

VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires, 2013.

# **Gitanos de Buenos Aires. Prácticas culturales rom de pureza y escolarización. Hipótesis de trabajo.**

ABDUCA Ricardo Gabriel y CALCAGNO Marisa Elsa.

Cita:

ABDUCA Ricardo Gabriel y CALCAGNO Marisa Elsa (2013). *Gitanos de Buenos Aires. Prácticas culturales rom de pureza y escolarización. Hipótesis de trabajo. VII Jornadas Santiago Wallace de Investigación en Antropología Social. Sección de Antropología Social. Instituto de Ciencias Antropológicas. Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.*

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/000-063/375>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/evkA/VMO>

*Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.*

## **Gitanos de Buenos Aires. Prácticas culturales rom de pureza y escolarización. Hipótesis de trabajo.**

Ricardo G. Abduca y Marisa E. Calcagno\*

Esta comunicación presenta una aproximación descriptiva y una hipótesis de trabajo. Sostenemos, como descripción preliminar, que a pesar de la prolongada presencia de población gitana o 'rom' en la República Argentina (pueblos gitanos kalderash migraron hacia Argentina en la década de 1890 por lo menos), su situación presenta (como si fuera una población de inmigración reciente, o pueblos originarios aún marcados por una histórica frontera étnica perdurable). Las mujeres gitanas no son bolivianas, pero usan *pollera*.<sup>1</sup> No nacieron en Fujian ni en Caacupé, en Potosí ni en Seúl, sino que pueden tener cinco y seis generaciones de argentinos, pero hablan un idioma distinto.

La hipótesis de trabajo se refiere a la evidencia etnográfica de uno de nosotros (tesis de licenciatura de Marisa Calcagno, 2013). Tomando como indicador social a la situación concreta de escolaridad (como entramado en donde interactúa la propia dinámica del sistema escolar, por un lado, y las tradiciones gitanas, por el otro. Entendiendo a la tradición como perpetua recreación y actualización de prácticas culturales que pueden actualizarse y reformularse en prácticas concretas.

Pensando causas de la deserción escolar temprana de alumnas rom, nos hemos preguntado hasta qué punto puede pensarse la fricción entre las prácticas culturales rituales de pureza y la escolarización. Es decir, que el imperativo endogámico, que forma sistema con la constelación de prácticas que tienen como referente al etno-concepto de *mahrime*, (prácticas de purificación que contribuyen a delimitar la inclusión en el grupo y la exclusión del mismo), choca con las posibilidades de escolarización.

Al respecto, haremos consideraciones etnográficas y metodológicas.

### ***Introducción. Hipótesis de trabajo***

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

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

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

---

\* Ricardo Abduca es Dr. en Cs. Antropológicas. Instituto de Cs. Antropológicas. Sección Etnohistoria. Fac. de Filosofía y Letras, UBA. Marisa Calcagno es candidata a Lic. en Cs. Antropológicas ( Depto. de Cs. Antropológicas, Fac. de Filosofía y Letras, UBA).

<sup>1</sup> Queremos decir: la falda gitana y la boliviana no es la misma prenda, pero es comparable: una vestimenta femenina que identifica a la usuaria como miembro de cierto grupo social.

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

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

### ***Consideraciones teóricas***

La hipótesis teórica que ha guiado nuestra aproximación deriva de algunas lecturas de la antropología clásica del siglo XX de raíz maussiana. En particular, de generalizaciones como las de Mary Douglas (1966) y ante todo de Louis Dumont (1993). Esta última obra, que corona anteriores desarrollos de largo alcance de este autor, sobre el *homo hierarchicus* de la India y el *homo aequalis* desarrollado históricamente en occidente, trata de caracterizar la concepción de sujeto construida en la larga duración histórica cristiana: de sociedades de poco desarrollo de la individualidad, (la sociedad antigua) en donde la aparición de comportamientos individualistas obedece a revoluciones contraculturales de tipo ascético (budistas, estoicos), en donde el individuo está fuera del mundo –el anacoreta- al situaciones en donde el individuo está en el mundo –el cristianismo capitalista afianzado entre los siglos XVI y XVIII. Uno de nosotros, (Abduca) ha venido explorando la pertinencia de estas categorías para nuestra cotidianidad o modernidad –argentina, latinoamericana y capitalista.<sup>2</sup>

Dumont postula dos ejes básicos de análisis. Una *persona*, personificación social, distinta del sujeto empírico (individuo, cuerpo de carne y hueso), se define en una posición específica, en cada formación social, en dos tipos de ejes.

Un eje analítico está formado por un espectro Individualismo u Holismo. Es decir, hay concepciones de la persona en las que predominan las determinaciones de la *autonomía del individuo* o bien el hecho de deberse, ante todo, a su *pertenencia a una colectividad*. Hay posiciones extremas en un polo u otro, y posiciones intermedias.

El otro eje analítico está formado por el espectro Jerarquismo o bien Igualitarismo. Es decir, hay situaciones sociales en las que la persona se constituye en su posición en un puesto u otro de una rígida jerarquía determinada por nacimiento, clan, casta, etc., y hay situaciones en las que predomina una igualdad formal de los individuos ante la ley social, más allá de las jerarquías económicas o políticas. El mundo occidental moderno, caracterizado por el modo de producción capitalista y la igualdad formal de las personas ante la ley y la propiedad privada es un mundo en donde el sujeto ocupa posiciones extremas en ambos ejes, el individualista y el igualitarista.<sup>3</sup>

La larga tradición civilizatoria de la India muestra un marcado predominio del orden *jerárquico*. Estas jerarquías se mantienen y reiteran por un complejo mecanismo. Entre otros, destacamos aquí la centralidad de la *pureza ritual*. Que se verifica en complejos mecanismos rituales de *evitación de contacto*. Por ejemplo, evitar contacto físico, no aceptar comida o agua. La monumental recolección

---

<sup>2</sup> Hemos tratado de explorar estas hipótesis en otro trabajo preliminar (Abduca y Fernández Hellmund, 2011).

<sup>3</sup> Esa contradicción con el carácter desigual del modo de producción capitalista es la principal *contradicción* del orden moderno.

de información de los censos británicos coloniales en la India, establecía acertadamente las jerarquías entre castas a partir de las respuestas ante la pregunta: ¿de quién aceptaría comida usted? castas inferiores aceptan comida de las superiores, pero no al revés. Castas inferiores no pueden buscar agua ellos mismos en los pozos, pero la pueden aceptar de miembros de castas superiores.<sup>4</sup>

Es sabido que los pueblos rom entran al mundo árabe y bizantino, y pronto en Europa occidental a partir del siglo X. Evidencia lingüística, confirmada últimamente por los nuevos métodos de análisis de haplogrupos genéticos, muestran que la dispersión *rom* por Europa y Turquía se origina en la migración de grupos indios de pueblos *Dom* (de ahí el nombre *rom*, como los *domari*, grupos de características sociales y lingüísticas comparables a los *rom*, presentes desde Irán y Afganistán hasta Palestina),<sup>5</sup> En esos pueblos, hasta hoy abundan profesiones-castas comparables a las que han ocupado a muchos pueblos *rom* de Europa: acróbatas, comerciantes itinerantes, músicos y metalúrgicos (v., entre otros, la información reunida en KFUG 2013 o Weyrauch 2009). Hay muchos criterios de clasificación: por lugar de asentamiento (españoles, escandinavos, rumanos, griegos). Por profesiones: -vendedores de caballos, caldereros, amaestradores de osos....

En Argentinakalderash y *luvari* (dos grupos de raíz rumana, *vlach*) y *kale* (gitanos españoles).

### “Señorita, por favor, retírese” (Consideraciones metodológicas).

Podría pensarse que estamos forzando a hacer entrar a prosaicas realidades de la Capital Federal y el conurbano en una especie de lecho de Procusto de remotas categorías ‘dumontianas’ o ‘douglasianas’ pensadas para las castas de la India o los lele del Congo. En realidad, para nuestra sorpresa, fueron estas categorías las que nos permitieron empezar a entender el porqué de ciertas sorpresas halladas en la experiencia de campo de uno de nosotros (Calcagno).

Para decirlo en dos palabras: la historia de nuestro argumento muestra un itinerario que es inductivo, no deductivo: nos encontramos con ciertos hechos en la evidencia etnográfica: las contradicciones entre una aceptación de la presencia de Marisa Calcagno en domicilios de familias *rom* de Capital Federal, (como docente, como colaboradora de ‘apoyo escolar’, y como observadora-etnógrafa) y la tensión que suponía su presencia como mujer forastera, marcada como potencial causa de alguna contaminación, cuando se considera que la contaminación aumenta la vulnerabilidad del grupo.<sup>6</sup>

### Mahrime.

Este término, un verdadero etno-concepto, que no podemos caracterizar adecuadamente aquí por razones de espacio, condensa un haz de relaciones que son las de nuestro argumento. Puede traducirse por impureza ritual o peligrosidad, y se opone a la pureza ritual o armonía legal.

Coincide, en principio, con la dicotomía *rom/gadzo*, a saber: el endogrupo y los extraños, el exogrupo integrado a la sociedad mayor. (Optamos por usar términos de origen de los gitanos rumano *vlach*; hay muchos otros: gitano/payo, por ejemplo entre los gitanos *kale* del mundo ibérico, también presentes en Argentina).

El término, incorporado a las lenguas de pueblos *rom* de Grecia, Turquía y los Balcanes, está muy presente entre los *kalderash* argentinos, porteños, con quienes Marisa Calcagno dialogó prolongadamente en sus experiencias de campo. El término “*marimé*”, (que ahora transcribimos calcando la pronunciación de gitanos porteños) está absolutamente vigente entre *rom kalderash* de Buenos Aires: ha sido fuente del principal interrogante que, emergente de la experiencia de campo, tratamos de responder con el argumento que aquí presentamos.

---

<sup>4</sup> Sobre este criterio descansa en buena medida el estudio de J. H. Hutton *Caste in India*, de 1946, releído y ampliado críticamente por Dumont en *Homo hierarchicus*.

<sup>5</sup> El término no está relacionado al estado nación Rumania, aunque puede confundir esta coincidencia el hecho de que la nación con más población *rom* es hoy Rumania, (alrededor del 10 %).

<sup>6</sup> En particular, hay que destacar que la peligrosidad de la mujer es, en particular, en la fase de su vida que va de la menarca a la menopausia.

La transcripción *mahrime* que usamos aquí corresponde al hecho de parecernos plausible cierta hipótesis sobre la etimología del término y por ser la usual en textos sobre *rom* europeos. En efecto, aunque alrededor del 70 % del vocabulario de las lenguas *rom* tiene raíces originadas en lenguas del norte de la India, (comparables al punjabi, al hindi y otras lenguas de origen prácrito, –es decir, que son al sánscrito lo que las lenguas romances al latín), la raíz de *mahrime* no parece tener equivalente en idiomas indios. Parece contener la raíz semita *h-r-m*.<sup>7</sup> Si es así, sería un término cognado del árabe *ḥarām*, que es la palabra que denomina a las prácticas o alimentos impuros, opuesta a las *halal*, puras. Del hebreo *ḥerem*, traducido como “anatema” en versiones bíblicas castellanas actuales, como la de Jerusalén; tiene el sentido de ‘separar’, ‘excluir’, ‘maldecir’.<sup>8</sup> Del término turco *harem*, espacio privado, vedado (cf. Engebrigtsen, 2000, 140-141).

Otra alternativa puede ser el griego *magarizo*: ‘sucio’ (ibíd.). Así, parecería ser comparable al término equivalente a *mahrime* en hablas *rom* de Polonia: *magerdo* (KFUG 2013), pero en realidad no tenemos competencia como para opinar en esta cuestión.

Provisoriamente, de acuerdo a las fuentes consultadas podemos dar al menos cuatro sentidos del término *mahrime*.

1. Estado de impureza femenina. Una mujer que está menstruando está en estado *mahrime*. Más aún una mujer que acaba de dar a luz.

La peligrosidad se transmite por contacto. Un objeto y una persona que ha entrado en contacto con personas *mahrime* se vuelve *mahrime* durante un tiempo indeterminado.

2. Esto da lugar a una serie de restricciones rituales entre varones y mujeres. Comidas aparte, formas separadas de lavar los enseres de cocina, entre otros. Aquí *mahrime* es resultado de una alteración de las reglas de higiene corporal y alimenticia.

3. Las personas enfermas, las que acaban de fallecer (al igual que los objetos a ellos asociados). Los médicos, parteras, curanderos, y quienes están por su profesión en contacto frecuente con muertos y enfermos. Los enseres de un difunto se queman.

4. La relación incorrecta de demasiada proximidad con *gadzos* (toda gente no-*rom*) es *mahrime*.

Cuidados estrictos de dieta, de pureza de los objetos, de virginidad, de apartamiento de las mujeres jóvenes en el período especialmente crítico que va de la menarca al casamiento, se condensan en el cumplimiento de los criterios *žužo/mahrime* (puro-impuro, para decirlo en términos *rom* balcánicos). Estas pautas, atenuadas en los pueblos *rom* de origen *vlach* denominados *lovari*, aún más tenues en la cotidianidad de los *kale* de origen español, están sin embargo altamente vigentes, como comprobó Calcagno, entre familias argentinas *rom* de origen balcánico pero de tradiciones *kalderash*.

### ***La evidencia etnográfica.***<sup>9</sup> (*Niños gitanos en escuelas primarias de la Ciudad de Buenos Aires*)

Si bien me desempeño como maestra desde hace más de dos décadas en escuelas públicas de la Capital Federal, nunca conté entre los grupos a mi cargo con alumnos gitanos, pero sí había recogido varias experiencias que algunos de mis compañeros narraban:

*“La nena era amorosa. Conmigo hablaba mucho porque venía siempre a la biblioteca. Quería ser doctora, pero el padre no quería. Después se fueron a vivir a México”.* (Silvia Bibliotecaria).

*“Yo tuve hace dos años unos chicos gitanos. Las familias eran macanudas, se acercaban mucho. No tuve ningún problema. Hicieron escolaridad hasta cuarto grado, y después abandonaron”.* (Fernanda, secretaria).

<sup>7</sup> Las lenguas semitas, como es sabido, tienen siempre raíces semánticas básicas compuestas por tres consonantes.

<sup>8</sup> P. ej. en *Levítico* 27: 28-29, o *Éxodo* 22: 19.

<sup>9</sup> Las páginas que siguen, exceptuando los párrafos de conclusión, son un extracto de la tesis de licenciatura de Marisa Calcagno, redactadas en primera persona.

*“Conmigo era bárbaro. Se enganchaba mucho con mi materia, sobre todo con el armado de máquinas simples”. (Rosalía, maestra de tecnología).*

Dado que en los barrios de Paternal y Flores residen bastantes familias gitanas, entre noviembre y diciembre de 2008 realicé un relevamiento exploratorio en escuelas públicas de esas zonas, esperando encontrar a los niños en los grados. Sin embargo, las escuelas que visité casi no incluían niños gitanos en su matrícula, y sólo pude recoger más testimonios de docentes. En estos, las apreciaciones que tenían sobre sus alumnos eran positivas y afectuosas (sin perder de vista los límites propios de la entrevista con -en este caso- una extraña):

*“Yo tuve uno este año en salita de cinco. Era divino, pero era bravo... Ojo, no era el único bravo. Lo que pasa es que de todo le echaban la culpa a él. Yo lo defendía muchas veces. (...) Nunca logré que los padres pagaran los materiales extra. Bueno, eso es lo de menos. Pero desde que empezó el año que le vengo pidiendo un cuaderno. –Sí señorita, mañana se lo traigo- y nunca me lo trajo. Traía uno todo dibujado de la casa... con dibujos obscenos... A mediados de año dejó de venir. Llamé a la casa y me dijeron que se habían ido de vacaciones. ¿En pleno agosto?” (Laura. Maestra de jardín de infantes).*

Docentes y directivos coinciden en señalar la presencia errática, el abandono prematuro, los largos periodos de inasistencias, así como también los problemas de puntualidad, como la mayor dificultad en la escolarización de estos niños

*“Tuve uno en segundo grado. No lo venían a buscar. Había que llevarlo a la casa. – ¡Nos olvidamos! - me decía el padre”. (Celia. Maestra de tercer grado)*

Sin embargo, no manifestaban en sus expresiones un tono punitivo hacia estas actitudes, sino más bien el tono risueño con el que se narran las anécdotas del oficio.

*“El nene traía películas y juegos de computadora para vender en la escuela. Le explicamos a la madre que no correspondía, y ella nos respondía: ‘Pero a los chicos les conviene. ¡Es más barato que en la calle!’ ”. (Pablo. Maestro de quinto grado)*

También tuve ocasión de leer en un legajo -que confidencialmente me mostró un maestro-, el informe realizado por la docente del año anterior, en el que luego de destacar las potencialidades y cualidades positivas del alumno señalaba: *“Su impronta cultural (comunidad gitana) considera la escuela como un paso fugaz”.*

Es poco usual que los niños y niñas gitanos concluyan la escolaridad primaria. Suelen llegar hasta cuarto o quinto grado, cumpliendo así las expectativas de sus familias, que se contentan con que adquieran rudimentos básicos de lectoescritura y cálculos que les permitan el desempeño comercial de la vida diaria.

*“En esta escuela había varios, que eran primos entre ellos, e iban y venían juntos. Eran divinos. Se integraban muy bien, sobre todo entre ellos. El que estaba en quinto era inteligente, despierto, tenía ganas de saber. Cuando yo le decía “por qué no te esforzás un poco más, por que no hacés la tarea”; él me contestaba: “mi papá me dice que ya sé sumar, así que cuando quiera me voy”. Así era siempre: ante cualquier dificultad o inconveniente, amenazaba con el abandono”. (Adriana, maestra suplente)*

Comencé a pensar que las razones de la escasa o casi nula escolarización de los niños evidencian la complejidad de las relaciones sociales, y explicarlas únicamente en términos de “discriminación” era simplificar el análisis, o, caer en enfoques reproductivistas de los años 70 que soslayan la

capacidad de los agentes de realizar acciones contrahegemónicas, movimientos de control, limitando o condicionando las voluntades del poder (Ezpeleta y Rockwell 1985).

Partimos de la premisa de que es precisamente la etnografía- entendida no únicamente como método, como etapa inicial de recolección de datos, ni limitada a documentar lo no documentado, sino como instancia teórico-metodológica- (Rockwell, E. 1987) quien puede brindar una comprensión de la complejidad los procesos de coerción pero también de formación de consenso que sustentan tanto las alianzas del poder como las redes de alianzas alternativas. (Ezpeleta y Rockwell, 1985). Desde esta perspectiva, el concepto de “apropiación” (Heller, A. en Rockwell 1991) permite vincular la cultura tanto a la reproducción del sujeto como a la reproducción social, pero a la vez, deja margen a la agencia, es decir, a la reelaboración, selección y producción colectiva de los recursos culturales.

Tal como lo sostiene la antropología, existe una distinción entre educación y escolarización. Todas las sociedades proveen algún tipo de entrenamiento y algún conjunto de criterios, prácticas particulares, mediante los cuales producir miembros más o menos “entendidos”. Leer estas prácticas desde los conceptos de “persona educada” y “producción cultural” (Levinson, B. Holland, D. 1996), permite apreciar las particularidades históricas y culturales de los productos de la educación y brindar un marco desde el cual comprender los conflictos en torno a diferentes tipos de escolarización. La dinámica entre agencia y estructura permite vislumbrar así los márgenes para la mediación, las interrelaciones múltiples, las negociaciones y las relaciones de poder que hacen de la escuela un ámbito interconectado con la sociedad global. (Sinisi, L. 1999)

El individuo diestro y experto gitano supone poseer la habilidad en el hacer negocios. Saber contar billetes, reconocer la cédula verde, o determinar si cierto papel posee o no la firma, son prácticas que se hacen de la mano del adulto en los espacios de la transacción. En este sentido, la escolarización puede ser vista como una pérdida de tiempo, así como también un espacio donde practicar o poner en juego ciertas habilidades y adquirir aquellas indispensables –rudimentos de cálculo y lectura- para la actividad comercial. Al momento de decidir entre compartir el trabajo con el padre para aprender el oficio, o asistir a la escuela, la elección es simple.

*A veces faltaba un mes entero, porque viajaba a Chile con el padre. Después venía y me contaba que había aprendido a contar los billetes de a mil, de los autos y camionetas. En otra escuela tuve otro alumno gitano en quinto grado, que era primo de éste, y también faltaba porque se iba a Chile”. (José Luis, maestro de 2º grado).*

Jorge Bernal (2005, op. cit.), define a la actitud de los grupos gitanos como “utilitaria” o “pragmática”. Afirma que el rechazo a la escuela es el miedo a perder las tradiciones y el lenguaje.

*“Los Rrom Kalderash, como algunas familias Lovari, prefieren basar su educación en sus propias tradiciones, fábulas, canciones. Esto sumado a las buenas condiciones económicas y a la discriminación, hizo del rechazo a la escuela. Actualmente se han dado cuenta de que el negocio de la familia es lo que garantiza el futuro de sus hijos por eso la escuela es vista cada vez más como una herramienta real”.*

El Señor P...., en cambio, no habita en una carpa como la entrevistada por el diario La Nación, ni sus hijos venden curitas por la calle. Maneja un auto último modelo y habita un chalet en la calle S..... de Villa del Parque. Pero también tiene problemas con la escuela y otras estrategias para enfrentarlos. Me informó de su situación el Supervisor del Distrito Escolar XX.

- No acá no hay muchos chicos gitanos. Hacen hasta cuarto, a lo sumo quinto grado y se van. Tiene que ir por la zona de Juan B. Justo. Acá lo que sí tenemos son chicos que vienen de la villa. Los traen en micro. Los mismos padres se juntan y les pagan el micro Pero ojo, son chicos buenos...
- Si, más vale, no hay que estigmatizar y pensar que porque viven en la villa son de mala condición, eso es lo que nos quieren hacer creer...

- Mire... le voy a mostrar- Y extendiendo su mano extrajo del pilón otro expediente que abrió ante mis ojos. – Este es del señor P....., un hombre muy correcto que se presentó acá pidiendo pase de escuela para sus chicos porque la maestra lo trataba mal. Pero mire, qué bien escrita la carta...

Bajo el formal encabezado S/D se veían enumeradas en columna, las acciones de las que se acusaba a la maestra: le gritaba al niño, no escuchaba sus reclamos. Las fotocopias de las actas de las reuniones escritas por la maestra, por otra parte, señalaban que el niño había estado ausente gran parte del año, la fotocopia del registro de asistencia, remarcado en amarillo, avalaba el ausentismo.

Ya más distendidos, luego de hablarle de mi escuela y mi distrito y hallar algunas coincidencias, el Supervisor me contó que los niños estaban en la escuela XX y que él les ofreció vacante en la X, que queda un poco más lejos, a lo que el señor P.... no opuso ninguna resistencia, cosa que le llamó la atención pues una de las prioridades que las familias consideran al momento de elegir escuela, es la proximidad al hogar.

Finalmente, y luego de sortear las barreras que las escuelas imponen a los extraños, di con el Señor P....., en el momento en que retiraba –tarde- a su niño de la nueva escuela. La secretaria y la maestra lo aguardaban:

- ¿Qué pasó que no vino su señora hoy?
- No. No pudo. Tenía que ir al médico. Pero puede venir mañana...
- ¿Y a qué hora?
- A la que usted diga ...

*Hablaron entre ellas buscando un horario disponible.*

- Bueno que venga a las dos. Es un ratito nomás...

Le pedí al señor que me relate su experiencia:

*“Es que en esa escuela la maestra no estaba para enseñar. Si no le tiene paciencia a un pibe de once años que se retire. Porque faltó tres meses me querían llevarlo a doctores... (se refería seguramente a la derivación a Gabinete psicopedagógico). Le pegaban... los de la villa 31 lo tenían mal al pibe mío y cuando él le iba a decir a la maestra ella no lo escuchaba. Entonces me fui ahí, a unas oficinas...Frente al Zubizarreta (El Distrito Escolar) y ahí me dijeron “De palabra no sirve” Entonces hice una nota, me la hizo un amigo que sabe “las claves”. Yo les dije, si a mi pibe le pasaba algo, ellas no la cuentan (Acá dijo algo así como que las mataba directamente). Lo que pasa es que se protegían entre ellas, la Directora la protegía a la maestra...Pero ella no cumplía. Yo sí cumplo. Yo los llevo y los traigo todos los días. Pero si no llevaba algo porque se olvidaba o no tenía plata para comprarlo le gritaba... El año pasado perdió el año... Ya tendría que estar en quinto.*

*Si quiere le doy la nota. Acá no la tengo, vivo en S..... Si no pídale en la escuela que la tienen.*

En el caso de las niñas, los sentidos y las expectativas son otros. Las niñas gitanas están en condiciones de contraer matrimonio alrededor de los trece o catorce años. Una vez casadas, pasan a pertenecer a la familia del marido. No lograrán el status y el prestigio, ni el derecho a la voz, hasta que los hijos de la pareja sean adultos nobles y demuestren así que han sido bien educados, es decir, que la madre ha realizado un buen trabajo. En reiteradas ocasiones, las niñas son retiradas de la escuela contra su voluntad, al llegar a cuarto grado (coincide con los 10 años de edad), por considerarse que ya pueden “ser miradas con otros ojos”. Son las mujeres quienes más reclaman o desean incorporarse a la vida escolar y esto es motivo de conflicto al interior de la unidad doméstica.

Alicia, la Vicedirectora de una escuela de Flores, hace un repaso por algunas de las situaciones que vivió en su escuela:

*“Hay una señora muy educada que trajo a los hijos acá y ahora trae a los nietos. Alicia se llama. Es muy respetada por todos. Yo cuando pasa algo, como el otro día que se pelearon dos en la puerta, yo hablo con ella y enseguida le hacen caso.*

*“Hay uno, que la mamá se fue con otro y no la dejan volver.*

*“Otra se cansó y se fue a lo de sus padres. Porque la tenían de sirvienta ... No la dejaban ni atender el teléfono. Pero como se fue, le sacaron los 5 hijos y no se los dejaban ver. Al final volvió la chica.*

*“Había una que venía con un nene chiquito, de dos años más o menos. Se asustó de los guardapolvos blancos el nene... Después creció y entró al jardín. Ella, la mamá, quería leer la Biblia. Y yo, tenía una acá en el armario de cuando mi hijo tomó la comunión, así que venía todas las tardes un rato y yo le enseñaba... No va que el propio chico le cuenta al padre. Al otro día vino toda golpeada y no apareció más. Sólo viene a traer los chicos.*

*“Ahora... son buenas madres, eh? Los chicos no tienen problemas de adaptación. Los crían en comunidad. Eso sí, las nenas vienen hasta cuarto grado, porque después tienen miedo a que las toquen.*

*“Había una, Valeria, preciosa. Le decían “persa” por los ojos. Valeria es la hija de Alicia. Yo le decía “traígala señora”, y ella me contestaba que lo que pasa es que los gitanos “son ignorantes y brutos”.*

Tal como señalábamos en la introducción de este trabajo, sostenemos que el comportamiento de los niños y las familias gitanas con respecto a la escolarización –y en este sentido hemos visto que los patrones de conductas se repiten con regularidad en diversos lugares- no puede comprenderse en profundidad si se soslayan los tabúes y prescripciones que sustentan a modo de pilares fundamentales la identidad del grupo y contribuyen a su preservación como tal.

El tabú exogámico se fundamenta en el principio de separación entre lo puro y lo impuro –que no pocos dejan de relacionar con el régimen indostánico de castas- y es en base a este principio en el que se construye la frontera social de diferenciación por contraste.

Judith Oakley (1983) recurre a estas cualidades –ordenadas según la distinción bipolar de Mary Douglas (1966) *purity* y *danger*- para describir lo que ella llama complejo de pureza entre los gitanos británicos que investiga. Esta distinción, observa, se vuelve al interior de la comunidad, de los espacios y aún dentro de los propios cuerpos. La impureza se aloja en el ámbito más íntimo del propio ser: en el bajo vientre. La peor ofensa que una mujer gitana puede causar a un hombre, si desea lastimarlo realmente, es levantar sus faldas y hacerle ver sus genitales. Así como la sociedad en su conjunto está dividida en zonas puras e impuras, también el cuerpo lo está y es necesario mantener esta división especialmente en las mujeres.

Puesto que los no-gitanos no respetan estos tabúes, son considerados absolutamente impuros. El peligro de contaminarse de esta impureza podrá ser evitado de modo eficaz, si se mantiene con ellos el menor contacto posible. Pero incluso este “mínimo” debe ser externo, puesto que el interior del cuerpo corre más peligro de contagiarse de la impureza que la piel y la vestimenta. El concepto de pureza impide en consecuencia la comensalidad, un pilar de la integración social.

En la construcción de la frontera social, los hombres no gitanos, al igual que las mujeres, son impuros; ellos además son catalogados como violentos y ellas infieles y a menudo prostitutas. Las mujeres gitanas se diferencian de la población mayoritaria por llegar vírgenes al matrimonio y permanecer fieles a sus esposos. En casa prestan atención a los múltiples tabúes del cuidado del cuerpo, de la ropa y de la caravana. Sin embargo, en el contacto con el mundo exterior hostil, la gitana se muestra agresiva y exigente; estas cualidades le son necesarias como formas para sacar dinero. Según Oakley, los estereotipos en el tema de la separación y atracción de los sexos se corresponden a ambos lados de la frontera: siempre se reprocha al grupo enemigo la prostitución, la promiscuidad, la moral permisiva y la sexualidad incontrolada; mientras que se reclama para el propio grupo la virginidad, la monogamia, la castidad y el control afectivo. Vemos que las dos partes comparten una misma cultura y defienden los mismos valores, sólo que para cada una de ellas, la parte contraria no los cumple. Para la antropóloga inglesa antes mencionada, los gitanos no se hallan en los márgenes de la sociedad dominante, participan de lleno en los procesos socioeconómicos, y no pueden ser comprendidos sino en relación a. Es más, los procesos de construcción y reafirmación de la identidad se realizan en función de esta relación.

Sexualidad, procreación y casamiento parecen ser percibidas entonces como las nociones que sustentan la ley gitana *mahrime*. Es como una constitución no escrita que gana fuerza por no estar

articulada. El fundamento de la ley está protegido por el tabú. La cuestión de género es importante. En apariencia la dominancia masculina, oculta la posición de poder de la mujer. Ella tiene el poder de maldecir y contaminar en particular al hombre gitano. Ellas son también las guardianas de la ley pues son las responsables de comunicar los tabúes a su descendencia desde la más temprana infancia. (Weyrauch, 2001)

Si sexualidad, procreación y casamiento, son las tres dimensiones en las que se fundamenta no sólo el tabú exogámico sino también las prescripciones endogámicas, es la sangre el elemento común a ellas y contaminante por excelencia. La mujer que menstrúa, está embarazada o en el post parto requiere tratamientos especiales por su alto poder contaminante. Durante el post parto, la mujer guarda cuarentena entre tres y seis semanas, que se realiza en una tienda o lugar apartado al que se le hacen llegar sus efectos personales, ropa de cama, vestidos, vajilla, que deben ser quemados o enterrados finalizado el periodo. El hombre cocina y lava para sí sus pertenencias que no deben ser tocadas por persona alguna que tuviera contacto con la madre, como las parteras, enfermeras o asistentes y hasta los otros hijos. Este periodo de interdicción concluía en otros tiempos con una ceremonia de acción de gracias en una Iglesia.

Las novelas de Jorge Nedich, sin desconocer que se trata de ficciones, ilustran en numerosos párrafos estas leyes no escritas, de un modo más realista y contextualizado de lo que lo hace en sus ensayos. Sin nombrarla, la ley del mahrime subyace en todas las relaciones que tejen sus personajes:

*“...Aquella noche, Mitra preparó una cama aparte dentro del mosquitero, segura de menstruar. Durmió esa y tres noches más sin tener novedad. Stieva se alarmó, pensando en un castigo divino, pues no respetó la última semana de la menstruación; fue obligado por su mujer a tener relaciones al quinto día. (...) No pensó en las consecuencias, y ahora, la desdicha lo consumía. Se preguntaba cómo pudo visitarla cuando el fango impuro colmaba su entrepierna. Esto podía arruinar su prosperidad si no la había arruinado ya. Quizás su padre sepa de alguna fórmula para engañar a los santos del cielo (...)*

*Por la tarde Mitra le comentó que estaba embarazada. Stieva hizo un gesto de terror, pues eso significaba que no estaba a salvo de nada, el castigo podía recaer en el roro, con alguna malformación. A partir de ese momento ella no podía saltar, ni pasar un alambrado, menos intentar patear un perro...”*

*(Gitanos, para su bien o su mal, pág. 23)*

La trasgresión a estas proscripciones se asocia a pérdida de prosperidad en los negocios, al acaecimiento de alguna desgracia, enfermedad o malformación del niño.

*“... Stieva escuchó llorar al niño y entró corriendo a la tienda a darle gracias a su mujer, pero fue arrojado de allí con sus cuñadas, asombradas por la locura de aquel hombre que no temía a los malos influjos de la sangre puerperada.*

*Durante los cuarenta días siguientes, Mitra no podía hacerse cargo de la limpieza de su hogar, nada podía pasar por sus manos. Debería estar la mayor parte del tiempo sin salir de su tienda y en caso de hacerlo se cuidaría de no ser vista por los hombres, para no dañarlos con su mal estado...”*  
*(Ídem. Pág. 27)*

*“Maida salió para entregarle a su marido el talego con los trapos usados durante el parto (...), tomó el talego y lo depositó en el pozo que había cavado las otras noches; lo cubrió de tierra y lo abovedó con una piedra enorme. Se retiró unos pasos para verificar que ningún influjo de esa sangre descompuesta escapara. Estos influjos lo podían seguir y complicar su destino que estaba necesitando de la buena suerte.*

*Los siguientes cuarenta días durmió en la cabina del camión para no manchar su espíritu; regresó a los colchones cuando estuvo seguro del buen estado de su esposa, y recién ahí supo cómo era el rostro de su hija Penca”*

*(El aliento negro de los romaníes, pág.25)*

Ahora bien, si el contacto con la sangre trae aparejado la mala fortuna, la trasgresión del tabú exogámico adquiere la máxima penalización. La corte de ancianos o *Kris*, determinará el castigo que va desde el corte de las trenzas, la expulsión o la muerte. El cumplimiento de la pena establecida por parte del padre, será recompensado con prestigio y honorabilidad por parte de la comunidad. El mismo prestigio lo obtiene la mujer cuando ha entrado en el climaterio.

*“En ese momento, casi todas las mujeres estaban menstruando, por lo que se encontraban apartadas fertilizando la tierra a la vez que descargaban sus ondas negativas. El té era servido por una de las mujeres puras de la romería (son aquellas entradas en la menopausia, las que a partir de ese momento quedan santificadas y reciben todos los honores, inclusive ocupar lugares junto a sus maridos). La pura sirvió a todos menos a su bisabuelo, que encolerizado daba saltos así de grandes, exigiendo las explicaciones de esa actitud. Por toda respuesta la mujer trajo una bandeja cubierta por un paño rojo, y sobre éste, un puñal, y le dijo –tu hermana sale por las noches de la cama para encontrarse por las noches con un nianch, por lo tanto, toma el puñal y lava tu honor-. Dicho esto, el bisabuelo de Goguich mató a su hermana y cortó las trenzas de su madre porque a último momento pidió clemencia para su hija”*  
(*Gitanos, para su bien o su mal*, pág. 63)

La sentencia de mahrime es aún hoy considerada la más severa punición. Quien haya sido estigmatizado como “contaminado” justifica su expulsión de la comunidad. Existen también sentencias temporarias. En caso de robo permanecerá *mahrime* hasta que se repare el hecho.

### **Conclusiones**

Oakley ha destacado cómo los estereotipos presentes en Gran Bretaña se corresponden de modo especular a ambos lados de la frontera étnica que se verifica entre las pautas dominantes británicas y las de los *traveller gypsies*. Los supuestamente promiscuos, no-higiénicos, aprovechadores, ladrones... se oponen a los supuestamente monógamos, contenidos, castos, puros, honestos. Para cada uno de ellos la parte contraria no cumple con las expectativas de conducta deseables... (Oakley 1983).

Por ahora no podemos confirmar ni desmentir por completo esta generalización para nuestra sociedad. Pero por lo pronto, hemos podido corroborar cómo, en el análisis de la relación que el colectivo gitano mantiene con el sistema escolar de la Ciudad de Buenos Aires (CABA), se pueden dar cuenta de algunos procesos en los que algunos colectivos gitanos de Buenos Aires de la CABA reafirman, construyen, resignifican su situación social.

En el modo en que se renegocia su situación confluye un tipo de tensa transacción. Entre la necesidad que el grupo tiene, para su reproducción social en la sociedad moderna: que sus niños, de ambos sexos, conozcan los fundamentos básicos del lectoescritura, aritmética, y otras pautas básicas de cultura general argentina, brindadas por el sistema escolar, indispensables para no estar demasiado en desventaja en la vida cotidiana. Y, al mismo tiempo, hacerlo a pesar de la fricción interétnica. La que se verifica entre dos tradiciones de muy diferente carácter: una práctica de una institución del estado, la escuela, con sus pautas normalistas, homogeneizantes, disciplinadoras, por un lado. Por el otro, las normas rom de pureza, entroncadas en una larguísima duración histórica, que parecen seguir siendo fundamentales, para nuestra sorpresa, en la reproducción cotidiana de algunos grupos sociales de la ciudad de Buenos Aires.

### **Referencias**

Abduca, Ricardo G., y Paula Fernández Hellmund, 2011: “Individuo, renuncia y colectividad. Solidaridad argentina en la revolución sandinista”. *Xº Congreso Argentino de Antropología Social*, Buenos Aires, noviembre de 2011.

- Bernal, J. 2005: “Los Rrom en las Américas”. En: *Patrimonio Cultural Gitano*. Comisión para la Preservación del patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.
- Calcagno, Marisa, 2013: *Deserción escolar y prácticas culturales rom de pureza. Una aproximación etnográfica a gitanos de Buenos Aires*. Tesis de licenciatura, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Douglas, Mary [1966]: *Purity and Danger*. Londres: Routledge, 1996.
- Dumont, Louis [1966]: *Homo hierarchicus. Le système des castas et ses implications*. Nva edic., París, Gallimard, 1986.
- \_\_\_\_ [1977]: *Homo aequalis, I. Genèse et épanouissement de l'idéologie économique*. París, Gallimard
- \_\_\_\_ 1991: *Essais sur l'individualisme. Une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. París, Seuil.
- Engebrigtsen, Ada, 2000: *Exploring Gypsiness: Power, Exchange and Interdependence in a Transylvanian Village*, Berghahn, Oxford.
- Ezpeleta, J. y Rockwell, E., 1985: “Escuela y clases subalternas”; *Educación y clases subalternas en América Latina*, IPN-DIE, México.
- KFUG-Rombase [Karl-Franzens-Universität Graz], 2013: <http://romani.uni-graz.at/rombase/> (Base de datos sobre estudios *rom*, Universidad de Graz, Austria).
- Levinson, B. y Holland, D. 1996: “La producción cultural de la persona educada: una introducción”, en Levinson; Foley y Holland: *The Cultural Production of the Educated Person*, State University of New York Press.
- Nedich, Jorge E. 1994: *Gitanos: para su bien o su mal*. Buenos Aires, Torres Agüero.
- \_\_\_\_ 2005 a: “Nomadismo y Oralidad “En: *Patrimonio Cultural Gitano*. Comisión para la Preservación del Patrimonio Histórico Cultural de la Ciudad de Buenos Aires.
- \_\_\_\_ 2005 b: *El aliento negro de los romaníes*. Bs. As., Planeta
- \_\_\_\_ 2010. *El pueblo rebelde* Bs. As, Vergara.
- Oakley, Judith, 1983: *The Traveller Gypsies*. Cambridge University Press.
- Rockwell, E., 2001: “Caminos y rumbos de la investigación etnográfica en América Latina”; *Cuadernos de Antropología Social N°13* pp.53-64,2001 FFyL-UBA.
- Sinisi, L. 1999: “La relación nosotros-otros en espacios escolares multiculturales. Estigma, estereotipo y racialización”, en Neufeld y Thisted (comps.) *De eso no se habla... los usos de la diversidad sociocultural en la escuela*. Bs.As., Eudeba.
- Weyrauch, Walter O. 2001: *Gypsy Law. Romani Legal Traditions and Culture*. University of California Press.