gitanos y que están los primeros años: en kinder, primero y segundo básico, y se los llevan. / Algunos llegan a primero básico, otros llegan a segundo básico y de ahí ya se los llevan. (Karen López).

- Sí, terminó el año. (Verónica Saavedra).

- Duró poquito sí, porque no, no, como que no se ambientó al colegio. / ... pero como te digo, estaban muy poquito. O sea, iban por un período y después no seguían estudiando. / Casi los primeros meses. Era como el entusiasmo y después ya no, ya después los retiran. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Llegaba octubre, septiembre y se iban. / Entonces ellos dejaban de venir al colegio, no terminaban el año. Y así, el próximo año lo ponían a matricular nuevamente, pero ya en septiembre, octubre ya otra vez se iban. / Estuvieron meses. / Si no, ellos no pasan más allá, lamentablemente se van. (Luisa Gutiérrez).

- Yo en ese tiempo trabajaba de primero a cuarto y recibí chicos en primero, luego pasaron, cuando pasé, algunos continuaron, terminaron el primero, volvieron al segundo, llegaron nuevos chicos en segundo porque ellos iban corriendo la voz que estaban viniendo al colegio. También tuve alumnos en, algunos siguieron el tercero, otros desertaron pero llegaron nuevos alumnos en tercero y ya en cuarto, ya prácticamente ya no quedaba ninguno. Porque cumplieron el objetivo que era leer y escribir, entonces ya no volvieron. Pero acá en la escuela después siguieron algunos chicos, creo que fue uno que terminó el octavo acá, pero de los demás todos desertaron del sistema. / Después de eso, y volvían entonces a salir del sistema en la misma fecha que te indico yo que es en julio, se volvían a ir. Entonces todo ese tiempo que fueron tres, cuatro años aprendieron lo que ellos creían y después no volvieron. Porque ellos podrían haber vuelto al quinto y no volvieron al quinto. O sea, terminaban hasta el cuarto lo que necesitaban saber y se fueron, no volvieron más. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- El tiempo de permanencia de los niños gitanos en la escuela era de uno meses, desapareciendo aproximadamente en julio con la venida de la Fiesta de La Tirana en el norte. (Hilda Fuentes, Subdirectora. Entrevista Informal).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Ellos no terminaban el año escolar completo. / Los que desertaron vinieron los primeros meses del año académico. / Erick, completo (cuarto medio), porque ellos ya estaban como arraigados acá y hacían sus negocios acá con casas establecidas y no en carpa. (Antonieta Monjes).

- Sí pero yo creo que tiene que haber sido ponte tu un par de meses que vinieron, ni siquiera tiene que haber terminado el año porque el gitano es así po. De repente va, se va y se va no más po. (Paola Arias).

- Pero no completaban los años, o sea, eran niños que iban rotando. De repente llegaban unos y otras veces llegaban otros. / Claro, mira. Estos mismos niños que yo recuerdo, unos por ejemplo yo los tuve me parece que como a finales de primero y después siguieron un ejemplo en segundo. Pero ya después se los llevan, o sea, además como son mayores se sienten mal dentro de los cursos chicos. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Conmigo sí terminaron el kinder. / De hecho ponle tu Jorge cuando pasó a primer año, él se iba a la puerta de mi sala y decía que él no quería estar en otro lado, que quería estar ahí, entonces yo le explicaba que no porque había crecido y entonces me decía que él no venía más, bueno y no vino más. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Tuvimos pocos casos que eran así chiquititos de seis o siete años, como tres más o menos que duraron así en primero, que duraron como dos años seguidos, que asistieron regularmente. Pero ya los otros eran más grandes y después ya no les gusta pues si ellos están acostumbrados al aire libre y aquí digamos es todo estructurado. / Ellos venían en un inicio, por ejemplo ellos aparecían ya en abril o en mayo () y en julio que ellos se van al norte con la fiesta de La Tirana, de ahí ya no volvían, o si volvían, volvían por octubre-noviembre. (Roxana Zambrano, Directora).

4. Puntualidad

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- El horario para ellos no, no regía igual que para el resto de los niños. O sea, ellos sabían que entraban a las ocho y media por decirle y ellos llegaban diez para las nueve, a las nueve. La escuela igual siempre estaba abierta, o sea, ellos igual podían ingresar a la sala de clases. (Mariela Veas).

- Llegaban bien. / No, no, porque generalmente la jornada de primero a cuarto estaba en la tarde, siempre. Incluso me recuerdo haber tenido una gitanita que venía el papá,... ¡Ah! Generalmente los

venían a dejar en camioneta, en las camionetas llegaban. Entonces, trataban de llegar a la hora. Y cuando llegaban un poquito atrasados, entraban con el apoderado y te daban la explicación, todo en “tu” po. “*Perdona que llegara, que – y hablaban más o menos en su idioma – que haya llegado tarde por*”... tal y tal motivo. “*Ya, no se preocupe*” le decía yo “*que pase no más*”.(Lila San Martín).

- Los niños chicos llegan a la hora. Los papás los traen a la hora. Los vienen a dejar y los vienen a buscar. Como son chiquititos... (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Sí, a veces no más que se me relajaba porque como tenía problemas que lo venía a buscar el hermano, que tenía que avisarle al hermano que lo trajera; entonces era un asunto, era más o menos no más la puntualidad. (Verónica Saavedra).

- Sí, buena puntualidad. Siempre llegaban temprano al colegio. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- La puntualidad, como eran niños chicos, llegaban después de almuerzo, sí llegaban... / Llegaban bien. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- En puntualidad no había problema. (Gabriela Navarro).

Autoridades Escolares

- Dijo que ‘los niños gitanos eran muy malos para levantarse temprano y venir al colegio’. (Hilda Fuentes, Subdirectora. Entrevista Informal).

- Antes, cuando el colegio funcionaba con dos jornadas, era mucho mayor la cantidad de ellos especialmente por la tarde llegando hasta unos veinte. Cuando la jornada de la tarde se suspendió, los apoderados gitanos solicitaron al establecimiento si sus hijos podían llegar por lo menos una media hora después de iniciadas las clases. Tal petición se les fue denegada y por tanto el alumnado gitano desapareció por completo. (Claudio Torres, Director. Primera visita a la escuela: Entrevista Informal).

- No tienen por ejemplo horarios, llegan normalmente atrasados o muy temprano. Ellos cuando despiertan, se vienen y así. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Yo diría que puntuales. (Antonieta Monjes).
- A ver, lo más probable es que hayan sido puntuales, lo más probable, sí. No me recuerdo que hayan, no hayan llegado... (Paola Arias).
- No, no recuerdo ese problema, el de la puntualidad. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- No había problema en la hora de llegada, de retirarse. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Regular pero sí llegaban atrasados porque en eso son irresponsables las mamás. Porque los gitanos son flojos para levantarse, se levantan muy tarde entonces deben cocinar tarde también. Y aquí la hora de entrada es a las dos, entonces llegaban como a las dos y media, a las tres. Lo que pasa es que ellos igual venían, ellos se levantaban y de repente venían así como se levantaban no más sin lavarse y venían a la clase que yo les hacía en la mañana. Después en la tarde venían... / Tenía que ser en la jornada de la tarde porque ellos tampoco se levantan temprano porque no cumplen normas entonces no llegaban. Un tiempo pusimos algunos que ya eran de cursos superiores de quinto, sexto pero no llegaban temprano. Llegaban a las diez de la mañana, a las once de la mañana entonces igual había que hacer un trabajo con los profesores que había una diferencia porque los otros alumnos que tenían que sí cumplir con unas normas y ellos no. (Roxana Zambrano, Directora).

V. Desarrollo académico de los niños/as gitanos/as en la escuela

1. Habilidades de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- En lo artístico eran más hábiles. / Ya, en música, porque se destacaban en folklore, para bailar, buenos para bailar, muy buenos para bailar. En música para cantar: ellos tienen mucho desplante, mucha personalidad, no les da vergüenza hacer las cosas. En eso y en las matemáticas. / Sí. Más rápido... eran más rápidos en matemáticas, sí. Es que parece que ellos, del hogar ya vienen con eso de los números, y la suma, y la resta. Y es que son por esencia comerciantes ellos, entonces ahí van rápidos. Y como llegaban hasta segundo, tercero y ya la división empieza fuerte en tercer año, y la multiplicación; ellos aprendían bien la suma, la resta y bueno después tenían problemas con las tablas, en tercero. Pero, salían airosos. / Quizá ellos traigan, vengan predispuestos de sus casas a que tienen que aprender más matemáticas que lo demás. Eso no lo averigüé... O les llame más la atención. No sé, no sé. (Mariela Veas).

- Porque para las matemáticas son un as. / Para matemática eran buenísimos. No ves que para los gitanos sus cuentas y el 'money', desde chiquititos se dan cuenta los chicocos. / Ya, en matemáticas eran más hábiles, como te digo. / Y les gustaba dibujar, educación artística, educación física les gustaba también. Eso era... Trabajaban bien en esos otros ramos: en dibujo, en educación física, hábiles como te digo en matemática. (Lila San Martín).

- En matemáticas eran más hábiles. / Sí. No sé cómo aprenden a sumar y a restar súper rápido. / Es que el gitano trabaja con números, depende de los números, son negocios. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Mira, la primera gitanita como te digo era excelente, era súper buena alumna, era bien avilosa, se destacaba en todas las actividades. Los otros gitanos, como todos los niños, tenían sus habilidades, algunos tenían más habilidades motoras, otros tenían más habilidades en lenguaje. (Karen López).

- Bueno, de partida en cuanto a coordinación motora gruesa. / Son hábiles. Hábiles por ejemplo en cuanto a correr, saltar. O sea, hay niños que de repente corren y se caen; o al trepar... No, ellos tienen súper bien formada el asunto de la coordinación gruesa, psicomotricidad gruesa. Entonces yo creo que es lo más, y la psicomotricidad fina también dentro de lo normal, no, está dentro de lo normal. Pero como te digo, es como bien, jamás vi que se cayera ninguno de los dos. O sea, a pesar de que corrían como locos, no. Tienen hartito, yo creo que es como independencia en cuanto a eso. Son más independientes los dejan las mamás, no se preocupan tanto, no los sobreprotegen tanto. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- Tienen facilidades en matemática – son muy diestros en sumar, restar; conocer el valor de la plata, eso lo manejan muy bien – y en educación física también son buenos. No tienen problemas de

coordinación esos chicos, no vi nunca un niño con problemas de coordinación. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- En matemáticas eran hábiles. / Pero en matemática eran rapidísimos porque venían ya con el concepto de restar, sumar, toda esa parte la manejaban muy bien. Cuando empezaron, cuando ya conocían los números porque antes sabían de la existencia de los números pero no los conocían en forma escrita. ¿Te fijas? Pero cuando ya aprendieron a sumar y a restar eran rapidísimos y nunca hubo problemas de que no supieran cómo, cómo usar la reserva, o cosas de ese tipo, no, lo tenían clarísimo, clarísimo. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- La motricidad fina es más delicada en ellos. / Como más artesanales, las cosas pequeñas las manejan bien. (Antonieta Monjes).

- Eran despiertos aspectos en cuanto a su pensamiento rápido de responder preguntas, de la vivencia que tienen con las cosas cotidianas, el uso del dinero por ejemplo. / En matemáticas eran más hábiles. En desarrollo del pensamiento en cuanto a veces en actividades que uno hace, en cuanto a oral también. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Bueno, ellos hábiles te digo yo que para todo lo que fuera contar po. Y te digo yo que el valor de dinero ellos, yo te digo que sabían mejor que uno el valor del dinero eso sí, con una habilidad me entendí tú, asombrosa. / Hábiles en la psicomotricidad gruesa. / Podríamos decir que normal, pero como te digo, con capacidades como te digo, ejercitadas en el fondo. Tú en la parte motriz gruesa en ellos la veías más ejercitada que en las otras áreas: no sé po, por el caminar, no, no sé, no te podría describir pero sí. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Ellos eran hábiles para matemáticas y para el baile. / En matemáticas son más rápidos que uno. (...) El cálculo eso lo hacen súper rápido. (Roxana Zambrano, Directora).

2. Dificultades de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Después ahí, lenguaje sí les costaba... / Para aprender a leer y escribir, castellano. / Claro. Eso les costaba más porque la matemática es exacta ¿No es cierto? En cambio esto otro lado ellos tenían que aprender, primero a juntar las letras, conocer, qué sé yo, las vocales rápido, son cinco no más pero las consonantes ya tienen que empezar a formar sílabas... directa es más fácil, así la indirecta es más difícil... y les costaba a ellos porque no contaban tampoco con el apoyo del hogar. (Mariela Veas).

- Y el lenguaje les costaba un poquito más, pero lograban aprender. (Lila San Martín).

- Pero en lectura no, les cuesta. (Evelyn Venegas).

Parvularia

- En el lenguaje les cuesta un poco a ellos porque como hablan otra lengua, les cuesta un poco pronunciar las palabras nuestras digamos, el lenguaje castellano, pronunciar bien. / En el lenguaje presentan un poco más de problemas. (Karen López).

Autoridad Escolar

- Presentan mayores dificultades en lenguaje. / Pero en lenguaje es donde tienen mayor dificultad: lenguaje, comprensión del medio social-natural que como son itinerantes estos chiquillos de repente aprenden la cultura desde una parte; llegan a otra, es otra cultura, otra historia, es otra entonces se les debe armar confusión. Igual que los niños, los hijos de circenses, la misma cosa. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Les costaba mucho el lenguaje, mucho escribir. / El lenguaje era el que les costaba más, les costaba bastante más leer, escribir. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Más negados así como comprensión de lectura por darte un ejemplo, aunque ya leyeran no se aplican ellos. / Pero en cuanto a tener que leer, a detenerse en algo ahí estaba la debilidad. No se aplican en eso, quieren hacer las cosas como rápido. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Pobres de vocabulario, a veces hasta soez. / Bueno, digamos a lo mejor, a lo mejor presentaban un poco más de torpeza ponle tú en la psicomotricidad fina, en el pintar. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- En la lectura y escritura era un poco más difícil para ellos. (Roxana Zambrano, Directora).

3. Desarrollo académico de los alumnos/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- No les costaba aprender. / Los niños son más tranquilos. Yo recuerdo, como he tenido niñitos y niñitas, sí... lo que recuerdo de los niños que son más tranquilos que las niñas pero más lentos para aprender. En cambio las niñas son más vivaces... más rápidas para, para reaccionar, para captar, sí... / Claro... Bajo, bajo. Sí. Bajo... Aprendían sí, pero bajo porque ellos por ejemplo si usted estaba en una clase de lenguaje por decirle, le pedía “*A ver niños traigan el miércoles o pasado mañana van a traer recortes, van a traer diarios, revistas viejas para recortar sustantivos*” por ejemplo. ¿Ya? O estábamos viendo las palabras monosílabas, entonces uno usa mucho el material desechable que tienen las casas para que ellos recorten. No traían ni tijera, ni la revista, el diario, nada. Entonces siempre tenían que andar pidiendo. ¿Ya? Porque ellos no les proporcionan en sus hogares esas cosas. Si había que hacer un trabajo de técnicas manuales que era entonces, uno les pedía por ejemplo palitos de helado, cajitas de remedio por así decir... ellos no llevaban entonces siempre estaban más atrasados en lo que era realizar un trabajo en clase en ese sentido. Y, por lo general, ellos llevan uno o dos cuadernos y no acostumbran y no siguen como los otros niños la instrucción de la profesora y el ánimo de tener un cuaderno para cada asignatura para que esté todo ordenado y para que tengan mejor, más facilidades los niños para poder estudiar y realizar sus tareas. En ese

sentido ellos se diferenciaban mucho del, del resto. Sí. / No. En las pruebas yo no recuerdo haber tenido uno sobresaliente ni muy bueno: del montón. / Casi todos los días. Sí. No hacían tareas casi. Y siempre tenían una excusa “*Que tengo que salir con mi mamá, que nadie me ayudó... no en mi casa no sabían señorita*”. Por ejemplo, a ver en segundo les enseñaba yo a usar el diccionario, y era como trabajo perdido en el caso de ellos porque si una daba una tarea, terminar de hacer el vocabulario que se empezaba a hacer en la clase; y siempre en la escuela habían diccionarios, pero mandar el resto de la tarea para la casa ellos llegaban sin, sin la tarea. No tenían cómo investigar o si no, a lo mejor tenían, podían haber ido con su mamá o no sé con quien a la biblioteca cercana, pero no. Ellos no hacen tareas en la casa, no hacían. Las tareas en la casa los niños gitanos era ningún logro. (Mariela Veas).

- Excelente alumna, asistía todos los días a clase. / A rendimiento en las clases por supuesto que no era bueno. / Era regular, debido a que para ellos era todo nuevo. / No, no. No llegaban con las tareas hechas. (Lila San Martín).

- No son constantes. / Es que ellos no practican, no estudian como estudiamos nosotros. O sea, uno les hace, les da tareas y los niños hacen sus tareas, no todos las veces. / No, trabajan exactamente igual que los otros niños porque como uno se va paseando entonces ahí va viendo. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Era súper buena alumna. / Bueno, la gitana que tuve, la primera gitana que tuve era excelente, súper buena alumna: inteligente, ordenada en sus cuadernos. / Después tuve dos gitanos más, esos no, en realidad les costaba un poco. / Sí, son iguales: ponen atención, trabajan igual. (Karen López).

- Ahora que ellos respondan de otra forma, la diferencia yo creo que es en lenguaje que uno se tiene que adecuar. / El otro niño, yo lo tuve dos años. Un año yo lo tuve de oyente y como que de ahí aprendió más. Ya el año pasado ya se las sabía todas, o sea... Pero bien, bien. Bien, por lo menos entendía harto, ya... / No, son bien capaces, súper capaces. / Ellos están cumpliendo súper bien. / A ver, al Jovano lo veía súper atento, a él siempre atento a las actividades, e incluso de repente terminaba de los primeros. (Verónica Saavedra).

- O sea, tú le explicabas como veinte veces el tema... Menos el otro pajarito porque era igual. O sea, a ellos no les interesaba como ese lado, les costaba mucho. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- El hecho que vayan poco a la escuela no hay un rendimiento así regular. / Hay niños que son muy buenos, que realmente se interesan y se colocaban, trataban de aprender, de hacer sus tareas. Tú no les puedes mandar tareas para la casa porque te llegan con los cuadernos llenos de grasa, todos mugrientos; entonces el trabajo que se hace en el aula con ellos no más, en la escuela, la educación formal pero no... / Esto constituye un problema para los profesores en el sentido de que el niño no avanza con el resto del curso porque como tienen esta asistencia esporádica no hay un avance, no hay un seguimiento, no puedes tener una continuidad con ellos. Ellos al final son pocos los que terminan. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Excelentes y brillantes académicamente. / Excelente, que a mí me dio mucha pena cuando se fueron. / Excelentes, alumnos de seis y siete. No te digo que a mí me dio mucha pena cuando se fueron. Esos niños sí, parece que tenían profesores particulares que les reforzaran matemática y castellano por ejemplo, porque tenían una buena base. / Buenos, buenos académicamente los niños así que era una pena, una pena porque se iban y ya no volvían. / Eran buenos alumnos al menos en lenguaje, así que pienso que en las demás actividades también. (Luisa Gutiérrez).

- porque además las edades superiores entre tres, cuatro años mayores que los chicos del curso en que yo estaba. Si yo tenía un niño de seis años, mis alumnos gitanos eran de diez: entonces una madurez distinta para trabajar, aprendían con mucho mayor rapidez, entendían clarísimo lo que uno les explicaba, trabajaban muy bien sus cuadernos. / Niños ordenados en general, chicos muy ordenados, respetuosos, trabajaban bien. / Ellos aprendían igual. / y ellos llegaban acá y sacaban el cuaderno y no había que demorarse mucho en empezar porque ellos se ponían inquietos, había que empezar. No querían perder tiempo. / “Tú”, no claro, nunca jamás usted ni mucho menos. “*Oye no entiendo acá. ¿Tú me puedes explicar?*” Y siempre querían atención preferencial, esa era la otra característica. Siempre exigieron atención preferencial, o sea, ellos tenían una duda y tú tenías que aclarársela porque eran capaz de estar toda la mañana pidiéndote que tú les solucionaras el problema que tenían. En cambio los chicos de nosotros a lo mejor muchas veces se pudieron quedar con la duda, y no preguntaron. Pero ellos no, “*¡Pero explícame! ¿Cómo lo tengo que hacer? ¿Cómo tengo que escribir? Pero es que note entendí la tarea*”. Esa es la gran diferencia. / Acá seguían las normas del colegio y yo soy más o menos estricta entonces todos sentaditos, todos calladitos, todos haciendo la tarea entonces ellos sí, seguían las normas. Ninguno no aceptaba que uno le dijera algo, no. Todos adaptados a las normas de acá del colegio. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Según ella a los niños gitanos se les permite con mayor facilidad entrar al colegio a diferencia de las niñas gitanas. Sin embargo, son las niñas las que ponen mayor empeño en estudiar y permanecer en la escuela. (Hilda Fuentes, Subdirectora. Entrevista Informal).

- Mira en excepciones excelentes; dos excepciones que hemos tenido excelente y los demás lo que les importa es aprender a leer y escribir, y ya los que sobresalen pasan los quinto-sexto años con un promedio para pasar de curso no más. Pero hábitos de estudio no lo tienen. Lo que les interesa es lenguaje y matemática, el resto no les importa. / El problema que ellos tenían en matemática por ejemplo, más que todo en aritmética, sumaban, todas esas cosas pero había que sistematizar su trabajo. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Están en la media, no sobresalen. / No son de esos alumnos que como los demás que van al jardín infantil, no cierto, pasan al prekindergarten, al kinder. Es que ingresan inmediatamente a primero entonces tienen todo un desfase con la motricidad fina, con el apresto que le llaman los profesores básicos, entonces en el camino hasta cuando yo los recibo en quinto, todavía están aprendiendo lo que no aprendieron esos dos primeros años o tres primeros años. (Antonieta Monjes).

- En cuanto a tener que leer, a detenerse en algo, ahí estaba la debilidad. No se aplican en eso, quieren hacer las cosas como rápido. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Pero en el fondo ellos fueron adquiriendo y se lograron incorporar a la rutina, o sea, yo como educadora no hice algo especial para ellos sino que ellos lograron incorporarse a lo que se trabajaba con el resto de los niños. / No. Ellos los tres alumnos gitanos que yo he tenido se adaptaron al sistema con su uniforme, con su horario, con las reglas y normas que habían aquí. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Les dejaba aquí sus cuadernos para que no se los llevaran porque cuando se los llevaban después de vuelta no volvían con el cuaderno, entonces todo lo que aprendieron lo aprendieron aquí. (Roxana Zambrano, Directora).

4. Razones del tipo de rendimiento de los alumnos/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Negligencia no más, falta de interés. / Reitero lo que le he dicho antes: ellos vienen con esa predisposición, o sea, aprende a leer y a escribir, y listo. Y aprende a sumar y restar, y un poco las otras dos operaciones y ya con eso ellos se sienten satisfechos. Esto me lo ha dicho esa señora gitana que a quien me parece muy digno de creerle porque es una señora mayor y no, no anciana, y yo con ella yo tuve ese acercamiento porque, por razones de que yo pertenezco a la pastoral de mi parroquia. Fuimos visitando gente y yo por ahí conocí a esta persona. / ... Sí, aprendieron a leer. Si

le digo ellos, yo no diría con, la experiencia que tengo no puedo decir que les costaba más que a los demás. No les costaba porque eran capaces. Sí, diría yo, se demoraban porque no tenían apoyo, muy solos son los niños gitanos. Eran, por lo menos cuando yo los atendía. No hay un compromiso del hogar. (Mariela Veas).

- A ver, porque de partida, la familia po. Muchos no sabían leer y escribir. No tenían ayuda de parte de ellos. Ponte tu si... Claro que uno nunca espera la ayuda del padre o la madre, pero es el que los niños no tenían interés, entonces los padres menos se interesaban. Es decir, no se interesaban porque el alumno cumpliera con sus tareas o que estudiaran. Es decir, ellos entendían que si iban al colegio tenían que aprender en el colegio. Entonces no había mayor interés por parte de ellos para que los niños aprendieran. Si tenían que llevar una lección y tenían que repasarla, los chicos si no los obligaban los padres, no lo hacían no más. Y ese era el motivo... (Lila San Martín).

- Tenían un rendimiento bajo porque no son constantes, por su manera de vivir yo creo, es su tradición. (Evelyn Venegas).

Parvularia

- No sé. Yo pienso que hay poca motivación no más de parte de la casa. A lo mejor ellos jamás han tomado un lápiz o lo vienen a tomar aquí recién. No sé, yo pienso que debe ser eso porque a diferencia de los otros niños, las mamás se prestan a ir con él: trabajándolo, tirándolo; y ellos no. Pareciera que, como que ellos están preocupados de otras cosas, no del estudio, no es como una prioridad para ellos. Entonces yo creo que por ahí puede ser. Porque hay niños que llegan a kinder y saben hartas cosas porque las mamás les refuerzan: que las vocales, que los colores, que esto... (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- El hecho que vayan poco a la escuela no hay un rendimiento así regular. / Hay niños que son muy buenos, que realmente se interesan y se colocaban, trataban de aprender, de hacer sus tareas. Tú no les puedes mandar tareas para la casa porque te llegan con los cuadernos llenos de grasa, todos mugrientos; entonces el trabajo que se hace en el aula con ellos no más, en la escuela, la educación formal pero no... / Esto constituye un problema para los profesores en el sentido de que el niño no avanza con el resto del curso porque como tienen esta asistencia esporádica no hay un avance, no hay un seguimiento, no puedes tener una continuidad con ellos. Ellos al final son pocos los que terminan. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Me da la impresión que en la casa no hay incentivo. No son de esos alumnos que como los demás que van del jardín infantil, no cierto pasan al prekinder, al kinder. Es que ingresan inmediatamente a primero entonces tienen todo un desfase con la motricidad fina, con el apresto que le llaman los profesores básicos, entonces en el camino hasta cuando yo los recibo en quinto todavía están

aprendiendo los que no aprendieron esos dos primeros años o tres primeros años. (Antonieta Monjes).

Parvularia

- Bueno digamos a lo mejor, a lo mejor presentaban un poco más de torpeza ponle tú en la psicomotricidad fina, en el pintar porque no, por poco estímulo en su casa más que digamos por propia diferencia de ellos, por poco ejercitación en su casa, poco estímulo. Porque yo te digo que los gitanos nunca su mamá se iba a parar a lo mejor en un puesto, en una librería a comprarle un librito para pintar o para cortar, no. Entonces en relación a los otros eso era su desventaja, su punto débil, no porque no fueran capaces sino porque no estaba estimulado. (Mariana Ortiz).

5. Apoyo de los padres y madres gitanos/as a sus hijos/as en su educación formal

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Su responsabilidad frente al aprendizaje, o sea, ellos no... Pocos de ellos contaban con apoyo en el hogar, casi nada el apoyo. / No traían ni tijera, ni la revista, ni el diario, nada. Entonces siempre tenían que andar pidiendo. Porque ellos no les proporcionan en sus hogares esas cosas. / Yo le hacía religión en primero y en segundo y ella, la profesora la había derivado con la profesora de educación diferencial, entonces el papá iba a retirarla a las clases de diferencial. Entonces él mostraba interés. / Ellos iban a matricular a sus niños y se comprometían a colaborar con el aprendizaje de su hijo pero después eso quedaba en el olvido porque no, ellos no muestran... (Mariela Veas).

- La gitana venía a reuniones que se hacían esporádicamente. Cada mes venía a reunión y ponía atención. Ella estaba muy como te dijera, a que la niña aprendiera. / Es decir, no se interesaban porque el alumno cumpliera con sus tareas o que estudiaran. Es decir, ellos entendían que si iban al colegio tenían que aprender en el colegio. Entonces no había mayor interés por parte de ellos para que los niños aprendieran. Si tenían que llevar una lección y tenían que repasarla, los chicos si no los obligan los padres, no lo hacían no más. / No, no había interés. No había interés, no había interés. / Y venían a darte cualquier razón si el niños faltaba: *'El niño faltó porque estaba enfermo'*, *'Porque tuvimos que viajar señorita...'* En ese sentido ellos eran bien preocupados. (Lila San Martín).

- Pero generalmente no se preocupaban por sus hijos en la escuela. / Hay excepciones, uno que otro se preocupaba pero la mayoría no. / De venir a reuniones no venían. No, no me acuerdo haber tenido algún apoderado gitano en reunión. / Tuve un gitano que iba a cada rato a la sala el año pasado porque le venía a dejar, supongamos no le daba la colación él a ella sino que venía acá el primer recreo a dejarle colación. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- La gitana mamá se preocupaba ene de ella. / Me cooperaban con todos los materiales. (Karen López).

- Por ejemplo, el del año pasado la mamá había que, era bien dedicada al niño pero en otras cosas no tanto. / El del año pasado la mamá no era muy dedicada en cuanto a la higiene del niño. / Con todo su esfuerzo lo mandaba, trataba de cumplir con sus cosas. / Como que no creen mucho en sus hijos. / Tanto interés que tienen, que les compran sus cosas, sus materiales que uno les pide. Siempre están atentos a, a traer las cosas que uno les pide. / Si era un, era un problema grave en realidad por eso ella lo hacía faltar, pero ella siempre interesada en que volviera, o sea, no lo sacó del colegio. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- Hay una ausencia total del apoderado: no va a reuniones. Cuando uno los empieza a citar ya ellos se molestan, se violentan y no mandan más a los chiquillos al colegio. Se molestaban porque mucha citación, mucha exigencia. Es que no asisten a ninguna reunión, ellos no van a reunión. Y generalmente es el hombre, el gitano, el padre el que asume esto. La mamá no va, la mamá gitana no va, es el padre el que lo asume en, no sé. Será parte de su vida, de su estilo de vida que tienen ellos que es el padre el que tiene que preocuparse de esas cosas. (Olga Contreras, Jefa De UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Autoridad Escolar

- Solamente con cariño no más. Yo creo que no es un deseo de ellos aprender a leer y a escribir. Yo creo que el deseo de ellos es que sus hijos sean felices. Cambia el concepto y sin querer hace que su fe hace que las cosas van a funcionar bien, así es que no les preocupa eso. Ellos van a funcionar en la vida así porque su cultura lo hace que su pensamiento sea distinto al nuestro. Ellos saben que sus hijos van a estar bien, pero sí se preocupan de que no cometan errores por eso tienden a tenerlos acá. Y ellos están convencidos de que así los ayudan. Yo nunca vi que fueran castigadores; sí he visto que los apoderados chilenos son muy castigadores. Yo creo que esa es la manera de ayudarlos para que sus chicos aprendieran a leer. Y son dados al premio, por ejemplo '*si tu lees vamos a darte esto*'. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- En la casa no hay incentivo para estudiar. / Porque en la medida que uno los llame están súper preocupados. Si no es el papá, es la mamá o es el abuelo porque ellos como no tienen un horario de

trabajo, ellos en el minuto en que tu los llamas ellos vienen y se preocupan de que tengan un buen rendimiento, a cómo les está yendo y todo eso. O sea, para mí con eso me da la impresión que son los papás más preocupados de que los niños cumplan con los requisitos que cumple el resto de los chilenos. / Era como una mamá de las otras. Normal, preocupada de la niña, de que si venía o no venía a clases, que si cumplía con las cosas que se exigían. Inclusive más preocupada que otras mamás porque yo tuve alumnos que no conocí a sus mamás por cuatro años. En cambio esta señora venía constantemente. Entonces no veo que se hayan descuidado ellos como apoderados de sus hijos, para nada. (Antonieta Monjes).

6. Nivel educacional de los padres y madres gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- No más que sus hijos. Tercero, cuarto básico, no más. (Mariela Veas).

Autoridad Escolar

- Es que ellos no habían tenido educación formal, por lo tanto no te podían decir llegué a segundo, llegué a tercero o llegué a octavo. / No tenían escolaridad formal. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- No en cuanto a instrucción por las características de los gitanos que ellos no estudian. / Ellos eran buenos, y ahí tú ves que es algo tan innato que falta solamente sacarle partido. Porque dime, ¿qué ejemplo de academicismo pueden tener esos niños? Jamás un libro, jamás ver a la mamá estudiando, jamás ver al papá leyendo, jamás ver a un hermano haciendo tareas, o sea, cero motivación, cero estímulo, cero ayuda. Porque dime tú: la mamá analfabeta, el papá analfabeto y el niño excelente. / O sea, innato, totalmente innato, o sea, era un diamante que se le podría haber sacado mucho partido. A quién, quizás qué raíces por ahí tendrían los gitanos que el niño era tan brillante. (Luisa Gutiérrez).

Autoridad Escolar

- Las mujeres gitanas son preocupadas con sus hijos, por supuesto que no les pueden ayudar en los estudios porque ellos simplemente nunca se les pasó por la mente estar en las escuelas. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Y en la casa tampoco porque si hay mamás y papás prácticamente, entre comillas analfabetas, qué le incentivas tú a tus hijos, si él va a puro negocio. O sea, qué quieres, que el niño siga tu negocio y para eso: leer, escribir, números. Nada más. (Antonieta Monjes).

- En ese tiempo no sabían ni leer ni escribir, pero sí saben lo de numeración. Escriben su nombre no más. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Bueno, mira yo te digo que nivel básico. / Los papás de Jorge yo creo que básico, y si a lo mejor te digo que saben leer y escribir, no más. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Sin escolaridad. (Roxana Zambrano, Directora).

7. Grado de rendimiento académico de los alumnos/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- A ver, si hablamos de un nivel alto, medio y bajo, bajo. / En el mediano, mediano alto y mediano bajo. Pero yo los pongo a ellos en el bajo. (Mariela Veas).

- Pero no, uno generalmente nunca les ponía tres porque se sabía que ellos venían a aprender con sacrificio por el idioma que ellos hablan. / Bueno, en rendimiento bajo, bajo en comparación con el resto del curso. No un rendimiento bueno, además que nunca terminaron el año. / Entonces el rendimiento de ellos regular, regular, regular... Digamos más malo, más tirado para malito que regular. (Lila San Martín).

- Rendimiento bajo. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Un rendimiento dentro de lo normal. (Karen López).

- Dentro de lo normal. O sea, ellos van al mismo camino de los que deberían estar en kinder. Aprendidas ciertas cosas, ellos están dentro de lo normal. (Verónica Saavedra).

- Son un poco más lentos que el resto. / Son lentos. (Mercedes Pereira Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Ellos eran excelentes académicamente. (Luisa Gutiérrez).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Están en la media, no sobresalen. / En el promedio que existe en este colegio, ellos están en la media. (Antonieta Monjes).

- Mediano, o sea, eran medios porque como en unos sobresalían y en otros bajaban, entonces quedaban como, como en el medio. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Es que ellos siempre estuvieron en el promedio alto. Nunca tuvieron digamos como rendimiento bajo o menos que otros. (Mariana Ortiz).

8. Metodología enseñanza aprendizaje y evaluación diferenciada para alumnos/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Las instrucciones eran dadas frente al curso si estábamos en una clase, y para todos al tiro. Si un niño no entiende, uno vuelve a dar las instrucciones. Si siguen habiendo niños que no entienden entonces uno va por los puestos, los llama a su mesa y les va explicando. Cuando se daba esto con algún gitano se actuaba igual siempre. / Entonces sí uno ve, y no sólo con el alumno gitano, si uno ve que de treinta y cinco por ejemplo si a cinco o a siete le fue mal, tiene la obligación como profesora de ver por qué le fue mal, de llamar al niño sobretodo en esa etapa de primero a segundo año que es donde es la base y donde están aprendiendo a leer y escribir. Entonces tomarle de nuevo, y a estos niños si les iba mal, yo me acuerdo de haberles llamado y haberles tomado, no una vez sino todo el tiempo mandándolo a la pizarra que haga en forma individual. Sí con los niños gitanos yo recuerdo haber hecho y con las colegas que tengo que sé que han tenido alumnos gitanos, que también le han dado oportunidad de poder aprender. / Les controlaba en forma individual porque de repente hacíamos un control: ya, supongamos que estamos pasando la consonante 'm' y había que tomarle por ahí la sílaba directa, el ma-me-mi-mo-mu, después 'mamá-memo' y esas cositas y después empezar a ordenar, a hacer frases. Ellos le hacían la 'm' o el 'ma-me-mi-mo-mu' y hasta ahí llegaban. Entonces uno se da cuenta si sabe la sílaba directa y la sílaba indirecta paz de formar la palabra y es capaz de construir una frase. Entonces como no lo hacía cuando se tomaba la prueba al curso, o lo hacía a medias, entonces uno veía... Y como sabía que era niño que podía presentar problemas, que ya los traía en realidad, porque no es igual no cierto el hogar, uno sabe, van las mamás preguntan, qué sé yo. (Mariela Veas).

- De repente me acercaba, yo daba ponte tu una orden, explicaba y de repente me acercaba a ellos, siempre y me decían '*explícame de nuevo*', así. Entonces ahí yo tenía que entrar a explicarles claramente, nuevamente su, la instrucción, la tarea, qué sé yo. Porque no habían entendido muy bien. / Claro que sí po, claro que sí apliqué metodología de enseñanza aprendizaje diferenciado para alumnos gitanos. Porque de partida ellos eran un poco más digamos, más lentos que el resto, que los chilenos mismos digamos. Entonces sí se aplicaron metodologías diferentes. / En que había que trabajar con ellos en forma digamos personalizada. Me sentaba al lado de ellos e íbamos explicando, les iba enseñando digamos en forma individual digamos, una cosa así. / Claro que uno tenía que hacer un, digamos una evaluación digamos tipo diferenciada ya que ellos venían, además que eran mayores de edad. No eran de la edad de los niños. / También no se podía evaluar igual que el resto de los niños que venían con una asistencia regular, de primer año, desde el primer día, etcétera. (Lila San Martín).

- No apliqué metodología de enseñanza aprendizaje diferenciado para los gitanos porque dentro de la clase trabajaban. O sea, ellos creo yo no necesitaban algo especial. Es la constancia de ellos lo que les falta. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Tu vas y les explicas de nuevo hasta que ellos entienden. Es netamente un problema de lenguaje. / No aplicó metodología enseñanza aprendizaje diferenciado para los alumnos gitanos. (Karen López).

- Entonces es igual que otros niños que no sean gitanos, a sea, se tratan a todos por igual. / Esa es como la táctica en realidad, la enseñanza para todos igual. / Lo que sí, se evalúa diferente quizás, con otros criterios porque tú vas conociendo a los niños y ya vas sabiendo los que te rinden cien por ciento y los que no. Por eso nosotros tenemos evaluaciones, por ejemplo una escala de apreciación que es como el seguimiento. O sea, o lo logra o está por lograrlo, o no lo logra. Entonces puede que la mayoría esté en el 'por lograr'. Entonces más que nada es la forma de evaluación, no es la forma de darle la actividad. / Y ahí uno de apoco, ahí se va dando cuenta del nivel curso. O sea, si yo estoy viendo que, no sé, veinte de veinticinco son los que están por lograr, yo tengo que ahincar el diente en esa actividad porque yo sé que no está bien esa parte. Pero especial metodología por cada niño, no. Es en cuanto a la evaluación más que nada. O sea, yo voy viendo quien está logrando. Por eso yo uso bastante la escala de apreciación porque es muy tajante la lista de cotejo, o sea, yo le digo o sí o no. O sea, como que ahí yo estoy cortando cabezas. En cambio con la escala de apreciación yo de a poquito le estos dando el camino. Por ejemplo a principios de año uno usa mucho eso porque está recién conociendo a los niños; y hay algunos que avanzan pero como en todo, en todas partes. Hay unos que se disparan y son los que después se aburren porque saben más que los demás. Entonces no. Más que nada es la evaluación, no en la metodología de aplicarle las actividades. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- Hay adecuaciones curriculares que uno les llama. Esas adecuaciones las hace la profesora que los está atendiendo. En este caso si la colega que estaba haciendo la completación con niño gitano, ella hacía una adecuación y hacía su plan, su paper, un plan de educación individual; y con ese paper se ponía en contacto con la profesora de quinto o sexto e iban avanzando. Esta profesora da detalles dónde van, si es no lector, cuáles son las letras que está pasando ella, cuáles son las consonantes; o sea, a medida que va avanzando ella le va indicando, va tiqueando lo que ella colocó en su plan cuando lo recibió y lo va compartiendo con la colega del curso. / Se le iba evaluando de acuerdo a lo que iba aprendiendo. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Ellos aprendieron con las mismas metodologías. Tal vez si lo único que varió fue un poco la evaluación. / Aprendían igual, yo los evaluaba a todos igual con la diferencia por supuesto de que venían con una, con un retraso pedagógico, obviamente porque por la edad, o por lo poquito que habían sabido porque muchos de ellos venían de una profesora particular, algo de conocimientos traían, pero en general se les evaluaba como al resto. Tal vez en algunos aspectos en forma diferenciada, o sea, comparados con ellos mismos. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- No tienen el apoyo de las mamás porque las mamás en ese tiempo no estudiaban y no se integraban tanto como ahora, así es que más que todo había que apoyarlos por falta de hábitos de estudio y de apoyo en el hogar, y en unos casos de metodología porque la metodología tiene que ser

distinto para ellos pero no estamos preparados para eso tampoco. Entonces las adaptaciones que hacíamos eran tentativas no más. / Aquí hemos hecho algunas adaptaciones curriculares pero para casos especiales no más. La mayor parte se integra a grupos diferenciados y ahora si fuera necesario, los integraríamos... Las adaptaciones curriculares para ellos fundamentalmente que aprendan a leer y escribir, eso es lo que ellos necesitan. Porque ellos no les interesa otra cosa más que aprender a leer y escribir. Entonces llega a quinto año, a cuarto año dentro del sistema, ingresa al sistema en quinto año por ejemplo y no saben leer ni escribir, entonces uno trata de que aprendan eso. / Para que el niño estuviera en tercero-cuarto sin saber leer ni escribir, ahí es donde hacíamos las adaptaciones curriculares para que fundamentalmente sean niños que fueran a enseñarles a leer y a escribir, y sumar, restar. El problema que ellos tenían en matemática por ejemplo, más que todo en aritmética, sumaban, todas esas cosas pero había que sistematizar su trabajo. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- No apliqué metodología de enseñanza aprendizaje diferenciado para ellos, no porque nunca me lo plantearon que ellos eran especiales, que ellos tenían alguna dificultad. Yo veía que les costaba más, por lo tanto, se les daba más tiempo, uno se acerca más a ellos, uno les pregunta qué pasó, dónde estás, cuál es la pregunta, no sé po, por qué te quedaste ahí y no seguiste. Y uno va y refuerza lo poco que tienen y trata de agregarle un poco más. Pero no tomarlo como no sé po, una evaluación diferenciada que cumplan tal requisito, no. / No, tampoco había evaluación diferenciada para ellos. (Antonieta Monjes).

- No apliqué metodología de enseñanza aprendizaje diferenciado para ellos. No, para nada. (Paola Arias).

Parvularia

- Pero en el fondo ellos fueron adquiriendo y se lograron incorporar a la rutina, o sea, yo como educadora no hice algo especial para ellos sino que ellos lograron incorporarse a lo que se trabajaba con el resto de los niños. (Mariana Ortiz).

9. Alumnos/as gitanos/as con problemas de aprendizaje o retraso pedagógico

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Claro que sí po que tenían problemas de aprendizaje. Por el hecho que entran ponte tú... tienen ya un retraso pedagógico debido a que entran de ocho a nueve años a un primer año. Incluso hasta diez. Yo me recuerdo haber tenido un niño como de doce o trece años en un primer año. Ese niño era pero un as para las matemáticas, pero no sabía leer ni escribir. (Lila San Martín).
- De presentar dificultad no. Es que ellos no practican, no estudian como estudiamos nosotros. O sea, uno les hace, les da tareas y los niños hacen sus tareas, trabajan y ellos no. / No es que tengan problemas para aprender. Es su manera de ser pienso yo, no sé. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- No, es que sabes que también lo que, ellos traen como en los genes que son bien inteligentes. Quizás algunos no tienen las posibilidades que los papás quieren que surjan, ahí es donde está la diferencia. (Verónica Saavedra).
- Claro, presentan problemas de aprendizaje. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- Primero se les hace un diagnóstico, la colega del grupo diferencial los diagnostica y detecta si podría haber un problema mayor. Qué sé yo para mandarlo al psicólogo, al neurólogo; pero en ninguno de los casos que tuvimos nosotros fue así. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras básicas

- No tenían problemas de aprendizaje. (Luisa Gutiérrez).
- Ellos venían con un retraso pedagógico, obviamente porque por la edad, o por lo poquito que habían sabido porque muchos de ellos venían de una profesora particular, algo de conocimientos traían. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Ellos presentaban problemas de aprendizaje pero no es por problemas de incapacidad intelectual o por algún tipo de discapacidad. Era porque no tienen hábitos de estudio. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Sí tienen problemas de aprendizaje pero se ve en los más chicos. / Esto se debe a que me da la impresión que en la casa no hay incentivo. No son de esos alumnos que como los demás que van del jardín infantil, no cierto pasan al prekindergarten, al kindergarten. Es que ingresan inmediatamente a primero entonces tienen todo un desfase con la motricidad fina, con el apresto que le llaman los profesores básicos, entonces en el camino hasta cuando yo los recibo en quinto todavía están aprendiendo lo que no aprendieron en los primeros dos años o tres primeros años. (Antonieta Monjes).

- Específicamente no, recordar en forma exacta que hayan presentado alguna dificultad, no. (Paola Arias).

- No recuerdo si alguno de esos niños tenía problemas de aprendizaje. Lo que sí me acuerdo, que las cosas que aprendían las aprendían como rápido, pero lo que ellos no necesitaban mucho ellos no lo aplican, o sea, no les interesa. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- No podemos decir que ellos presentan problemas de aprendizaje, jamás. Ellos son niños tan normales y como te digo a lo mejor con habilidades desarrolladas que los normales no tienen, entre comillas. Pero ellos son normales me entendí tu pa todo. (Mariana Ortiz).

Autoridades Escolares

- Hubieron muchos niños gitanos en diferencial pero estaban un par de meses y luego desaparecían para volver a fin de año. Los problemas de aprendizaje que presentan los niños gitanos según la especialista son a causa de la interrupción de sus estudios. (Educatriz Diferencial. Entrevista Informal en Cuarta Etnografía de Aula).

- No hubo necesidad de insertarlos además en educación diferenciada, porque eran rápidos. Yo les preparaba material, sistema de tarjetas. (Roxana Zambrano, Directora).

VI. Algunos hábitos de los niños/as gitanos/as en la escuela

1. Presentación personal de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Ese era otra cosa, era una lucha porque ellos no tienen los hábitos que uno les inculca a los hijos, a los alumnos. Muy deficiente la presentación personal. / Tuve niñas que iba a la escuela hasta sin cuadros, sin calzón. / Como todos los niños se les exigía uniforme, pero lo que se le exigía en ese tiempo era más el delantal. / Yo le levanté la polera que llevaba puesta y tenía los brazos todos sucios, chorreados. Le dije yo *'Usted no entra a clase, vaya a lavarse las manos bien lavadas las manos porque con esas manos sucias los cuadernos van a quedar sucios y mire...'* Le desabroché o le arremangué lo que llevaba puesto, la camisa o la polera y tenía los brazos todos chorreados, sucios. Se notaba que no se había lavado ya en dos, tres días, no sé. Se lo mandé a lavarse y el niño fue, fue con otro. Con otro niño, fueron los dos. El otro no se fue a lavar, el otro lo fue a acompañar... (Mariela Veas).

- Venía impecable. / En cuanto a su presentación personal venían impecables. Las gitanas se preocupaban de comprarle, pero impecable, desde la mira... Yo creo que venían a veces mejores que los otros niños: con su blusa impecable, con su chaleco, de todo, lo mejor. / De eso no hay nada que decir, venían pero impecables, sus regios chaquetones en invierno. (Lila San Martín).

- Buena presentación personal, venían con su uniforme, bien, correctamente uniformados. / Venían los chicos con su uniforme como corresponde, como los demás niños. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- La ropa, ellos vienen con ropa de calle, cuesta tratar de inculcarles el uniforme. (Karen López).

- Y el niño no, el niño venía, con lo que tuviera llegaba al colegio. A veces llegaba disfrazado, como se visten ellos, con esos colores llamativos así. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Pero tú, yo notaba la diferencia en por ejemplo las que venían muy peinaditas, muy limpiecita su camisa; y las más pobres chasconas con incluso la misma trenza del día anterior, las camisas sucias. Ahí había una diferencia. Pero ahí una diferencia de hábitos pero ya provenientes de la familia, de las diferencias de familia y por eso te digo yo que se producía esa distancia entre parientes con más

recursos a los con menos recursos. / Venían vestidos con uniforme, ellos nunca vinieron vestidos de gitanos. / Todos venían con uniforme, todos, niños y niñas. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Mira a ver, yo los he visto siempre bien impecables en el colegio, no así en su medio ambiente, son más descuidados pero acá no. Acá llegan impecables. / Vienen con su uniforme. (Antonieta Monjes).

- Incluso les compraban el uniforme, todo. / Si no venían con la ropa adecuada era por otro motivo pero no por problemas de recurso. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Buena presentación personal. / Correctamente uniformado, todo. (Mariana Ortiz).

2. Hábitos higiénicos de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Claro, no se bañaban y asistían a la escuela... / O sea, lo que yo recuerdo, usaban delantal pero muy desaseados los niños: sus cabellos siempre sucio, sus manos... Yo los mandaba a lavarse. En la escuela se iban a lavar. Sus cuadernos sucios... Entonces, presentaban problemas. / Yo le levanté la polera que llevaba puesta y tenía los brazos todos sucios, chorreados. Le dije yo *'Usted no entra a clase. ¡Vaya a lavarse las manos bien lavadas porque con esas manos sucias los cuadernos van a quedar sucios y mire!'* Le desabroché o le arremangué lo que llevaba puesto, la camisa o la polera, y tenía los brazos todos chorreados, sucios. Se notaba que no se había lavado ya dos, tres días, no sé. Se lo mandé a lavarse y el niño fue, fue con otro. Con otro niños, fueron los dos. El otro no se fue a lavar, el otro lo fue a acompañar. (Mariela Veas).

- Y las niñas a veces venían pasadas a... Su aseo corporal no era, no era el... No era bueno po. Venían pasadas a pipí y algunas tenían pediculosis. Entonces era por encima que los veías impecables pero su... / En cuanto a higiene no. Higiene: malasa, malasa, malasa, malasa. Sucio, es decir, fétidos a pipí y si yo creo que apenas se lavaban la cara. / Algunos con pediculosis que uno tenía que mandar comunicación que le limpiaran la cabeza... No, no las mamás no se enojaban. Las

hacían faltar ponte tú dos, tres días y después llegaban a con su pelo limpio. Y ellas mismas te decían ‘Señorita, mi mamá me sacó todos los piojos y las liendres así es que ando con mi pelo limpio.’ ‘¡Ah, qué bueno!’, le decía yo. (Lila San Martín).

- No había ninguno sucio. No podría decir que venían sucios, desordenados, no. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Tienen hábitos diferentes, o sea, hábitos incluso de higiene distintos respecto de los otros niños, no están acostumbrados a usar el jabón, la toalla. / Ella venía limpiecita. / Pero los gitanitos no venían muy aseados, costaba que vinieran más limpiecitos digamos. (Karen López).

- Y el niño no porque el niño siempre venía... Sucio. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- Son desaseados de frentón, muy descuidados. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Esos venían bien desaseados, bien desaseados. (Luisa Gutiérrez).

Autoridad Escolar

- No son muy dados al cuidado de la higiene. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Porque esta chica que yo te digo, que te nombro era bien bonita, impeque, impecable. Pero habían otros más pobres, más desaseados, pero eso lo ves en todos los niños. No sé, no es un rasgo distintivo de ellos. Yo no creo que sea un rasgo distintivo de ellos. (Paola Arias).

3. Uso y manejo del español y Rromané de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Es que ellos en la clase y en la escuela, ellos con sus compañeros y con los profesores ellos hablan en español, hablan castellano. Un castellano normal. / Se comunicaban ellos, entre ellos hablaban sí Rromané pero con esto del recreo, o si la hermana se paraba de allá al puesto le hablaba, todos los demás niños escuchaban y miraban y decían *'están hablando en gitano'* decían. *'Oye, ¿Y por qué hablan ustedes así?'*, y ellos contestaban *'¡Ah ya, así hablamos, ya!'* y nada más. Pero no pasaba más allá. Nunca hubo dificultad. / Peleaban también por su colación y ahí era donde usaban su idioma pero con la profesora no. Ellos sabían que estaban insertos en ese, deben venir preparados de la casa. Porque jamás un niño, yo le preguntaba *'Oye, ¿Cómo se dice tal cosa? ¿Cómo se dice por ejemplo pórtese bien?'* por decirle y ellos me decían y a mí se me olvidaba. (Mariela Veas).

- Claro, en su manera de hablar. Hablaban en castellano pero más o menos. / A la profesora la trataban de 'tú'. *'Tú, oye, por favor...'* Cualquier cosa pero de 'tú'. Yo le dije *'mira, yo soy tu señorita. Tu me tienes que decir señorita o profesora, ¿ya?, pero no tratarme de tú ¿ya? Porque tu podrás tratar de tú a tu otra compañera que es del mismo, la misma edad tuya, en fin, pero yo no. Yo soy una persona adulta, tu me vas a decir señorita o profesora'*. Algunos entendían pero de repente se les olvidaba. / Normales, es decir, en lo único que se destacaban tenían un lenguaje medio enredado pero que hablaban, se dirigían a ti en castellano. / Y de tú, de tú, de tú a la profesora. / Les costaba hablar bien el castellano por hablar Rromané. / Además que me llamaba la atención cómo hablaban así, digamos en, tipo acento Rromané pero en castellano. / De repente yo me acercaba ahí y le decía *'A ver, dime tal cosa en Rromané'*, y lo decían. Los niños fascinados escuchando el idioma de ellos. (Lila San Martín).

- Bueno, hablaban su idioma y nosotros les pedíamos que tenían que hablar en... / No tenían problemas con las instrucciones en español porque tu notabas que los dos idiomas los hablaban exactamente igual. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Claro, son distintos. En vocabulario. Los gitanos hablan diferente... Los gitanos hablan distinto. / Son bien gritones los gitanos, hablan fuerte, generalmente hablan fuerte. / Lo que tienen que son más gritones los gitanos y de repente hablan su idioma, *¿te fijas?*, eso. Pero en general no, normales. / Te tutean, te tutean de al tiro. Al tiro te tutean, *'oye tú, oye tú'*, qué sé yo, pocos dicen tía, más te tutean. No, los dejaba no más po. Hay que dejarlos. (Karen López).

- Igual ellos manejan mucho el español y generalmente las mamás tratan de impulsar a que ellos hablen el Rromané pero a las finales de cuentas igual hablan español porque es la única forma de interactuar con sus compañeros e incluso con la tía. / Yo te digo lo único el asunto del vocabulario a lo mejor, es como la única diferencia. (Verónica Saavedra).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Ellos sí, tenían como un sonsonete distinto. Eran diferentes, pero es que ellos eran gitanos-gitanos. (Luisa Gutiérrez).

- Lo que sí, ponte tú un poco más atrevidos en preguntar por ejemplo, en opinar, en eso sí. No con la voz más fuerte sino más decididos. Más directos sí. Los chicos, los chicos en ese entonces nuestro un poco más tímidos, ellos nada, cero timidez 'oye, no entiendo lo que tu escribiste' o '¿Tu me puedes explicar?' Y siempre querían atención preferencial. / Sí, no, entre ellos hablaban en gitano. En gitano. / En Rromané sí. Acá no les permitíamos mucho pero era innato entre ellos comunicarse en Rromané. Ellos lo llevan dentro, pero esa cosa rápida, esa pelea, esa discusión era en Rromané, en Rromané inmediatamente. Pero a nosotros no, cuando se dirigían a mí como profesora no, en español, a sus compañeros también pero entre ellos era en Rromané. Sí. / Sí, lo hacían. No les gustaba mucho por '¿Cómo se dice esto? ¿Cómo se dice lo otro?' De repente sí pero no era como muy habitual que ellos quisieran. Pareciera que un poco egoístas con el, con el enseñar su lengua. Pero con la exigencia de uno 'Oye, ¿cómo se dice aquí? ¿Cómo se dice allá?' El 'zarzán' que era el 'hola' y esas cosas eran como muy típicas. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Son muy expresivos, muy gritones. / De usted, sí. Sí, nunca. Los gitanos mayores, los papás, las mamás esas son del 'tú'. 'Oye, ¿qué pasó con mi hijo?' O 'Oye...', cosas así pero el niño no, el niño es de usted, de usted. No, no me han tuteado nunca. (Antonieta Monjes).

- Modulan de una manera distinta, modulan de una manera distinta. Modulan yo diría a lo mejor, mejor que nosotros. Lo que pasa es que nosotros como hablamos rápido. / A ver, yo me acuerdo que ahí yo le trataba de preguntar a la chica si en qué idioma hablaban y decía que en la casa hablaban en su idioma, acá no. (Paola Arias).

- Es que como todos dicen tía entonces yo no recuerdo que me hayan dicho de otra forma. Lo que sí que de repente tutean pero no es situación así como que ellos después aprenden y no lo hacen, pero siempre de tía. / Cuando existieron varios niños gitanos dentro del colegio porque habían en diferentes cursos, ellos hablaban en su idioma pero en la sala hablaban español no más. Ahí no, yo me daba cuenta en el recreo a veces, ahí hablaban. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Bueno, de repente su acento, su acento, algunas costumbres. / Bueno, como te digo, de repente su vocabulario. Ellos digamos por sus experiencias, qué sé yo por su bagaje de un lado a otro de repente usaban su vocabulario, no siempre pero en algunos momentos era soez, ellos de repente de alzar mucho la voz y cosa que el resto no... / No, conmigo siempre con mucho respeto. Como la tía, o sea... Sí, en eso sí. 'Por favor dámelo', 'me lo pasa...' / Las niñas me dan la impresión de que son

como más llamadas a tratar de 'tú', a tutear, a como en ese tono de confianza. No, los niños no. Fueron como súper así ubicados. / Tú te dabas cuenta que eran gitanos sólo por su acento. Cuando se dirigían a uno, en su hablar tú detectabas pero si no, no. / No así en la implementación de su vocabulario: pobres de vocabulario. / Ellos hablaban su, el Rromané y el español, el castellano. Inclusive ponle tú de repente yo le preguntaba algo y él se olvidaba ponle tú que estaba en la sala y me respondía en Rromané. / Y el Jorge, el chico igual, de repente ponle tú por no decirme no puedo me hablaba en Rromané entonces yo le decía '*mira, yo no te entiendo*'. Entonces, '*es que no lo puedo hacer*', '*bueno, si tú me dices ahí yo te puedo ayudar pero si no, no*'. / No, no tenían problemas con entender las instrucciones que yo daba en español. Porque normalmente en las casas de ellos hablan los dos idiomas. Digamos, yo creo que el Rromané ellos lo utilizan como en lo familiar bien profundo, cierto, en su círculo de ahí, cuando están todos ahí. Pero utilizan el español porque el mundo de afuera... Lo exige para que no sea tan adverso a ellos. Pero yo creo que en su intimidad digamos del núcleo, ellos utilizan el Rromané porque creo que es una de las formas de no perder su lengua, su cierto, su parte nativa. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Es que son como características de ellos más que nada por su forma de hablar. (Roxana Zambrano, Directora).

VII. Las relaciones sociales de los niños/as gitanos/as en la escuela

1. Relación de los niños/as gitanos/as con sus compañeros/as payos

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Normal no más. Como cualquier niño. / Yo no observé nunca problemas. No, no vi nunca que ellos... Si peleaban, pelearon alguna vez, peleaban como cualquier niño. No,. Diferencias grandes no se sentían. (Mariela Veas).

- Como te digo se avenían muy bien: jugaban, le invitaban a jugar o ella invitaba a jugar. / Era bueno, era normal como te digo. Se aceptaban entre ellos, no había ningún problema. / Eran amistosos. Jugaban. Les gustaba jugar con ellas. Ellas son bien juguetonas también. (Lila San Martín).

- O sea, de repente peleaban, las peleas comunes de todos los niños que se enojan por cualquier cosa, pero no porque fueran gitanos. Que les enseñaban palabras, jugaban, o sea, eso les gusta a los niños. / No, igual que todos, normal, sí. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Yo creo que normal, normal como los demás. Normal. / Es que los niños son así, son súper sociables entre ellos. No ven, no ven distinción de nada. Súper sociables, no hay problema. / Sí porque comparten, juegan, pelean. (Verónica Saavedra).

- Muy bueno. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- También tenían relación con sus compañeros payos pero les cuesta relacionarse con ellos, les cuesta mucho más. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Bien, se relacionaban bien. / Cuando me acuerdo yo, con los chiquititos que hubo alguna vez, ellos como que se enojaban, no les gustaba estar con sus compañeros. (Luisa Gutiérrez).

- Se juntaban mucho entre ellos. / Y el niño por mucho que tu le digai '*oye, no te junti con ese*', (*con el gitano*) se van a juntar igual porque son compañeros, porque el juego es entretenido, porque hay que vivir no más y compartir. / Y yo por el otro lado estaba diciendo lo contrario '*aquí somos*

todos un curso, somos una familia y todos jugamos juntos. Aquí no hay diferencia'. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Se integraban totalmente, pero ellos siempre son más espontáneos, no tienen temores lideraban generalmente al resto de sus iguales. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Normal diría yo, sobre todo en primero básico. No, bien comunes y corrientes. / Y en cuarto yo me dio la impresión de que siempre andaban jugando con todo el mundo. (Paola Arias).

Parvularia

- Bien, nunca... Fíjate que eso es como bien rescatable. Los niños nunca hicieron diferencias con ellos. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- La relación con sus compañeros de curso era más o menos, no muy bien porque en un curso como algunos profesores me los aceptaban y otros no, entonces el profesor que los aceptaba tenía cuatro-cinco alumnos, y al haber cuatro-cinco ellos se juntaban entre ellos no más y hablaban su idioma. Se paraban, no obedecían entonces eso traía dificultad con los otros compañeros. (Roxana Zambrano, Directora).

2. Relación de los niños/as gitanos/as entre ellos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Yo conocí la relación de ellos muy de lejos, la relación entre niños gitanos porque yo tuve en un tiempo dos hermanos: una niña y un niño; pero uno de ellos en segundo ya no fue más, el niño. Pero ellos se entendían y ellos hablaban su idioma, y uno no entiende nada sólo que de repente por ahí se enojaban y uno con el otro se quitaban su colación o se quitaban la galleta del desayuno... Aparte de eso no más. / Porque peleaban, sí. Por ejemplo, creo que debo haberlos tenido un tiempo a pedido de la mamá juntos, pero ellos hablan fuerte y de repente discutían entre ellos y ya era una discusión fuerte que distraía la clase, entonces no. Y no tenían los útiles cada uno, no tenía cada uno sus cosas entonces yo conversé de nuevo con la mamá, le mandé una nota diciéndole que no, que

cada uno, conversé con la mamá que cada uno debía tener por separado sus cosas. De repente por ejemplo uno estaba usando la goma y el otro quería la goma y no la podía usar porque lo tenía el hermano entonces de ahí se derivaban las peleas. Peleaban también por su colación. (Mariela Veas).

- No se relacionaban, fíjate que jugaban más bien con sus compañeros. (Lila San Martín).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Y entre ellos no se ayudan mucho. / En que por ejemplo, parientes en mi curso de chicos de primos, en que los pobres los miraban sus parientes pudientes, los miraban en menos y ellos sabían que los miraban en menos y sus madres y sus padres venían a decir eso. Entonces cuando yo les decía, muchas veces les decía, los venían a buscar en unas enormes camionetas... Entonces yo les decía *'Oye, ¿por qué no te llevas - me acuerdo de a - Teresa?'* *'No, no, no. Yo no. No, a ella la viene a buscar la mamá. No, no. Yo no la llevo.'* Entonces qué onda decía, pero cómo si viven casi en la misma casa o al lado, pero ese pariente pobre vivía en la carpa, no vivía en la casa. No tenían en ese aspecto, pero lo que si yo tengo claro que muy unidos en lo que es la fiesta, la jarana que ellos tenían, ahí todos participaban, incluso los niños. / Pero tu, yo notaba la diferencia en por ejemplo, las que venían muy peinaditas, muy limpiecita su camisa; y las más pobres chasconas, con incluso la misma trenza del día anterior, las camisas sucias, ahí había una diferencia. Pero ahí una diferencia de hábitos pero ya provenientes de la familia, de las diferencias de la familia y por eso te digo yo que se producía esa distancia entre los parientes con más recursos a los con menos recursos, y se juntaban la nada, excepto cuando había una fiesta o algo importante familiar. Ahí todos son iguales pero para la convivencia diaria entre ellos tenían sus diferencias. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Entre ellos el liderazgo se daba socialmente como se da en sus sectores, porque viven cerca todos. Actúan, son iguales, pero les gusta ser individuales en el liderazgo. Por ejemplo uno era líder en su curso, el otro en otro curso pero no se juntaban mayormente acá. / La mujer para el gitano, al menos la experiencia que tuvimos nosotros, es sagrada. Las protegen a las niñas aquí como hueso santo y se nota en los niños. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Entre gitanos acá yo no he visto que se junten, que hagan grupo aparte, son súper integrados. (Antonieta Monjes).

- Yo diría que a lo mejor por lo que trato de acordarme, ellos son como bien solidarios entre ellos, se nota, por lo que trato de acordarme. (Paola Arias).

Autoridad Escolar

- La relación con sus compañeros de curso era más o menos, no muy bien porque en un curso como algunos profesores me los aceptaban y otros no, entonces el profesor que los aceptaba tenía cuatro-cinco alumnos, y al haber cuatro-cinco ellos se juntaban entre ellos no más y hablaban su idioma. Se paraban, no obedecían entonces eso traía dificultad con los otros compañeros. / Porque me da la impresión que así es, que en los gitanos el varón es el que manda, en cambio las mujeres como que tienen que obedecerle y cuidan a sus damas. Entonces los gitanos varones que venían ellos se preocupaban que sus niñas que no miraran a un chileno porque ya venían grandecitas y después porque ya habían aprendido lo suficiente y se tenían que quedar en casa. (Roxana Zambrano, Directora).

3. Relación de los niños/as gitanos/as con sus docentes

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- La relación era igual que con todos los demás niños. / Y la relación no diría que mala porque son niños chicos entonces uno siempre tiende a ser muy comunicativa, también lo hace con los grandes, pero cuando son chicos necesitan tanto el apoyo de la profesora que... Además son querendones. Si ellos son como cualquier niño, necesitan cariño y apoyo. (Mariela Veas).

- Buena, buena. Yo los quería hartito. / Se acercaban bastante. / Son cariñosos sí. Son buenos niños. Sí, son bien cariñosos. (Lila San Martín).

- Con los chicos era buena la relación. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Te tutean, te tutean de al tiro. Al tiro te tutean, 'oye tu, oye tu...' Qué sé yo, pocos dicen tía, más te tutean. / Igual que los otros niños, ninguna diferencia. / Sí, son súper cariñosos los gitanitos, generalmente son bien amorocitos. Son amorosos los niños gitanos, por lo menos la experiencia que yo he tenido con los gitanos son como tiernos. (Karen López).

- Cariñosos, respetuosos... No. Todo bien, o sea, no, ni un problema así como arrebatados... No, no. Los dos súper respetuosos. / Les costaba un poco dar así como ser muy cariñosos, pero de a poquito nos fuimos ganando el cariño de ellos. Que era bien así como medio esquivo. Pero, no, a fin de año así respetuosos, su beso de entrada, su beso de salida. Ni un problema. / Con lo que te decía. Al principio era como bien esquivo, ya de a poquito le fui ganando el cariño. O sea, un beso a la despedida, el abrazo de repente. Él igual así como que se sentía bien cohibido de repente cuando yo lo abrazaba porque yo soy como de bien de cariño, así de abrazar y todo. Él no era mucho así. Entonces la mamá le decía '¡Ya po Jovano, dale un besito a la tía!' Le decíamos Medo, así le decía la mamá, 'dale un besito a la tía' y ya ahí yo le daba los besos. Ya a fin de año ya él se despedía solito. / Son como tímidos, así un poco esquivos pero yo creo que dentro de lo normal. No sé, a lo mejor será el cariño que le dan ellos, no sé, no sé en realidad. La desconfianza puede ser, puede ser

que sean un poco desconfiados, no sé, algo así debe de haber, pero no son como el resto así como tan emotivos, no son tan emotivos. (Verónica Saavedra).

- Buena, buena, súper buena. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- La relación con los niños gitanos fue muy poca. Si no estaban matriculados en mi curso no había prácticamente relación. Como jefe técnico me preocupaba del niño de que se nivelara pero se lo asignaba a otro docente para que lo nivelara así es que mi relación era muy pobre. / La relación de los niños gitanos con sus docentes con algunas fue muy buena, con el profesor comprometido que quiere que aprendan; pero en todas partes hay de todo. Hay docentes que no quieren nada con ellos, de hecho no los recibían y uno tenía que andarlos ubicando en otros cursos. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Buena. Buena, pero breve. Aparte de que con los niños que son, que no tienen problemas de aprendizaje, académicamente es muy difícil tener problemas y más si son de buena conducta. Si es un niño que te trabaja toda la clase, que te logra buenos resultados y aparte que a ellos yo los veía sólo en la asignatura. (Luisa Gutiérrez).

- Habían unos que vivían muy cerca de mi casa, yo los iba a buscar y a dejar. / No, excelente, ni un problema. Si po, a mí me interesaba mucho saber, conocer su cultura, que nos hablaran a todos en su lengua. / 'Tú', no claro, nunca jamás usted ni mucho menos. *'Oye, no entiendo acá. ¿Tu me puedes explicar?'* Y siempre querían atención preferencial, esa era la otra característica. Siempre exigieron atención preferencial, o sea, ellos tenían una duda y tú tenías que aclarársela porque eran capaz de estar toda la mañana pidiéndote que tú les solucionararas el problema que tenían. En cambio los chicos de nosotros a lo mejor muchas veces se pudieron quedar con la duda, y no preguntaron. Pero ellos no, *'¡Pero explícame! ¿Cómo lo tengo que hacer? ¿Cómo tengo que escribir? Pero es que no te entendí la tarea.'* Esa es la gran diferencia. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Un respeto al profesor extraordinario. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Cariñosísimos, los varones sobre todo. Las damas como te decía un poco más retraídas pero igual. O sea, si uno se sienta a instalar una conversación ellas hablan, te cuentan cosas, te piden consejos, igual, ni un problema. Los varones son un poco más expresivos. / Me los encuentro en la calle, tía, besos, abrazos... (Antonietta Monjes).

- Fíjate que los grandes me costaron un poco más. Me costaron un poco más porque para mí yo no hice diferencias con ellos. No hice diferencias, o sea, para mí que hayan sido gitanos, no hayan sido gitanos... / Lo normal. Lo que pasa, yo habría tenido la misma actitud que hubiera tenido con cualquier otro alumnos que no me hubiera rendido lo que yo quería que rindiera. O sea, si igual les llamaba la atención, decía bueno ya necesito que me rindan más, independiente si es gitano, peruano, chileno, colombiano, no me interesa. O sea, yo lo miro como alumno no más. (Paola Arias).

- Lo que pasa es que yo no hago muchas diferencias, como, no sé si da la casualidad o qué, pero yo trabajo con muchos niños con problemas y en la jornada de la mañana siempre hay niños por ejemplo que las madres trabajan. Entonces hay muchas situaciones problemáticas, entonces no hago muchas diferencias entre unos y los otros porque todos... (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Ellos llegaron aquí, yo los recibí como te digo como un niño más. Nunca les puse el cartel 'ellos son gitanos, ellos son distintos, son diferentes'. / Súper normal era mi relación con ellos. Porque como te digo aquí yo los recibí chiquititos: cinco años, se formaron en realidad fue su primera experiencia educativa. De hecho ponle tu Jorge cuando pasó a primer año, él se iba a la puerta de mi sala y decía que él no quería estar en otro lado, que quería estar ahí, entonces yo le explicaba que no porque había crecido y entonces me decía que él no venía más, bueno y no vino más. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- La relación de los niños gitanos con las docentes era buena. Bien, se manejaban bien porque como los docentes los recibieron. Eran cariñosos con sus profesores y lo que más nos llamaba la atención es que eran desinhibidos. Por ejemplo, si les tocaba una profesora decía '*¡Venga mi tía Luchita que voy a bailar con usted!*' (Roxana Zambrano, Directora).

4. Discriminación negativa hacia los niños/as gitanos/as desde sus compañeros/as payos

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Nunca vi que discriminaran. No, no. / Y de hecho, los niños no hacen discriminación, no hacían en ese tiempo, no creo que la hagan todavía, entre niños. / Pero las mamás de los niños no gitanos, muchas mamás no les gustaba que sus niños se juntaran con los niños gitanos. A las mamás. / Porque las mamás decían '*Qué aprenden... No aprenden buenas cosas, o sea, estos no tienen buenas costumbres.*' Lo decían las mamás en las reuniones. (Mariela Veas).

- Se integraban fácilmente al grupo y los niños tampoco los discriminaban. Todo lo contrario, les llamaba la atención su forma de hablar, su tinte, o sea, su forma de hablar de ellos. / De un principio

yo les conversaba que eran niños igual que ellos; entonces tenían que jugar, compartir con ellos, enseñarles dónde estaba el baño, etcétera. Entonces no. Desde ahí no, nunca hubo discriminación, ni ellos tampoco eran discriminatorios. (Lila San Martín).

- En mi sala no hubo discriminación, no sé en otro curso. No porque les hablaba que eran exactamente igual que nosotros así que no tuve problemas. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Cuando venían sucios los gitanos. Cuando los gitanos venían con pediculosis, algunos detalles sucios, ahí como que los niños yo notaba un cierto rechazo. Pero los niños te dicen a ti, a la tía, *'tía, el gitanito, el fulanito anda con ropa de la calle, está sucio.'* / No hay una discriminación que los deje de lado. (Karen López).

- No, no, para nada, para nada. Quizá de repente cuando de repente llegaba muy, medio cochinito el Jovano, claro, ahí como que los niños me decían o le decían *'tienes las manos sucias'*, pero es una cosa que yo creo que si fuera gitano o no fuera gitano, se la decían igual. (Verónica Saavedra).

- No, fíjate que no manifestaron actitudes o comportamientos discriminatorios. / No, no. Y aquí no se ve eso de discriminarlo porque... o no se han dado cuenta los niños porque nunca han comentado tampoco. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Cuando me acuerdo yo, con los chiquititos que hubo alguna vez, ellos como que se enojaban, no les gustaba estar con sus compañeros. O eran más retraídos, pero le encontraban más a sus compañeros de escuela. De hecho de repente no venían por, porque ellos tenían mala asistencia, y tú le preguntabas después y decía *'No es que este me molesta.'* (Luisa Gutiérrez).

- Claro que hubo problemas de relaciones con los otros niños de los cursos superiores por ejemplo porque nosotros les comentábamos a nuestros niños *'oye, estos son chicos gitanos, somos igual todos, quieren estudiar...'*, y les contai todo el cuento. Pero los grandes que no, los profesores no, no les contaron que habían en la escuela alumnos gitanos sino simplemente lo supieron porque, porque aquí en la oficina era una cantidad de gitanos que te morí: llegaban mamás, papás, abuelos, todos a matricular, pero era una locura. Entonces los cursos superiores se, hubo problemas de discriminación. / Como por ejemplo las peleas como gritar *'gitana'*, como gritar *'gitano'*, de repente una mala palabra. / Era como *'gitanos'* o cosas de ese tipo no más. Pero mayor problemas así que hayamos tenido y que conversar seriamente y decirles *'niños esto pasa, tengan cuidado porque son personas igual que nosotros, tratémoslos igual'* no, no hubo mayores problemas para nada, para nada. / A ver. Algunos no contestaban, otros contestaban pero nunca hubo pelea física, de golpe físico, no. Eran, o iban inmediatamente a decirme *'es que esos me están gritando gitana y...'*, y yo le decía *'¿Pero tú no eres gitana?'* *'Sí'* *'¿Entonces cuál es el problema?'* *'Es que no me gusta que me digan gitana.'* Seguramente lo escuchaban de una forma despectiva. Porque ellos reconocían que eran gitanos. *'¿Pero tú eres gitano?'* *'Sí.'* *'¿Pero entonces por qué no?'* *'Porque ella me gritó.'* O sea, se lo gritó, fue distinto. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Yo creo que conscientemente no. Ellos tiraban la talla en tiempos que estaban dando la película de los, o sea... Sí, una teleserie, sí, ahí le decían tallas pero no, a mi modo de ver, no discriminándolos porque ellos se integran súper bien, pero le tiraban tallas. / No los molestaban para nada. No porque tienen harta personalidad y no se dejan avasallar así como porque sí. Ellos cachan al tiro si los están molestando en buena o en mala. (Antonieta Monjes).

- Yo nunca he sido bien observadora pero yo nunca vi así como oye pucha... Fíjate que han discriminado más, por lo que yo trato de acordarme, de repente, disimulan un poco pero cuando están frente a un niño peruano son medios pesados, pero con gitanos no. / No sé, en ese tiempo no me pareció que ellos eran discriminados, nada. (Paola Arias).

- Yo creo que los niños chicos no percatan esa situación, en cuanto a discriminarlos. Tal vez podría ser en un curso grande, yo no sé, yo no tengo experiencia en eso. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Fíjate que eso es como bien rescatable. Los niños nunca hicieron diferencias con ellos. / Y en esos años me acuerdo que los niños tenían el concepto que los gitanos robaban fíjate. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- No hubo problemas de discriminación porque en los alumnos más chicos no se da ni tampoco que ellos se sientan discriminados, sino que ellos se sienten superiores. Ellos se sentían superiores al resto. (Roxana Zambrano, Directora).

5. Sentimiento de estar en la escuela de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- Es que nunca les pregunté, pero yo vi que se sentían bien, se sentían acogidos por sus compañeros. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Bien, les gusta venir al colegio, les gusta, yo creo que por ellos seguir, siguieran estudiando, siguieran pasando de curso. (Karen López).

- No sé, yo lo que percibo si vienen todos los días, si llegan todos los días sin ningún problema, yo creo que se sienten bien. / Sí, porque comparten, juegan, pelean. (Verónica Saavedra).

- Yo creo que bien, Ellos se sienten a gusto. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- Bien, felices. Eran niños chicos, como todo niño. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Yo diría que bien, acogidos porque como te digo no hubo discriminación de aquí del colegio para allá, no. Pero por su condición, por su naturaleza no los veía yo como en su casa. No, no así como posesionados de su espacio 'aquí yo pertenezco'. No, el estado de pertenencia aquí no. (Luisa Gutiérrez).

- Incluso a muchos de ellos les molestaba el hecho de tener que salir a estos grandes eventos como La Tirana que te decía que salen a comerciar los gitanos. Los niños no querían ir, se querían quedar en el colegio. Pero... Claro, les parecía que era largo el viaje y que iban a perder el contacto con sus compañeros, con sus amigos, que no iban a aprender. '*Si yo lo único que quiero es aprender es a leer y a escribir*', me decían, '*Y me voy a ir*'. / Con ganas de aprender. / Yo los veía que ellos se sentían acá muy a gusto. Les gustaba venir y ellos llegaban acá y sacaban el cuaderno y no había que demorarse mucho en empezar porque ellos se ponían inquietos, había que empezar. No querían perder tiempo. (Gabriela Navarro).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Se aburren constantemente. / No les pareció mal, no hubo crítica negativa ni tampoco positiva. Creo que fue un proceso que ellos vivieron y lo pasaron no más. Yo no les escuché nada negativo ni nada positivo. Lo pasaban bien no más y hacían sus cosas. No escuché nada, nada así como diciendo 'no me gustó' o 'me gustó', o 'qué entretenida la educación', nada, nada, para nada. (Antonieta Monjes).

- Entonces ellos estaban como pasaditos en la edad por eso también puede que se hayan sentido medios incómodos también en la sala de clases. / Yo me imagino que contentos. (Paola Arias).

- Yo creo que la mayoría de las veces bien en cuanto a que ellos participaban, les gustaba hacer alguna otra actividad. Me acuerdo de una niña que no estuvo en mi curso que fue hasta candidata a reina aquí en el colegio y ganó, o sea, participaban con gusto. Pero siempre se daba esa situación de ellos dentro que no estaban insertos primero en un, en la misma situación social que estaban los demás y lo otro que por la edad, entonces yo creo que por eso de repente se sentían como medios... Por ejemplo los míos se querían meter con los grandes entonces en ese aspecto había una situación... (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- De hecho ponle tú Jorge cuando pasó a primer año él se iba a la puerta de la sala y decía que no, que él no quería estar en otro lado, que quería estar ahí, entonces yo le explicaba que no porque había crecido y entonces me decía que él no venía más, bueno y no vino más. / Ellos siempre se sintieron gratos porque te reitero nosotros nunca hicimos diferencias ni yo con los niños. Siempre, fue un niño más del grupo. Nunca que porque no: ellos se tenían que incorporar a toda la rutina diaria, a todas las actividades, a lo que hacíamos todos. No había nada excluyente para ellos ni nada especial, entonces... / No porque tú veías a un niño feliz, tranquilo, jugando me entendí tú, participando de todo. Nunca, nunca ellos se aislaron o se quedaron en otro lado, no, ellos fueron te reitero un niño más como cualquier niño normal de cinco años. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- A ellos les gustaba venir pero cuando ya aprendieron lo que necesitaban, no. No les importaba que si no iban a tener certificación, no. (Roxana Zambrano, Directora).

6. Conducta de los niños/as gitanos/as en la escuela

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- No seguían todas las instrucciones que se daban en la escuela. / Con otro niño, fueron los dos. El otro no se fue a lavar, el otro fue a acompañar para que no se salga de la escuela porque eso era otra cosa que los hacía diferentes: de repente se salían de la escuela y como viven por ahí en el sector, y se iban para la casa. Y ahí había que mandar al auxiliar a ver. Y se salían por entre medio de la reja, no, la puerta estaba cerrada, el portón estaba cerrado entonces ellos flaquito se salían. A mí me ocurrió varias veces que se... O los niños '*¡Señorita, el tanto se está saliendo... Se va señorita, se va!*', ya ahí había que verlos. / Los niños son más tranquilos. Yo recuerdo, como he tenido niñitos y niñitas, sí... Lo que recuerdo de los dos niños, son más tranquilos que las niñas pero más lentos para aprender. En cambio las niñas son más vivaces, más rápidas para, para reaccionar, para captar, sí... (Mariela Veas).

- No había problemas de conducta. Eran bien sumisos, eran tranquilos. / Era algo como nuevo para ellos la escuela así es que estaban tranquilos. (Lila San Martín).

- Que fueran demasiado inquietos no. Exactamente igual que los alumnos, y se portaban exactamente igual. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- En comportamiento, no, bien. Hay algunos que son más inquietos que otros pero en general bien. (Karen López).

- Igual lo que yo he notado como la, como un, como algo así bien parecido entre los dos niños que he tenido, que son como bien tímidos. Quizás sea por el lenguaje, que a lo mejor no se expresan bien. Pero generalmente son como tímidos algunos. Los que me han tocado a mí son tímidos. / El año pasado igual, había que sacarle las palabras con tirabuzón a uno, al gitano que tuve. / A mí justo los dos niños que me han tocado que son gitanos, me han tocado como medios tímidos. En el sentido de, de no hablar mucho en frente de todos. En esa parte son como tímidos pero ya en la sala de, o sea, en el patio como que se relajan un poquito, a lo mejor la confianza con los otros niños. (Verónica Saavedra).

Autoridad Escolar

- En conducta no tienen grandes problemas conductuales, no hay. Si es eso de que sean más extrovertidos, que sean más reclamadores a lo mejor, cosa que el docente le ha costado mucho aceptar en general. / Tienen más personalidad, son más abiertos, más extrovertidos. Yo diría que eso es lo más típico de ellos. Tienen algunas mañas, como por ejemplo que ellos, sobretodo las niñas, o sea, son las niñas las que se ofrecen para sacarte la suerte. / Y algunos tienen malas costumbres, son medios ladroncitos, los niños. Es que la verdad es que nosotros estamos, de repente estamos medios prejuiciados con ellos, con ellas. Entonces tú teni que andar cuidando la cartera, tus cosas personales porque hay un prejuicio. Pero de los chicos sí, los chicos yo pienso que es por el sistema de vida que ellos tienen que comparten todo, entonces ellos piensan que lo que hay, hay que compartirlo entre todos y que ellos se lo pueden llevar y que no tiene nada de malo. / No están acostumbrados al trabajo formal, a sentarse en una silla, a trabajar en una mesa. No po, ellos siempre están inquietos, parados y sentándose en el suelo. (Olga Contreras, Jefa De UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Muy locuaces, buenos para hablar así, inquietos. Eran dos y ninguno con mala conducta. / Ellos eran más calladitos, eran más, como no tenían problemas conductuales no había problema con ellos. Ellos pasaban así como desapercibidos. No había queja de ellos en ese sentido, y más que eran buenos alumnos, sobre todo uno. (Luisa Gutiérrez).

- En la conducta no eran niños problema fíjate. / En los hombres más inquietos que las niñas. Las niñas súper tranquilas, súper tranquilas... Bueno, no fotos, algunos eran fotos pero otras eran normales. / Los niños las mismas actitudes que tienen los demás: de que si hay que subirse al techo a buscar la pelota se subían igual. / O sea, en ese aspecto no encontraba que fueran de conducta distinto. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Felices en recreo, no les gusta estar en la sala, les gusta estar en abierto. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Son más inquietos. / Se aburren constantemente y no terminan procesos porque como no tienen mucha disciplina la que uno cree que deben tener dentro de la sala. (Antonieta Monjes).
- En cuarto yo me acuerdo que eran más extrovertidos los alumnos. (Paola Arias).
- En la sala en realidad casi no existían problemas pero afuera de repente se comportan agresivos, peleaban con niños de otros cursos que era más bien por un asunto de la diferencia de edad diría yo, como tienen diferentes intereses. (Fabiola Maldonado).

Autoridad Escolar

- Porque me da la impresión que así es, que en los gitanos el varón es el que manda, en cambio las mujeres como que tienen que obedecerle y cuidan a sus damas. Entonces los gitanos varones que venían ellos se preocupaban que sus niñas que no miraran a un chileno porque ya venían grandecitas y después porque ya habían aprendido lo suficiente y se tenían que quedar en casa. / La relación con sus compañeros de curso era más o menos, no muy bien porque en un curso como algunos profesores me los aceptaban y otros no, entonces el profesor que los aceptaba tenía cuatro-cinco alumnos, y al haber cuatro-cinco ellos se juntaban entre ellos no más y hablaban su idioma. Se paraban, no obedecían entonces eso traía dificultad con los otros compañeros. De repente se peleaban entonces esos eran los problemas que tenían los profesores, no era que no los querían recibir porque eran gitanos sino porque eran indisciplinados en el aula. / Entonces esos grandes eran los que me traían problemas porque digamos que los niños de la básica común eran chicos. / Son más indisciplinados. (Roxana Zambrano, Directora).

7. Temperamento de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesora Básica

- Sí, son... Tienen un carácter fuerte. Es así. / Mal genio. Se llenan muy rápido de ira y son explosivos. Lo manifestaban con pataletas. Sí. / Además son querendones. (Mariela Veas).

Parvularia

- Los dos que me tocaron eran como bien tímidos. (Verónica Saavedra).
- Era súper liberal... Ellos lo, él era hombre. Porque los hombres son como más tímidos pero este niño era todo lo contrario. / Tenía como mucho mundo y costó un montón para que fuera al colegio. / Y el niño que estuvo también, también tenía harta personalidad. / Como te digo eran como líderes, como llamativos. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- Tienen más personalidad, son más abiertos, más extrovertidos. Yo diría que eso es lo más típico de ellos. (Olga Ortiz, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Yo diría que esa, la, esa alegría. Son como alegres. Esa alegría, esa festividad que es propia de los gitanos. (Luisa Gutiérrez).

- En los hombres más inquietos que las niñas. Las niñas súper tranquilas, súper tranquilas... Bueno, no fotos, algunos eran fotos pero otras eran normales. / Lo que sí, ponte tú un poco más atrevidos en preguntar por ejemplo, en opinar, en eso sí. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Ellos siempre como son más espontáneos, no tienen temores, lideraban generalmente al resto de sus iguales. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Son muy expresivos. / Y a ver, qué te puedo decir, no son retraídas para nada, son bien comunicativas, son alegres, son... / Diría que los varones son más extrovertidos que las damas. Extrovertidos. Son más habladores, más comunicativos, son más cercanos. Se acercan como parientes, así, son cariñosos. Son de toque, de cariño. Las niñas son un poquito más retraídas y hablan más bajo, eso sí. (Antonieta Monjes).

- Unos tímidos, otros más extrovertidos, más contestadores digamos. (Paola Arias).

- Lo otro es que son niños como, a ver, más despiertos en algunos aspectos y en otros totalmente negados. / No, yo diría que tienen como más seguridad en sí mismos no más. (Fabiola Maldonado).

Autoridad Escolar

- Su personalidad, tenían personalidad arrasante. (Roxana Zambrano, Directora).

VIII. Los por qué de la escolarización y no-escolarización de los niños/as gitanos/as

1. Razones de la escolarización de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Entonces yo tuve mucha entrevista con las mamás, con quien hacía de apoderado de los niños, y más de una vez me dijeron que a ellos les interesaba aprender a leer y aprender las cuatro operaciones. / Claro. Porque ellos necesitan, porque esto lo conversé yo con mamás gitanas, ellos necesitan que sus niños aprendan un poco a leer y escribir, y un poco de matemáticas, o sea, lo mínimo, las dos operaciones de las cuatro dos operaciones y ya, y sumar y restar y lo otro lo van aprendiendo con sus papás supongo, los que no terminan, los que no siguen, los que no llegan por lo menos hasta cuarto. Porque el primer ciclo básico se encarga de esas cosas, de que los niños aprendan y manejen bien las cuatro operaciones. Eso es en el primer ciclo, de primero a cuarto es donde más se da, donde más se trabaja. Y ellos llegan... Yo no recuerdo a un gitano que haya llegado a cuarto, no. Hasta tercero y digamos la mitad de tercer año o menos de la mitad. No terminan y van, volviendo a la pregunta, porque quieren aprender a leer y a escribir, medianamente. / Por qué, porque los gitanos tienen otra forma de vida, ellos como le decía antes, su interés que aprendan a leer y a escribir no más y no, la escuela es una cosa secundaria para ellos. No le dan la importancia que el resto de la gente, que la educación de sus hijos. / Los niños gitanos vienen a la escuela mandados por sus padres. (Mariela Veas).

- Ellos a lo que vienen es a aprender a leer y a escribir. / Bueno, las razones yo pienso que las mandaban los padres para que aprendieran a leer más que nada po. A leer y a escribir. Malamente que aprendieran a leer y a escribir, los mandaban por un tiempo y como te digo. Yo creo que esas eran las razones más que nada. (Lila San Martín).

- Ellos ven que no, y ellos lo que quieren es saber sumar, restar... Uno les quiere enseñar cómo se escriben los números y ellos no, ellos les interesa leer rápido, escribir rápido. Y como no ven los logros rápido los sacan o si no vienen por la asignación familiar. (...) La municipalidad debe dárselos. Si están matriculados les dan la asignación. Incluso el año pasado a mí se me inscribieron dos y una vino un día y la otra no alcanzó a estar el mes porque lo que querían era eso, tener el certificado para cobrar la asignación. / Vienen por otro motivo, no vienen por aprender. Hay excepciones. Hubo una niña que estuvo como dos años pero con otra profesora. / Incluso una mamá gitana me decía que para ella le interesaba el certificado de estudio, de alumno regular, nada más. Porque le hablé el año pasado de que nos íbamos a trasladar acá, que le iba a quedar cerca, no. Ella necesitaba el certificado para cobrar la asignación familiar y nada más. / Yo pienso que no vienen tanto por aprender. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Para ellos los niños en el colegio es para que aprendan a leer, escribir, sumar, restar, multiplicar, dividir y nada más. Y de ahí nada más, para la casa. / Ellos vienen a aprender, esa es la idea: hacer tareas como te dicen, aprender a leer, a escribir... Eso es lo que tienen metido en la cabeza. (Karen López).

- Pero a mí me han tocado justamente los que han tenido interés en los dos papás. O sea, la mamá que quiere que sea más que ellos. / Lo que más les importa que surjan y que estudien. Entonces de acuerdo de eso es lo que cumplen y ellos están cumpliendo súper bien. / Por las mamás yo creo. Pero las mamás que quieren que surjan, o sea, están viendo que a lo mejor estar viviendo en Chile, sus hijos van a tener que estudiar para ser algo. O sea, a lo mejor no sigan su misma vida, que no estar dependiendo a lo mejor de estar viendo la suerte o incluso vendiendo autos reparados, porque eso es lo que realmente hacen ellos, o sea, compran autos, después los arreglan y los venden un poco más caros, eso es como el negocio de ellos. Yo creo que más que nada para que ellos tengan otra, otra perspectiva de vida yo creo. / Y la otra mamá, como te digo, es como para que fuera más que ella porque ella como sufrió tanto, ha sufrido tanto, no quiere a lo mejor que su hijo siga el mismo camino que ella: que están de allá para acá, que estén dependiendo del resto; yo creo es más que nada eso. / Es como el interés de las mamás más que nada para que sean, para que surjan no como gitanos sino como personas, porque los gitanos de repente se quedan ahí, en ese círculo entre ellos. O sea, el asunto de los autos que es como su trabajo, su empresa; y las gitanas leen la suerte, incluso hasta pedir algunas. Entonces yo creo que es más que nada las perspectivas de vida que quieren para ellos, diferente. Ellos están insertos en, imagínate ya cambiaron el modo de vivir; ahora ya no viven en carpa de aquí para allá, sino que ahora están en casas, a lo mejor adentro no tienen muebles ni nada pero viven en casa ellos. Es una forma de tomar conciencia de estabilidad, o sea, una cosa así yo creo, más que nada. (Verónica Saavedra).

- Yo creo que por superación más que nada. O sea, que los papás quieren que, que puedan estudiar, que puedan ser no diferentes sino que igual al resto. Que ellos como capacidades de poder hacer cosas. Yo pienso que por eso más que nada los mandan... Yo pienso que por eso porque, yo he conocido gitanos que no, no saben nada, nunca van a la escuela, no. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- Pienso que para ellos cobrar la asignación familiar que les dan a nivel de municipalidad; necesitan, les exigen un certificado de estudio, un certificado que diga que el niño está matriculado en tal curso y que asiste regularmente a clases. Entonces cuando obtienen ese certificado ya no les interesa más, porque a ellos les interesaba solamente presentar ese papel en la municipalidad para que les dieran la asignación familiar. Eso es lo único que los motiva. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Que no sé, ellos venían porque los habían puesto en la escuela, porque la mamá quería que viniera o el papá quería que vinieran. Que yo me acuerdo que esa vez era un matrimonio gitano, y el gitano venía y decía que él no quería que su hijo fuera como él y que anduviera de acá, en las carpas o puro de mecánico, que él quería otra cosa y como él sabía que sus hijos eran tan buenos alumnos podían ser hasta médicos. Y tenía razón el hombre, tenía razón, si eran excelentes... / Me acuerdo a veces, recuerdo muy bien al gitano cuando hablaba que decía que quería que sus hijos estudiaran porque no quería que fueran sólo mecánicos. No ves que la mayoría de ellos son mecánicos no más, que venden y compran autos, y que se trasladan de ciudad en ciudad; entonces él quería que sus hijos fueran otra cosa porque él sabía que podían ser otra cosa. (Luisa Gutiérrez).

- Entonces al año siguiente con todo el boom de ver pasar a los chicos nuestros con uniforme, volvían nuevamente las mamás, los papás gitanos a matricular a sus chicos. / Pero, se logró el

objetivo de aprender: a leer, escribir, que era lo que sus padres querían. / Es que yo llevo aquí en este colegio como veinticuatro años. Entonces antiguamente ni sospechábamos que podían haber alumnos gitanos que quisieran estudiar. Si esto yo creo que es porque estas familias gitanas que se vinieron a asentar en la comuna no vinieron a vivir en carpas, se vinieron a vivir en casas. Entonces empezaron ya a sentirse un poco más integrados a la sociedad común y corriente de la comuna: con sus casas, con sus familias, con todo; y al ver pasar a tantos niños que rodean nuestras escuelas, que de las familias, casas que rodean nuestras escuelas seguramente se empezaron a sentir como entusiasmados y los chicos querían venir al colegio. Eran ellos los que traían a sus padres. / Exactamente, fue por iniciativa propia de los niños. Por qué, porque los niños, que estos niños que viven en casa tienen vecinos, que tienen niños de las mismas edades y se encuentran en la calle. Entonces estos chicos, nuestros alumnos normales le decían *'yo voy al colegio. 'Entonces yo quiero ir a tu colegio. ¿Dónde queda tu colegio? Entonces le voy a decir a mi mamá.'* Y porque los chicos insistieron a sus padres llegaron aquí. Si no fue por iniciativa de los padres gitanos, no, eran los chicos los que molestaban a sus padres por venir al colegio. Incluso a muchos de ellos les molestaba el hecho de tener que salir a estos grandes eventos como La Tirana que te decía, que salen a comerciar los gitanos. Los niños no querían ir, se querían quedar en el colegio. / Porque ellos querían que, porque ya no querían vivir más en carpa. *'Ya no quiero vivir más en carpa, yo quiero que ellos vivan en casa.'* Y parece que pensaban que la única posibilidad de cambiar de estilo de vida era estudiando. Yo no sé si para trabajar en algo. / No que estudiar para seguir una profesión, no, no era el objetivo. Tal vez, a lo mejor para hacerlas más despiertas, para que sabiendo leer y escribir, no cierto, a lo mejor podían ser, no sé, una presentación frente al público de los chilenos un poco más, no sé, más agradable tal vez si saben un poco más. / Eran los papás los que no querían que los gitanos estudiaran, pero las mamás sí querían. Eran las mamás las que querían que sus hijos aprendieran pero no los papás. / La razón era porque el niño tenía que salir a trabajar con él, lo tenía que acompañar a su trabajo: a la venta del auto, a la parte de trabajar con el cobre, a sus movidas que tienen ellos. Pero las mamás sí querían que ellos vinieran, *'si es este hombre el que no quiere'* me decía, *'pero yo quiero que estudie'*. Las mamás querían que estudiaran sus hijos. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Mira, esto fue un arreglo que se hizo con un alcalde muy antiguo y con un rey, California me parece, y llegaron a un acuerdo hace varios años atrás que el niño que estudiaba y se integraba a las escuelas municipales iba a tener una beca o una ayuda económica de este señor California. Y ellos estaban muy interesados en que les diéramos el certificado nosotros de alumno regular. Ese fue el inicio de esto más lo que nosotros habíamos detectado ya y lo que habíamos informado al alcalde de este problema que existía en el sector porque antes habían muchos más gitanos que ahora. Y entre ellos, entre autoridades, entre autoridades digamos entre la cultura gitana y el señor alcalde, decidieron eso y llegaron a acuerdo y después les gustó. Y ahí nosotros, no tan sólo en esta escuela sino en el Portal de La Cisterna, la escuela Palestino y la Escuela Naciones Unidas era donde más habían 'biculturales' que les llamamos nosotros. / Hace tres años egresó un chico de octavo que notoriamente era de digamos entre comillas – o no sé cómo se llamarán ellos – de clase social alta dentro de los gitanos, y él estudiaba para dirigir a los gitanos, a sus hermanos. Ese era el objetivo de estar en la escuela y fue uno de los mejores de nuestros alumnos que ha pasado por la escuela. Y él tiene un convencimiento de que él va a liderar a los gitanos y se está preparando para eso. Inteligentísimo, totalmente convencido de su visión como gitano y es notorio. / Las adaptaciones curriculares para ellos fundamentalmente que aprendan a leer y escribir, eso es lo que ellos necesitan. Porque ellos no les interesa otra cosa más que aprender a leer y escribir. / La educación municipal desgraciadamente padece de su financiamiento porque no hay niños. Y la gente como en el caso tuyo y muchos que están en la educación privada, porque la sociedad le ha dado un prestigio diferente al nuestro, es casi un problema cultural también. Entonces ellos, hubo un momento en que nosotros teníamos muy pocas matrículas y cuando salimos a buscar las matrículas nos encontramos

con este problema y en ese momento fue una solución. Porque hubo un momento en que teníamos veinte, treinta niños gitanos y veinte niños hay que ver que en una subvención influye. Por eso te decía que es un problema de subsistencia del sistema municipal y en ese momento fue una solución. () Así es que, después cuando ya se incorporaron que fue por necesidad porque nosotros salimos a terreno a buscar las matrículas porque estábamos padeciendo, nos dimos cuenta de este problema y después nos integramos amorosamente como dice Humberto Maturana es este asunto de la relación con los niños. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Creo que por la educación que tratan los papás de entregarles a ellos, que ellos no tuvieron o no tuvieron acceso. (Antonietta Monjes).

- Claro, incluso lo que sí me llamaba la atención desde el punto de vista pedagógico por lo menos los de cuarto básico, es que estaban interesados y diría en las cuatro operaciones y leer y escribir. Pero ya de ahí internarse en matemáticas, o bueno en matemáticas también las cuatro operaciones como te digo, pero de ahí a hacer una cuestión como ciencias sociales, ciencias naturales no po. / No po, ellos no, a ellos les interesaban las cuatro operaciones y leer y escribir bien, punto. Seguramente con eso se desenvolvían, sobre todo con las cuatro operaciones. / Las razones por las cuales asistieron yo tengo entendido que en ese tiempo Roxana Zambrano que era jefe técnica, no sé parece que hizo un trabajo de tratar de incorporar esos niños. No sé si, pero me da la impresión de que ella si tuvo que ver ahí, me da la impresión de que trató de esos niños por qué no viene a clases, bueno que vengan. O sea, como que se les dio la oportunidad de venir y bueno aceptaron de inmediato. / Yo diría que sí fíjate. Porque no fue así como 'ah, yo vengo'. Oye, tener la oportunidad bueno, ellos tampoco iban a desaprovecharla. Me da la impresión de que por ahí fue el asunto. / Yo diría que fue la gestión de acá. Me da la impresión. Si tu investigas más, yo creo que me da la impresión que tiene más peso lo de acá que haya sido por iniciativa de los padres. (Paola Arias).

- Bueno, habían padres que querían que los niños estudiaran, que aprendieran a leer, que aprendieran a escribir porque ellos, los padres, la mayoría no sabe, o sea, no sé ahora pero en ese tiempo no sabían leer ni escribir, pero sí saben todo lo de numeración. Escriben su nombre no más. Y ese era el objetivo de los padres, que aprendieran a leer y escribir. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Y en el Jorge a pesar que sus dos papás eran gitanos, ellos siempre tuvieron la intención de que se incorporara al sistema. Ellos lo trajeron voluntariamente, ellos todos eran gitanos. Y como te digo, cuando me lo trajeron yo lo acogí, lo recibí y ellos contentos pero algo pasó que no siguió. / Porque aquí hubo otros alumnos gitanos en otros cursos y su meta era leer, escribir, sumar y restar. Con eso ellos digamos salen al mundo. A ellos les bastan solamente esas cosas entonces no tienen interés por otro. Por lo general ni siquiera su básica es completa; yo creo que tercero, cuarto la mayoría. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Que los gitanos llegaran a la escuela no sólo fue una cuestión de iniciativa por parte de las familias sino también un esfuerzo realizado principalmente por la ex directora del liceo que junto con otras

docentes como Roxana Zambrano en ese entonces jefa de UTP y actual directora, idearon un proyecto de escolarización para los gitanos del sector. (Marta Esquivel, Orientadora. Cuarta Etnografía de Aula, Entrevista Informal).

- Porque ellos como los atendimos bien, los recibimos bien por eso que llegó una infinidad de gitanos, ese fue el motivo que... / Es que ellos no tenían como objetivos y metas de seguir estudiando nunca, solamente aprender a leer y a escribir, ni de aprender otras materias tampoco. / En la lectura y escritura que era un poco más difícil para ellos pero ya captaban el mecanismo y seguían adelante, que eso era lo que ellos necesitaban, ellos no necesitaban saber más cosas. (Roxana Zambrano, Directora).

2. Razones de la no-escolarización de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Y después de muchos años yo he conocido gente gitana y he conversado con señoras, y incluso alguna vez una gitana me invitó a tomar té con ella a su casa, yo fui, y ahí tuve la oportunidad de conversar largo y, estaba con mi esposo yo, y ella nos conversó que ellos no necesitaban de estudios ni de tener una casa, una casa estable, establecerse en un lugar. Porque le preguntamos nosotros que cuál es el afán de ir de un lado a otro, entonces ellos nos contaron muchas cosas. Esta señora nos dijo que era su filosofía de vida más bien: no arraigarse en un lugar, por eso no mandaban tanto los niños porque ellos veían que para vivir no necesitaban saber tanto, necesitaban de otras cosas. Y aunque a nosotros nos parezca raro son, no sé todos, debe ser como en el resto de la gente, son bien espirituales. / La escuela es una cosa secundaria para ellos. No le dan la importancia que el resto de la gente, que la educación de sus hijos. (Mariela Veas).

- Pero hay familias de gitanos que no mandan a los hijos al colegio. Simplemente no saben nada. / Pero no a todos los niños gitanos. Yo creo que eran ciertos padres que deseaban que aprendieran sus hijos, de ese grupo de gitanos. Por eso yo creo que los mandaban, pero no eran todos. Todos no asistían al colegio. (Lila San Martín).

Parvularia

- Pareciera que, como que ellos están preocupados de otras cosas no del estudio, no es como una prioridad para ellos. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- O sea, lo que yo creo porque puede que ellos tengan otras razones. Yo creo que a ellos no les interesa que ellos aprendan la cultura nuestra. A ellos les interesa que los gitanitos aprendan la cultura de ellos: su idioma, su manera de ser, sus costumbres, entonces no les interesa que... Eso es lo único que a ellos les interesa, es lo que yo creo. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Eran los papás los que no querían que los gitanos estudiaran, pero las mamás sí querían. Eran las mamás las que querían que sus hijos aprendieran pero no los papás. / La razón era porque el niño tenía que salir a trabajar con él, lo tenía que acompañar a su trabajo: a la venta del auto, a la parte de trabajar con el cobre, a sus movidas que tienen ellos. Pero las mamás sí querían que ellos vinieran, ‘*si es este hombre el que no quiere*’ me decía, ‘*pero yo quiero que estudie*’. Las mamás querían que estudiaran sus hijos. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Su cultura es muy libre, tiende a la libertad, tiende a no estar encerrados, a no cumplir normas y a no cumplir horarios. Eso, culturalmente son distintos a nosotros y desgraciadamente el chileno por naturaleza y nosotros los profesores, las autoridades, tendemos a intervenir en las culturas extrañas, distinta a la nuestra en forma natural. A pesar que sabemos nosotros que no lo debemos hacer pero en forma instintiva lo hacemos y ellos se sienten acorralados en este sistema porque no es su, no son así pues. Por ejemplo qué vas a hacer tú si el sistema nuestro dice se financia el sistema educacional por asistencia, y ellos culturalmente no quieren asistir. O por ejemplo ellos están acostumbrados, nosotros ya nos metimos a las casas y ya ahora no tienen tantas carpas como antes, pero en invierno naturalmente ellos se van a lugares donde no llueve para estar en carpas, es una necesidad eso, son así. Junio, julio, agosto, septiembre, están en el norte y ellos usan como justificación mira que van a la Tirana. Pero la verdad de las cosas uno se da cuenta que es que buscan la libertad, estar en carpas. Y aquí nosotros de a poco los hemos ido acorralando y como que la misma gente, sus vecinos ya están en casas pero con la carpa adentro. Entonces yo creo que ahí está nuestro problema. Somos poco tolerantes con eso. (Claudio Torres, Director).

- Los gitanos no daban razones del por qué no enviaban sus hijos al colegio. Sólo se limitaban a afirmar que ‘el hijo le salió tan burro’ y porque viajaban mucho. (Hilda Fuentes, Subdirectora. Entrevista Informal).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Autoridad Escolar

- Porque la vida de ellos es itinerante y ellos surgen en la vida con lo que saben, nada más. Les basta el leer, escribir y sacar cuentas. (Roxana Zambrano, Directora).

Apoderado

- Según Luis, los gitanos no mandan a sus hijos a la escuela *porque temen, porque se les pueden ir de las manos*, es decir, se pueden convertir a la cultura de los gayé y olvidar su verdadero origen. (Luis Sepúlveda, Apoderado casado con gitana. Entrevista Informal).

Asistente Social de La Cisterna

- Afirmó muy segura que la razón por la que los gitanos no envían a sus hijos al colegio es por la discriminación de la que son víctimas. (Marcia Vargas. Entrevista Informal).

XIX. Deserción escolar de los niños/as gitanos/as

1. Razones de la deserción de los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Sí porque si no asistían después a clase, iban el primer tiempo y ya no iban más. / Por fracaso el niño no. Más bien se daban cuenta en la casa que estaban leyendo y escribiendo, aunque fuera a medias, ya no lo mandaban más. / Mire señorita, de lo que yo recuerdo con los alumnos que tuve, no, no hubo deserción escolar por fracaso académico. (Mariela Veas).

- Y ya después no siguió porque según ella, los papás la querían casar. Ya, porque a muy temprana edad casan a las lolas, a las niñas. / Ellos aprendían a leer y a escribir y ya no volvían más. / Un niño que entra a primero tiene que tener seis años. Ellos tenían ponte tú ocho, nueve. ¿Ya? Entonces ellos se daban cuenta y ya ligerito ya cuando aprendían algo ya no querían venir más al colegio. (Lila San Martín).

- Es que parece que influye mucho los padres en el caso de los gitanos chicos, como no ven un avance rápido los retiran. (Evelyn Venegas).

Parvularias

- Algunos llegan a primero básico, otros llegan a segundo básico y de ahí ya se los llevan. (Karen López).

- Incluso quería que siguiera conmigo ahora, pero la mamá le aproblemó que iba en la mañana más que nada o si no hubiese seguido conmigo. (Verónica Saavedra).

- Duró poquito sí, porque no, como que no se ambientó al colegio. / Yo no sé si será porque ellos van de un lado a otro, siempre se están cambiando de casa, entonces se van de los colegios. / Casi los primeros meses van. Era como el entusiasmo y después ya no, ya después los retiran. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

Autoridad Escolar

- Yo recuerdo que en una oportunidad fuimos a la casa de una gitana cuando estaba en la 555 para ver qué pasaba y ella no, '*no lo voy a mandar más*' y punto, nada más. No dio razones, '*no lo voy a mandar más*' y se acabó. No retiraban documentos, no, nada. Eran desertores. / Desertan porque los papás no los mandan más al colegio. Yo también pienso que ellos también tienen prejuicios con nosotros, entonces no les gusta mucho que se interrelacionen con los otros niños, que van a aprender otras cosas. Yo pienso que eso, no les interesa a ellos que se relacionen. Con nosotros también tienen prejuicios. (Olga Contreras, Jefa de UTP).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Si no, ellos no pasan más allá, lamentablemente se van. / Pero se quedó en el entusiasmo no más el gitano porque no, después lo sacaron o no sé si seguiría en otro colegio, no tengo idea. No, pero eso siempre se sabe. (Luisa Gutiérrez).

- Yo en ese tiempo trabajaba de primero a cuarto y recibí chicos en primero, luego pasaron, cuando pasé algunos continuaron, terminaron el primero, volvieron al segundo porque ellos iban corriendo la voz que estaban viniendo al colegio. También tuve alumnos en, algunos siguieron el tercero, otros desertaron pero llegaron nuevos alumnos en tercero y ya en cuarto, ya prácticamente no quedaba ninguno. Porque cumplieron con el objetivo que era leer y escribir, entonces ya no volvieron. / Desertaban más o menos en la fecha de julio porque se iban con sus padres a las ventas de la Fiesta de La Tirana. Y se nos perdían dos meses por allá. Luego volvían, retomaban y luego ya se tenían que ir a otro lado: o se iban a Estados Unidos, o se iban a Venezuela y ya no volvían. / No. El abandono, porque ellos seguían el año siguiente. El abandono era porque se iban a negociar con sus familias y al año siguiente volvían. Después de eso, y volvían entonces a salir del sistema en la misma fecha que te indico yo que es en julio, se volvían a ir. Entonces todo ese tiempo que fueron tres, cuatro años aprendieron lo que ellos creían y después no volvieron. Porque ellos podrían haber vuelto al quinto y no volvieron al quinto. O sea, terminaban hasta el cuarto lo que necesitaban saber y se fueron, no volvieron más. / Debe ser porque ellos lograron lo que necesitaban. Que era su techo, a lo mejor exigido por su familia, por sus madres específicamente: leer y escribir, sumar, restar, conocer los números y nada más. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- De a poco se fueron, resolvieron su problema que era aprender a leer y a escribir y trabajar con numeraciones y ya se fueron retirando. / Porque a ellos no les interesa otra cosa más que aprender a leer y escribir. Una vez que aprenden, emigran, esa es la necesidad fundamental de ellos. / Pero una vez que aprendían medianamente, se retiraban, se iban. / Después poco a poco empezaron nuevamente a irse porque les cuesta tomar, cumplir normas de los 'chilenos' como dicen ellos. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Y era así, o sea, normalmente los, desde que estoy acá en los tres primeros años hacían una visita no más al colegio y después ya desertaban porque explicaban que se iban, que iban a otro país, que iban al sur, etcétera, entonces no terminaban el año escolar completo. / Se aburren constantemente y no terminan procesos porque como no tienen mucha disciplina la que uno cree que deben tener dentro de la sala, ellos después dejan de venir no más. Porque no les satisface, o sea, no sé, querrán otras cosas. (Antonietta Monjes).

- Ponte tú de esos de cuarto que yo te estoy nombrando, esos los papás tenían ya planificado viajar a México... / Es que mira, yo estoy tratando de acordarme los de cuarto, los de primero se me olvidaron si terminaron o no, no te puedo decir si terminaron o no. Los de cuarto yo sabía que se iban a ir, ellos tenían planificado el viaje a México y de México pasar a Miami, por lo tanto ellos se iban a ir. (Paola Arias).

- Claro, mira. Estos niños que yo recuerdo unos por ejemplo yo los tuve me parece que como a finales de primero y después siguieron un tiempo en segundo. Pero ya después se los llevan, o sea, además como son mayores se sienten mal dentro de los cursos chicos. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- La mayoría emigró sí, no logró sostenerse en como se llama, en el sistema pero no porque no se le hubieran dado oportunidades. Porque ellos por su condición de nómada entonces estaban un tiempo aquí, después volvían, se iban y era como difícil mantenerlos en el sistema. Pero fue eso, no que el liceo, en la escuela en esos años no los haya recibido. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Lo único que a ellos les interesaba era aprender las operaciones básicas matemáticas y la lecto-escritura. (Marta Esquivel, Orientadora. Cuarta Etnografía de Aula, Entrevista Informal).

- Tuvimos pocos casos que eran así chiquititos de seis o siete años, como tres más o menos que duraron así en primero, que duraron como dos años seguidos, que asistieron regularmente. Pero ya los otros eran más grandes y después ya no les gusta pues si ellos están acostumbrados al aire libre y aquí digamos es todo estructurado. / Porque me da la impresión que así es, que en los gitanos el varón es el que manda, en cambio las mujeres como que tienen que obedecerle y cuidan a sus damas. Entonces los gitanos varones que venían ellos se preocupaban que sus niñas que no miraran a un chileno porque ya venían grandecitas y después porque ya habían aprendido lo suficiente y se tenían que quedar en casa. / Ellos venían solamente para leer y escribir y una vez que aprendían ellos ya no venían más. (...) Ellos no necesitaban saber más cosas. (Roxana Zambrano, Directora).

2. Nivel de escolaridad alcanzado por los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Ninguno terminó el tercero. / Hasta mediados de tercer año. (Mariela Veas).
- Una niñita que tuve yo, que me duró hasta tercer año que nunca me voy a olvidar de ella. Se llamaba Esmeralda. / Algunos no alcanzaban, no, se retiraban de primer año porque ya aprendían a leer y a escribir y ya con eso les bastaba, y ya no venían más. / Y pasaba que venían de repente dos meses, a más tres meses y ya no venían más. Porque ya habían aprendido algo. / Nunca terminaban el año. (Lila San Martín).

Parvularias

- El kinder si lo terminaron. / Algunos llegan a primero básico, otros llegan a segundo básico. (Karen López).
- Terminó el kinder, pero después no siguió estudiando. (Verónica Saavedra).
- Duró poquito sí, porque no, como que no se ambientó al colegio. (Mercedes Pereira, Asistente de Párvulos).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesoras Básicas

- Ellos no pasan más allá de quinto, lamentablemente se van. (Luisa Gutiérrez).
- Yo en ese tiempo trabajaba de primero a cuarto y recibí chicos en primero, luego pasaron, cuando pasé algunos continuaron, terminaron el primero, volvieron al segundo porque ellos iban corriendo la voz que estaban viniendo al colegio. También tuve alumnos en, algunos siguieron el tercero, otros desertaron pero llegaron nuevos alumnos en tercero y ya en cuarto, ya prácticamente no quedaba ninguno. Porque cumplieron con el objetivo que era leer y escribir, entonces ya no volvieron. Pero acá en la escuela después siguieron algunos chicos creo que fue uno que terminó el octavo acá, pero de los demás todos desertaron del sistema. / Entonces yo diría que de acá de la escuela, salvo el único chico que terminó octavo en ese tiempo, que es el único que tiene documentos del Ministerio de Educación que terminó su educación básica. Porque están los documentos que así lo acreditan, su proceso terminado. / Pero estos otros chicos ninguno tuvo su proceso terminado. / O sea, terminaban hasta cuarto lo que necesitaban saber y se fueron, no volvieron más. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- El tope de educación de ellos generalmente era hasta quinto, cuarto año, exceptuando el caso de otros chicos que eran de situación social elevada en su sociedad y siguieron los cursos superiores

como te decía de ese chico que va a ser líder yo creo, hace años atrás pero al resto le importaba aprender a leer y a escribir, eso nada más. (Claudio Torres, Director).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesoras Básicas

- Yo he tenido egresados de cuarto medio. / Los otros no llegaban a completar el quinto año básico. (Antonieta Monjes).

- Ni si quiera debe haber terminado el primero o cuarto año porque el gitano es así po. (Paola Arias).

- Estos niños que yo recuerdo unos por ejemplo yo los tuve me parece que como a finales de primero y después siguieron un tiempo en segundo. Pero ya después se los llevan. (Fabiola Maldonado).

Parvularia

- Y en el Jorge a pesar que sus dos papás eran gitanos, ellos siempre tuvieron la intención de que se incorporara al sistema. Ellos lo trajeron voluntariamente, ellos todos eran gitanos. Y como te digo, cuando me lo trajeron yo lo acogí, lo recibí y ellos contentos pero algo pasó que no siguió en primero. / Porque aquí hubo otros alumnos gitanos en otros cursos y su meta era leer, escribir, sumar y restar. Con eso ellos digamos salen al mundo. A ellos les bastan solamente esas cosas entonces no tienen interés por otro. Por lo general ni siquiera su básica es completa; yo creo que tercero, cuarto la mayoría. (Mariana Ortiz).

Autoridad Escolar

- Tuvimos pocos casos en que eran así chiquititos de seis o siete años, como tres más o menos que duraron así en primero, que duraron como dos años seguidos, que asistieron regularmente. / Logramos sexto pero ahí ellos ya después se retiran porque ya a esa edad están grandecitos. (Roxana Zambrano, Directora).

3. Logros académicos alcanzados por los niños/as gitanos/as

COLEGIO BOMBERO OSCAR ENCALADA

Profesoras Básicas

- Y aprenden a leer a medias y ya no van más. (Mariela Veas).

- Excelente alumna, asistía todos los días a clase y aprendió a leer y a escribir perfectamente. / Algunos no alcanzaban, no, se retiraban de primer año porque ya aprendían a leer y a escribir, y ya con eso les bastaba, y ya no venían más. (Lila San Martín).

Parvularia

- Aprendió a leer, a escribir, a sumar, a restar, las cuatro operaciones y se fue. / Aprenden a leer, a escribir, las cuatro operaciones y chao, y se van. (Karen López).

ESCUELA ESPERANZA JOVEN

Profesora Básica

- Ahora, cómo salieron leyendo estos niños, salieron la mayoría de ellos salió leyendo silábicamente, no de corrido, pero era suficiente lo que pedían sus madres. Que por lo menos tomaron un libro y supieron lo que decía. (Gabriela Navarro).

Autoridad Escolar

- Los gitanos aprenden precariamente leer, escribir, sumar, resta y con eso se las baten el resto de sus vidas. (Hilda Fuentes, Subdirectora. Entrevista Informal).

LICEO EL PORTAL DE LA CISTERNA

Profesora Básica

- Pero sí aprendían lo básico que ellos según lo que decían era leer, escribir y reconocer números, nada más. / Ellos generalmente, los que venían las primeras veces, terminaban sabiendo leer y escribir. (Antonieta Monjes).

Autoridad Escolar

- Lo único que a ellos les interesaba era aprender las operaciones básicas matemáticas y la lecto-escritura, y una vez que aprendieron medianamente esto, se fueron. (Marta Esquivel, Orientadora. Cuarta Etnografía de Aula, Entrevista Informal).

- Ellos solamente venían para leer y escribir y una vez que aprendían ellos ya no venían más. (Roxana Zambrano, Directora).

OTROS ANEXOS

En documento impreso. Biblioteca Central. Universidad Austral de Chile.