

**Cambio cultural y desarrollo
humano en contextos minoritarios:
El papel de la mujer en una
comunidad gitana**

Isabel Crespo García

Tesis doctoral dirigida por el
Dr. Adolfo Perinat Maceres

DEPARTAMENT DE PSICOLOGÍA DE L'EDUCACIÓ
UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA
SEPTIEMBRE DE 2001

A mis hijos

A Sebastià y a Paola,

Por su comprensión,

Su cariño

Y por el futuro que nos espera.

Y a todos aquellos que nos han acompañado, nos acompañan y nos acompañarán en nuestros caminos.

Agradecimientos

Entiendo que una tesis doctoral supone la culminación de una etapa en el desarrollo del investigador y por ello estos agradecimientos.

En primer lugar a mi familia. A mis yayos, Mariano y Marcelina, que aunque ya no están, siguen presentes en mi vida. Volcaron en mí todo su cariño y su apoyo, aún en las situaciones más difíciles. A mi madre, Isabel, por ser como es, mi madre. Al resto de mi familia y muy especialmente a mi tío Rafa y a mi tía Clara, que siempre me trataron como si fuese su hija. A todos ellos y a los demás por todo su amor.

En segundo lugar, a Adolfo Perinat. En mis primeros años de carrera, siendo estudiante de psicología, me fascinó su saber hacer y sus amplios conocimientos. Además me brindó muchas oportunidades: relacionarme con el mundo profesional, participar en un grupo de investigación, asistir a congresos.... todo lo que cualquier estudiante sueña cuando empieza una carrera. Y eso constituyó el inicio de nuestra relación. A pesar de que de todo esto han pasado ya algunos años, que han transcurrido entre idas y venidas, mi admiración y respeto perduran.

En tercer lugar, a todo el equipo de investigación. A Cristina Pallí, con quien compartí los inicios de todo este proceso: nuestras alegrías, enfados y alguna que otra lágrima y a quién tanto echo de menos en algunos momentos. A María José Luque, quién ha permitido que todo este proceso pudiese continuar. Estuvo con nosotros en los momentos difíciles, sobre todo cuando luchábamos por conseguir financiación, pero siempre mantuvo una sonrisa y su presencia. A Luana Mourao, por “enbrasilarnos” a todos con su manera de ser. A Silvia Martínez, por el entusiasmo que pone en todo aquello que se propone y como no, porque sin su ayuda, la edición final de esta tesis no hubiese sido posible. A todas ellas por estar ahí y permitir que la investigación continúe. Y como no, a los que no están en el día a día, pero siempre están disponibles. A Sonia Sánchez, por sus reconfortantes sonrisas en los pasillos de los despachos, por los muchos cafés y cigarrillos compartidos, y por toda la ayuda que me ha prestado para que pudiese realizar esta tesis. A Marc Bria, que con su “estar ahí”, ha resultado fundamental en el desarrollo del trabajo del equipo y por sus constantes apoyos. A Alberto Barrientos por sus innumerables llamadas de apoyo y por tantas cosas, tantas alegrías y alguna que otra pena,

compartidas. A Juan Muñoz, por haber sido mi director del proyecto de investigación y permanecer ahí. Y, una vez más, a todos en conjunto por estar ahí, por sus sonrisas, sus abrazos y... tantas y tantas cosas más.

A Raimundo que confió en mí desde el primer día y permitió que iniciásemos el trabajo de colaboración. A Tío Emilio con el que tanto he aprendido. A Ramón, quién nos acabó cautivando. A Ana que tan dispuesta a estado siempre con nosotras y a quién le deseo la mayor felicidad. Y a todos los demás, los niños y las niñas que han permitido que está investigación se lleve a cabo, a María, a Ia, a Argentina con las que tanto he aprendido, me he divertido y a veces, hasta contrariado.

Y, por último, y no por ello menos importante, a José Luis Lalueza. Con él comparto mi vida personal y profesional desde hace ya algunos años. Descubrió a la persona que había en mí y la potenció. Por todo ello, por sus innumerables charlas, a veces demasiadas, por sus “despistes”, por sus “provocaciones”,... y por tantas cosas que no se pueden decir públicamente. Y como dice la canción, “por todo ello y por mucho más”, siempre te querré. Y por compartir conmigo uno de los momentos más emocionantes, emotivos, fascinantes y a veces, difíciles, como es el hecho de convertirse en padres.

INDICE

<u>DECLARACIÓN DE INTENCIONES</u>	9
<u>PRIMERA PARTE</u>	13
<u>CAPITULO 1: PSICOLOGÍA CULTURAL, ONTOGÉNESIS Y CAMBIO SOCIAL</u>	15
<u>1.1. ¿POR QUÉ UNA PSICOLOGÍA CULTURAL?</u>	16
<u>1.2. CRISIS DE LA METÁFORA DEL PROCESADOR CENTRAL. MENTE Y CONTEXTO</u> .	17
1.2.1 ESPECIFICIDAD DE CONTEXTO EN EL CONOCIMIENTO HUMANO	19
<u>1.3. CRISIS DE LAS CONCEPCIONES NORMATIVAS DEL DESARROLLO. DESARROLLO Y CONTEXTO</u>	21
1.3.1 DESARROLLO HUMANO Y CULTURA	23
1.3.2 HACIA UNA ORIENTACIÓN EVOLUTIVA DE LA PSICOLOGÍA	26
<u>1.4. PERSPECTIVA ONTOGENÉTICA: LA MUJER GITANA COMO PROYECTO EVOLUTIVO CULTURAL</u>	28
<u>1.5. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: RELACIONES DE PODER Y CAMBIO CULTURAL EN LA SOCIEDAD GITANA</u>	30
<u>CAPITULO 2: CONTEXTO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN</u>	33
<u>2.1. LA NEGOCIACIÓN</u>	34
<u>2.2. PRIMERA FUENTE DE INFORMACIÓN: LA ELABORACIÓN DE “HECHOS GITANALES”</u>	36
2.2.1 LOS INTERLOCUTORES Y EL CONTEXTO DE LAS ENTREVISTAS	37
2.2.2 EL MÉTODO DE TRABAJO Y SUS LIMITACIONES.	39
<u>2.3. SEGUNDA FUENTE DE INFORMACIÓN: LAS CONVERSACIONES CON MUJERES DE SANT ROC</u>	41
<u>2.4. TERCERA FUENTE DE INFORMACIÓN: LAS ENTREVISTAS CON NIÑOS DE LA CASA DE SHERE ROM</u>	44
<u>2.5. A VUELTAS CON EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: INTERVENCIÓN COMUNITARIA Y PROCESO DE CAMBIO MUTUO</u>	46

SEGUNDA PARTE51

CAPITULO 3: LA COMUNIDAD GITANA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO53

3.1. EL GRUPO CULTURAL COMO ORGANIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA..... 55

3.2. LOS GITANOS COMO GRUPO SOCIAL..... 56

3.3. EL PARENTESCO Y SU ORGANIZACIÓN..... 58

3.3.1 COMPADRAZGO..... 59

3.4. GOBIERNO Y PODER..... 60

3.4.1. LA LEY..... 62

3.5. LA LENGUA 66

3.6. LOS GRUPOS DE EDAD..... 67

3.6.1. TCHAVORRE..... 68

3.6.2. TCHAVE 69

3.6.3. ROME..... 70

3.6.4. TIOS 71

3.7. UNA SOCIEDAD HOLISTA 74

3.8. UNA SOCIEDAD COLECTIVISTA 78

3.9. LA CULTURA GITANA COMO EL CONTEXTO DE ACTIVIDAD 84

CAPITULO 4: LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN89

4.1. LOS MARCOS INTERPRETATIVOS DE LAS FAMILIAS..... 89

4.2. APRENDIZAJE GUIADO Y VALORES COLECTIVISTAS EN LA SOCIALIZACIÓN 91

4.3. LAS METAS DE LA ACTIVIDAD ENCULTURADORA 96

4.4. LOS IDEALES DE GÉNERO 99

4.4.1. LA MUJER CASTA 100

4.4.2. EL PODER DE LA SUEGRA..... 105

4.4.3. EL PODER DE LOS HOMBRES 105

4.4.4. EL MATRIMONIO COMO UNIÓN ENTRE FAMILIAS 108

4.4.5. LA MATERNIDAD..... 112

4.4.6. LAS RESPONSABILIDADES 114

4.4.7. LA GARANTE EMOCIONAL..... 116

<u>TERCERA PARTE</u>	119
<u>CAPITULO 5: LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS</u>	121
<u>5.1. LOS PROCESOS DE ASENTAMIENTO</u>	121
<u>5.2. LAS RELACIONES INTERCULTURALES</u>	132
<u>5.3. LOS PROCESOS DE ACULTURACION</u>	140
<u>5.3.1. EL TRABAJO</u>	141
<u>5.3.2. LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES</u>	152
<u>5.3.2.1. La representación por los niños de la institución escolar</u>	157
<u>5.3.2.2. El currículo oculto</u>	163
<u>5.3.2.3. Las relaciones de poder</u>	165
<u>CAPITULO 6: LAS IDENTIDADES HÍBRIDAS</u>	171
<u>6.1. LAS NUEVAS IDENTIDADES GITANAS</u>	171
<u>6.1.1. LA DECULTURACIÓN</u>	172
<u>6.1.2. LA SEGREGACIÓN</u>	178
<u>6.1.3. INTERCULTURALIDAD</u>	181
<u>6.1.4. EL OTRO EN LA DEFINICIÓN DE LA IDENTIDAD</u>	182
<u>6.2. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES HÍBRIDAS</u>	184
<u>6.3. LAS DIFERENCIAS CULTURALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS</u>	189
<u>6.3.1. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS</u>	190
<u>6.3.2. CARACTERÍSTICAS DE ACCIÓN</u>	193
<u>6.3.3. CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES</u>	195
<u>6.3.4. CARACTERÍSTICAS DE RELACIÓN</u>	201
<u>6.4. NOSOTROS Y LOS OTROS</u>	206
<u>CUARTA PARTE</u>	211
<u>CAPITULO 7: LAS NUEVAS IDENTIDADES DE GÉNERO</u>	213
<u>7.1. LA FUNCIÓN CONSERVADORA DE LA COMUNIDAD DE MUJERES</u>	213
<u>7.2. LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO SEGÚN LOS NIÑOS</u>	219
<u>7.3. LOS IDEALES DE MATRIMONIO</u>	222
<u>7.4. LAS “MUJERES MODERNAS”</u>	226
<u>7.5. LA IDENTIDAD HÍBRIDA Y LAS MUJERES GITANAS</u>	232
<u>CONCLUSIONES</u>	239
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	245

DECLARACIÓN DE INTENCIONES

Parto de la convicción, y el deseo, de que la puesta en marcha y la realización posterior de una tesis doctoral es un asunto riguroso y serio. Lo cual, al menos personalmente, crea una serie de dificultades que pueden llegar a bloquear tal proceso. Y eso es parte de mi historia que les iré narrando.

Asimismo tengo la convicción de que la defensa de un proyecto de tesis ha de incluir la trayectoria del investigador y ello es lo que me propongo realizar en estas líneas. Como expliqué en el trabajo de investigación anterior (véase Crespo, 1998), éste surgió a partir de un “fracaso profesional”, de una intervención donde no supe ver cómo mis propias concepciones acerca de los adolescentes estaban sesgadas culturalmente de manera clara. Mis presupuestos, y mi experiencia de aquellos momentos, me llevó a tomar decisiones sobre dos chicas adolescentes gitanas a las cuales “apliqué” mi propia manera de entender qué necesitaban para que llegaran a ser individuos integrados en nuestra sociedad. No fui capaz de prever ni las consecuencias de mis acciones ni, sobre todo, las dificultades que llegué a generarles después en su supuesta integración.

Con ello, no pretendo declamar un “mea culpa” ni realizar una “descarga de conciencia” sino intentar explicitar cuál ha sido el camino recorrido hasta estos momentos y, por tanto, el por qué de esta tesis.

En los tiempos en que inicié el trabajo de investigación anterior¹ estaba preocupada por intentar reflejar básicamente dos hechos. El primero de ellos, cuestionar cómo las teorías de la psicología del desarrollo plantean la existencia de un desarrollo único y universal, creando conocimientos unitarios y globales, que producen verdades normativas, juicios normalizadores que configuran a los sujetos y sus relaciones. Pero, es más, estas teorías se han forjado a partir de un determinado tipo de sujetos: individuo blanco, sano y de clase media. Estas teorías son las que plantean que la adolescencia es un fenómeno universal, argumento que puse en cuestión al mostrar la no existencia de la adolescencia, al menos en los términos en que ésta es definida por las teorías, en el contexto cultural gitano.

¹ Proyecto de investigación PB94-0704, dirigido por el Dr. Adolfo Perinat

El segundo de ellos consistía en poner de manifiesto cómo la cultura constituye el desarrollo de sus miembros. Parto de la idea general de Vigotski, para quien la mente no crece ni naturalmente ni sin ayuda. Por ello, la cultura no puede ser entendida como una variable más que afecta, sino como constitutiva del desarrollo; por tanto, el desarrollo ha de ser entendido como una construcción cultural. Así, siguiendo las argumentaciones propuestas desde posturas diferentes como Bruner, Cole, Greenfield, Rogoff, Schweder, etc., se nos plantea la necesidad de explicar cómo la(s) cultura(s) opera(n) en la definición del desarrollo. Es decir, cómo una cultura orienta las actividades y prácticas educativas de una comunidad hacia la construcción de personas que puedan actuar como miembros de esa cultura. Y a todo ello dediqué gran parte del proyecto.

Mi intención, y en algunos momentos casi mi obsesión, por resaltar el papel de la cultura en el desarrollo de sus miembros me llevó, sin pretenderlo, a insistir en la diferenciación y oposición constante entre la “cultura gitana” y la “cultura paya”. Creo que este planteamiento respondía a dos tipos de necesidades diferenciadas. Por un lado, una necesidad metodológica que me permitiera entender el desarrollo de sus miembros. Y, por otro lado, una necesidad ética-política que permitiese “dar voz” o hacer “visibles” aquellos como los gitanos que durante mucho tiempo habían permanecido ajenos a la co-producción científica. Por ello dediqué uno de los capítulos a explicar cómo los gitanos entienden su sistema de organización social. En este punto empezaron a aflorar las diferencias entre los diferentes entrevistados: la cultura gitana que se presenta como algo homogéneo empezaba a mostrar sus fisuras, sus divergencias, sus puntos de fuga.

Además mi experiencia como observador participante en la comunidad, me llevaba a cuestionarme el rol de las mujeres. En las muchas conversaciones con los miembros de la comunidad se insistía en la idea de que la función que han de desempeñar las mujeres es una función pasiva, proveedora de alimentos, afectos,... Pero ello contrastaba con las percepciones que iba teniendo acerca del rol desempeñado por éstas. Cada vez más tenía la sensación que ellas representaban un rol más activo del que los hombres les adjudicaban públicamente. Todo ello quedaba más patente cada vez que asistía a algún acto sobre la cultura gitana: de los primeros encuentros de este tipo que asistí a los últimos, el papel de las mujeres cada vez cobraba más fuerza, cada vez ellas tenían un papel más protagonista y directivo. Así que a partir de estos dos cuestionamientos surgió el tema de esta tesis.

En estos momentos de dubitación llegó la noticia de que una nueva beca de investigación le había sido otorgada al equipo², lo cual suponía que ya disponía de una base (aunque escueta como la mayoría de las ayudas) para proponer esta línea de investigación. Y así nos pusimos a trabajar. Lo que se encontrará en esta tesis es el inicio de la misma. Como todo proceso de investigación nunca queda cerrado, ya que las convicciones llevan a incertidumbres pero éstas ya las explicitaré al final de este escrito.

Por ello, esta tesis se organiza en torno a cuatro partes diferenciadas. La primera de ellas incluye el primer y segundo capítulos. En el primero desarrollaré el marco teórico en el cual se inscribe esta tesis, que no es otro que el de la Psicología Cultural. Podremos ver como se define este marco teórico, de dónde surge y su pertinencia. En el segundo capítulo explicitaré el contexto y método de la investigación. Podremos ver cuál ha sido mi trayectoria, y la del equipo que forma parte de esta investigación, en el trabajo en la comunidad, pudiendo definirse éste como una investigación-acción. Y asimismo veremos las dificultades que todo ello conlleva.

La segunda parte de esta tesis está dedicada a explicitar el contexto cultural gitano, teniendo presente que toda la argumentación desplegada ha de entenderse en los momentos previos al proceso de cambio. Por ello, el tercer capítulo hace referencia a la comunidad gitana como contexto de desarrollo. En él analizaré sus principales características: la importancia del parentesco y su adscripción patrilineal; los dispositivos de autoridad como son las leyes propias y el rol que desempeñan los Tíos para su mantenimiento; la lengua propia; la estratificación social en función de los grupos de edad y los valores colectivistas que sustentan este grupo cultural. El cuarto capítulo está dedicado a los procesos de socialización. Veremos cómo las características anteriormente mencionadas guían estos procesos. De esta manera el aprendizaje guiado está intrínsecamente relacionado con los valores colectivistas y las metas de dicho aprendizaje. Y por último, veremos cómo todo ello se concreta en unos determinados ideales de género femenino.

La tercera parte está dedicada a los procesos de cambio que se están produciendo en las comunidades gitanas. Así, el quinto capítulo está dedicado a las relaciones entre culturas. Si los gitanos durante décadas han permanecido relativamente impermeables al contacto con otras culturas, ello cambia radicalmente a partir de que los procesos de asentamiento se generalizan. Por ello, propongo que toda cultura ha de entenderse a partir de

² Proyecto de investigación PB98-0905, dirigido por el Dr. José Luis Lalueza

la relación con otras culturas. Pero esta relación no se da en las mismas condiciones para todos los grupos, las relaciones de poder forman parte de esta dinámica. A efectos de este análisis me basaré en la propuesta de Ogbu sobre las minorías. Podremos constatar también cómo los procesos de asimilación de la sociedad dominante pueden constatarse principalmente en dos ámbitos: el trabajo y la escuela. En el sexto capítulo, analizaré el impacto que tiene en la definición de la identidad gitana estos procesos de relación con la sociedad dominante. Así podremos ver cómo surge la pluralidad de identidades en las cuales existe un planteamiento diferenciado de las actitudes hacia la sociedad mayoritaria. Veremos así cómo se apuesta por la deculturación, la segregación o las relaciones interculturales. También podremos ver cómo todos estos cambios operan en la construcción de la identidad cultural en los niños, es decir, la relación entre los cambios socio-históricos y los cambios ontogenéticos.

Por último, la cuarta parte está dedicada a la explicitación de cómo todos estos cambios culturales operan en el rol de las mujeres gitanas. Por ello, en el séptimo capítulo partiré del análisis de la función conservadora que caracteriza la comunidad de mujeres. Veremos asimismo cómo los niños construyen los ideales de género y cómo en éstos se producen cambios substanciales con el modelo tradicional gitano. El matrimonio basado en las relaciones de compañerismo e igualdad es un claro ejemplo de ello. Y todo ello para subrayar tres elementos básicos. En primer lugar, las dificultades que genera cualquier cambio en una estructura social como es la gitana. En segundo lugar, remarcar una vez más la coexistencia de diferentes identidades femeninas gitanas. Y en tercer lugar, la creación de las que he denominado identidades híbridas donde coexisten elementos de la estructura tradicional gitana con elementos propios de la sociedad dominante en la configuración de la identidad. Todo ello quedará resumido en el último capítulo donde se exponen las conclusiones de esta tesis.

PRIMERA PARTE

Dime que fue verdad
que hubo un sendero aquí,
que también yo ando perdido.
Como el torero al que abandona su coraje
busco yo a tientas por burladeros

Si es que existen, he de encontrar
lenguajes de un mundo que está
dormido entre las hojas de los libros.
Prefiero decir la verdad
si sólo puedo respirar
junto al árbol de las hojas que ríen

CAPITULO 1: PSICOLOGÍA CULTURAL, ONTOGÉNESIS Y CAMBIO SOCIAL

Esta tesis parte de una primera percepción y de una pregunta. La percepción (que creo común a todos los que conocen de cerca alguna comunidad gitana) es que la cultura gitana está en un momento de cambio, de fuerte transformación. La pregunta consiste en saber cómo opera ese cambio cultural en la mente de los gitanos, cómo cultura y mente se transforman la una a la otra.

Hay una segunda percepción, quizás más vaga, quizás menos compartida: las mujeres gitanas juegan un papel fundamental en la orientación que pueda tener ese proceso de transformación de la cultura gitana. La pregunta correspondiente sería qué cambios operan en la mente de la mujer gitana y cómo éstos contribuyen a la transformación de su sociedad.

Las percepciones deberían ser confirmadas o refutadas, y las preguntas respondidas. Pero en tanto que ello no es inmediato, intentaré articular previamente unas y otras en una serie de hipótesis relacionadas:

1. Existe actualmente un marcado proceso de cambio cultural en las sociedades gitanas
2. Este proceso de cambio no puede desligarse de su condición de minoría cultural
3. Los cambios histórico-culturales suponen cambios en la ontogénesis de los miembros de esta cultura
4. El cambio cultural supone, entre otras cosas, una nueva organización de los roles de género, y ello se puede rastrear en el desarrollo de niñas y adolescentes.
5. La nueva orientación del desarrollo en los sujetos de la cultura gitana (grupo minoritario) no puede asimilarse a la orientación del desarrollo en los sujetos del grupo dominante.
6. Si en un sentido los cambios culturales transforman las estrategias educativas que a su vez dan lugar a nuevos sujetos, en el otro sentido éstos contribuyen al cambio cultural

En todo lo dicho hasta aquí hay algunos implícitos que sólo se justifican dentro de un campo epistemológico determinado. Como la relación entre mente y cultura. Entender que una y otra están relacionadas de manera directa y que la transformación de una supone la de la otra, implica que no hay un tipo de mente universal “en las cabezas de las personas”, en esencia independiente del contexto social.

O que las culturas no se basan en esencias inmutables sino que su devenir está sujeto a relaciones de poder como el que se establece entre mayoría y minoría.

O entender que el desarrollo no es un recorrido universal, sino que se orienta o canaliza de acuerdo a las metas de la cultura.

O que el género no es tan sólo una determinación biológica, sino que se articula en roles específicos definidos por los significados de cada cultura.

Estos implícitos de las hipótesis y consideraciones previas hallan su justificación en el marco teórico de la Psicología Cultural, campo en el que se adscribe esta tesis.

1.1. ¿POR QUÉ UNA PSICOLOGÍA CULTURAL?

La “marca” Psicología Cultural es relativamente reciente, pero recoge una larga trayectoria desarrollada por autores como Bruner, Cole, Shweder, Valsiner, Greenfield, Rogoff y otros muchos, que no necesariamente coinciden en sus definiciones de la disciplina de la que se reclaman. Antes de aclarar qué entiendo por Psicología Cultural y cómo me sirvo de sus herramientas para intentar desarrollar esta tesis, quiero señalar algo que percibo como común en la fundamentación de varios de los autores señalados: la insatisfacción producida por una Psicología “en crisis”.

Ya Vigotsky, considerado por la mayoría de los psicólogos culturales como precursor y permanente fuente de inspiración, explicita la “crisis de la Psicología “ de su tiempo como punto de arranque en la elaboración de una nueva concepción de la mente. Los intentos de construir un ciencia explicativa de la conducta humana a partir de la psicofísica o de la reflexología no pudieron pasar de la descripción de algunos fenómenos

elementales a una comprensión de cuestiones como la conciencia, el pensamiento o el lenguaje.

Su concepción de la mente como un producto social, en tanto que conteniendo los signos de la cultura, y formada por ellos, se distanciaba de las concepciones individualistas que situaban la mente “en el interior” de cada individuo. El mundo humano no se compone solamente de estímulos de origen físico. Ni siquiera éstos son procesados al margen de la sociedad, del significado que se les atribuye. De esta manera, Vigotsky entiende que el sujeto se relaciona con su mundo (y consigo mismo) a través de los signos, siendo éstos un producto de la historia cultural. Comprender la relación entre ésta y el individuo se convierte en la tarea principal de la Psicología. Pero conviene subrayar que el mundo social no es mero proveedor de estímulos que “activan” una “máquina cognitiva”, sino que constituye la “trama en la que el sujeto se haya suspendido” (tal como describirá Geertz la cultura).

El “descubrimiento” de Vigotsky en 1962 (año de publicación en inglés de *Lenguaje y Pensamiento*; Vigotsky, 1934/1977) se dio cuando las formulaciones de la psicología cognitiva empezaban a hacerse eco del descontento producido por el conductismo, pero no tuvo un efecto inmediato en la Psicología académica. Su impacto sólo fue posible posteriormente, justo cuando apareció una nueva “crisis” de confianza, esta vez en algunos modelos cognitivos. Me referiré a dos de estas crisis en concreto con el fin de articular esta breve exploración de la psicología cultural.

1.2. CRISIS DE LA METÁFORA DEL PROCESADOR CENTRAL. MENTE Y CONTEXTO

Una brillante interpretación de la primera de las “crisis” está expuesta por Bruner en su obra *Actos de Significado* (1991). La revolución cognitiva, que naciera como reacción a otra crisis (la del conductismo), habría resultado insatisfactoria en su intento de recuperar el estudio de la *mente* como objeto central de la investigación psicológica. El uso de la metáfora del ordenador llevó a los teóricos del Procesamiento de la Información y de la Inteligencia Artificial a prescindir de una explicación sobre lo que parece una omnipresente necesidad de las personas: dar “significado humano” a la experiencia. Para Bruner, la actual psicología cognitiva ha dejado de hacerse las preguntas realmente importantes, que son precisamente aquellas que se

formula la “psicología popular”, es decir, aquellas que se formula la gente cuando intenta explicar la conducta de los demás o la suya propia. A la misma conclusión llega otro de los referentes de la psicología cultural, Shweder (1986), cuando se pregunta:

El niño piagetiano es una pálida réplica del ideal abstracto del lógico y del científico empírico. Su conocimiento estructural profundo es independiente del contenido real. No pertenece a ninguna cultura concreta. No habla un lenguaje concreto. No posee identidad personal distintiva. No le preocupan las cuestiones existenciales de la vida, aquellas para las que solamente existen respuestas arbitrarias y por tanto variables: códigos de vestir, tabús alimenticios, sexualidad, formas de dirigirse a los otros, estilos de peinado, clasificaciones sociales, privacidad y personalidad. La mente de este niño está vacía de cosas como temperamento, tradiciones, costumbres o convenciones. Invertir la pasión de Piaget por la racionalidad desencarnada y convertirla en un objetivo del interés romántico en lo a-racional es plantear la cuestión siguiente, plena de contenido: "¿Qué es lo que hace que un niño americano, sea tan americano y cómo es que llegue a ser americano tan deprisa?". (Shweder 1986, de la traducción de A. Perinat)

Shweder (1990) se opone a la formulación clásica de la psicología cognitiva que presenta la mente mediante la metáfora de un “procesador central”, con propiedades y funciones establecidas de manera independiente a las características del contexto. En algunos casos, como Newell y Simon, se llevaba la metáfora al extremo de asimilar los procesos de la mente con los del ordenador. En otros, como el de Piaget, no establecen ese paralelismo, pero sí postulan una mente organizada “centralmente”, para la que las acciones concretas y los componentes del contexto, son asimilados a esquemas o estructuras abstractas de conocimiento.

Dos son los problemas de estas concepciones. Primero, la pretensión de que toda experiencia puede reducirse a *información* (cognitivistas americanos) o a *estructuras lógicas subyacentes* (Piaget). Segundo, que toda la experiencia sea tratada de la misma manera, independientemente de su contenido y de su contexto humano (procesamiento central)³

³ Newell y Simon, así como otros cognitivistas, hablan de contexto, pero indudablemente no se trata de lo que se entiende por “contexto humano”, es decir, con el *sentido* que los seres humanos otorgan a los acontecimientos de su mundo.

1.2.1 ESPECIFICIDAD DE CONTEXTO EN EL CONOCIMIENTO HUMANO

La crítica del modelo de “procesador central” ya había surgido de alguna manera en el mismo seno de la psicología cognitiva (Gardner, 1988). La idea de que todo input se convierte en información pura que es tratada independientemente del contexto que la genera, viene a ser desmentida por la propia cibernética, que muestra la mayor eficacia de los “sistemas expertos”, es decir, en el tratamiento de la información de manera diferenciada según los contenidos y características de ésta. Esto supone una mayor atención al papel que juega el contexto en detrimento de la “estructura profunda” supuestamente común a varios problemas, pero la postura epistemológica de los teóricos de la inteligencia artificial y otras familias cognitivistas, les llevó a reducir la especificidad de contexto a cuestiones de arquitectura cerebral. La mente como un asunto “interno” del individuo es la obsesión de autores tan enfrentados como Fodor y su rabioso innatismo, y los teóricos del PDP y las redes neuronales.

Hay, sin embargo, algunas formulaciones herederas de los sistemas expertos que han sido recogidos desde la psicología cultural (ver Bruner, 1997; Cole 1999). Es el caso de las teorías sobre *esquemas* y *guiones*, que pretenden explicar cómo la experiencia humana está mediada por esquemas cognitivos que canalizan el pensamiento individual estructurando la selección, retención y el uso de la información. Por esquemas se entienden las estructuras de conocimiento en las que las partes se relacionan entre sí y con el todo de una manera ordenada (Mandler, 1985; Rumelhart y Norman, 1980). Estos esquemas, que representan nuestro conocimiento de los objetos, de las situaciones, los acontecimientos, y las acciones, no están preestablecidos en la mente, ni son fruto de un proceso lógico que obedezca a cuestiones de *necesidad*. Por el contrario, se constituyen a partir de la experiencia cotidiana, y de la repetición de esta experiencia.

Cole (1999) rescata algunas ideas clave sobre los esquemas que pueden ser útiles desde una perspectiva cultural. Cita a Rumelhart, para quien los esquemas desempeñan un papel central en el pensamiento adulto: “la mayor parte de nuestro razonamiento aparentemente no implica la aplicación de destrezas de razonamiento generales. Más bien, parece que la mayor parte de nuestra capacidad a este respecto está vinculada a esquemas particulares relacionados con cuerpos particulares de conocimiento”. Y a Mandler, que comentó que la conducta diferiría en las situaciones a las que la persona está

o no habituada porque “las situaciones familiares son aquellas para las que ya se han formado esquemas y en las que los procesos de arriba abajo desempeñan un mayor papel”. Sin duda, éstas nociones son precursoras de la que D’Andrade (1990) acuñó con el nombre de *esquemas culturales*, entendiendo por éstos patrones de esquemas elementales que componen el *sistema de significado característico de cualquier grupo cultural*.

El tipo de esquemas más interesantes para la psicología cultural son los guiones (Schank y Abelson, 1988). Un guión es un esquema de acontecimientos que especifica las personas que considera apropiadas para participar en una situación, los roles sociales que desempeñan, los objetos que utilizan y la secuencia de acciones y relaciones causales que se aplica. Pero tales guiones no serían estructuras privadas, contenidas en la mente individual. Por el contrario, los guiones son estructuras sociales que organizan y hacen previsible la actividad humana precisamente porque son compartidos. “Sin guiones compartidos, todo acto social tendría que ser negociado de nuevo” (Nelson, 1986).

Desde los años setenta, Bruner (1975, 1988, 1991, 1997) ha estudiado los procesos por los que se construyen socialmente guiones que estructuran la realidad del sujeto desde sus más tempranas edades. La obra de Vigotsky sirvió a Bruner de apoyo para formular la noción de mente humana como producto de la cultura, cuyo funcionamiento reside en la utilización de los instrumentos provistos por ésta. La primera entrada en los significados de la cultura, un vez establecida la referencia, se realizaría a través de los *formatos de acción conjunta*, formas de interacción ritualizadas que se establecen entre el adulto y el niño antes incluso de que sea capaz de hablar. En ellos, se establece una secuencia predecible que permite que el niño se vaya haciendo cargo progresivamente. A través de estos formatos el niño entra en los significados de su cultura. Por tanto, el acceso al significado pasa por la incorporación de guiones culturales. De este modo, y siguiendo a Vigotsky (1979), las funciones intramentales son producto de la acción intermental. Los guiones de la cultura son apropiados por el sujeto, de modo que la mente de éste se configura de acuerdo a los significados de aquélla.

Si los formatos son la puerta de entrada, hay otras formas de estructurar la acción intermentalmente. Bruner señala como formas especialmente importantes, presentes en todas las culturas, las *narraciones*. Estas conectan acciones en el tiempo, y son fuente de justificación y explicación de los acontecimientos. La representación de la experiencia en narraciones

proporciona una estructura (una “psicología popular”) que permite a los seres humanos interpretar sus experiencias y comprenderse mutuamente los unos a los otros.

1.3. CRISIS DE LAS CONCEPCIONES NORMATIVAS DEL DESARROLLO. DESARROLLO Y CONTEXTO

La segunda crisis destacable (muy relacionada con la anterior) es la que sufrió la teoría de Piaget. Me extenderé un poco más en ella porque la reflexión al respecto ha constituido una pieza fundamental en mi “socialización” como investigadora, debido a que el equipo al que pertenezco ha centrado su interés en dar una explicación del desarrollo alternativa a la piagetiana (Lalueza y Perinat, 1994; Perinat 1998, Sadurní y Perinat, 1994). El modelo piagetiano tuvo una gran aceptación, especialmente en la Europa continental, hasta finales de los setenta. Pero durante esta década surgieron tres grandes líneas de investigación que vinieron a cuestionar el hasta entonces percibido como sólido edificio teórico: a) la crítica a la noción de egocentrismo infantil, b) el descubrimiento de nuevas capacidades en los bebés, y c) los avances en el estudio de la comunicación preverbal.

Todas ellas llaman la atención sobre la insostenibilidad de la concepción de Piaget acerca de la trayectoria de la ontogenia: desde un individuo desconectado socialmente, en cuya obtención de conocimiento no parecen operar los demás seres humanos, hacia un sujeto finalmente socializado, pero gracias principalmente a procesos radicados en la esfera de la acción individual. Piaget (1946) parecía compartir la noción freudiana de “autismo primario” para referirse al bebé. Este nacería en un mundo caótico en el que exterocepciones e interocepciones se confunden al no existir conciencia de la separación entre yo y no-yo, ni de la diferencia entre la propia acción y otros agentes causales, ni entre mundo subjetivo y mundo objetivo. Todo ello es desmentido por las dos últimas líneas de investigación señaladas. Los bebés vienen al mundo con más “equipamiento” del que suponía Piaget. Sus capacidades les permiten una mayor diferenciación y, sobre todo, les orientan a la interacción social. La filogenia ha dotado a los seres humanos de mecanismos innatos que evitan que cada individuo tenga que redescubrirlo absolutamente todo por sí mismo. Igualmente, la especie humana basa sus mecanismos de adaptación en una temprana interacción con los congéneres que están al cuidado del cachorro de *homo sapiens*.

Por otro lado, la suposición de un egocentrismo infantil resultaba una pieza fundamental en el edificio piagetiano. Una vez constituido un mundo físico objetivo, en el que el propio cuerpo sería un objeto más, todavía quedaría por descubrir que la propia subjetividad es una más entre las posibles. Se trataría de descubrir (o de construir el conocimiento acerca de) que los demás poseen una mente similar a la propia, pero diferente, con otro punto de vista, otro conocimiento, otros intereses e intenciones. Nuevamente, Piaget proponía al niño una ingente tarea: descubrir a los demás a partir del desarrollo de un mundo simbólico creado por él mismo en solitario.

Pero las investigaciones sobre cognición social mostraron la precocidad de tal conocimiento, mucho antes del final del estadio preoperacional, al tiempo que investigaciones como las presentadas por Margaret Donaldson (1979) pusieron en tela de juicio que las limitaciones de los niños de la etapa preescolar se debieran en exclusiva a un supuesto egocentrismo. El mismo Vigotsky (1934/1977) ya había criticado la atribución del “lenguaje egocéntrico” a semejante limitación cognitiva y social. Por el contrario, trazaba una línea de desarrollo radicalmente opuesta a la planteada por Piaget. El origen del desarrollo de las funciones psicológicas superiores se hallaría precisamente en la interacción social, que es la que proveería los significados culturales que conformarían el mundo simbólico del niño (y no su acción individual). El individuo es social de entrada (y, como he señalado, las investigaciones más recientes sobre bebés situarían esa “entrada” antes incluso de lo que lo habría hecho Vigotsky). El lenguaje egocéntrico sería un “síntoma” de un proceso inverso al piagetiano: la interiorización de los significados culturales mediante la progresiva transformación del lenguaje en pensamiento. El individuo estaría al final de un proceso que comienza por la socialización, y no al revés.

Creo que la Psicología Cultural aparece en gran medida como resultado de éstas y otras “crisis”. En definitiva, surge de la insatisfacción que en algunos autores provocaba la definición del sujeto al margen de las interacciones humanas y del contexto social en el que se desarrolla. Por el contrario, el sujeto concebido por este enfoque está dotado de una mente que es social en su origen, que está constituida por los significados culturales y se conforma a través de la interacción social.

1.3.1 DESARROLLO HUMANO Y CULTURA

Es aquí donde puedo ya exponer por qué este enfoque es pertinente para mis propósitos en esta tesis. Las aproximaciones transculturales desde otros enfoques de la Psicología tan sólo me habrían permitido enumerar las diferencias entre los gitanos y el modelo desarrollado en la investigación a partir de un conjunto de sujetos básicamente extraídos de las clases medias urbanas occidentales. Desde ese prisma, por ejemplo, la mujer gitana podría entenderse como primitiva, hiperemotiva, dependiente y con escasos recursos educativos, e incluso se podrían definir sus prácticas de crianza de los hijos como *inadecuadas*. Y es que en las definiciones de sujeto que pretenden estar libres de influencia cultural, ésta opera siempre de la misma manera: definiendo como normal el sujeto habitual en el grupo dominante y como carenciales o patológicos el resto.

A este respecto, vuelve a resultar pertinente citar aquí la crítica de Shweder (1986, 1990) a la psicología centrada en la búsqueda de universales, y en la existencia de un modelo implícito que reside siempre en el tipo de sujeto que se ha estudiado en occidente. ¿Hasta qué punto la psicología evolutiva forjada en Europa y Norteamérica refleja con fidelidad el desarrollo de un niño centroafricano, árabe, indio, chino o gitano? Si las pautas de conducta y las creencias varían entre los pueblos, ¿podemos hablar de formas distintas de relación con el mundo?, ¿de formas distintas de comprender o interpretar el mundo? Y si ello es así, ¿podemos suponer estructuras cognitivas, afectivas y sociales diferentes para individuos de culturas diferentes? Y, sobretodo, ¿son distintas las maneras en que los individuos se desarrollan según la cultura en la que estén creciendo?

Estos han sido temas de debate en antropología desde el siglo pasado. Universalistas, evolucionistas y relativistas han dado tres interpretaciones muy distintas de la diversidad cultural. Para los primeros, las diferencias entre unas culturas y otras son superficiales, pues todas ellas comparten las mismas categorías o supuestos básicos. El lenguaje como sistema común de señalización o las uniones matrimoniales serían los universales compartidos por todas las culturas, siendo las diferencias entre idiomas o las distintas formas de unión familiar (monogamia/poligamia, exogamia/endogamia...) meros detalles de forma. Los universalistas, en suma, niegan que exista una diversidad real, minimizando las diferencias y maximizando las similitudes entre las culturas humanas.

Por el contrario, los evolucionistas consideran que sí existen diferencias profundas entre las culturas. Estas se explican como momentos o estadios diferentes en la evolución desde unas formas primitivas de concebir el mundo, a un estadio en el que se da un máximo de progreso. Progreso que iría del pensamiento mágico y el predominio de lo subjetivo, al pensamiento lógico y el predominio de la razón. Es decir, dado un punto final de la evolución del pensamiento (que "evidentemente" siempre coincide con el pensamiento europeo-norteamericano), las diferencias entre el pensamiento expresado en las diversas sociedades, se explicarían como escalones de la evolución cultural. Desde esta perspectiva sería posible, pues, establecer una jerarquía de estadios en el desarrollo social, de forma que un sistema cultural podría ser colocado en un determinado grado de desarrollo (de más primitivo a más moderno) a partir de la evaluación de su sistema de creencias, de su actividad económica y su organización social.

A pesar de que la contraposición entre universalismo y evolucionismo en antropología es clara, en psicología evolutiva ambos se han confundido en una única postura. Así, toda diferencia entre individuos se ha interpretado como su pertenencia a estadios del desarrollo diferentes (evolucionismo), y toda conducta se ha situado en una misma trayectoria de desarrollo, válida para los sujetos de todas las culturas (universalismo). Un claro ejemplo de ello es la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (op. cit.) o la teoría de la identidad de Erikson (1968) (esto está desarrollado en Lalueza y Crespo, 1996).

La posición relativista, diferenciada tanto del universalismo como del evolucionismo, se esfuerza en criticar a éste como etnocéntrico, ya que evalúa los rasgos de las diversas culturas a partir del prisma de la única cultura que ha creado antropólogos: la que predomina en Europa y Norteamérica. Y desde el prisma de cualquier cultura, las demás se ven como bárbaras. Los relativistas sostienen que sólo atendiendo a todos los detalles del contexto de una cultura puede entenderse el significado de las conductas de sus miembros. Es decir, atendiendo a los objetivos de las personas, sus premisas, presupuestos, criterios morales, conocimientos, significados, etc. Las ideas y los actos de las personas cobran sentido dentro de un contexto dado, y sólo en él (Schweder y Bourne, 1991).

La concepción relativista de las diferencias culturales resalta el carácter arbitrario de una gran parte de las conductas, ya que éstas (tanto las que emite un "primitivo" como las que ejerce un "moderno") no se asientan en principios de necesidad lógica o natural, sino en "presuposiciones

constitutivas" (Shweder, 1986), es decir en juicios de valor y tradiciones. Igualmente, las diferencias entre culturas estarían más relacionadas con cuestiones arbitrarias que con cuestiones dirimibles en función de su lógica. Está claro que ello imposibilita establecer una escala evolutiva para las culturas o postular un desarrollo histórico-cultural universal.

En un trabajo posterior, Shweder (1990) nos ofrece una definición de la Psicología cultural:

Psicología Cultural es el estudio de la manera en que tradiciones culturales y prácticas sociales regulan, expresan, transforman y permutan la mente humana, interesándose menos por la unidad psíquica de la humanidad que en las divergencias en mente, identidad y emoción

Esto nos lleva a la forma en que deberíamos entender el papel de la cultura en el desarrollo. De esta manera, la cultura no sólo es potenciadora o limitadora del desarrollo, sino que tiene un papel dirigente en su formación. Tal y como argumenta Geertz (1996):

"La cultura no es más que la trama de significaciones en la que el hombre conforma y desarrolla su conducta. En cuanto al hombre, no es más que un animal inserto en esas tramas de significación que él mismo ha construido. Así, la cultura se comprende mejor no como complejos de esquemas o pautas de conducta (costumbres, hábitos, tradiciones...) sino como una serie de mecanismos de control (planes, recetas, reglas, instrucciones, programas) que gobiernan, modelan y dirigen la conducta; mientras que el hombre se piensa como el animal que más depende de los mecanismos de control no-innatos (extragenéticos), es decir de esos programas culturales, para ordenar su conducta." (pág. 20)

Por ello, la cultura no debe ser tratada como simple fuente de variación, sino como una dimensión necesaria y determinante en la explicación del desarrollo. Tal como defiende Gauvain (1995), la cultura no puede acomodarse a una metodología que divide la realidad en variables dependientes e independientes. Está claro que no es una variable dependiente (no puede ser el resultado de una manipulación), pero tampoco una variable independiente, entre otras cosas porque no puede ser distribuida al azar y porque su incidencia en el desarrollo, la cognición o la conducta no es la de un simple estímulo, sino la de una "red" compuesta por creencias, prácticas, habilidades, formas de interacción, etc., que actúan entre sí de forma compleja. Así, debemos entender la cultura no como una variable más, sino como el marco en el que el desarrollo cobra sentido.

1.3.2 HACIA UNA ORIENTACIÓN EVOLUTIVA DE LA PSICOLOGÍA

Parte de lo expresado en la sección anterior podría ser utilizado como crítica a *la* psicología evolutiva (Burman, 1994). Por el contrario, la mayoría de los psicólogos culturales sostienen la crítica a *una* psicología evolutiva (la que está centrada en la búsqueda de universales y desprecia el contexto cultural) desde la necesidad de adoptar *un enfoque genético* en la investigación psicológica.

Pero, ¿es posible elaborar una teoría sobre el desarrollo sin necesidad de recurrir como elemento central⁴ a un modelo universal?, ¿es posible conceptualizar de alguna manera el desarrollo si no lo hacemos a partir de una línea predefinida de lo que es desarrollarse?

Podemos entender que el desarrollo es un proceso que se da necesariamente en los sistemas abiertos que mantienen una identidad, como un fenómeno de aumento de la complejidad al tiempo que se mantiene su organización (Perinat, 1998; Varela y Maturana, 1983). Así, el desarrollo puede ser entendido como la relación entre el estado actual del sistema y sus potenciales estados futuros, de modo que el interés de una psicología evolutiva se centra en la emergencia de la novedad (Valsiner, 1997). El desarrollo es, pues, algo inherente a los seres humanos en tanto que son sistemas abiertos, pero ello no lleva a postular necesariamente unos universales, como no sean cuestiones generales como que los sistemas tienden a reestablecer su equilibrio tras una perturbación.

Pero el desarrollo no es sencillamente una sucesión de cambios. Que hayan transformaciones no es suficiente para que haya desarrollo. Este tiene que tomar una dirección, ha de adoptar una meta. Ello nos lleva al concepto de *canalización* (Valsiner, 1997). Este último autor utiliza la metáfora del alpinista para explicar cómo operan las restricciones al desarrollo. No hay una predeterminación biológica ni cultural absoluta, ya que el desarrollo no es un único camino. Por el contrario, al igual que el alpinista, con las restricciones que suponen tanto la montaña como su equipo, va tomando

⁴ Subráyese lo de “elemento central”. No se niega la presencia de universales, Bruner incluso se ocupa de ellos al hablar de restricciones. Otros autores, como Shweder, sencillamente consideran que no es lo que realmente interesa. Cole hace depender esos universales, no de la biología, sino de la cultura misma, proponiendo que la etapa final de la filogenia ha venido determinada por la aparición de la cultura.

decisiones en cada momento que van determinando la ruta que seguirá y las rutas que ya no podrá seguir.

Entendiendo las restricciones tanto como limitaciones y como posibilidades de desarrollo, y la cultura provee buena parte de ellas. De hecho, cada cultura tiene una explicación (una psicología popular) sobre cual es la meta deseable del desarrollo, y sobre cuales han de ser las correctas medidas familiares, educativas, etc. que se han de tomar para ello.

Así, el desarrollo de las personas está íntimamente ligado con los avatares de las sociedades a que pertenecen. La interrelación entre las diversas líneas genéticas fue abordada por Vygotsky (1979) al establecer distintos niveles en la explicación de la génesis de la acción humana: *filogénesis*, estudio de la historia de la especie y de los virajes decisivos que han conformado el ser humano; *historia cultural*⁵, o estudio de los procesos históricos que han generado y transformado las distintas culturas en cuyo seno se dan las conductas humanas; *ontogénesis*, o estudio de los procesos por los que cada individuo se apropia de los significados y herramientas de su cultura; *microgénesis*, o estudio de los procesos puntuales de cambio, de descubrimiento, de acceso a un significado.

Ahora bien, los procesos ontogenéticos y los histórico-culturales están profundamente relacionados. La emergencia del nicho cultural en el que se negocian y se aprenden a negociar los significados es un proceso histórico. Por otro lado, podemos entender las acciones de una persona en su nicho cultural como la historia cultural personal. Así, tan importante es la comprensión de los procesos históricos por los que una cultura construye y mantiene unos significados, como los mecanismos por los que estos significados son apropiados por los miembros más jóvenes de una sociedad, contribuyendo así tanto a su mantenimiento como a su transformación. Solo desde una perspectiva evolutiva e histórica, puede entenderse el surgimiento de la novedad.

Adoptar una perspectiva evolutiva supone interesarse, como tema fundamental, por los cambios que operan en el tiempo, en nuestro caso por las transformaciones tanto de la cultura gitana como de los niños y de las niñas que se convierten en hombres y mujeres gitanos. La cultura debe ser

⁵ No voy a entrar en la discusión de si Vygotsky consideraba esto un nivel de análisis o se refería con ello al método genético en sí. Para los propósitos de esta tesis, es idóneo considerar el nivel socio-histórico como un particular nivel de análisis.

entendida no como *lo que es*, sino como *lo que comienza a ser*, como aquello en lo que se está convirtiendo. Igualmente, podemos estudiar mejor los sujetos de una cultura a partir del proceso de *convertirse en* sujetos de esa cultura. Uno y otro proceso están íntimamente ligados. Las transformaciones de la cultura (como la introducción del trabajo asalariado) llevan a cambios en los roles de género, y los cambios en los procesos de socialización (como la introducción de la escolarización) suponen transformaciones a medio plazo en la cultura. Desde una perspectiva evolutiva y cultural, las relaciones entre los niveles socio-histórico y ontogenético son fundamentales

Ahora bien, siguiendo a Valsiner, no es cierto que el nivel socio-histórico determine el ontogenético sin más. Las restricciones culturales al desarrollo son interiorizadas, pero ello no supone una organización idéntica (conocimientos, deseos, afectos...) entre la mente individual y las disposiciones del entorno. La canalización del desarrollo es pues fruto de la tensión dialéctica entre las restricciones comunitarias y las intrapsíquicas.

Dicho de otro modo, la asimetría en el proceso de establecimiento de restricciones no supone que no exista bidireccionalidad, y que el miembro con menos poder pueda contribuir a establecer restricciones en la actividad en que participan miembros con mas poder. El desarrollo es un evento co-constructivo, y su dependencia del contexto cultural es equivalente a su incidencia en el mismo proceso histórico de la comunidad. Ello posibilita la innovación cultural, la influencia de los sujetos en desarrollo en su propio contexto de desarrollo.

1.4. PERSPECTIVA ONTOGENÉTICA: LA MUJER GITANA COMO PROYECTO EVOLUTIVO CULTURAL

Para Shweder (1990) la Psicología Cultural se basa en dos premisas: La *incertidumbre existencial* (el ser humano se ve abocado a la constante búsqueda del significado), y la concepción *intencional* de los mundos constituidos:

Un entorno sociocultural es un mundo intencional. Es un mundo intencional porque su existencia es real, factual y forzosa, pero sólo en tanto que existe una comunidad de personas cuyas creencias, deseos, emociones, propósitos y otras representaciones mentales se dirigen a él, y entonces son influidos por él.

De esta manera, la psicología cultural sería el estudio de estos *mundos intencionales*, tanto del funcionamiento personal en tales mundos intencionales, como del mantenimiento interpersonal de los mismos.

Me interesa para esta tesis el estudio de los *mundos intencionales* que constituyen la realidad en la que viven las mujeres gitanas, de cómo tal *realidad* orienta sus conductas, sus valores y sus representaciones. Cómo han *canalizado* su desarrollo y cómo les orientan en las tareas de crianza de sus hijos.

Y me interesa también investigar cómo estos *mundos intencionales* se están transformando por la *ruptura del consenso* que los constituye, por el surgimiento de nuevas creencias, deseos, emociones y propósitos. Y no creo que ello pueda explicarse sencillamente por los procesos de aculturación. Pienso que más bien se trata de que viejas certezas dan paso a nuevas dudas, y en ello su identidad de mujeres exige una nueva definición como gitanas.

¿Cómo investigar los mundos intencionales? Una primera vía consistiría en estudiar el proceso evolutivo por el que, mediante la crianza, una niña gitana se va introduciendo en el mundo intencional de su madre y de la comunidad a la que pertenece. Para ello puede ser útil la formulación de la noción de *nicho evolutivo* de Super y Harkness (1986). Para estos autores, las prácticas de crianza deben estudiarse en relación a las *etnoteorías* sobre el desarrollo y la educación que tienen los padres, y al contexto ecológico y social en que se ubican. Gauvain (1995) intenta operacionalizar este concepto delimitando tres "subsistemas cognitivos" o "formas en que la cultura penetra la actividad cognitiva y el desarrollo a través de varios niveles de experiencia y funcionamiento psicológico". Estos subsistemas serían: a) Metas de la actividad y valores de una cultura y sus miembros; b) medios históricos provistos por la cultura, tales como herramientas materiales y simbólicas, para satisfacer tales metas y valores; y c) superestructuras, tales como rutinas, guiones y rituales que actualizan las metas y valores en actividades cotidianas. En otras palabras, las actividades que llevan a cabo los sujetos vienen definidas por el uso de los instrumentos propios de la cultura a que pertenecen, cuyo diseño, a su vez, se corresponde con las metas consideradas desde esa cultura (y viceversa, porque la determinación se da en todas direcciones). El desarrollo no sería una función individual, sino el fruto y el prerequisite a la vez de la realización de tales actividades.

Los mundos intencionales no son intemporales, tienen un desarrollo histórico. Por otro lado, cada mujer tiene su propia historia, su propia

trayectoria en el proceso de apropiación de los significados de estos mundos compartidos. Su realidad actual se asienta sobre un proceso socializador que comenzó con la primera crianza. Sin embargo, en tanto que este trabajo no se orienta a una descripción del desarrollo infantil, me centraré en uno de los niveles del nicho evolutivo: *las representaciones sobre una de las metas culturales: la mujer adulta como culminación del desarrollo*. Para ello deberé atender al *nivel del discurso*, a la construcción simbólica de la realidad compartida por la comunidad de hablantes sean éstos adultos o no. El discurso incluye presupuestos, definiciones de lo canónico, justificaciones, valoraciones y modelos ideales más o menos implícitos de hombre y mujer, que constituyen las metas del desarrollo.

1.5. PERSPECTIVA HISTÓRICO-CULTURAL: RELACIONES DE PODER Y CAMBIO CULTURAL EN LA SOCIEDAD GITANA

Ahora bien, las metas de la cultura gitana están en estrecha relación con las *relaciones de poder* que se establecen con las instituciones del grupo dominante. Su supervivencia como grupo en espacios dominados por los miembros de culturas ajenas se ha constituido a lo largo de los siglos en meta fundamental de las comunidades gitanas. Y los cambios en las estrategias dominantes (asimilación, exclusión, persecución o integración) suponen un profundo impacto en las propias estrategias de adaptación.

Otro tanto ocurre en la esfera de las herramientas y en la de las prácticas. La adquisición de nuevas habilidades y el acceso a nuevos recursos puede suponer no sólo la mejora (o deterioro) en la consecución de las metas, sino la propia transformación de éstas. Ejemplo de ello son tanto los efectos del comercio de drogas en los ochenta, como la escolarización en los noventa. Y si el fin del nomadismo supuso una transformación fundamental en los gitanos españoles, no lo está siendo menos el acceso a nuevas formas de trabajo, o las relaciones que se generan en torno a actividades fuera de la comunidad.

Por lo tanto, el nicho evolutivo gitano no es un espacio cerrado, inmutable, ni absolutamente coherente. Está sujeto a las transacciones que se realizan cotidianamente con las instituciones dominantes. Más aún, deseo insistir en que el discurso que se produce sobre los gitanos desde estas instituciones, y que enfrenta a los gitanos a un patrón de normalidad, genera efectos trascendentales. El juego de las relaciones de poder desempeña un papel

central tanto a la hora de moldear las actividades que ocurren dentro de cada grupo como en la determinación del carácter de la relación que está surgiendo entre esos grupos. El poder también se expresa de una forma más específica: asigna un espacio vital delimitado a cada grupo en el campo social definiendo una jerarquía relativa para ellos y situándoles en ella. Ni el poder ni ninguno de los dos grupos puede existir independientemente, al margen de la relación que los vincula a ambos (Apfelbaum, 1989).

El grupo dominante crea, en primer lugar, un estándar mítico y la impresión de que hay un cuerpo social homogéneo que satisface ese estándar. Fomentando la creencia de que todos pueden y deberían esforzarse por ajustarse a ese estándar, independientemente de que sean del grupo dominante o del dominado. Así pues, tenemos una "regla universal", que aparentemente se aplica por igual a ambos grupos de la relación, mientras que, de hecho, la idea de una "única ley para todos" está apoyada por una serie de mecanismos y de instituciones sociales que están a disposición sólo del grupo dominante.

La noción de desarrollo, especialmente si considera un *desarrollo universal*, es decir unas expectativas similares para todos los individuos, es un claro ejemplo de ese tipo de estándar. Tal y como señalaban autores como Foucault (1969, 1978) y Ibáñez (1982, 1990), la ciencia produce verdades normativas, juicios normalizadores que configuran a los sujetos y sus relaciones. Verdades fundamentadas en el desarrollo de discursos de la "realidad objetiva", de conocimientos unitarios y globales que sustentan las relaciones de poder.

Pretendo subrayar con todo esto que el estudio de los *mundos imaginarios* compartidos por las mujeres gitanas debe asumir que éstos no son ajenos a los cambios en las relaciones de sus comunidades con las administraciones y con las otras comunidades. Un análisis que atribuya todas las diferencias a la tradición descuidaría estas importantísimas cuestiones. Para ello me serviré de la conceptualización de Ogbu (1990, 1994) que, si bien está muy enraizada en el análisis de la sociedad estadounidense, puede ofrecer interesantes herramientas de análisis.

CAPITULO 2: CONTEXTO Y MÉTODO DE LA INVESTIGACIÓN

Parecería razonable que la elección del método de estudio fuese fruto de un cuidadoso escrutinio, una vez se ha escogido el tema de investigación y se ha situado en un marco teórico. Sin embargo, en esta tesis ha ocurrido casi al revés. Diríase que el método de estudio ha canalizado la definición del tema (ha *restringido*, en el sentido amplio del término, sus posibilidades), y lo ha fijado a un marco teórico.

La razón de que así sea, está en que este trabajo se ha ido construyendo en el marco de lo que podríamos definir como un proyecto de investigación-acción. El proyecto primitivo nació como un estudio teórico sobre las pautas de crianza, pero la investigación, así como sus actores (investigadores de la universidad y miembros de la comunidad gitana), se transformaron durante el proceso. Los cambios en la relación entre ambos grupos, en términos de conocimiento, confianza y afecto, transformaron la naturaleza del trabajo emprendido. Lo que empezó como una investigación *sobre* la comunidad, se mutó en investigación *con* la comunidad.

Es por ello que la definición del contexto de la investigación ha de ser previa a la discusión sobre si el método utilizado consiste en una etnografía, un análisis de la actividad, de las prácticas o del discurso, o en investigación-acción participante. Así, comenzaré por una descripción del trabajo realizado de forma narrativa. Además de describir el contexto de la investigación, me serviré del guión de esta narración para explicita y analiza el proceso de intervención comunitaria (recientemente avanzado en Crespo, Pallí y Lalueza, en prensa), al tiempo que justificaré la pertinencia de las herramientas empleadas.

Para una mejor comprensión del proceso de la investigación, avanzaré los principales tipos de información de que me he servido:

- Transcripciones de las conversaciones con tres hombres gitanos orientadas a la edición de un libro conjunto sobre cultura gitana.
- Diario de campo de las conversaciones informales con mujeres y chicas, así como de la observación de la actividad en una asociación gitana.

- Entrevistas grupales a niños y niñas entre 8 y 14 años.

2.1. LA NEGOCIACIÓN

Esta investigación parte de un proyecto de equipo⁶ que estaba originalmente orientado al estudio de las pautas de crianza. Para poder acceder al estudio de estas prácticas, intentamos establecer contacto con varias comunidades gitanas. Conseguimos llevarlo adelante en dos grupos. El primero de ellos fue la Asociación Gitana de Badalona. Esta asociación representa los intereses de los gitanos establecidos en Sant Roc, un barrio en el Área Metropolitana de Barcelona construido a principios de los años sesenta, con un alto porcentaje de miembros del grupo étnico gitano, provenientes en su mayoría de barracas levantadas durante los años cincuenta. Paralelamente, establecimos contacto con la Asociación Gitana de Gràcia, un barrio de Barcelona donde los miembros de esta etnia viven desde hace más de cien años, de habla catalana, y posición socioeconómica algo más elevada. Me centraré en el trabajo desarrollado en la primera de estas comunidades, ya que fue allí donde se desarrolló la mayor parte de la investigación (este proceso se analiza con detalle en Crespo, Pallí y Lalueza, en prensa; y se describe de manera más literaria en el prólogo de Cereruela, Crespo, Jiménez, Lalueza, Pallí y Torres, 2001)

El inicio de nuestra investigación no consistió sencillamente en la “elección de una muestra”. Desde el primer contacto, aquellos que habían sido predefinidos como “objeto” de estudio, reclamaron su condición de sujetos agentes. Fue necesario llevar a cabo una serie de encuentros en los que había que dejar patente cuáles eran las intenciones y objetivos de cada una de las partes. Nosotros teníamos unas metas y unas peticiones a realizar, pero ellos tenían también sus objetivos, por lo que debíamos buscar una entente recíproca de manera que se compaginasen los intereses de unos y otros y se alcanzasen los objetivos de cada parte. Todo esto no se llevó a cabo a la manera de un contrato formal. Por el contrario, nuestras negociaciones se desarrollaron en sucesivas y pausadas conversaciones en que, a la vez que se exponía, cada una de las partes intentaba llegar a conocer más profundamente a la otra. Esto constituyó para nosotros un auténtico proceso de "iniciación" en la cultura gitana y, en especial, un redescubrimiento del valor de la palabra⁷. Las conversaciones, aparentemente un puro intercambio

⁶ DGICYT PB95-0704, dirigida por el prof. Adolfo Perinat.

⁷ La palabra, entre los gitanos, es inseparable de la situación que la genera: el diálogo. Y es que para ellos sólo a través del trato interpersonal se obtiene un conocimiento claro de las intenciones, actitudes, compromisos que van envueltos en la palabra. "Pongámonos a hablar"

de opiniones que no tenían ningún objetivo claro, se fueron mostrando como una oportunidad para ambas partes de entender y conocer al otro y sus intenciones. Nosotros les contamos nuestros objetivos, y ellos nos explicaron su propio punto de vista acerca de las cuestiones discutidas, evaluando las consecuencias potencialmente beneficiosas de nuestras propuestas.

Durante estas primeras tomas de contacto, teníamos la sensación de estar siendo sometidos a prueba. Efectivamente, fuimos sometidos a un escrupuloso escrutinio. No sólo tuvimos que dejar claros nuestros intereses profesionales sino, y básicamente, cuál era nuestro posicionamiento ético, nuestro compromiso con su particular situación en tanto que minoría. En este punto jugó un papel clave otro de nuestros objetivos: que el conocimiento resultante de nuestras investigaciones pudiera trascender el ámbito académico para revertir nuevamente en el propio colectivo gitano. Por nuestra parte, no queríamos que la información que íbamos a recoger y elaborar quedase sólo dentro del mundo universitario. Por su parte, nuestros interlocutores de primera hora -el tío Emilio, Raimundo y Ramón- se oponían a cualquier colaboración que relegara la comunidad gitana a un papel pasivo, un mero objeto de estudio en manos de unos supuestos expertos. Esta coincidencia de enfoques fue la clave de que fuéramos aceptados y pudiéramos trabajar conjuntamente. Sin este claro compromiso (a la vez ético, político, personal y profesional) por nuestra parte, la investigación no hubiera visto la luz.

Una vez que las primeras conversaciones llegaron a buen puerto, pasamos a establecer las modalidades de trabajo conjunto. Había que lograr los objetivos comunes surgidos precisamente del proceso de negociación, de las conversaciones preliminares en que quedaron planteadas nuestras coincidencias y discrepancias. Es decir, dejamos de hablar en términos de *nuestros* objetivos y *sus* objetivos para pasar a elaborar los objetivos y estrategias comunes. Esto fue posible porque, como he insistido, el proceso de negociación que nos había traído hasta aquí era un proceso bidireccional en el que ambas partes tuvimos que modificar algunas de nuestras expectativas y pretensiones para adaptarlas a las del otro y trazar un marco de acción consensuado. En esta experiencia de comunicación e intercambio cada una de las partes debe estar dispuesta a escuchar a la otra e incluso dejarse convencer. Es una experiencia transformadora: ninguno de los interlocutores sale de ella tal como entró.

es una expresión que profieren a menudo y es el preludio de un sutil proceso del que se destilará la postura de cada uno de los contertulios (Cerreruela et al., 2001)

Como resultado de todo este proceso empezaron a tomar forma algunos proyectos orientados hacia los objetivos consensuados. El más inmediato fue dar a conocer las costumbres, valores y leyes de los gitanos tal como se viven en Sant Roc. Nuestros interlocutores eran plenamente conscientes de que a menudo la discriminación proviene de la ignorancia y desconocimiento del otro, que es vivido como una amenaza. Divulgar cómo unos gitanos perciben el mundo y qué códigos de conducta tienen en vigor podría seguramente contribuir a una convivencia multicultural por ellos deseada.

2.2. PRIMERA FUENTE DE INFORMACIÓN: LA ELABORACIÓN DE “HECHOS GITANALES”

Hartos de ser visitados por antropólogos, sociólogos y asistentes sociales, que después pasaban a convertirse en *propietarios* únicos del conocimiento que se había construido a costa de la comunidad gitana, nuestros interlocutores aceptaron la propuesta a condición de ser coautores del trabajo. Es decir, primero participarían activamente y controlarían el proceso por el que se diseñaría el *producto*, y segundo, se habría de reconocer su autoría de manera explícita.

Una vez fijado el tema, teníamos para desarrollarlo diversas opciones de método. Podíamos intentar un trabajo de tipo antropológico: una descripción equilibrada entre lo que uno, como observador participante, constata y lo que, como científico, elabora desde su disciplina. Hay excelentes trabajos sobre los gitanos desde este ángulo y no se trataba de añadir otro más a la lista. Dimos preferencia a otra vía. Propusimos a nuestros interlocutores hacer público el discurso que han elaborado sobre ellos mismos con su propio vocabulario, expresiones, giros, modismos y otras peculiaridades lingüísticas.

Finalmente, se acordó realizar una serie de entrevistas sobre temas que ellos consideraban centrales en su cultura. En tales entrevistas participarían algunos miembros de la asociación gitana, dando su parecer de manera abierta. Durante algo más de un año se grabaron 17 entrevistas. En todas ellas fui yo la entrevistadora⁸. En todas ellas estuvieron como entrevistados Raimundo y Ramón (de quienes hablaré más adelante) y en la mayoría

⁸ en la mayoría compartí este rol con Cristina Pallí

estuvo también Tío Emilio. En unas pocas estuvo un cuarto hombre gitano, Santiago, y en otra más una mujer (Yoli)

2.2.1 LOS INTERLOCUTORES Y EL CONTEXTO DE LAS ENTREVISTAS

Ya he nombrado incidentalmente a nuestros interlocutores en el proceso de negociación: Tío Emilio, Raimundo y Ramón. Voy ahora a presentarlos en detalle, ya que el conocimiento de su rol en la comunidad ayudará a interpretar sus palabras, y a garantizar la rigurosidad del análisis. Tío Emilio es considerado una autoridad en Sant Roc. Es *tío* por su edad y también por sus hechos y su categoría humana. Tiene un puesto honorable no solo en el entorno de Sant Roc sino en la jerarquía social y moral de los gitanos de toda Catalunya. Es una de esas personas a quien tratarlas de "tú" sería manifiestamente forzado. Aunque Tío Emilio viste habitualmente de forma sencilla, es un personaje de una gran prestancia. Es un "señor" con reminiscencias de épocas pasadas en su porte y su lenguaje. Su oratoria consiste básicamente en narraciones trabadas con un castellano en ocasiones más próximo al utilizado en la literatura del Siglo de Oro que al de la actual gente corriente. Oyéndole se tiene la sensación de que representa una época irremisiblemente perdida. Sin embargo, su discurso es atentamente escuchado por los más jóvenes de su comunidad. A nadie se le escapa que ese conjunto de historias que tanto se deleita en contar, en las que los hechos y motivaciones de los personajes son explicados hasta el mínimo detalle, encierra un saber acumulado que se remonta a un pasado muy lejano. Un saber que ha sido transmitido con delicadeza para con los antepasados y que él ha adquirido en el trato con los suyos. Como veremos más adelante, él fue quien nos informó sobre las tradiciones y las leyes. Al escucharle una y otra vez nos dimos cuenta de cómo el contenido de su discurso no era independiente de su forma. Su manera de hablar deja traslucir la coherencia de unas normas antiguas.

Si Tío Emilio es el guardián de la tradición y de la continuidad, Raimundo, casi treinta años más joven, es el exponente de la voluntad de cambio, de la "modernización" a que se enfrenta el pueblo gitano. Autodidacta (apenas asistió a la escuela) ha logrado penetrar y comprender las motivaciones que rigen la actividad del mundo payo. A través del trato con personas e instituciones, a través de una serie de lecturas que él mismo ha ido seleccionando, ha adquirido la habilidad de "traducir" lo gitano a los payos y

lo payo a los gitanos. Durante las entrevistas reelaboraba nuestras preguntas tanto para que fueran comprendidas por Tío Emilio como porque fueran coherentes desde la perspectiva cultural de un gitano. Raimundo percibía con rapidez cuándo algún aspecto del discurso del Tío Emilio necesitaba ser contextualizado para nosotros, oyentes payos. Pero, además, Raimundo es un político. Si Tío Emilio habla de los gitanos como de una gran familia, Raimundo se refiere a ellos como una nación. Y es un activista. Así, si el mediador reconocido en los problemas entre gitanos es Tío Emilio, él delega en Raimundo todo lo referente a las relaciones (cada vez más obligadas y frecuentes) con la administración pública. Los gitanos de Sant Roc saben que si tienen que solucionar temas de "papeles" (Ayuntamiento, Generalitat, juzgados, etc.) han de acudir a Raimundo. El mismo se define como un "mediador" y asume con gusto ese papel.

Ramón, nuestro tercer interlocutor, tiene una edad intermedia entre Tío Emilio y Raimundo. Su interés en la cultura gitana (el kaló, la música, la historia de las comunidades...) lo convierten en una buena fuente de información. Ramón es una persona de extrema delgadez y baja estatura lo cual le hace, a primera vista, pasar desapercibido. En consonancia con ello, su papel en las primeras entrevistas fue más bien discreto. Sin embargo, a medida que frecuentamos el trato la figura de Ramón fue creciendo a nuestro ojos. Y es que Ramón necesita, más que nada, un interlocutor que le escuche. Cuando lo encuentra, es como si todas las experiencias de su vida, las historias de su pueblo, cobraran nueva vida pugnando por salir a la luz. Una muestra de ello es su autobiografía, que él mismo nos dio por escrito y que constituye el primer capítulo del libro que publicamos conjuntamente.

Nuestros encuentros se celebraron habitualmente en los locales de la Asociación Gitana. Los temas abordados son los que ellos consideraron ser los pilares de su modo de vida y su concepción del mundo. La conversación comenzaba tan pronto como yo era invitada a tomar asiento. Tío Emilio, sentado en el lugar preferente, destacado, empezaba preguntando cuál era el tema que íbamos a tratar. Con alguna frecuencia, Raimundo, sentado a su lado, asumía su papel de "mediador" y precisaba el tema reinterpretando nuestras cuestiones o proposiciones. Lo hacía recurriendo con toda naturalidad a los ejemplos o comparaciones (en que los gitanos son consumados maestros) lo cual arrancaba de Tío Emilio expresiones como: "¡Ah, bueno, era eso!"... Raimundo captaba la intención que guiaba nuestras preguntas y hacía los retoques y puntualizaciones necesarias al discurso del Tío Emilio para que nos fuera asequible. En momentos determinados, intervenía Ramón añadiendo detalles que los otros interlocutores habían

omitido y lo hacía evocando algún hecho conocido por los miembros de la comunidad.

2.2.2 EL MÉTODO DE TRABAJO Y SUS LIMITACIONES.

Todas estas grabaciones fueron transcritas al detalle y las transcripciones comentadas con Raimundo y algunas con Tío Emilio. Finalmente, varios componentes del equipo preparamos el libro, que fue en todo momento, en un continuo ir y venir, consultado con los miembros de la asociación gitana. Para la edición del libro se seleccionaron parte de los textos así producidos, sobre los que se hicieron los retoques formales que precisa toda traslación de un registro oral a otro escrito. El contenido no fue alterado y el título fue consensuado: *Hechos Gitanales*.

El contenido final del libro es una serie de narraciones sobre la familia, la ley y la vida cotidiana de los gitanos, sobre sus valores y las sanciones correspondientes, sobre sus ideales de hombre y mujer, sobre sus concepciones sobre las distintas edades. En suma, la pista que necesitábamos para intentar comprender su particular dinámica de desarrollo humano y la base sobre la que se desarrolla esta tesis, para la que me he servido de la totalidad de las transcripciones.

El contenido de las largas conversaciones mantenidas con nuestros interlocutores gitanos es una presentación en forma narrativa de su mundo cultural a unos extraños. A través de la conversación (no sólo de sus contenidos, sino de la actividad de conversar como un todo) se nos propuso acceder a su universo simbólico con las correspondientes “notas a pie de página” para que los extraños lo entendieran. Sus contenidos informan de las metas de la comunidad, de las herramientas utilizadas y de las prácticas cotidianas, es decir, los elementos que me permitirían estudiar el nicho cultural gitano.

Es necesario advertir que ésta no es en sí una información *directa*. No surge de la observación de las prácticas, sino del discurso en torno a ellas por parte de sus protagonistas. No es una etnografía, sino *psicología popular* (folk psychology) en el sentido que le da Bruner (1991): el esfuerzo consciente por parte de miembros de una cultura para dar sentido a las conductas de la gente. Nuestros interlocutores parecían entender mente y cultura como aspectos de una misma dimensión. Intenciones, pasiones, deseos, afectos...

aparecían constantemente entrelazados con leyes, costumbres, tradiciones, “hechos gitanales”. Lo canónico y lo no canónico eran claramente diferenciados, y esto último necesitaba un esfuerzo de explicación.

Por otro lado, se daba algo ya estudiado en un contexto muy diferente (Centroamérica) por Díaz (1996):

“Estas entrevistas se pueden entender como actividades colectivas en las que diversas personas ofrecen diversas versiones de aspectos concretos de una realidad que les concierne como participantes. (Una) lectura etnometodológica a transcripciones de esas entrevistas (permite) mostrar cómo se construyen tanto las personas que hablan como el objeto de que hablan, en el proceso de formulación de versiones” (p. 151)

Efectivamente, nuestros interlocutores no se limitaban a ofrecernos una exposición oral, sino que entraban en un juego de acuerdos y matizados desacuerdos, a través del que se buscaba un consenso sobre cómo ofrecer a las entrevistadoras un discurso común sobre su propia cultura. Pero en ese esfuerzo, se da una auténtica “construcción” de la cultura como objeto de discurso, mostrando no sólo consensos sino también divergencias y puntos de ruptura, brechas por las que se podían rastrear los fenómenos de cambio cultural.

Al mismo tiempo, también se “construían” los narradores. Me refiero al proceso por el que, en una conversación en la que es explícito el intercambio entre interlocutores de dos culturas diferentes, cada uno de ellos se define como perteneciente a una de estas culturas. La conciencia de esa adscripción es producto de ese mismo discurso, y revela un particular momento histórico en el desarrollo de las comunidades gitanas, al que me referiré más adelante.

Una posible objeción a la validez de este material consistiría en señalar que lo que se nos explica no es necesariamente lo que ocurre en realidad, sino lo que ellos dicen acerca de ella. Si esta objeción se entiende como que hay una realidad previa e independiente del discurso, no puedo estar de acuerdo, ya que la realidad es una construcción cultural. Otra cosa es que se señalen las contradicciones entre las prácticas que puede describir un observador externo y el contenido del discurso de los que las llevan cabo. Evidentemente, la suya es una presentación edulcorada, sesgada por la percepción que ellos tienen de qué podría ser entendido por nosotras como correcto o como condenable. Pero, ¿acaso hay una descripción “verdadera” de su cultura? Narrando lo familiar a los extraños se explicita lo que se cree que es diferente,

“lo que nos diferencia”, lo que es casi decir “nuestra identidad”, y de rechazo, “nuestra imagen de vosotros”. Y, abundando en la recursividad, cuando nuestros interlocutores se esfuerzan por explicitar, matizar o negar “la imagen que vosotros tenéis de nosotros”, están ofreciéndonos un aspecto esencial de su identidad, la que se forma en el espejo del grupo dominante: “Aunque lo rechace como injusto o erróneo, lo que yo pienso que tú piensas de mí forma parte de mi identidad”. Por último, al establecer un juego en el que se exageran las diferencias, se atribuye (aunque sea injusta o exageradamente) a los otros precisamente aquello que “queremos negar de nosotros mismos”, y se niegan del otro aquellas cosas que se pretende reclamar como propias. Se muestra, desnuda, la imagen ideal del sí mismo.

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

En suma, en el proceso de preparar el libro, se nos proporcionó acceso a un tipo de psicología popular que podríamos llamar la psicología gitana, es decir, a la explicación que los gitanos dan de su propia mente, en relación a sus metas, herramientas y prácticas cotidianas. Evidentemente, se trata de la mente que interesa a la psicología cultural, la mente de sujetos en actividad en un contexto sociohistórico determinado.

2.3. SEGUNDA FUENTE DE INFORMACIÓN: LAS CONVERSACIONES CON MUJERES DE SANT ROC

En las negociaciones antes descritas, llegamos a fijar tres objetivos compartidos. El primero era el libro, de cuyo proceso de creación he extraído, como cabo de comentar, una parte importante de la información que manejaré en mi análisis. El segundo objetivo también ha generado una serie de encuentros e intercambios que, a la postre, me han resultado útiles para este trabajo. Se trataba de una propuesta realmente interesante en tanto que

cuestionaba la orientación individualizadora de los servicios públicos dirigidos a la población.

Las administraciones y los servicios públicos establecen un relación individualizada con los gitanos, entendidos estos como usuarios. A lo sumo, se trata con familias. Pero rara vez se establece una relación oficial con “la comunidad”. No voy a entrar aquí en analizar las diferencias entre la acción de los servicios sociales y las distintas modalidades de intervención comunitaria (véase Montenegro, 2001). Tan sólo quiero señalar que esto era percibido por los miembros de la asociación gitana como una trampa por la que ellos caían en una situación en la que tenían muy escaso poder en su relación con las instituciones del Estado.

La propuesta conjunta consistió en la presentación de diversos proyectos de acción a las diferentes administraciones (local, autonómica, estatal). Lo diferencial con los proyectos anteriores consistía en que éstos eran pensados, diseñados y, en los que conseguimos llevar a cabo, ejecutados conjuntamente entre miembros de la asociación gitana y de la universidad. Todo ello produjo un efecto interesante en la propia asociación: pasó de ser un lugar donde la gente venía a exponer sus quejas y a pedir ayuda a ser un lugar que la gente considerada como propio, ya que allí se realizaban actividades surgidas de los propios intereses, en sentido amplio, de la comunidad. De oficina de trámites se fue transitando hacia comunidad de aprendizaje.

En todo este tipo de actividades, el rol que desempeñé era doble: por un lado, acompañante, “asesora”, en las relaciones con las diferentes administraciones y entidades⁹. Y, por otro lado, como co-participante en la dirección de dichas actividades. Algunas de ellas siguen en funcionamiento en la actualidad y otras desaparecieron por falta del soporte económico necesario. Por lo tanto, mi posición no es la de una observadora pretendidamente neutra. Por el contrario, hube de combinar la *acción* con los elementos de investigación propios de la observación participante (ver Montero, 1994)

A lo largo de este proceso mantuve una relación continuada con un grupo de mujeres y un grupo de chicas. De estos encuentros fui elaborando un diario de campo en el que predominan las anotaciones acerca de sus representaciones sobre lo que es ser gitana. Parte de este conocimiento está volcado en esta tesis como una serie de elementos etnográficos que

complementan el resto de fuentes de información, en la misma línea de la argumentada por Martínez y Vázquez (1995):

“uno de los aportes fundamentales de la etnografía, es la toma de conciencia explícita y activa del lugar que ocupa el investigador en su propia investigación, concibiendo al investigador como un actor social dentro de situaciones que observa. Se asume entonces, que en tanto investigador, este actor social está filtrando a través de su subjetividad la información que proviene de su trabajo de campo. En esta perspectiva, por lo tanto, la trayectoria personal-científica del investigador adquiere una nueva importancia ya que contribuye a explicar sus elecciones e interpretaciones” (págs. 11-12)

El conocimiento, al menos por lo que respecta a materias sociales, no es neutro, y conviene explicitar desde qué perspectiva se elabora. La selección de los hechos y comentarios considerados relevantes está filtrada por la posición del observador. En mi caso, como observadora participante implicada en el desarrollo de la comunidad, mi atención se ha dirigido tanto a aquellos aspectos que consideraba relevantes para nuestro conocimiento, como aquellos que resultaban significativos para la acción. Por ello es ficticio separar nítidamente el rol de investigadora del asumido por alguien que ha adoptado un compromiso a través de la acción.

Pero, es más, tal y como argumenta Haraway (1991), la traducción es siempre interpretativa, crítica y parcial. “La única manera de encontrar una visión más amplia es estar en algún lugar en particular” (pág. 339). Lo que nos lleva a la creación de conocimientos situados.

Debo añadir que hay otros relatos etnográficos, aunque de menor envergadura, que están extraídos a partir del contacto con personas, básicamente mujeres y chicas, de otra comunidad gitana como es la del barrio de Gràcia en Barcelona. Han sido recogidos de manera informal, poco sistemática, ya que aquí no había un proyecto de investigación acción, aunque sí una serie de contactos continuados a los largo de cinco años. Sin embargo han resultado un interesante contraste que me ha permitido calibrar las posibles generalizaciones desde lo que ocurre en una comunidad a lo que representa la cultura gitana.

⁹ Lo que me proporcionó un amplio conocimiento sobre los servicios y entidades que operaban en el barrio, sus proyectos de intervención en la comunidad gitana y sus planteamientos acerca de la diversidad cultural.

2.4. TERCERA FUENTE DE INFORMACIÓN: LAS ENTREVISTAS CON NIÑOS DE LA CASA DE SHERE ROM

La tercera meta compartida, fruto del proceso de negociación, ha proporcionado también la tercera fuente de información de esta tesis. Uno de los elementos que motivaron el primitivo proyecto de investigación fue la percepción de que la escolarización de los niños gitanos, aun avanzando cuantitativamente, se enfrentaba a importantes problemas. También los gitanos de la asociación de Badalona percibían que sus niños fracasaban estrepitosamente en la escuela. Convencidos de la necesidad de adquirir las herramientas culturales de la mayoría dominante, consideraban esto como un importante handicap para el desarrollo de su comunidad.

Por ello acordamos el desarrollo de una actividad que favoreciera la adquisición de las herramientas escolares y la integración de los niños gitanos en esa institución, pero a través de la participación directa de la comunidad. El modelo *Fifth Dimension* desarrollado por el Laboratory of Compared Human Cognition (Cole, 1999), que pude conocer de cerca en una estancia en la Universidad de California San Diego en 1997, sirvió como guía para el diseño de esa actividad en la asociación gitana, que llamamos *La Casa de Shere Rom*. No voy a describirlo aquí (ver Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999), ya que la actividad en sí no interesa a los propósitos de este texto. Sin embargo, el contexto de actividad así generado propició el contacto continuado con un importante número de niños gitanos y la realización de una serie de entrevistas grupales que han constituido la tercera fuente de información para esta tesis.¹⁰

La Casa de Shere Rom funciona durante cuatro días a la semana, propiciando el contacto continuado entre un grupo de más de 50 niños y varios estudiantes de la licenciatura de Psicología de la UAB, en torno a actividades con ordenadores. Eso ha permitido que los menores consideren el local de la asociación como su propia casa, y el contacto en su seno con jóvenes payos como algo cotidiano. No fue difícil, pues, hacerles participar en varias entrevistas grupales, que vivían como parte de la actividad global. Además, ser grabados en vídeo era más un motivo que una dificultad.

Las entrevistas realizadas giraban en torno a dos ejes temáticos: la escuela y las diferencias culturales. Elegimos estos dos temas porque considerábamos

¹⁰ En el marco de una nueva investigación: DGES PB98-0905, dirigida por José Luis Lalueza

que cada uno de ellos había ido surgiendo espontáneamente en el desarrollo de las diferentes actividades y en ellos se vislumbraban las diferentes concepciones acerca de la cultura y las relaciones de estas concepciones con el cambio cultural.

Además, para poder desarrollar cada entrevista decidimos realizar grupos separados en función del género. Nuestra experiencia anterior nos mostraba que era muy difícil mantener largamente la atención cuando niños y niñas coexistían en el mismo espacio y tiempo. Rápidamente se constituían de manera informal dos bandos: los niños por un lado y las niñas por otro. Con lo que el desarrollo de cualquier conversación fácilmente se convertía en “a ver quién conseguía provocar más al otro grupo”. Así que decidimos realizarlas por separado.

Asimismo organizamos diferentes grupos de edad, ya que ello facilitaba el desarrollo de las entrevistas, al tiempo que nos permitiría discernir qué elementos de sus discursos se correspondían con su proceso ontogenético. Pero como ya comentaré en el análisis de las entrevistas, para nuestra sorpresa las diferentes respuestas dadas por niños y niñas no diferían notablemente en función de la edad. Una posible explicación de todo ello es el hecho de que los niños desde muy pequeños están inmersos en el mundo adulto, la separación entre infantes y adultos no es característica del grupo cultural gitano. Y ello constituía asimismo un elemento que otorgaba mayor “validez” a las respuestas de los niños, en tanto que se mostraban como una vía para acceder al mundo de los adultos.

Como resultado de todo este proceso podríamos resumir las entrevistas que realizamos en el siguiente cuadro:

Niños/ Niñas	Diferencias culturales	Escuela
8-10 Niños	DC OS 8-10	E OS 8-10
8-10 Niñas	DC AS 8-10	E AS 8-10
10-12 Niños	DC OS 10-12	E OS 10-12
10-12 Niñas	DC AS 10-12	E AS 10-12
12-14 Niños	DC OS 12-14	E OS 12-14
12- 14 Niñas	DC AS 12-14	E AS 12-14

Además de estas entrevistas se realizaron otras acerca de la familia, pero la poca información útil aportada por las mismas (probablemente motivado por

un erróneo planteamiento de las preguntas) me ha llevado a descartar su contenido para el análisis.

2.5. A VUELTAS CON EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN: INTERVENCIÓN COMUNITARIA Y PROCESO DE CAMBIO MUTUO

El desarrollo de una intervención social ha sido entendido a menudo como la mera aplicación de *conocimientos, técnicas y métodos* obtenidos mediante la investigación básica. Esta concepción no sólo reproduce la clásica brecha entre *teoría y práctica*, sino también entre *profesionales y legos*, siendo los primeros los únicos que poseen un conocimiento que les legitima para la intervención. Igual ocurre con la mayoría de las investigaciones que tienen un grupo cultural como objeto: de un lado tenemos los investigadores, entendidos como los únicos *agentes* de la investigación, y de otro aquellos que son objeto de la investigación, *sujetos pasivos*.

Estos presupuestos han sido desafiados desde diferentes posiciones¹¹, las cuales, a pesar de sus diferencias, tienen en común una posición ética que orienta sus puntos de vista y sus prácticas. Todas ellas denuncian cómo, desde esta perspectiva, la intervención excluye de la producción de conocimiento a los denominados *sujetos*, contruidos como pasivos, lo que resulta en un ejercicio de poder. El potencial “*tú*” con el que los profesionales podrían entrar en conversación (Shotter, 1989) es así silenciado. Algunos autores (Montero, 1994, Sampson, 1993) han propuesto la puesta en escena de situaciones más dialógicas, a través de las cuales se distribuya el poder de una manera menos asimétrica. Esta ha sido la orientación que ha guiado la acción de nuestro equipo de investigación.

Lo que me interesa a efectos de justificación del método empleado en esta investigación, es la necesidad ética de definir explícitamente el lugar que ocupa el investigador. Creo que esta explicitación se ha hecho en parte al detallar el proceso negociador. Sin embargo, la disección (necesaria a efectos expositivos y como justificación académica) de las tres fuentes de información mencionadas, puede llevar a la conclusión de que, nuevamente,

¹¹ Burman et al, 1996; Fine, 1994; Íñiguez & Ibáñez, 1997; Montero, 1994; Parker & Shotter, 1990; Stainton-Rogers et al, 1995; Wilkinson & Kitzinger, 1986; Serrano-Garcia 1989

nos encontramos con unos sujetos de cuyo estudio se obtienen una información, y unos agentes (el equipo de investigación) que se hacen *propietarios* del conocimiento, en tanto que tienen el monopolio del tratamiento de esa información. Y en parte ello es así (soy yo la que presenta este trabajo aspirando a que se considere *mi* tesis doctoral). Pero sólo en parte, ya que la investigación ha supuesto transformaciones en todos los actores que en ella han participado. Ya que el resto de los capítulos van a orientarse a las transformaciones de la cultura gitana (conocimiento que se ha obtenido en esta investigación), voy a dedicar al menos unas líneas a los cambios que la investigación ha provocado en *nosotros*¹²

Tanto el proceso de negociación como el posterior desarrollo de las actividades conjuntas fueron una oportunidad para el mutuo aprendizaje y transformación. Uno de esos cambios fue el descubrimiento de la inutilidad de ciertas categorizaciones. Por ejemplo, cuando decidimos contactar con los líderes de una asociación gitana, pensamos en ellos como portavoces; es decir, a nuestros ojos, ellos estaban hablando en nombre de la comunidad entera. Los concebíamos como mediadores entre la comunidad gitana y nosotros. Del mismo modo, ellos nos consideraron como los portavoces de todos que no eran gitanos, es decir, del mundo *payo*. En otras palabras, todos nosotros estábamos definiendo la situación en categorías excluyentes y totalizadoras, “*nosotros*” y “*ellos*”.

Esta situación se hizo incómoda para nosotros desde el momento en que percibimos que ellos no sólo estaban concibiéndonos como miembros del grupo cultural mayoritario en nuestra sociedad, sino como mediadores entre ellos y las instituciones de esa mayoría, como la Universidad, las escuelas, los servicios sociales... como si todas esas instituciones fueran uno y la misma cosa. Ellos parecían pensar algo así como ‘ellos vienen del mundo payo y poseen sus recursos’. De modo que fue importante clarificar nuestras posiciones, roles y posibilidades de manera explícita, de modo que los miembros de la comunidad ajustaran sus expectativas a la realidad.

Pues bien, esta experiencia no fue muy diferente “desde el otro lado”. En primer lugar, ellos consideraron necesario explicitar que no hablaban en nombre de *todos los gitanos*, ya que cada comunidad gitana tenía sus diferencias con el resto, por lo que sólo podían hablar acerca de *los suyos*. Más aún, debieron esforzarse en hacernos comprender que su propia comunidad, lejos de ser un todo unificado y homogéneo, estaba formada por

¹² Soy consciente de la ambigüedad de este “nosotros”.

diferentes grupos con su propia visión de lo que es la *vida gitana*, con distintas percepciones y formas de interpretar la realidad, incluyendo la creencia en la pertinencia o no de establecer formas de cooperación con el *mundo payo*. Ellos, como nosotros, debieron mantener equilibrios y jugar desde diferentes representaciones de rol.

Así, en el juego de ida y vuelta de las mutuas representaciones, de las pertenencias y representatividades, fuimos descubriendo unos y otros lo inadecuado de las categorizaciones de que nos servimos a priori, transitando hacia una comprensión del otro en términos mucho más relacionales (por oposición a esenciales). En la medida que se fue incrementando la información acerca de las prácticas y perspectivas del otro grupo, se operaron cambios en las relaciones.

Ahora bien, llegados a este punto, las relaciones no pueden ser entendidas como meros *encuentros cognitivos* de intercambio de información. Tanto la continuidad de la relación como el conocimiento por ella generado dependían estrechamente del tono afectivo. En primer lugar, la continuidad a largo plazo, la *sostenibilidad* del proyecto, especialmente cuando los resultados no eran aún tangibles, dependía de que los encuentros fueran en cierto modo placenteros, de que hubiera una buena sintonía, una cierta informalidad asumida voluntariamente. Por otro lado, la *calidad* de la información proporcionada, dependía a partir de cierto punto de la confianza establecida, incluso de la simpatía profesada.

Esta implicación personal estaba directamente relacionada con un proceso de transformación individual: conocer sus perspectivas acerca de la vida, suponía una interrogación sobre las nuestras. Así, no sólo cambió nuestra forma de concebir al otro, sino también la manera de concebirnos a nosotros mismos¹³. Así, por ejemplo, el conocimiento de muchos aspectos de la vida familiar de los gitanos se tornaba un desafío a nuestro *modelo occidental*. Y ello, no como una reflexión abstracta: nosotros podíamos experimentar tales contradicciones al llegar a casa después de pasar la tarde en una de esas entrevistas. Nuestras convicciones acerca de nuestra independencia personal y nuestra estima profesional fueron, de alguna manera, interrogadas. No se trata en absoluto de que adoptáramos sus convicciones, sino que varios aspectos de nuestras vidas, que formaban parte del universo de lo *obvio*, fueron interrogados; de que varias de nuestras certezas fueron explícitamente

¹³ Esta idea ha sido desarrollada brillantemente por mi compañera de entrevistas (Pallí, 2000)

subjetivadas. En varios momentos de nuestras vidas privadas, nos sorprendíamos preguntándonos qué pensarían *ellos* de nuestra conducta, o sopesando lo adecuado de alguna de sus recomendaciones antes de actuar. Igualmente en el otro sentido, podíamos detectar que algunas de nuestras posiciones ante los temas tratados pasaban a formar parte del conjunto de alternativas consideradas por nuestros interlocutores.

Pero lo dicho hasta aquí no debería llevar a engaños. Se mantuvieron (y se mantienen) brechas y resistencias desde ambos lados. El conflicto y el desacuerdo está presente en todas las relaciones humanas, y ello es más evidente cuando se habla desde distintos universos culturales. Estoy segura de que en mi análisis subyacen malentendidos de los que ni siquiera he llegado a ser consciente. Todo intento de comprensión del otro se hace desde la perspectiva diferenciadora del yo, por lo que se establecen comparaciones con el propio modelo. La transformación personal de la que he hablado aquí es una vertiente de este proceso, la otra consiste en la “asimilación deformante” de todo lo ajeno para que resulte comprensible desde los propios esquemas.

Así pues, transformaciones y resistencias personales forman parte del análisis que pretendo sostener en las siguientes páginas. Pero si desde una perspectiva positivista ello sería considerado como ruido, como molesta variable interviniente, desde la perspectiva epistemológica que aquí defiendo constituyen el fundamento del conocimiento. Explicitar el lugar del investigador, no sólo como perteneciente a una cultura, sino como sujeto que entra en relación con los otros, y que se transforma en ella, es, más que una precaución sobre la validez, una premisa para investigar desde una perspectiva que sitúa la cultura como organizadora y significadora de la conducta humana.

SEGUNDA PARTE

**Ponle nombre al sentimiento
cuando sientas algo extraño
ponle nombre a tus pesares
los terminarás amando
ponle nombre a mis heridas
pá que se vayan curando
ponle nombre a tus mentiras
me terminarás amando**

CAPITULO 3: LA COMUNIDAD GITANA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO

Los sujetos de una colectividad no son un producto atemporal, sino que se constituyen en un proceso genético –desarrollo- que viene guiado por prácticas socializadoras o educativas. Estas son idiosincrásicas para cada cultura. Como ya he señalado en el capítulo anterior, el desarrollo de los seres humanos no puede desligarse de su contexto cultural, ya que es una función de él. Nos desarrollamos en una dirección, hacia unas metas que vienen marcadas por nuestra cultura.

Para poder llegar a explicar lo que me propongo como objetivo de esta tesis, es decir, analizar los cambios que se están produciendo en el rol de la mujer y en su propia definición como sujeto dentro de las comunidades de cultura gitana, debo explicar *el contexto* que está construyendo el concepto y rol de mujer de una manera que se supone coherente en el mantenimiento de su estructura. Por ello resulta fundamental conocer primero cuál es su estructura social tradicional. Atenderé a los principales factores que los definen como tal para poder así entender como los diferentes roles poseen una coherencia interna con todo el sistema cultural. No pretendo en ningún momento realizar un desarrollo exhaustivo de cada elemento que configura su organización social, tarea ya desarrollada por varios antropólogos (San Román, 1976, 1986, 1994; Ardèvol, 1986; Torres 1991; Botey 1970, etc.) y analizada en un trabajo anterior (para mayor detalle, véase Crespo, 1998), sino sólo apuntar aquellas que nos ayuden a dilucidar el *contexto gitano* del desarrollo

El problema es que, al pretender estudiar precisamente los cambios históricos que se dan en ese contexto, la materia de estudio se vuelve voluble, imprecisa. Creo que más que una dificultad, este *detalle* es una “vacuna” que me ha evitado abordar la cultura como algo estático, como una *esencia inalterable*. Y ello me obliga a situarme en un enfoque teórico genético. Y ello en un doble sentido. Un enfoque centrado en los procesos sociohistóricos, y un enfoque que se articule en torno al desarrollo ontogenético en la explicación de los sujetos históricos.

Es por ello que me apoyaré especialmente en la propuesta teórica desarrollada por Engeström (1993) y Cole (1988, 1999), a partir de la Teoría de la Actividad de Leontiev. El contexto, entendido no sólo como aquello que rodea a los sujetos, sino como un entrelazado de flujos que constituyen las actividades humanas. La propuesta de estos autores consiste en identificar y articular el sujeto de la actividad, sus objetivos, los medios de que dispone, la comunidad a la que pertenece y donde toma cuerpo la actividad, las normas que la regulan y la división del trabajo que organiza a la comunidad en el curso de la actividad.

Voy a centrarme en este capítulo en la descripción de algunos de estos elementos, concretamente, de los que dan cuenta de la vida social tradicional de la *comunidad* (su estructura de relaciones, sus normas y sus formas de división del trabajo). Pero, de momento, me basaré en una “foto fija”, la que corresponde a la tradición gitana, dejando para más adelante el análisis de los cambios más recientes

Veremos que la *comunidad*, organizada en relación al parentesco, no sólo define las relaciones entre sus miembros sino -lo que más nos interesa para el análisis de esta tesis- que crea expectativas sobre cómo éstos han de comportarse correctamente, cómo *han de ser*. Dicho de otro modo, si tenemos un niño o una niña gitanos, estos vivirán y serán educados para vivir en una comunidad en la que serán considerados, antes que nada, miembros de un grupo familiar.

Veremos también cómo, en coherencia con la estructura de la comunidad, existe una ley propia, en ocasiones implícita y en ocasiones muy explícita, que funciona como salvaguarda del cumplimiento de los roles que cada uno tiene asignado y que opera en la conducción de los conflictos.

Y finalmente veremos cómo existe una división de las tareas y los roles en función del género y de la edad. Variables matizadas por los méritos adquiridos ante la comunidad.

La argumentación que desarrollaré en este capítulo y en próximo viene apoyada en las entrevistas realizadas con tres miembros de la comunidad gitana de Sant Roc (Badalona, Barcelona): Tío Emilio (TE), Raimundo (Rai), Ramón (Rm), a los que se unió en algunas de ellas Yoly (M). También utilizaré varios relatos etnográficos. La codificación, entre paréntesis, de cada una de ellas posee una letra y unos números. La letra hace referencia a la presencia (T) o a la ausencia (R) de Tío Emilio. Y los números hacen

referencia a la fecha en la que fueron registradas día, mes y el último dígito del año correspondiente.

3.1. EL GRUPO CULTURAL COMO ORGANIZACIÓN SOCIO-POLÍTICA

La organización de todo grupo cultural posee una configuración política que permite, y a la vez delimita, la conservación o establecimiento del orden social en el interior de un marco territorial determinado.

La clásica obra de los antropólogos Radcliffe-Brown y Forde (1982) definen dos tipos de sistemas políticos: el de las sociedades “simples”, en las que la estratificación social se hace según la edad y el sexo, y el de las sociedades “complejas”, en las que los poderes están institucionalizados y donde la supremacía religiosa y política pertenece a una sola persona, que detenta a menudo el poder económico. En el caso que nos ocupa, el de los gitanos, veremos cómo su organización social corresponde a la de las llamadas “sociedades simples”.

En esta misma obra, otros antropólogos como Fortes (1982) y Evans-Pritchard (1982) definen dos categorías de organización política en África: el grupo A y el grupo B. El grupo A comprende las sociedades “que poseen autoridad centralizada, un aparato administrativo e instituciones judiciales y en las cuales la división de las riquezas, privilegio y estatus corresponde a la distribución del poder y de la autoridad”. El grupo B comprende las sociedades que “carecen” de autoridad centralizada, aparato administrativo e instituciones judiciales constituidas. Las dos categorías son denominadas respectivamente sociedades “estatales” y sociedades “sin estado”. Consideran que el papel del sistema de linaje crea la diferencia esencial entre los dos sistemas políticos. Aunque el parentesco juega un papel notable en los dos tipos de sociedad, únicamente en las sociedades del grupo B el linaje actúa como unidad legalmente constituida que ejerce funciones políticas.

Lo que me interesa de estas líneas, no es ni asimilar el concepto de la política exclusivamente al concepto de la ley, ni pensar en la organización política como un subsistema cerrado de organización social. Creo que es importante remarcar que los grupos culturales pueden definirse como un conjunto estructural, sociopolítico, cuyo significado sólo puede comprenderse relacionándolo asimismo con la organización económica de la sociedad. No se

trata de realizar una correspondencia punto por punto entre los mecanismos de organización sociopolítica y los fenómenos económicos, ni que sea necesario definir los miembros de una sociedad, en tanto que agentes políticos, simplemente por el lugar que ocupan en la producción. Pero si creo que los elementos económicos configuran la organización sociopolítica de un grupo cultural. Y de hecho, como veremos en los próximos capítulos, los cambios en la producción económica se relacionan con cambios sociopolíticos. Evidentemente, el cambio social es un proceso que se extiende a lo largo de muchos años y en esta tesis lo que pretendo es mostrar la emergencia de este fenómeno, ya que para poder analizar sus últimas consecuencias nos queda todavía mucho camino por recorrer. Veamos con más detalle cómo se configura la organización sociopolítica en el grupo cultural gitano.

3.2. LOS GITANOS COMO GRUPO SOCIAL

Los gitanos se perciben y, a la vez, son percibidos como un grupo social. Tal y como argumentaban Tajfel y Turner (1979) desde la psicología social que podríamos denominar clásica, se considera que un grupo social comprende "una colección de individuos que se perciben a sí mismos como miembros de la misma categoría social". En esta percepción como grupo existen dos procesos íntimamente relacionados: el proceso de categorización y el proceso de comparación social.

La categorización es un proceso cognitivo fundamental que permite al individuo ordenar, regular y hacer predecible el mundo en el que vive (Doise, 1978). Además, este proceso de categorización se ha demostrado que genera una percepción estereotípica de los otros (Tajfel, 1984; Taylor, Fiske, Etcoff y Ruderman, 1978) y también de uno mismo (Hogg, 1985) en términos de la etiqueta categorial que se emplea.

Como observaremos en las páginas siguientes, esta concepción de los gitanos como grupo social está sustentada en base a estos procesos de categorización y comparación social, que les permiten definirse a sí mismos como diferentes, con características propias, a la vez que atribuyen al grupo mayoritario (los payos) características diferentes de sí mismos.

De hecho, en mis primeros contactos con estas comunidades una de las cosas que más me sorprendió fue las categorizaciones tan radicalmente opuestas

que hacían sobre nosotros, la comunidad paya. Contrastaba la definición que hacían sobre sí mismos como un todo cohesionado con connotaciones socialmente positivas frente a la definición de la comunidad paya, vista también como un todo pero con connotaciones negativas. La diferenciación entre ellos y nosotros corresponde a los procesos de categorización y comparación social, como podremos ver en sus propios discursos. Es más, incluso en las entrevistas realizados con niños y niñas, estos mismos procesos están presentes.

En este sentido, los gitanos, como grupo étnico (Ramírez-Heredia, 1972; Calvo, 1980, 1990) se distinguen por todos aquellos rasgos culturales que ellos se atribuyen como comunes y que, para ellos, les hacen diferentes haciéndolos diferentes del resto de grupos con los que entra en contacto. Las grandes variaciones entre grupos, áreas geográficas y desniveles de estatus no impiden que los gitanos españoles tengan un consenso básico sobre estos rasgos sin los cuales ni su forma de articulación del parentesco, ni sus agrupaciones y relaciones, ni su territorialización serían comprensibles. Es importante resaltar que aunque el observador constata grandes diferencias, la categorización que hacen de sí mismos como grupo es la misma, presentándose ante los "otros" como una unidad. Como veremos en próximos capítulos la imagen de homogeneidad que dan de sí mismos los grupos culturales constituye una de sus características fundamentales (Todorov, 1988). Y, es más, uno de los principales elementos de esta tesis será mostrar cómo esta imagen de homogeneidad que durante largos períodos de tiempo se ha mantenido invariable, en la actualidad se está fragmentando.

En este capítulo y en el siguiente, me dedicaré a explicar los elementos que configuran esta imagen homogénea. Por ello, veamos ahora cuáles son estas características culturales y cómo éstas han sido descritas. Torres (1991), un sociólogo gitano, argumenta que estas características que se encuentran en el pueblo gitano y que configuran dicho contenido étnico son:

1. "La creencia en un origen común
2. Un tradicional estado social de nomadismo
3. Dictamen legislativo endógeno
4. La lengua como medio de comunicación entre los miembros del grupo étnico
5. La existencia y su valoración de los grupos de sexo y de edad
6. La experiencia como factor que produce poder y mejora el estatus
7. La organización familiar en clanes y linajes
8. Las relaciones laborales que pueden implicar a la parentela
9. El gran respeto a los difuntos y la idea de una posible intervención de cualquiera de ellos en la vida del clan, linaje o núcleo familiar al que perteneció
10. La cohesión endógena
11. La diferenciación exógena" (pág. 15)

Y San Román (1994) argumenta además que, en términos globales, los gitanos mantienen una prioridad en sus relaciones de parentesco caracterizadas por seis elementos fundamentales:

1. “Fuerte tendencia al patrilocalismo: la convivencia de parientes en una área próxima
2. Fuerte ideología de propiedad de los hombres sobre las mujeres y los hijos
3. Androcracia consistente
4. Primacía de las relaciones entre hombres en la construcción de la vida social y política
5. Autoridad paterna
6. Ideología machista" (pág. 48)

Cómo hemos podido observar en estas dos caracterizaciones anteriores, el sistema de parentesco es uno de los elementos fundamentales que los definen. Veamos cómo se desarrolla.

3.3. EL PARENTESCO Y SU ORGANIZACIÓN

El sistema de parentesco que otorga personalidad social a los miembros del grupo gitano. Para ser miembro de pleno derecho en el grupo, hay que pertenecer a uno de los grupos parentales, y son éstos los que fundamentan el reconocimiento de cada una de las personas que les pertenecen ante la totalidad del grupo. Por tanto, el grupo parental al que se pertenezca es la base de la existencia misma de los gitanos (Torres, op. cit).

Con este sistema de parentesco patrilineal están de acuerdo prácticamente todos los estudiosos del tema (San Román, op. cit; Ramírez-Heredia, 1972, 1985; Botey 1970,). Coinciden en que el núcleo familiar es lo más importante de la vida gitana, alrededor del cual giran todos los actos que los gitanos realizan.

En nuestra experiencia de intervención en la comunidad gitana de Sant Roc, la importancia del parentesco se ve reflejada en prácticamente todos los actos y prácticas cotidianas. Por ejemplo, se puede constatar la dificultad que tienen en asistir a una actividad cuando ocurre cualquier evento familiar, desde los más prestigiosos como puede ser un “pedimiento” o una boda hasta los más “anecdóticos” como puede ser el acompañar a un familiar al médico

(para ir a buscar una simple receta pueden acompañarles cinco o seis personas).

Normalmente utilizan el término familia o cuando se refieren a sus antepasados hablan de linaje. Mis interlocutores, al igual que Torres (op. cit.) sólo utilizan el término raza cuando se refieren a la totalidad del pueblo gitano y así nos hablan de nuestra raza o la raza gitana:

“Rai: Tienes que tener en cuenta que somos una gran mayoría dentro de las minorías pero una minoría dentro de la gran mayoría. Entonces tenemos que hacer como un telón de acero alrededor nuestro para salvaguardar todo lo nuestro, como raza, y como, como personas.” (13036)”

3.3.1 COMPADRAZGO

Entre los gitanos además del sistema patrilineal de parentesco existe otra forma diferente, que no hace referencia a la ascendencia, sino que se origina por el hecho del apadrinamiento en la ceremonia del bautizo y de la boda. Y que tienen prácticamente las mismas repercusiones sociales que el parentesco “sanguíneo”.

En el caso de la boda, son los padres de los novios quienes buscan los padrinos, procurando que éstos les puedan ser útiles en el futuro. Si los padres de los novios tienen dinero buscarán padrinos de prestigio y si no los tienen buscarán entre aquellos que lo tengan. Lo que está claro es que hay que elegir, salvo alguna causa excepcional, entre los miembros del clan los más competentes en cada caso. Otra vez más, el compadrazgo se convierte en una cuestión de prestigio social.

En el caso de los padrinos de bautismo, es el futuro padre quién busca padrino con la ayuda de su familia. En este caso el compadrazgo adquiere mucha más fuerza porque, por lo general, unos y otros pertenecen al mismo grupo de edad, lo que significa que existirán muchos más encuentros sociales y vivencias comunes. Mientras que en el caso de los padrinos de boda (que normalmente son por lo menos de un grupo de edad superior) y los contrayentes, la diferencia de grupo de edad distancia algunas vivencias y por lo tanto un mejor desarrollo del compadrazgo.

El compadrazgo conlleva la obligatoriedad de la ayuda entre los individuos que ostenten tal vínculo, hasta el punto que unos y otros tienen que dar preferencia en la colaboración a cualquier otra persona, excluyendo a aquellas que pertenezcan a un grupo de edad más alto y que sean de prestigio.

A los efectos de esta tesis, deseo llamar la atención sobre dos aspectos acerca de la importancia del parentesco. Por un lado, a los niños y las niñas se les educa en estos valores. Y por otro lado, como veremos con más detalle en el próximo capítulo, es la familia extensa la que decide sobre el devenir de sus miembros.

3.4. GOBIERNO Y PODER

Otra de las características culturales que definen al contexto gitano es su sistema de gobierno y poder. Dentro del sistema de parentesco del grupo gitano, existe un “brageró” (que significa jefe en kaló), quien ejerce el gobierno en su grupo. En el caso concreto de una familia extensa el “jefe” será aquel que ya lo es de su unidad familiar, pero tiene mayor juicio y prestigio que el resto de los “jefes” que existen en las unidades familiares que componen la familia extensa. Con referencia al linaje, el “jefe” será el familiar vivo más cercano al antepasado común del grupo, siempre que no haya otro en parecida situación y con un prestigio mucho mayor. Y por último, en el clan, el “jefe” será el Tío que ocupa dicha jefatura en el linaje más poderoso de los que componen el clan.

Cada “jefe” en su ámbito de acción tiene la obligación de dirigir, juzgar y proporcionar los recursos necesarios a su comunidad, y no puede evadirse de cualquier problema que surja en el grupo (León-Ignacio, 1971). Pero puede ocurrir que, por circunstancias anímicas o de convivencia, un “jefe” pierda su protagonismo, aunque en muchos casos se le mantiene aparentemente aunque retirándole toda autoridad, siendo sustituido realmente por otro miembro de la comunidad.

El poder se mide en los diferentes segmentos por la cantidad de miembros varones que lo componen: cuanto mayor sea el número de dichos miembros, mayor será la fuerza del segmento al que pertenecen (San Román, op. cit.). Pero respetando siempre la ley porque de lo contrario se caería en un abuso de la fuerza del poder:

“TE: Nosotros los primeros, porque sí pongamos, sale un hecho y vamos a arreglar los ancianos, y no entran por razones, ya los tomamos por salvajes, sea de una forma o otra, supongamos, si ellos porque tienen la fuerza y aquellas personas son infelices, son cuatro, pongamos cuatro y ellos son veinte y quieren abusar de aquellos cuatro...para eso están los hombres ancianos están las cosas para decir señores esto es un abuso y como es un abuso no lo vamos a permitir. Esto se arregla de esta manera y se tiene que arreglar porque los abusos en el pueblo gitano no está bien, no está bien mirao.

Rm: Sería una catástrofe." (T11066)

Cuando este hecho se produce, el segmento que ha abusado sobre otro, en tanto en cuanto se pueda, se le excluirá del poder de decisión. Este podría ser el caso de “los caciques”: aquellos “jefes” con gran influencia sociopolítica en su grupo pero que desdeña parte de las normas legales que constituyen la ley gitana.:

"TE: Amparamos, amparamos a toda aquella persona que se vea necesitada (...) porque vea que son dos personas y allí son diez y quieren hacer, quieren hacer abusos de aquellas dos personas. Si hay gitanos en el medio y hay personas que con desconocimiento y gitanos por malez no lo permitimos, (...) porque si son personas que son salvajes pues que vayan al monte. No lo permitimos se buscan las leyes, se buscan las razones y decir señores, esto es así y por aquí tiene que ir, quiera este o no quiera ese.

Rai: Incluso si esta familia después de que ya han intervenido los gitanos viejos no entran por razones, el pueblo se une y son capaces de tirarle.

TE: Si no ceden...entonces la mayoría de gitanos se les echan encima y entonces si antes no entraba por razones pues ahora te vamos a... echar y se marchan

Rai: ahora los salvajes somos nosotros (...) Y el que va a ser mayoría somos nosotros porque queremos nosotros" (T11066)

Por ello, Torres (op. cit.) afirma que el poder salvaguarda la autoridad, pero ésta no se adquiere sólo por tener poder. Así pues, la autoridad de un “jefe” o Tío está respaldada por el poder de su segmento pero, aunque ésta tenga muchos miembros varones, él no tendrá autoridad fuera de su ámbito de poder si no tiene el prestigio adquirido por el respeto a la ley.

3.4.1. LA LEY

La cultura gitana tiene una serie de disposiciones estructurales para resolver los conflictos de interés de un modo ordenado impidiendo así que éstos desemboquen en confrontaciones perturbadoras. La ley gitana se convierte así en una costumbre o norma propia que ordena los más mínimos actos de la vida práctica. Esta es la manera de defender la integridad de su patrimonio cultural, expresada por Ferrer-Benimeli (1965) como:

“Fidelidad a la raza (no te separes nunca del gitano). Fidelidad al varón (permanece siempre fiel al gitano). Fidelidad a la palabra (paga religiosamente las deudas del gitano)” . (pág. 39)

De esta manera podemos situar el código de la ley gitana en el ámbito de las relaciones entre los propios gitanos. Así pues, puede haber actos punibles, que lo serán si han sido realizados por gitanos y dirigidos contra miembros de la misma etnia; mientras que si estos mismos actos se realizan contra individuos externos a ella, es más discutible tal punibilidad. Por ejemplo, la venta de drogas a la comunidad no gitana no es un acto punible, se convierte en una forma más de comercio, mientras que cuando ésta se destina a la propia comunidad constituye uno de los actos más punibles:

Rm: es que la ley del gitano es la nuestra propia de nuestros actos sobre nosotros....

TE: Nosotros llevamos 600 años en España... Y aparte, de lo que viene de atrás, camino de 600 años y nunca hemos cambiao la ley y el gobierno cambia la ley cada 5 o cada 4 años, que nosotros no cambiamos la ley.” (T27017)

Por lo general, la ley gitana tiene su base en la idea de culpabilidad objetiva convirtiéndose la intencionalidad del agente activo en un hecho de menor trascendencia. Por tanto, lo que importa a la hora de juzgar un acto es el mal causado, no teniéndose en cuenta la intención de realizar o no tal acto (a diferencia con nuestro sistema penal que utiliza ambos conceptos: acción e intención). Esto es válido, sobre todo, para las ofensas de menor importancia mientras que para aquellas que son más importantes se consideran, a manera de descargo, las circunstancias habidas, la reiteración de las mismas y, sobre todo, el prestigio del sujeto agente:

“TE: ganando es perder, ganando la guerra, es perder. Qué pasa: desarmadas todas las casas, unos para aquí, unos para allá, otros en la cárcel, (...) Entonces, lo que hay que evitar es el compromiso y decir: tenga razón o no

tenga razón, lo que hay que evitar es esto. ¡eh! y que tienes hijos, tienes hermanos, y toda la familia. ¿Qué quieres, enfrentarte y que tengas una ruina? (...) aunque ganes, vas a perder (en tono de consejo) porque va a ser una desgracia, un desastre. Entonces qué pasa [que] la persona que entra por el tubo. Porque, amigo mío, aunque yo tenga la razón, tengo que agachar la cabeza; qué quieres que me busquen la ruina a mis hijos y me busquen a la familia y todo esto; pues tengo que ceder a lo que arreglen los hombres. Que lo vea bien venido y que se haga justicia. (...) Ahora, lo que nunca puedo darle la razón yo a este hombre y decirle: tienes toda la razón del mundo" (T11066)

Los "jefes" o Tíos son los encargados de hacer prevalecer la ley. La autoridad en el caso de los gitanos es interna, comunitaria, ya que se desprende de sus propios miembros:

"Rm: Y con la razón no se va a ningún sitio. O dicho de otra forma un poco entendida: que no sirve tampoco lo que diga él ni yo, sino lo que le diga de formal, el tío Emilio. Porque en este caso él dice: a callar y lo que yo te diga.

TE: entonces, allí interviene, los buenos hechos y poner para que no llegue a nada. Es que si vamos a intervenir y no hay respeto, entonces lo primero que dirían: no... pues coger el camino y marcharos, me apartaría del medio, no lo entiendes. (...) yo lo que digo: gitanalmente, yo trato de evitar el compromiso. Ahora, si no hacen caso, digo: pues ahí está y arreglarlos como podáis, me aparto a un lao, ¿no me entiendes?" (T27017)

Las leyes tienen un efecto sancionador de los actos considerados antisociales de una manera que podríamos denominar "distributiva", es decir, no importa quién de los miembros enfrentados tenga mayor culpa, sino que se intenta en la medida de lo posible que ambos "bandos" se puedan ver beneficiados: uno no carga la culpa y otro queda exento. Lo importante cuando se imparte justicia entre los gitanos es evitar el conflicto, es un ejemplo claro de mediación (tema candente el de la resolución de conflictos):

"TE: Es a base de palabras y a base de hechos, buscando los puntos, lo que son las razones porque los que van a arreglar el tema, no buscan razones porque si buscan la razón, si te tengo que dar la razón a ti...

Rai: estamos perdidos

TE: ...o si se la tengo que dar a él, lo que no hay que buscar son razones lo que hay que buscar son hechos paralelos, que están ahí y evitar el compromiso, para que no haya una ruina, eso es, porque aquí la razón, no se pueden buscar. Aunque tengas toda la razón del mundo yo no te la puedo dar a tí, ni a él ni a tí, sino buscar un arreglo para que no pase." (T11066)

Tal y como comentábamos al principio del capítulo la definición de grupo está relacionada con los procesos de categorización y comparación social. El caso de la ley gitana es un claro ejemplo de ello. Constantemente se realiza este proceso comparativo que curiosamente, en la actualidad, está teniendo eco en el sistema de justicia no gitano. La proliferación de medidas alternativas que impliquen la resolución de conflictos, la mediación entre partes, es la definición propia del sistema de justicia gitano.

En estos procesos mediadores, se sigue una gradación hacia situaciones de mayor gravedad, éstas últimas llevan consigo las prácticas del destierro que pueden tener un carácter temporal o permanente. Las que adquieren un carácter temporal, algunos meses, han sido producidas por reyertas sin sangre.

Cuando las situaciones alcanzan mayor grado de gravedad, el caso de los delitos de sangre, y no es suficiente la intervención de los propios Tíos, se buscan otros de gran prestigio y que no pertenezcan a los grupos de parentesco en litigio. Estos actúan con el reconocimiento de las partes en disputa, y si el Tío en cuestión pertenece a un clan con gran poder, su sentencia se dictará rápidamente y difícilmente dejará de cumplirse. Puede ocurrir que los problemas sean de máxima gravedad entonces difícilmente pueden arreglarlo los Tíos, es la fuerza del propio grupo de parentesco quien tiene que castigar al grupo de parentesco de donde haya salido la ofensa, dándole el castigo correspondiente a la ofensa realizada. Es después de esta resolución por la fuerza, cuando se provoca la participación de todos los Tíos disponibles para evitar que siga la contienda.

Por ello, cuando hay delitos con sangre, cuando hay muertos no se puede arreglar la situación. Se impone el destierro de por vida e implica a toda la familia, son los llamados "contrarios":

"TE: Toda la familia, allegada y sin allegar, los que sean primos hermanos de esos desaparecen de la provincia, se tienen que desterrar y los que han hecho las muertes, pagan la muerte. Han pagao la muerte, la justicia los han cogido, pagan la muerte, pero luego hay un arreglo entre el pueblo gitano, entre los hombres. (...) Luego lo demás hay que compartirlo, para que nunca, nunca, se llegue a proceder para que nunca haiga un afrentamiento. Porque luego hay una cosa fuerte, porque luego esto viene de padres a hijos y de hijos a nietos y siempre lo tienen en la mente, se pasan cien años y esa contrariedad la tienen siempre, la tienen siempre en la memoria. Hay críos, mejor dicho, hay personas que no han visto, ni han llegao a ver eso y han nacido, han venido al mundo y son contrarios, puede ser un nieto o un sobrino carnal pero esa persona aunque no haya conocido del vientre de su madre y haiga venido al mundo para cuando sea mayor sea un contrario. Quiero significarte que esto, para no

proceder ni llegar a nada se tiene que partir todas las capitales de España, para que nunca lleguen estas familias a llegar a enfrentarse unos a otros y eso es respetable, así nunca se llegará cuando es partido no se puede entrar jamás en la vida porque si entra ahí entonces los problemas serían fuertes y se respetarían. Primero porque los hombres ancianos lo tienen arreglado, y si esas personas saltan la ley entonces los ancianos tienen que proceder ellos por su cuenta porque ellos son los responsables, entiendes. Este es el procedimiento del consejo, mejor dicho de los ancianos gitanos que son respetados, que son formales y que saben evitar un compromiso por su palabra y sus condiciones y...

Rai: (interrumpe) ¡y aplicar las leyes! ¡Tiene que ser imparcial!”

“TE: (...) cuando hay muertes ya no puede entrar nadie, nadie, porque yo soy el primero que a los heridos, a los muertos no voy a decir que voy a arreglar esto porque lo primero que dirían: Tío Emilio, y porque me han matado a mi hijo Ud. viene a arreglarme esto.

Rm: No hay perdón, no.” (T27017)

Lo que está claro es que la ley gitana es, en cada momento, determinante y rigurosa. La ley expresa la cohesión de la cultura gitana. Existe la concepción de que la sociedad gitana existe y persevera porque hay una profunda comprensión de que el bien del pueblo gitano se halla en la realización de esta ley, que expresa el imperativo de la comunión gitana (Botey, 1970). Raimundo nos comenta:

“Rai: Los gitanos siempre buscamos que la cosa no trascienda a más, el bienestar de toda la comunidad e incluso del que comete el daño. Siempre vamos buscando la mejor solución para toda la familia y la mejor convivencia entre todos. Porque esta es la base fundamental del pueblo gitano porque si no tenemos convivencia entre nosotros mismos entonces desaparecemos. (...) Entonces lo que trata siempre la comunidad gitana es la buena convivencia entre nosotros y bueno y que si hay cualquier laberinto porque esto no trascienda a más, a nada más.” (T27017)

La ley gitana, como cualquier otro aspecto fundamental de su devenir, se transmite oralmente, se convierte así en una herramienta cultural. Como comentaba en el primer capítulo, a diferencia del contexto cultural payo, en el contexto cultural gitano los medios legitimados son los que provienen de la transmisión oral del conocimiento. Ello implica que sólo algunos de los miembros de este grupo son los que ostentan la sabiduría y, en consecuencia, el poder. Si el individuo gitano es concebido como un sujeto en continuo aprendizaje, aprendizaje derivado de estar con y entre los suyos, no tendrían sentido unas leyes que fueran escritas y que cualquier miembro pudiera ponerlas en ejecución.

En este sentido, en las actuales situaciones de sedentarismo se está intentando promover un equilibrio entre la enculturación y la aculturación. Ello queda reflejado a partir del planteamiento que la Unión Romaní (la Asociación de las diferentes asociaciones gitanas de España) realiza en 1986 cuando sus asociaciones federadas aprueban el siguiente artículo [número 35] citado por Torres (op. cit.):

“El Consejo Gitano es el órgano de autoridad que vela porque la Unión Romaní ajuste en cada momento su actuación a lo que tradicionalmente ha sido la Ley Gitana y aconseje en su caso las adaptaciones que los tiempos modernos deban imponer a la tradicional norma de la conducta del Pueblo Gitano”. (pág. 43)

3.5. LA LENGUA

Otro aspecto importante del grupo cultural gitano es la existencia de una lengua propia: el romanó (o también romanés, ambas derivadas del rom, que significa hombre). Diversos estudios (Harris, 1981; Richardson (1806-1851); (Mardsen (1754-1836); Ludolf; Rudolf von Sova) y véase *Etudes Tsiganes*, abril 1955). Por su parte, Ramírez-Heredia (1972) nos dice:

“Nuestra lengua gitana, manifestación máxima de la cultura del pueblo, es una de las lenguas más antiguas del mundo, de raíces purísimas sánscritas, hablada actualmente en el mundo por casi diez millones de personas”. (pág. 96)

De todas maneras, desde la salida de los gitanos de la India hasta nuestros días gran parte de grupos pertenecientes a dicha etnia han deambulado por todo el mundo y ello ha ocasionado que la lengua gitana haya sufrido modificaciones propias de aculturación. Así, no es extraño observar tanto la presencia de palabras persas, armenias, eslavas, válcas, castellanas o francesas, en el vocabulario gitano como la presencia de vocabulario gitano en estos mismos idiomas. Un ejemplo de todo ello es la presencia del vocabulario gitano en nuestro lenguaje carcelario: chorrar (robar), jambo (policía), garito (casa), najelar (escapar) y un largo etcétera. Posiblemente cumplan la misma función: un lenguaje que sirve a la ocultación.

Este proceso de aculturación ha llevado a tal diferenciación lingüística que, en algunos casos, los grupos gitanos no se entienden de forma ágil. La

enculturación de los nómadas ha mantenido más pura la lengua, a diferencia de los grupos sedentarios cuya utilización es menor. La pérdida de la lengua, del uso social de ésta se acrecienta cuanto más tiempo el grupo gitano se haya establecido como sedentario. Así por ejemplo los gitanos españoles no hablan romanó sino el Kaló, un panlecto romanó-castellano (como el spanglish lo es del inglés y el español). La reciente toma de conciencia de su pérdida (a mi entender, indesligable de la construcción de la noción de pueblo gitano, como veremos más adelante) ha llevado recientemente a un proceso de recuperación que se puede apreciar en los diferentes intentos realizados desde las instituciones gitanas por la insistente recuperación del Romanó con programas formativos dirigidos especialmente a los niños.

Por último, es necesario recordar las diferentes pragmáticas dictadas en España (desde la Reconquista hasta la dictadura franquista) contra la utilización de la lengua Kaló. Creo que en la conjunción de las sucesivas prohibiciones y en el proceso de aculturación está la base del desuso de esta lengua.

3.6. LOS GRUPOS DE EDAD

Otro de los pilares básicos del sistema de organización social gitana son los grupos de edad. La pertenencia a un grupo de edad define la posición social de un individuo dentro de su clan y fuera de él. La edad en sí misma carece de importancia, es el grupo al que se pertenece el marcador social de las relaciones entre los miembros de la cultura gitana que determinarán el tipo de relaciones que se ejercen con respecto a los diferentes grupos sean éstos de mayor, igual o menor edad. Es decir, el hecho de que un hombre o una mujer tenga 20, 30 o 50 años no marca el tipo de relaciones y de normas en las que se ven involucrados sino el grupo de edad al que pertenecen. Por ejemplo, un hombre de 20 años puede pertenecer al grupo de edad de Rome o Tchave, con o sin descendencia respectivamente, o el caso de un tío que sea más joven que su sobrino; en ambos casos lo importante será el grupo de edad al que pertenezcan que les otorgará unos derechos y obligaciones totalmente diferentes, así como el poder de los primeros sobre los segundos.

A cada uno de estos grupos le corresponde unos derechos y obligaciones diferentes. Pese a ello, si un gitano tiene una edad en la que habitualmente se disfruta de unas determinadas prerrogativas, pero su conducta es juzgada como inadecuada, pierde tales derechos de edad. Por ejemplo: un gitano

puede tener treinta años o más, pero en el caso de no haberse casado, seguirá siendo un tchavo ante el resto del pueblo gitano; aún teniendo edad para poder estar en un grupo de edad superior, no se le permite porque no ha realizado la obligación correspondiente; y en el mismo caso se encontraría un gitano casado pero sin descendencia. Así pues, lo importante es poder estar dentro del grupo de edad al que se pertenece, para poder participar así de las obligaciones y de los derechos propios del grupo.

Todo grupo de edad es visto por los miembros de los demás grupos como un todo, aunque posee una división interna que disminuye a medida que el grupo va haciéndose más viejo y va adquiriendo una nueva posición en relación con los demás grupos que le siguen. Es decir, y como iremos observando en la descripción posterior, cada grupo de edad superior se va homogeneizando siendo menor las diferencias dentro del grupo, existen menos segmentaciones.

Existen ciertas normas de obligatoria observancia que afectan, principalmente, a los miembros del mismo grupo de edad (respecto a las fuentes de ingresos, a la competencia comercial leal, etc.), pero también entre unos grupos y otros (respecto a los grupos superiores en sus decisiones, frenar el empuje de los grupos inferiores que puedan causar deterioro a las normas o costumbres gitanas). Así, los miembros de un mismo grupo de edad están en un plano de igualdad, lo que se traduce en que no se guardan la distancia, se hacen bromas y actúan con naturalidad, se asocian en el trabajo, en actividades recreativas, etc. Veamos cada uno de estos grupos con más detalle.

3.6.1. TCHAVORRE

Es el primer grupo de edad, corresponde desde el nacimiento hasta la entrada en la pubertad. Posiblemente este grupo sea el más diferenciado de todos, pues por él pasan diferentes momentos de aprendizaje y desarrollo del individuo que ocasionan espectaculares cambios, entre ellos el más importante es el rito de bautismo, que marca su ingreso en la comunidad. A diferencia de lo que ocurre en el resto de los grupos de edad, los niños y las niñas están juntos.

Los gitanos se refieren muy a menudo a este grupo de edad como el máspreciado, el más querido, y de hecho sus pautas serían consideradas por los “expertos en educación” payos como de extremada sobreprotección (Crespo,

Laluzza, Hernández, y Perinat, 1995). Dentro de las familias gitanas he observado cómo, por ejemplo, los niños y las niñas de corta edad no asisten a clase porque aquella mañana estaban cansados o tenían sueño. Es prioritario culturalmente el hecho de que los niños se encuentren bien, se sientan bien:

“Los padres gitanos profesan un amor tan profundo por sus hijos que les impiden, la mayor parte de las veces, aceptar con una visión clara y lógica el hecho de que para cursar estudios o bien especializarse en una profesión determinada tengan que salir de su propia casa o de su propia ciudad”. (Jiménez, 1968, pag. 270)

3.6.2. TCHAVE

El grupo de edad que correspondería a nuestra adolescencia sería el denominado Tchave. Pero antes de continuar es necesario realizar una matización al respecto. No existe un grupo de edad definido exclusivamente como correspondiente a la adolescencia. El grupo de edad Tchave es más amplio que aquélla, ya que incluye desde la pubertad hasta la consecución de descendencia.

Por ello, sobre la adolescencia no existe literatura al respecto ni un rito de paso claramente definido. A este grupo de edad se entra a través de la pubertad, de la maduración biológica, por lo que no existe una edad definida ni para la entrada a este grupo ni para el paso al grupo siguiente, que se dará cuando se hayan casado y tenido el primer hijo. A pesar de considerarles adultos se representa a los miembros de este grupo con una cierta inmadurez social que desaparecerá por completo con la entrada en el grupo de edad siguiente. Por ello se les considera “a medio hacer”.

En el caso de las chicas la entrada a este grupo de edad es más visible, ya que se inicia con la maduración biológica, y más concretamente con la aparición de la menarquía en las chicas. Supone dejar de ser niña y se está a la espera de casarse, de convertirse en mujer:

“Bueno, sobre el desarrollo no hay ninguna regla. En principio cualquier niña se hace mujer, no sé, a los 10, 11 o 12 años... depende cuando se es mujer. Se consideran más bien, ya, niñas casaderas, a nuestras niñas, que tienen 14 o 15 años, las vemos desarrolladas, como una mujer, no las vemos como niñas.(...) Sino que están bien desarrolladas y dicen: "es una mujercica". Ese es el sentido, es decir mujer.” (R12066)

Esta concepción de maduración va intrínsecamente unida a la capacidad reproductora. En el momento a partir del cual las chicas pueden ser capaces de ser madres, ya son consideradas personas adultas. Según Raimundo: “Porque hay la idea que no poder engendrar un crío no es una mujer”. En los chicos, cuya maduración biológica normalmente no es tan perceptible, se espera que estén más o menos desarrollados biológicamente, “con lo que ya pueden casarse y hacer vida, esta es la diferencia con el payo”, nos comenta Ramón.

3.6.3. ROME

Llegar a la madurez entre los gitanos significa tener descendencia. Así, mientras que los grupos de edad anteriores están marcados por los años vividos, para pertenecer a este grupo, independientemente de la edad, es necesario haber conseguido dicha madurez. Según Ramírez-Heredia (op. cit.), “la plenitud de su esencia femenina la encontrará cuando tenga su primer hijo”.

Por ello, los hijos son muy valorados aunque en mayor medida antaño ya que contribuían más al sustento familiar (recordemos que sus principales dedicaciones económicas son la venta ambulante y la recogida de chatarra). Un clan obtenía prestigio por sus conductas respetables y, a su vez, era más respetado si era numeroso.

Se considera a este grupo de edad, casados y con descendencia, los Romé, como el defensor de la familia y el responsable de la unidad económica. Las segmentaciones en este grupo de edad no son muy numerosas, se fijan dos importantes relacionadas con el prestigio adquirido: Los que cumplen el rol correspondiente de forma socialmente aceptada; y los que, por cualquier causa personal, no lo cumplen debidamente. Los primeros son los que podrán acceder al siguiente grupo de edad, mientras que los segundos difícilmente lo conseguirán, salvo dentro de la unidad local cuando se lleva a cabo un abuso de fuerza (utilización ilegítima de la fuerza de muchos miembros varones en sus familias) por el hecho de ser mayoría en ella, pero, no obstante, la etnia no les reconocerá el pase al siguiente grupo de edad, e incluso ellos mismos no se atreverán a presentarse ante los componentes del siguiente grupo de edad del resto de las unidades locales, porque saben que no están respetando la ley.

Los Romé son los responsables del mantenimiento de la cultura gitana en el ámbito familiar así como del buen funcionamiento de las unidades económicas. Y al mismo tiempo, este grupo ha de ser el ejecutor de las decisiones del grupo de edad superior que van dirigidos a los grupos de menor edad. Es decir, cuando se trata de litigios entre miembros de diferentes linajes, principalmente entre "Tchave", los "tíos" disponen la solución que los "rome" han de poner en marcha en cada parentela y dentro de cada unidad local que ocupen.

Así pues, del buen hacer de los romé dependerá el reconocimiento de la etnia para su elevación al grupo superior de edad, con lo que llegará a ser una autoridad a través del liderazgo político conseguido tanto por el grupo parental como por el extraparental.

3.6.4. TIOS

Este grupo goza del máximo estatus entre los grupos de edad. A diferencia de otras sociedades jerarquizadas, como el sistema de castas de la India, donde sólo se puede acceder al grupo de mayor prestigio si se pertenece a un linaje determinado, en el contexto cultural gitano este grupo de edad está compuesto por poseedores de la máxima autoridad de la etnia y por líderes naturales, con una edad de más de cuarenta o cuarenta y cinco años, que velan por sus disposiciones estructurales (la lirí Kalí: la ley gitana), actuando bien como políticos enculturadores, bien como jueces de dichas disposiciones.

"El tío es un gitano de respeto y de reconocida rectitud, a quiénes todos los miembros profesan admiración ya sea por sus virtudes humanas, por su energía en hacer cumplir la ley, o por la sabiduría de sus consejos y orientaciones" (Ramírez-Heredia, 1982, pág. 36).

Normalmente, en este grupo de edad se dan tres segmentaciones que corresponden a los subgrupos de edad congregados por años: de los cuarenta a cincuenta, de éstos a los sesenta y mayores. Además, existen dos grupos destacados por el prestigio adquirido: Por una parte, está el grupo de prestigio normal, cuyos componentes no han destacado en su rol de tíos, y que está formado principalmente por el subgrupo de edad inferior, gran parte del subgrupo medio y algunos del subgrupo superior. A éstos sólo se les llama tío cuando se les trata directamente pero que en su ausencia se les denomina por su nombre o apodo, lo que se considera como un tratamiento inferior:

Ent: ¿Cuál es la diferencia entre un Hombre de respeto y un Tío? ¿Todo Hombre de respeto es un Tío?

Rm: no (...) porque la comunidad no le respeta como tal. O los demás gitanos no lo respetan como tienen que respetarlo para que este hombre, como anciano, o en el Consejo de Ancianos, intervenga en los asuntos de la comunidad gitana

Ent: pero, en teoría, cualquier persona, por el hecho de llegar a ser mayor, ya es Tío

Rm: Entre nosotros en cuanto uno ya es algo mayor. Por ejemplo, yo tengo... ya cuarenta años. Un chico de quince o dieciséis, a mí me dice ya Tío. Eso es respetabilidad hacia los mayores. Pero para llegar a ser un Tío del Consejo de Ancianos, tienes que tener una formación, una formalidad, como se suele decir los gitanos. Tienes que tener una formalidad de muy pequeñito. Y unos hechos muy gitanos. Y que ese respeto, y ese ego que hay entre los gitanos que es el orgullo de decir: es muy formal... (...) es muy formal, es muy atento, es muy servicial, atiende a todos los gitanos, que tienen problemas siempre lo han llamado a este hombre porque tiene conocimiento de causa, de las razones gitanas... Ahí es donde se está formando y luego donde ese anciano se gana el título que tiene." (R30106)

Por otra parte, está el grupo de mayor prestigio, cuyos componentes son siempre respetados por la totalidad de la etnia, la mayoría de las veces obedecidos, y con frecuencia temidos por los grupos de parentesco que reiteradamente no acatan la ley gitana; está formada por los miembros del subgrupo superior y una pequeña parte del subgrupo medio. A los miembros de este grupo de mayor prestigio se les llama tío, tanto en su presencia como en su ausencia.

No existe un ritual para marcar el paso de romé a tíos, sino más bien una evolución propia del rom hacia un estatus meritorio después de haber cumplido con el rol propio (defensor de la familia y responsable de la unidad económica) y entrando en uno nuevo (el liderazgo en la vida política del grupo de parentesco y su posibilidad a niveles extraparentales). No se puede acceder a este estatus o puede perderse por las siguientes razones:

“Un anciano puede perder el tío, es decir, hacerse indigno del tratamiento y de lo que éste implica. Las razones para ello son varias, tales como el alcoholismo, ser adicto a las drogas, manipulación de otros gitanos para obtener un beneficio económico para uno mismo, abandono de los hijos menores, provocación y locura, y en una mujer haber tenido demasiados maridos, además de todo lo anterior”. (San Román, 1976, pág. 214)

En estos casos se produce un doble desprestigio, por una parte el que se le hace al gitano que no merece el estatus, y por otra el que recae sobre su familia de línea paterna, lo que es debido a la filiación patrilineal.

Los Tíos se convierten así en el ideal ejemplar para el resto de los componentes de la etnia gitana. Concediéndoles una autoridad moral para la que, además, es necesario un nivel de prestigio que viene dado por el apego a las normas gitanas que, ejercida en el marco de un estilo peculiar de poder van configurando determinadas estructuras de discusión y participación a nivel interno. De esta manera, aquellos individuos que mayor experiencia han adquirido en el contacto con el medio y que más oportunidades han tenido de aprender y desarrollar estos hábitos culturales, generalmente los más ancianos, son configurados por el colectivo como “marcos de referencia claves para la comunidad”. Así, el rol de este grupo de edad es el ejercicio de la actividad política y representativa (Montoya, 1987). Dentro de éste, el Consejo de Ancianos (Kris Romani) es quién ostenta la autoridad política y representatividad dentro del grupo:

“Rm: Cuando se habla de hombres formales en estos casos no se descarta la familia dañá ni la que ha dañado, esos formales también entran. Se cuenta a los formales de ellos, que son los otros los que tienen que darle la explicación y de preguntarles.

Rai: Son varios los interlocutores: de la familia vienen los ancianos de cada familia, son los que estarían delante. Por ejemplo, de un barrio y de otro, no se enfrentarían los dos bandos en el mismo momento sino que irían los ancianos a hablar con un bando y luego con la otra parte para que no estarán juntos porque yo escucho tu versión y escucho la de la otra, si entonces podemos opinar y aplicar la ley porque si están todos juntos como ha dicho muy bien el Tío Emilio, hay muchos que hablan por acá y por acá y por el otro lao, entonces una persona sola o dos no lo capta todo. Entonces por esto se pide, se solicita más hombres del consejo de ancianos que pueden interferir. Entonces, si por ejemplo el tío Emilio conversa con dos pues los otros hombres pueden conversar con uno o dos y para que mantuvieran vivas las conversaciones y no se pierda el hilo de lo que se está hablando y no interfieran los demás. Porque si interfieren cuando están arreglando, están comentando, están hablando, entonces siempre están igual todos, porque se ha llegao a proceder en un caso de estos ha estado hasta 20 días, yo he estao, mi abuelo que en paz descansa con dos familias estuvo 20 días.

TE: Yo me he tirao para un tema gitanal dos meses (señala con los dedos), quiere decirse que trabajaré para poder evitar este compromiso. Yo me he tirao dos meses no digamos todos los días pero a lo mejor a la semana iba dos veces.” (T27017)

Este nivel de autoridad y respeto ya no recae solamente sobre la naturaleza del vínculo genealógico, sino además sobre aquellas otras condiciones de prestigio, honor y palabra, capaces de extender su influencia incluso fuera del ámbito del parentesco, porque, de ser así, serán convocados para que actúen como mediadores por parte de los ancianos de otros linajes distintos al suyo.

La autoridad del Tío más anciano de un linaje o de un sector es la autoridad de un "primus inter pares" Torres (op. cit.). Este hecho aparece con claridad cuando algún asunto implica a todo el linaje, la resolución de una disputa termina cuando los tíos de ambas partes dan su palabra de aceptar la resolución tomada. No es el más viejo quien la da, a no ser que sea en representación de los otros, sino todos los viejos implicados que están presentes. Lo que suele ocurrir es que al más viejo se le reconoce mucha más experiencia, y de aquí una gran influencia sobre los otros; solamente su situación es realmente autoritaria cuando no se ha llegado a un acuerdo entre los demás.

3.7. UNA SOCIEDAD HOLISTA

En las páginas anteriores he analizado las características de las comunidades gitanas, sus leyes y su distribución interna de roles y división del trabajo. Ello con el objetivo de conocer algo sobre el "nicho evolutivo" en el que se da el desarrollo de los gitanos. Podemos ahora entender algo acerca de los objetivos de su cultura, de sus valores, de sus formas de relación, que explican para qué tipo de actividad son educados los sujetos de este colectivo. Nos queda conocer cual es el sujeto de las comunidades gitanas, cómo se definen sus objetivos y qué herramientas desarrolla y aprende a utilizar para conseguirlos.

Por otro lado, estas características culturales podrían entenderse, en primera instancia, como diferencias culturales que surgen cuando los miembros de dos poblaciones (gitanos y payos) tienen sus propias formas de comportarse, pensar y sentir independientemente del contacto establecido entre ellas. Sin embargo, propondré que sólo analizando tales diferencias culturales como fruto de las relaciones de dominación a las que los gitanos han estado sometidos podemos entender su dinámica histórica y sus transformaciones; pero eso lo veremos con más detalle en próximos capítulos.

Una de las principales características culturales primarias del contexto cultural gitano, al igual que muchas de las sociedades definidas como

tradicionales (en oposición a modernas) radica en la concepción holista de la sociedad. El holismo implica una visión socio-céntrica donde el individuo como tal no existe, y el valor de una persona viene dado en tanto que "pieza" de la estructura social. Ya comentaba en páginas anteriores cómo la familia, y por extensión la comunidad, constituye el sujeto (en términos de Ensgrenston) en el entramado de relaciones del contexto cultural gitano. En tanto que sistema cultural holista la sociedad se concibe como un organismo, como un cuerpo, cuyas partes por separado no tienen ningún sentido (Shweder y Bourne, 1986). Cada individuo tiene un valor en función de su papel en la sociedad. Es por ello que no se pueden emitir, desde esta perspectiva, juicios generales respecto a las personas, sino juicios particulares respecto a cada persona en su contexto. La persona no es concebida como un ser autónomo, con derechos individuales por el hecho de ser persona.

El holismo supone la asunción de valores colectivistas en las relaciones sociales, por lo que la autonomía, la iniciativa personal o el tener criterios propios no son valores deseables. Por el contrario, la fidelidad, el acatamiento a la tradición y el respeto de las personas en función de su edad o estatus son conductas especialmente deseables. Todo lo vinculado con los intereses personales se subordina a las preocupaciones familiares; el destino de la comunidad tiene más importancia que la trayectoria del individuo.

Para los gitanos, a diferencia de los esencialistas románticos y modernistas, los individuos por sí mismos no pueden "significar" nada: sus actos carecen de sentido hasta que se coordinan con los otros. Así, el lenguaje de la vida mental cobra significado a partir de su uso social, "la mente emerge en el transcurso de la interacción social" (G. Mead, citado por Ibáñez, 1990). Así, las palabras de una persona no constituyen una comunicación hasta que los otros las consideren inteligibles: "Comunicamos, luego existo", ya que sin actos de comunicación coordinados no hay ningún "yo" que pueda expresarse (Gergen, 1992). O como decía Bakhtin (1929): "El ser mismo del hombre (tanto interno como externo) es una comunicación profunda". "Ser" significa "comunicarse". Ello no significa, en absoluto, que en las demás sociedades no se produzcan este fenómeno, ya que la existencia del sujeto está siempre definida en sus relaciones sociales. La diferencia fundamental radica en el nivel fenomenológico, en la explicación de la realidad donde lo social lo es todo.

Ahora bien, la concepción holista se da en colectivos donde la gama de relaciones está restringida normalmente a la comunidad donde se habita. A diferencia de ésta, los orígenes nómadas de la cultura gitana, ese ir y venir de

una población a otra, determinaba toda una gama de relaciones, que para muchos individuos y colectivos sedentarios es impensable, multiplicándose así la pluralidad de relaciones con los "otros". Relaciones que respondían a dos tipos de prácticas diferenciadas. Por un lado, las prácticas comerciales como la venta o la trata de animales que servían para el sustento familiar y que ejercían en exclusividad los hombres. Y por otro lado, las prácticas relacionadas, básicamente, con el matrimonio privilegiando las relaciones dentro del clan. Dada la estructuración jerárquica de los géneros, esta multiplicidad de relaciones no era válida para las mujeres que tenían pocas posibilidades de relacionarse con miembros de otras culturas. Ellas quedaban circunscritas a las relaciones privadas, a las relaciones familiares.

En cambio, con la situación actual de sedentarismo, para la mayoría de gitanos estas relaciones se han vuelto más "previsibles", y así lo más probable es que las relaciones de un individuo se circunscriban a la comunidad donde habitan semejándose a las relaciones características de las denominadas culturas tradicionales. De esta estabilidad en el círculo de relaciones se derivan dos aspectos importantes. El primero de ellos lo constituye *la proximidad de los modelos de referencia*. Un ejemplo de ello, es la respuesta que dan unos niños y niñas ante la pregunta: ¿y de mayor a quién te gustaría parecerte? haciendo referencia siempre a alguien de la familia. O como argumenta Doumanis (1988) en este tipo de contextos sociales, los individuos "disfrutan de un conjunto de valores claros e indiscutibles, de modelos de conducta específicos para la mayor parte de las situaciones vitales" (pág. 37)

La proximidad de los modelos de referencia y la inexistencia de modelos alternativos facilitan el proceso de enculturación. En estos actos comunicativos se exploran estrategias a seguir ante un determinado problema, se convierte en la manera de aprender comportamientos, normas, valores,... De esta manera, las tradiciones establecidas modelan el comportamiento básico que se espera de los individuos y estos modelos ayudan a controlar sus actos específicos.

A su vez, esta proximidad de los modelos de referencia y la inexistencia de otros modelos facilita la creación de una identidad colectiva donde la diversidad de personas comparten un todo significativo común. Es un discurso colectivo en la mayoría de los casos, tal y como comenta Díaz (1996): "Al dirigirse unos a otros, y al hablar conjuntamente desde una voz colectiva, los hablantes también se constituyen a sí mismos como personas individuales o colectivas. La forma en que decimos las cosas nos construye tanto a nosotros como a las cosas que decimos" (pág. 166).

El segundo aspecto derivado de la estabilidad en las relaciones lo constituye el alto grado de vigilancia informal. Cuando el mundo social permanece estable y la información nueva es escasa, los mínimos detalles de la propia vida pasan a ser temas de conversación general (Gergen, op. cit.). El chismorreo o “la criticación” y la rigidez de las normas en este tipo de comunidad van juntos. Es el denominado *control social*: las estrategias que utiliza la comunidad para saber, dirigir y sancionar las conductas de los individuos:

“TE: (Eso es) La formalidad de nuestra etnia... Por que una mujer, en nuestra época, cuando se marchaba una mujer, se iba al mundo, lo primero que el padre ya, de por sí, ya no la admitía en la casa porque era una vergüenza grande para ella. Para esa familia, porque eso sería como una bomba. Jamás en la vida sería recibida en la casa de esa familia porque sería criticado y además las personas ancianas, nosotros primero, le diríamos: "Tú, desaparece de aquí con tu hija y aquí no estés". Porque es una vergüenza. Eso ante nosotros.” (T11116)

Ello desplaza muchas veces el locus de control hacia el exterior del individuo, es decir, es la comunidad o la familia la entidad encargada de velar por el cumplimiento de las leyes gitanas. El espacio, la imputabilidad del individuo es mínima (recordemos el apartado sobre la ley gitana):

“Rai: ¡Tienen arreglo! Si el ha hecho mal a un crío, porque un crío cometa una chiquillada, ¿tú crees que es correcto que venga la guardia urbana y lo encierren o lo meten en cualquier centro?, pues ¿no es más sencillo que entre las personas se arregle y se comente y se arregle la cosa, la situación? Mi hijo ha cometido una injusticia con Ud., ¿Qué le ha hecho? Ha hecho esto, ha roto la moto, se le ha llevao una moto, se le ha llevao una bici, qué ha sido esto, pues tenga Ud. el dinero y ya está, ahí los tiene, y no sucede nada. (TE asiente)

Ent: Entonces, es la familia, los allegados del que ha hecho algo, los que van al otro a disculparse.

Rai: Sí, pero no los jóvenes, los mayores, siempre los mayores, siempre los mayores. Yo creo que esto es más sencillo y más simple y más fácil e incluso mejor para los críos (...) No se mete preso, entonces el padre ya se encargará de ese niño para que no vuelva a cometer ese delito.

TE: (asintiendo) Ni con payos ni con gitanos.

Rai: ¡Claro! Una vez podemos tolerar una cosa así a un hijo, pero dos no, porque más de aquí, más de aquí (apoya el brazo en la mesa) ya le toleramos que sea ladrón, entiendes.

Rm (interrumpe): Ya quedaría más ligada a la familia.” (T27017)

Pero ello no es válido de la misma manera para todos los individuos, ya que dependerá del espacio social que ocupen: no es lo mismo el Tío que un niño o que un drogadicto. El control social ejercido dependerá, por tanto, de la posición jerárquica que ocupa la familia y el individuo dentro de ella:

Rm: Sí porque es que a veces, por ejemplo, el infractor es uno de los que hay tantos “pinchotas”. Porque hay personas que sin hacer daño a nadie de los gitanos ya queremos echarlos de aquí. Y(...) la familia dice también: “¿qué queréis que su haga?. (...) Si una persona es infractora, es (...) distinta a una persona que sea trabajadora y cumplidora(...) Pero si es una persona ya es mala (la propia familia) ellos mismos lo echan. Y lo hacen desaparecer pa que se quede to perdido.

Rai: Es cuando solemos decir: “bueno, si es un drogadicto, es un sinvergüenza, es un borracho. Que le quiten la vida. Si fueras una persona honesta y buena, bueno pues aquí estamos (la familia), ¿no?.

Rm: Sí. Que es eso. Tenemos la ley esa pero claro tenemos la infracción. Hay que saber mirar digamos las personas por lo que son.

Rai: Se han de valorar las cosas.” (R04126)

La concepción holista de las relaciones individuo-comunidad es indesligable de los valores colectivistas. Tanto, que es imposible explicar lo uno independientemente de lo otro. A continuación me centraré más en lo relativo a los valores.

3.8. UNA SOCIEDAD COLECTIVISTA

El colectivismo como valor enfatiza la *interdependencia* tanto como la preservación y la permanencia de las relaciones prescritas que están jerárquicamente estructuradas alrededor de los roles familiares y de las generaciones (Bourne, 1986). Subrayando la necesidad de armonía entre los individuos de la colectividad, el desarrollo del rol asignado y el respeto a la autoridad. Lo que haga o sea un hombre o una mujer no sólo le representa e identifica a él sino a toda su familia, por ello es tan importante ganarse el respeto de los demás. Ello permite que los miembros de la comunidad sientan que están respaldados, que pueden contar con los demás. Para cualquier situación, favorable o desfavorable, se recurre a la comunidad. De ahí la importancia del clan y de las uniones familiares:

“Ent: (Entonces) ser gitano es una manera de ser.

Rai: porque lo tiene muy dentro de sí (señala el corazón).

Rm: gitano es aquel que no tiene personas extrañas. Cuando más familia se junta, más gitano “ (R24046)

El gitano, aunque como persona sea un desconocido, nunca es tratado como un extraño sino como un hermano. En este sentido, es importante remarcar cómo los propios términos utilizados definen un tipo de relación, ya que los gitanos se llaman entre sí hermano o primo, aunque no sean parientes. La significación del individuo le es dada a partir de su pertenencia a la “raza” gitana. De ahí se deriva la importancia de la *hospitalidad*:

“Rai: no pero esto que te digo de servicial te puedo explicar el caso de mi padre. Yo era un crío y vinieron unos gitanos de Valencia aquí que no tenían nada de nada. Mi padre los cogió y los metió en mi casa. Yo me acuerdo que había una litera y yo me tuve que acostar en el suelo y ellos estaban en la litera, y los trató como si fuéramos hermanos, y no nos conocíamos de nada.” (R13036)

“TE: que yo vea a un gitano ahora mismo que yo no lo conozco y que venga ante (mí) y me diga: ¿usted es el tío Emilio?, o ¿usted es gitano? pues para servirle, hijo, yo soy gitano. Pues mire usted, tengo a mi hija en el hospital y vengo apurado: no tengo dinero, no tengo a mi familia ahí, no tengo para los viajes ni para nada. Este gitano, que soy yo, yo tengo que ayudarlo porque es así, hay que ser así. Si no lo tengo, lo pido....si hay cuatro hombres ahí al lao mío, lo primero que si yo no tengo, digo: señores, para ayudar a esta familia, y quien mal tenga que no ponga y hay que juntar dieciocho o vientemil pesetas o treinta para los viajes, y si no lo tiene también lo pedirá. ¿Cuántos somos, seis? a mil duros, a cinco mil pesetas; le damos para el viaje. Esto es una, segundo: si tengo que meterlos en mi casa para un par de días o tres o cuatro, los meto en mi casa, y si tengo que darles de comer, les daré de comer; ayudarlos, ...hasta que ellos hagan lo suyo, sus cosas, para que ellos puedan salir del paso. Y una vez que hayan estado ahí y se quieran marchar, yo por las mismas les tengo que ayudar en ese sentido. (...)

Rai: eso es ser gitano y tener condiciones y echarle una mano dentro de mis posibilidades” (R24046)

El sentido colectivista facilita, a su vez, la caracterización cultural de los gitanos como una extensa *red social*, tanto real como percibida. Ello es fácilmente observable en sus comunidades donde podemos ver constantemente la gente en la calle, en plazas donde se reúnen. Para ello disponen de una delimitación física del espacio a través de una serie de

índices que definen un territorio como propio, como seguro porque el control es posible, y fuera del cual se establecen toda una serie de limitaciones y de precauciones. Donde no hay control directo de la comunidad (control que se ejerce a través todos y cada uno de sus miembros) se extiende la desconfianza. No es de extrañar, por ejemplo, que rara vez se permita que los niños asistan a las colonias que organiza la escuela e incluso a cortas excursiones de un día. Como tampoco es de extrañar que, como veremos más adelante, para las chicas sea una excitante aventura atravesar una calle que marca los límites del área de influencia de la comunidad.

Pero, a su vez, la red social es indisociable del control social. En la medida que el sujeto es la familia, ésta ha de vigilar que todos sus miembros se adecuen a las normas y valores de su contexto cultural. Infringir las normas socialmente aceptadas no sólo repercute en el individuo en particular, sino básicamente en el prestigio de la familia. Por ello, la lealtad a la familia, a las normas, se mantiene con formas de conducta que recompensan generosamente a quienes se adhieren a ellas y castigan severamente a quienes las desobedecen.

Una de las recompensas posibles es el soporte emocional que proporciona esta red social. Para los gitanos es una necesidad esencial contar con el apoyo de los demás, apoyo que de antemano ya viene dado. Las personas se sienten más seguras, saben que en los momentos de dificultad serán protegidas, y en los momentos de gloria serán elogiadas. Es decir, no pasarán desapercibidas ante los demás. Todo ello está en estrecha relación con su “teoría” acerca de los sentimientos. Estos no se pueden ocultar, incluso “es malo para la salud” si se hiciese, lo que según nuestra terminología les convierte en individuos *emocionales*. El hecho de poder expresar los sentimientos con facilidad permite a los individuos la oportunidad de analizar esos sentimientos sin que necesariamente deban ignorarlos, negarlos o asociarlos con culpabilidad (Doumanis, op. cit.). Cuando esta expresión de los sentimientos forma parte del contexto cultural donde el sujeto está inmerso dificulta la sensación de intranquilidad o disgusto, ya que lo que el sujeto siente y expresa, lo ha visto en otros sujetos de su entorno.

Esta expresividad de los gitanos se da en todas sus relaciones y, como desarrollaré más adelante a propósito de la enculturación, es un valor deseado y “educado”. Las relaciones entre las personas no constituyen un fin en sí mismo sino que están subordinadas al ecosistema familiar y forman parte integral de él (Doumanis, op. cit.). La familia satisface todas las

necesidades del individuo. Por ello, el refugio siempre es la familia, la cual aleja el sentimiento de soledad, de pérdida del "rumbo moral".

"M: (Y) No, no hay vergüenza. (Mira) Yo he tenido un problemita así de pequeño (muestra con los dedos) y yo he ido donde mi familia y a mí la familia me ha dicho: "si necesitas algo aquí estoy yo". Y de eso lo escuchas de todos. Porque sin darte cuenta... dices bueno, a mí me lo ha dicho mi padre, me lo ha dicho mi tío, me lo ha dicho todo el mundo; y no te sientes solo. Te sientes solo si no los tienes cerca, como yo. Yo ahora, no tengo a nadie aquí cerca y yo a veces me encuentro un poco sola. (...) Con mi familia misma se me puede curar. Yo voy donde mi familia, y le explico mi problema y...

Rm: Pues se resuelve.

M: ...La comprensión y el cariño yo creo que lo puede todo." (R04126)

En este sentido, la diferenciación que construyen entre "ellos", los gitanos, y los "otros", los payos, se refrenda en esta concepción de la familia y de los valores colectivistas asociados. Dado que para ellos la familia, como hemos podido observar, es el centro y satisface todas las necesidades, categorizan a los otros, los payos, como pertenecientes a familias donde no se cumplen todas estas funciones. Por ello, en la medida que la familia paya no satisfaría las necesidades emocionales resultaría necesario que los individuos recurrieran a profesionales, como los psiquiatras, cuando tuvieran problemas de esta índole:

"Rai: (...) Entre los gitanos cuando hay alguien depresivo, ante todo una mujer o un hombre, toda la familia los cuida, está pendiente de ellos, vamos a sacarle (...) Vamos a llevarle arriba y abajo. Vamos a comprarle esto, vamos a comprarle de comer, vamos a irnos allá, vamos a comer allá; y la depresión se va aquí.

M: Y ese mal que tú tienes sin darte cuenta, pero sin darte cuenta eh

Rai: ¿Entiendes?, se va aquí, la depresión se va. Y no vamos al psiquiatra, el psiquiatra somos nosotros, el loquero ése somos nosotros.

M: Porque de qué necesitas tú de ir al psiquiatra si te estás abotifarrando de pastillas y estás diciendo el problema lo tengo, el problema lo tengo y continás pastillas más te recuerdas. Sin embargo, la familia con cariño te hace que se te vaya el problema sin darte ni cuenta.

Rm: Es que por parte, por parte los psiquiatras pueden atender a la persona pero aquella persona que no tiene conciencia digamos, a ese sí le puedes dar la pastilla y calmarla esto y lo otro. Pero la conciencia de la persona que es lo que quiere expresar no se la suelta al médico, ni yo. A la familia sí que se la soltaré toa. Pero al médico: "me pasa esto y lo otro" pero tampoco le hablo con esa confianza." (R04126)

Siguiendo los comentarios anteriores no es de extrañar que en este contexto cultural gran parte del vocabulario sobre la persona podría ser definido como *romántico*. La expresividad, la pasión, la profundidad, la importancia de sentirse bien, se convierten en ejes fundamentales de las relaciones. Uno de los aspectos que más me ha sorprendido, y en muchos momentos gratificado, de mi trabajo en la comunidad es el hecho de la preocupación que se tiene sobre las personas. Si un día ven que tienes una expresión, una manera, o que te mueves diferente enseguida te preguntan, tienen detalles contigo. La verdad es que no dispongo ni de expresión ni de vocabulario para explicarlo mejor, pero constantemente tengo la sensación de que trabajar allí me sienta bien emocionalmente, vuelvo a casa con mejores ánimos.

En este vivir en comunidad la *privacidad* no constituye un objetivo deseable. En la medida que la identidad es colectiva, la privacidad de las relaciones pierde su sentido, ya que ésta promueve una necesidad de autonomía afirmando “lo sagrado del yo” (Bourne, op. cit.). Vinculados los individuos en un sistema interdependiente no se sienten “invadidos” ni “invasores” cuando son regulados o regulan la vida de los demás. Ello se observa en situaciones que desde nuestra perspectiva cultural forman parte de nuestra privacidad, como por ejemplo mantener la puerta del dormitorio de matrimonio cerrada. Aquí viene a cuento una vivencia personal: Un fin de semana estábamos en una casa en el campo con un matrimonio gitano. Llegó la hora de irnos a dormir y mi pareja y yo cerramos la puerta de nuestra habitación. Al segundo oímos: “¿Pero es que cerráis la puerta?”. Ellos estaban asombrados por nuestra acción y nosotros por su pregunta. La intimidad matrimonial no parece ser algo indiscutiblemente deseable en el universo cultural gitano.

Otra de las situaciones donde la consideración acerca de la privacidad cambia, es en la interacción que se establece entre la madre y sus hijos. Recordemos la importancia que en la literatura psicológica se le otorga a las “relaciones privilegiadas” entre la madre y su descendencia. En el contexto cultural gitano, sin embargo, las madres tienen estrecha relación con sus hijos pero ni mucho menos la exclusividad. Las madres están rodeadas de otras mujeres de otros grupos de edad: sus madres, abuelas, tías, cuñadas, hijas mayores... que suponen un sostén importante para la crianza de los hijos. La fuerza de la red comunitaria hace que, aún teniendo las madres un privilegio respecto a sus hijos, éstos pueden ser guiados y tutelados por las personas “de respeto” dentro de la comunidad. Las madres comentan que nadie les ha hablado expresamente acerca de la maternidad sino que ya desde pequeñas se han visto implicadas en ese rol; como comentábamos en el capítulo anterior. Los hijos desde muy pequeños quedan incluidos en la

trama de relaciones sociales, acompañan a sus madres constantemente, y las hijas cuando van siendo mayores se ocupan, a su vez, de sus hermanos pequeños. En esta “ausencia de privacidad” es fácil observar cómo una gitana le dice a otra qué ha de hacer, o cómo sin mediar palabra una gitana se hace cargo de otros niños, o cómo en un momento dado alguien entra en una casa para ver qué pasa (cosa que a nuestros ojos es fácilmente interpretable como una intromisión indeseada).

Esta ausencia de privacidad y el hecho, que comentábamos en páginas anteriores, de la proximidad de los modelos de referencia facilita la creación de una responsabilidad compartida. Es decir, el comportamiento adecuado es accesible de manera constante: las abuelas, las tías, otras mujeres de su grupo de edad, ofrecen estrategias para la crianza de los hijos o para cualquier aspecto de la vida. Recordemos también, la importancia de los saberes acumulados, la experiencia constituye un valor deseable y compartiendo estas experiencias los sujetos devienen, cada vez más, miembros competentes de su contexto cultural.

En la medida que estos valores son propios de su contexto cultural, estas características culturales primarias, como el colectivismo, con el fuerte control social y la falta de privacidad que llevan parejos, se convierten fácilmente en una dificultad en la relación con el grupo mayoritario. En el siguiente ejemplo vemos cómo lo explica una mujer gitana casada con un hombre no gitano:

“M: Los gitanos somos siempre uno. Seamos desconocidos, conocidos, siempre somos uno. Entonces, yo por ejemplo, tengo una amiga mía que tiene un problema y yo siempre voy a estar ahí porque es mi amiga, porque lo tengo dentro; y sin embargo para él pues diría vale que le echas una mano pero siempre y cuando más por mí. Y yo no, yo no soy así. (...) Cuando coges una amistad con una persona la coges como si fuese ya de amiga como si fuese tu hermano, alguien de tu familia. Sin embargo, un payo no. Tienes una amistad, sí es muy querido pero tú en tu lao y yo en el mío. (Raimundo asiente) (...) Mira, mi marido tiene un amigo que es muy íntimo amigo suyo que han hecho, bueno, las mil y una. Sin embargo, su mujer hace poco ha tenido un nene y ¿qué hemos ido a verle?, un día y fuera. Yo, sin embargo, no, yo tengo una amiga y tiene un niño y yo estoy todos los días allí con ella y no sé, y tomamos café, nos llamamos más a menudo.(...) Me quiere igual que yo pero lo único que no lo demuestra tanto como lo puedes demostrar tú.” (R04126)

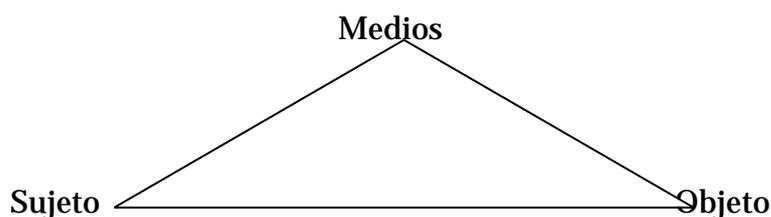
En estas últimas líneas hemos podido empezar a observar algo importante: En tanto que los valores culturales tradicionales son utilizados en un discurso acerca de la diferencia entre culturas, colectivismo e individualismo no son sencillamente dos caminos diferentes, dos concepciones distintas, sino que se

utilizan como categorización de un grupo frente al otro. En la medida que esta diferencia se recrea, la oposición de valores se acrecienta, marcando cada vez más la diferencia entre "ellos" y "nosotros".

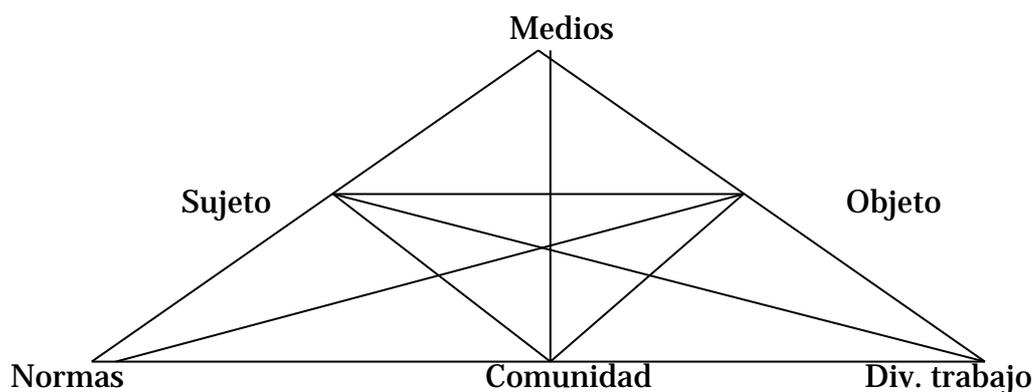
3.9. LA CULTURA GITANA COMO EL CONTEXTO DE ACTIVIDAD

Creo que la descripción realizada en las páginas anteriores me permite, sin que necesite entrar en el análisis de prácticas educativas concretas, exponer lo que podríamos denominar *Actividad Socializadora* (o actividad educativa) en el marco de la cultura gitana.

Para ello me será útil (a sabiendas de que es una herramienta peligrosa porque tiende a la simplificación) el esquema trazado por Engeström (1993). Este autor desarrolla la Teoría de la Actividad de Leontiev. Para este último, la relación establecida entre un sujeto y los objetivos de su acción, a través de la mediación de herramientas, constituye la unidad de análisis de la Psicología histórico-cultural. La actividad (y no la palabra, como parece derivarse de los escritos de Vigotsky, 1934, 1979) es el material indivisible que debemos utilizar en el estudio de la conciencia o del desarrollo humano.



Engeström introduce en este esquema el contexto social, definido por las relaciones entre cada uno de los vértices del primer triángulo con la comunidad en que se organiza la actividad, las leyes que la regulan y la división del trabajo que se establece.



La actividad que estoy intentando analizar es en la práctica educativa, socializadora, o sea, la actividad llevada a cabo en el seno de la cultura gitana, por medio de la cual los sujetos más jóvenes se convierten en miembros competentes de la comunidad. Aunque no he entrado todavía en las prácticas socializadoras en sí mismas (objeto del próximo capítulo), puedo avanzar ya las características de los elementos que constituirían cualquier actividad en el contexto cultural gitano.

En primer lugar, como ya se ha dicho el *sujeto* del contexto cultural gitano es la familia. Como sociedad holista, con los valores colectivistas que le son inherentes, todo lo vinculado con los intereses personales se subordina a las preocupaciones familiares; el destino de la familia tiene más importancia que la trayectoria del individuo. La familia es la que otorga la identidad, el estatus social que poseen los sujetos. Por ello, no existe un proyecto individual de desarrollo, sino que éste deviene un proyecto colectivo de desarrollo familiar, ya que el objetivo de las tareas de desarrollo en el contexto cultural gitano es mantener la supervivencia y el prestigio familiar.

Objetivo cultural que se articula mediante mecanismos de control social y de mantenimiento de una ley propia. En la medida que el sujeto es la familia, ésta ha de vigilar para que todos sus miembros se adecuen a las normas y a los valores de su contexto cultural. Recordemos que infringir las normas socialmente aceptadas no sólo repercute en el individuo en particular, sino básicamente en el prestigio de la familia. Por ello, la lealtad a la familia, a las normas, se mantiene con formas de conducta que recompensan generosamente a quienes se adhieren a ellas (los mecanismos de apoyo social) y castigan severamente a quienes las desobedecen. La familia ha de

velar para que sus miembros respeten las tradiciones que quedan reflejadas en la propia ley gitana.

La *Ley*, administrada por los miembros más competentes de la comunidad, los Tíos, se encarga de regular los actos de la vida de los gitanos. Centrada, por un lado, en torno al reconocimiento de que las relaciones sociales son necesariamente conflictivas y, por otro, a la importancia de la mediación como un mecanismo que evita situaciones de enfrentamiento sin límites que llevarían a la destrucción. De esta manera, los tíos no sólo son "jueces" sino son, mucho antes, consejeros; representan la sabiduría y la virtud. Los "tíos" son los personajes sobre los que se articula la red social; su existencia garantiza la cohesión del grupo; su actuación puntual permite el flujo sin sobresaltos de la vida en relación. Su autoridad, y el poder que ésta lleva aparejado, son fruto de un consenso social pero es una investidura que se les otorga también por sus cualidades personales que encarnan el "tipo ideal" de gitano (Cerreruela, op. cit.).

En este sentido, si los *medios culturales* para convertirse en un miembro competente de la sociedad son la adquisición de los conocimientos tradicionales, éstos sólo pueden adquirirse con los años vividos y con la proximidad de los modelos de referencia. Por ello, en el proceso de enculturación se remarcan los valores colectivistas. Valores que encajan con la idea de que los saberes se aprenden de las generaciones anteriores, así la fidelidad, el acatamiento a la tradición y el respeto de las personas en función de su edad o estatus conforman conductas especialmente deseables, lo que contribuye a preservar la jerarquía de edad. De ahí, la importancia que cobra la relación que tienen los individuos con los diferentes grupos de edad. La *división del trabajo* en función de los grupos de edad y de género reafirma el proceso.

La *división del trabajo* en función del género queda patente en los roles de hombre y de mujer, totalmente diferentes pero complementarios. La responsabilidad de la mujer reside en ocuparse de las necesidades físicas y emocionales de la familia, manteniéndose servicial, solícita y expresiva en sus afectos. Mientras que la responsabilidad del hombre reside en mantener y preservar el honor familiar, defendiendo a la familia ante cualquier agresión y ejerciendo su representación pública.

Y, en última instancia, la *comunidad* definida como red de familias se establece como eje de toda actividad en la cultura gitana. Vinculados en un sistema interdependiente, no tan sólo la familia, sino toda la comunidad

actúa como referente y como salvaguarda. En este vivir en comunidad la privacidad no constituye un objetivo deseable. Esta ausencia de privacidad y el hecho de la proximidad de los modelos de referencia facilita la creación de una responsabilidad compartida. Es decir, el comportamiento adecuado es accesible de manera constante, los demás miembros de la comunidad ofrecen estrategias para cualquier aspecto de la vida. Recordemos también, la importancia de los saberes acumulados, la experiencia constituye un valor deseable y compartiendo estas experiencias los sujetos devienen, cada vez más, miembros competentes de su contexto cultural.

CAPITULO 4: LOS PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN

En el capítulo anterior hemos podido ver cómo se definen las características culturales primarias del grupo cultural gitano. Hemos visto, por tanto, cómo opera la adscripción patrilineal y la subsiguiente importancia que se otorga al parentesco, la organización social diferenciada por grupos de edad y género, la importancia de las leyes y el papel que juegan los Tíos en su desempeño. Asimismo hemos podido corroborar cómo los valores colectivistas sustentan el quehacer del grupo cultural gitano.

En este capítulo me dedicaré a explicitar cómo todas estas características toman forma en los procesos de socialización. Como comentaba en el primer capítulo, me interesa analizar cuáles son las etnoteorías del desarrollo, en términos de Greenfield, o la psicología popular, en términos de Bruner que operan en los procesos de enculturación. Asimismo, como señalaba en el capítulo anterior, el desarrollo de las siguientes páginas está basado en la imagen de homogeneidad que mis interlocutores me han brindado. Los elementos de cambio serán el objeto de análisis del siguiente capítulo.

4.1. LOS MARCOS INTERPRETATIVOS DE LAS FAMILIAS

Desde la perspectiva sociológica, Durkheim fue el primero en llamar la atención sobre el hecho de que las representaciones colectivas engloban los modos con que un grupo se piensa en relación con los objetos que le afectan. Las representaciones colectivas son generadas socialmente; expresan problemas sociales; mantienen una correspondencia estructural con la organización social y su expresión deviene relativamente autónoma combinándose y transformándose según sus propias leyes. Para él, la observación conduce al análisis, y toda acción supone la puesta en marcha de una teoría, incluso implícita, de la familia. Y esta teoría conlleva una ideología que desemboca algunas veces en una acción social y/o política.

Para comprender la estructura familiar, Durkheim recomienda apoyarse en el estudio de los hábitos, en el derecho y en las costumbres. El interés que podemos atribuir a una costumbre es su “virtud imperativa”, su fuerza coercitiva que la eleva al rango de regla, y cuyo no cumplimiento es merecedor de sanciones.

En un sentido similar Bruner (op. cit.) afirma que “la psicología cultural ... se preocupa de la acción situada (situada en un escenario cultural y en los estados intencionales mutuamente interactuantes de los participantes)” (pág. 34). Por ello, afirma que la cultura y el desarrollo infantil están inextricablemente entrelazados. Greenfield (1994) argumenta que desde la perspectiva del niño/a, un aspecto importante del desarrollo es la adquisición del conocimiento cultural. Desde la perspectiva de la sociedad, los niños/as desde el nacimiento están expuestos a la cultura que los rodea. Este entorno cultural abarca todo, desde las formas de dormir y las prácticas alimenticias hasta el eventual sistema de valores del niño, sus experiencias escolares y sus interacciones interpersonales. La adquisición activa por parte del niño/a del conocimiento cultural, a partir del entorno cultural, constituye la relación entre cultura y desarrollo infantil.

Y la familia, enmarcada en un contexto cultural determinado como es el gitano en nuestro caso, constituye un elemento esencial en los procesos de socialización. “Quien sale entonces al encuentro del niño/niña no es el mundo en abstracto sino seres de carne y hueso que van a dedicar sus energías a que se desarrolle psicológicamente, es decir, se abra al conocimiento de lo que le rodea y al trato social con las personas” (Perinat, 1998). Y lo que orienta la actividad globalizadora de la familia son las creencias, valores y metas que imperan en su comunidad cultural. En términos de Bronfenbrenner (1979) microsistema y macrosistema se determinan mutuamente.

En este sentido, son particularmente destacables dos *marcos de referencia culturales alternativos*, cada uno de ellos con su propio conjunto de beneficios y costos (LeVine et al., 1994). En el primer marco, la meta preferida del desarrollo es la *independencia* (Greenfield, 1994, Markus & Kitayama, 1991). En él, la meta primaria de socialización en este modelo es un individuo autónomo, auto-realizado, que se introduce a la relación y a las responsabilidades sociales por elección personal (Miller, 1994; Miller, Bersoff & Hardwood, 1990). En el otro modelo, la meta preferida del desarrollo es la *interdependencia* (Greenfield, 1994; Markus & Kitayama, op. cit.). Su meta primaria de socialización es la inclusión de la persona madura en una red de

relaciones y responsabilidades hacia los demás; idealmente, los logros personales están al servicio de una colectividad, principalmente la familia.

Estos modelos no solamente generan preferencias en los fines del desarrollo y en las metas de socialización, sino que también funcionan como marcos interpretativos, que generan evaluaciones de los pensamientos, sentimientos y actuaciones de los demás. En cuanto marcos interpretativos, los modelos permiten ver las razones de las diferencias culturales, los valores subyacentes a la variabilidad transcultural en comportamientos, sentimientos y pensamientos (Greenfield, 1998). Resumiendo, podríamos decir que el marco de independencia es parte de un modelo filosófico y social llamado *individualismo* mientras que el marco de interdependencia es parte de un modelo filosófico y social llamado *colectivismo*.

Una vez hemos definido la preminencia de los valores colectivistas en la cultura gitana (en el capítulo anterior), veamos cómo éstos operan en la definición de las prácticas socializadoras y cómo “apuntan” hacia un determinado tipo de adulto.

4.2. APRENDIZAJE GUIADO Y VALORES COLECTIVISTAS EN LA SOCIALIZACIÓN

Greenfield (1998) argumenta que los modelos culturales basados en la interdependencia poseen las siguientes orientaciones para el desarrollo de sus miembros: valoración de la inteligencia social; los niños están rodeados de adultos; los objetos son utilizados como mediadores en las relaciones sociales; se otorga una mayor importancia al respeto y a su cuidado; y presentan apego más resistente.

Por ello, los valores colectivistas se manifiestan en la crianza temprana en forma de predominio de las relaciones entre personas, tanto en el contacto corporal como en el lenguaje (ver ejemplos de ello para otros grupos culturales e Rabain-Jamin, 1994 y 1994). En el proceso de aprendizaje, el colectivismo encaja con la idea de que los saberes se aprenden de las generaciones anteriores, lo que contribuye a preservar la jerarquía de edad. De esta manera, los valores, las prácticas, las habilidades necesarias para su desarrollo son aprendidas y enseñadas en la familia. El colectivismo se manifiesta en que el punto de referencia educativo lo constituye la familia y en última instancia la comunidad, que funciona como una gran familia:

“TE: (...) de la educación de los hijos, tanto del abuelo como del padre. Claro, porque esto lo traen ya, ya lo traen todo esto. Porque lo han escuchao sobre ellos y a ellos les dan consejos y ya van encaminaos... y de allí viene la formación, y entonces, a través de allí, se va cogiendo la formalidad, ahí viene el respeto: ¡el respeto! (porque) el mundo es un pañuelo y nos necesitamos unos a otro. Y es que esto son cosas propias nuestras, que ya viene ya de raíces.

Rai: Es igual que, por ejemplo, que por hache o por be desaparece la madre o el padre o el matrimonio, desaparecen, los niños se quedan abandonados y, para ir a vivir a una casa de estas de asilo, oye, pues se los queda la familia. Es que es una cosa muy buena. O un anciano, que se queda solo, pues rápidamente la familia lo acogemos, no importa cuál se lo queda. Y si se tiene que ir uno directamente a su casa, se va, se lo lleva a su casa, hay muchas cosas buenas. Y por ejemplo, en la casa nos enteramos que alguien en la familia no va bien por las circunstancias que sean, nos afectamos de este su problema ¿y decir qué? y ¿cómo estamos?, pues mira aquí, que se ha juntao toda la familia entonces cogemos el dinero y le rogamos toma échatelo y empléate, ¡hala y buscate la vida!, son cosas muy ricas, que a lo mejor, no sé otras etnias no lo hacen, ¿sabes? si el problema es tuyo soluciónatelo, pero, esto no lo toleramos los gitanos, ante todo nosotros no toleramos que uno de la casa pase necesidades, ¿que todos tenemos necesidades? por supuesto, pero, dentro de las necesidades unos tienen más y otros menos.” (T05066)

La familia, y por extensión la comunidad, adquieren su sentido como punto de referencia educativo en la medida en que los medios de subsistencia tradicionales, como la venta ambulante o la recogida de chatarra, el “aprendizaje (informal) ecológicamente válido” se adquiría a través de la *observación participante* (concepto de Rogoff, 1993, referido a la progresiva implicación de los aprendices en la tarea de los expertos). En estos métodos “tradicionales” de aprendizaje, los niños observan cotidianamente la actividad de los adultos y toman parte en ella a la medida de sus habilidades. Ello es posible porque *en este contexto cultural el mundo de los niños y el de los adultos no está segregado*. En el grupo cultural dominante de nuestra sociedad, los ámbitos en que se desenvuelve el trabajo adulto están vetados a los niños, por lo que el aprendizaje no formal se limita a aquellas actividades adultas en las que los niños pueden estar presentes (las relaciones con parientes y vecinos, actividades lúdicas como ir de excursión, a un restaurante o a un parque de atracciones, eventualmente la compra, etc.). En la sociedad gitana, en cambio, la actividad adulta es accesible a la observación infantil, y ese es el mecanismo fundamental de socialización:

“Rai: Son más abiertos. ¿Sabes lo que pasa?. Los niños ya empiezan a estar con la gente, ven en los mayores, en nuestra raza, las cosas, el sistema de vida, las penas y las necesidades que pasan en las casas, como nos tratan a sus

padres cuando quieren salir adelante porque llegan a casa y lo explican. Entonces, parecen madurar esto y tienen una chispa distinta los gitanos. Y luego las relaciones (...) Entonces esto es cultura nuestra propia que quiere decir que desde muy chicos, desde muy pequeñitos ya tienen las raíces lo que pasa es que estas raíces si siguen manteniéndose son nuestras lo que pasa es que la entidad del pueblo no va a perderse.

Ent: Entonces, es como si, dentro de la cultura gitana, o sea los niños desde que nacen, están siempre alrededor del adulto; están siempre en todas partes.” (R10046)

La existencia de la red social de apoyo, la expresividad de las emociones y el hecho de que los niños gitanos estén siempre rodeados de adultos corresponde al estereotipo que desde nuestra perspectiva cultural se tiene de estos niños: la habilidad social que utilizan, cuando es necesario, para "engatusar" o "manejar" con especial habilidad a otras personas adultas. De hecho, el privilegiado acceso que tienen al mundo de los adultos favorece tal habilidad. Los niños gitanos, desde que son bebés, aún estando cuidados por sus madres están en constante relación con el resto de la comunidad. Es habitual verlos entre los adultos, con otros niños mayores o iguales que ellos. Tradicionalmente, sus juegos, ya que prácticamente no utilizan juguetes, siempre implican su relación con otros. Esta rica vida social tiene continuidad en la integración de los niños en las actividades adultas como la venta ambulante.

Por ello en la educación “informal” se realiza una orientación socioemocional (en oposición a una orientación más tecnológica), en la que el conocimiento del mundo social predomina sobre otro tipo de saberes. En la actividad conjunta, se señala qué es relevante, qué es importante, qué es pertinente y qué es adecuado. En otras palabras, en la actividad conjunta se construye lo que es la realidad:

“M: Que te arrancas tú todo lo que tú tienes dentro (se lleva la mano al pecho). (...) El sentimiento, sí. Es más importante el hablar que decirle “mira esto me los ha dao tal persona y porque nos quiere” que no decir tengo esta botella. Es más importante, sí. (...) Yo creo que sí. Yo por lo menos sí lo hago. Si su tía le regala algo yo intentaré cuando sea mayor,... Decir esto te lo ha dao tu tía y te lo ha dao porque te aprecia. Y no si... cualquier persona. Y es que es todo. No es dejarle de no darle importancia a las cosas. Siempre hay un porqué ¿no? de todo.

Ent: Y ese porqué se le intenta explicar también. De alguna forma sería tratar a los niños como adultos. En la manera de hablar al menos, ¿no?.

M: Sí, sí. Claro. Yo por lo menos tengo ese pensar” (R04126)

Diferentes formas de relación con la realidad suponen prácticas diferentes, de lo que se pueden derivar grandes diferencias en la adquisición de habilidades, o lo que es lo mismo, la preeminencia en la adquisición de determinadas habilidades en detrimento de otras (Lalueza y Crespo, 1996; Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 2001). El conocimiento de los estados mentales ajenos, el acceso a las emociones de los demás, así como el conocimiento de las propias, parece jugar un papel relevante (Ensamenang y Lamb, 1993; Blake, 1993). Por ello, el trato social es la principal "herramienta" del gitano bien socializado, y le será útil tanto en el trato con los suyos, como en la relación con los miembros del grupo cultural mayoritario. Tanto sean éstos potenciales clientes o potenciales amenazas, el dominio en la interpretación de los índices acerca de sus intenciones y el conocimiento de cómo manejar sus motivaciones es vital en el sentido literal de la palabra.

“Rai: (...) eso va con nosotros desde que somos muy niños, porque lo vemos de la familia, porque todo el amor que recibimos no solamente de nuestros padres, lo recibimos también de nuestros sobrinos, tíos, primos, todo lo que es la familia,... lo recibimos de todas partes, ese amor, ese cariño, que llega uno: ¡ay, que bonito!; le echa abrazos, llega otra niña y le echa la mano al niño, empiezan a jugar y la lleva a comprarle cualquier cosa, uno le trae cualquier cosita, y cuando van a los mercados y ven una cosa simpática, que le hace gracia a la mujeres o a los hombres, "esto lo compro pa la niña y tal, o lo compro pa el niño tal, y ella le dice: toma ten". Es que viene ya desde muy chiquititos, viene esos sentimientos, entonces al paso del tiempo, aunque tu no quieras, pues esos sentimientos te llegan a tí y tu los compartes con los demás, con tu familia, con tus hermanos, hermanas, primos, tíos, con todos los compartes estos sentimientos...” (R10046)

“M: Entonces, claro, yo la niña me ve reír, me ve llorar, todo. Entonces... por ese sentimiento más así de los gitanos son mucho más expresivos y más pícaros también por eso.

Ent: Por eso. Y también porque los padres y los adultos tampoco ocultan sus sentimientos. Eso que tú has dicho te ven reír, te ven llorar, te ven hacer de todo.

Rai: Que comparten todo.

M: La niña está en la habitación y tú estás llorando en el sillón. Y no te sirve de nada, bueno, porque el niño no te ve a ti, no sabe como eres tú verdaderamente” (R04126)

A diferencia del contexto escolar, los aprendizajes se dan directamente en los contextos productivos, *allí donde se hacen las cosas* y no en contextos didácticos en los que no se hacen cosas sino que exclusivamente se enseñan. De este modo, el rol del *enseñante* es mucho más personal, importa su

experiencia en la actividad, no su experiencia docente. No se aprenden cosas abstractas y descontextualizadas, sino que se aprende a hacer cosas concretas que cobran sentido estricto en el contexto en que se aprenden. El conocimiento no es en principio proposicional, sino práxico y no importa su corrección formal, sino su adecuación inmediata; el objetivo es la acción a realizar. En este contexto cultural, los individuos y sus experiencias personales, es decir, su manera de hacer las cosas, sus esfuerzos, sus errores y logros, constituyen la fuente de aprendizaje más valiosa (ver Doumanis, op. cit.). La importancia del proceso y de las personas constituyen uno de los valores fundamentales.

Todo ello les lleva a definirse a sí mismos como *personas prácticas*, guiadas por la acción inmediata. Uno no puede permitirse el lujo de pararse a pensar qué se ha de hacer, porque de la rapidez y de la astucia con que se realice dependerán muchos de los resultados tanto en las relaciones profesionales como familiares. De todas maneras, esta diferenciación entre acción y pensamiento es una de las definiciones realizadas como oposición al grupo mayoritario a partir de su categorización de las diferencias entre los dos grupos.

Rai: (Nosotros cuando tenemos un problema vamos) A resolverlo.

Rm: Somos mas realistas, somos más realistas.

Rai: Afrontamos las cosas de inmediato, de inmediato

Rm: Tomamos decisiones sobre la marcha, rápidos.

Rai: Vds. analizáis mucho mas las cosas, como se suele decir, en tipo así científico. Analizamos. Pero los gitanos, no: resolvemos y actuamos. (*Mira fijamente a la entrevist.*) Surge un problema. ¡Vamos a resolverlo! ¡De inmediato!

Rm: Si, volvemos a las mismas, digamos, pero es inmediato, hay que pensar en todos (*Hace girar su dedo índice en círculo*). No personalmente. Hay que pensar en todos" (R18116)

Nuevamente nos encontramos con el discurso sobre la diferencia. La enculturación que privilegia el conocimiento de las personas y la importancia del propio proceso de aprendizaje deviene, a su vez, en otra diferencia cultural. Una vez más la diferencia entre "ellos" y "nosotros". En los capítulos siguientes veremos cómo esta diferencia se acentúa cuando la relación con el grupo mayoritario se extiende a la escolarización.

4.3. LAS METAS DE LA ACTIVIDAD ENCULTURADORA

Esta orientación que destaca lo interpersonal como principal objeto de conocimiento que debe ser transmitido en las prácticas enculturadoras, puede tener una explicación a la luz de lo que ya sabemos. Mientras que las culturas dominantes en occidente se sustentan en el dominio de la naturaleza, en su transformación, las colectividades gitanas han debido orientar sus esfuerzos en adaptarse a sociedades regidas por unas normas que les son extrañas, y en las que el poder está en manos ajenas. Además, su práctica económica se ha fundamentado en el intercambio comercial. Así pues, adaptación a otras sociedades y *trato* comercial son las metas de las que se desprende qué habilidades son más necesarias: las que se refieren al trato interpersonal. De un hijo no se desean especiales aptitudes para el razonamiento abstracto o para la manualidad; se espera que sea lo suficientemente *espabilado* (hábil socialmente) para poder manejarse en un mundo lleno de retos sociales.

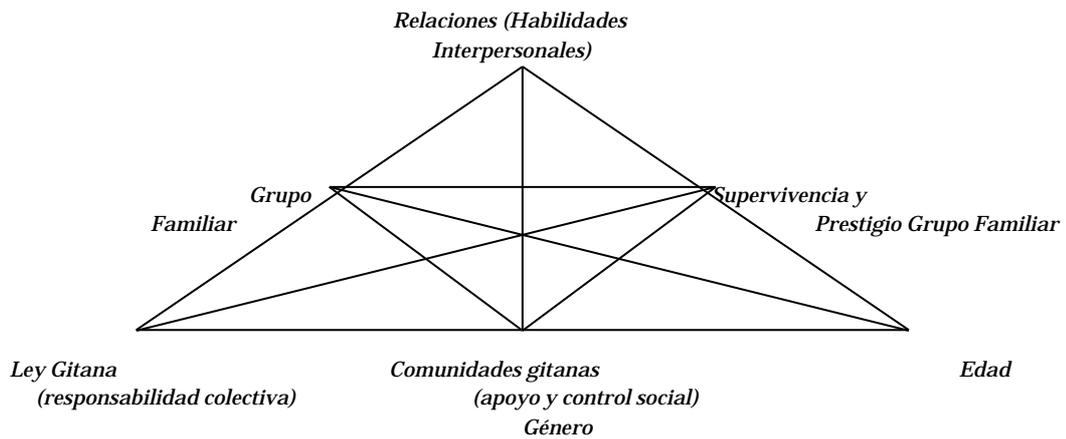
Pero, como ya he mencionado, no se trata de formar *individuos* que sean capaces de enfrentarse ellos solos al mundo, sino de educar sujetos que sean leales al grupo, que sean, antes que individuos, *miembros* de un colectivo. No hay, por tanto, una actividad individualizadora como se da en la escuela. Las prácticas de aprendizaje guiado se dan en el seno del grupo, y aquellos que están en proceso de formación (los menores) comparten con el grupo sus objetivos. Cuando un niño participa en las actividades comerciales de su familia como aprendiz o ayudante, la actividad no se orienta al aprendizaje individual (como en la escuela), sino a la participación (a la ayuda) al grupo.

Las prácticas de aprendizaje guiado se organizan de acuerdo a la estructura de la actividad prototípica de la cultura gitana (que detallé al final del capítulo anterior), y se diferencian profundamente de otras actividades educativas como la escolar (que desarrollaré en el capítulo siguiente).

El sujeto de la actividad es un sujeto colectivo (el grupo familiar) y los objetivos de aprendizaje se funden con los objetivos de la actividad cotidiana en el mismo grupo familiar. La comunidad regula a través de normas y de formas de relación y control, la buena orientación de este aprendizaje, ensalzando y censurando y, sobre todo, fijando la responsabilidad como algo colectivo (no personal), como algo compartido por el grupo. Como toda sociedad tradicional, el conocimiento se deposita en aquellos que tienen

experiencia y que han sido reconocidos como ejemplo y autoridad. De modo que uno de los principales ejes de división del trabajo es la edad.

Las prácticas de aprendizaje en la cultura gitana, descritas como una actividad:



En primer lugar, el *sujeto* del contexto cultural gitano es la familia. Como sociedad holista, con los valores colectivistas inherentes, todo lo vinculado con los intereses personales se subordina a las preocupaciones familiares; el destino de la familia tiene más importancia que la trayectoria del individuo. La familia es la que otorga la identidad, el estatus social que poseen los sujetos. Por ello, no existe un proyecto individual de desarrollo, sino que éste deviene un proyecto colectivo de desarrollo familiar, ya que el objetivo de las tareas de desarrollo en el contexto cultural gitano es mantener la supervivencia y el prestigio familiar.

Objetivo cultural que se articula mediante mecanismos de control social y de mantenimiento de una ley propia. En la medida que el sujeto es la familia, ésta ha de vigilar para que todos sus miembros se adecuen a las normas y a los valores de su contexto cultural. Recordemos que infringir las normas socialmente aceptadas no sólo repercute en el individuo en particular, sino básicamente en el prestigio de la familia. Por ello, la lealtad a la familia, a las normas, se mantiene con formas de conducta que recompensan generosamente a quienes se adhieren a ellas (los mecanismos de apoyo social) y castigan severamente a quienes las desobedecen. La familia ha de velar para que sus miembros respeten las tradiciones que quedan reflejadas en la propia ley gitana.

La *Ley*, impartida por los miembros más competentes de la comunidad, los Tíos, se encarga de regular los actos de la vida de los gitanos. Centrada, por un lado, en torno al reconocimiento de que las relaciones sociales son necesariamente conflictivas y, por otro, a la importancia de la mediación como un mecanismo que evita situaciones de enfrentamiento sin límites. De esta manera, los tíos no sólo son "jueces" sino son, mucho antes, consejeros; representan la sabiduría y la virtud. Los "tíos" son los personajes sobre los que se articula la red social; su existencia garantiza la cohesión del grupo; su actuación puntual permite el flujo sin sobresaltos de la vida en relación. Su autoridad, y el poder que ésta lleva aparejado, son fruto de un consenso social pero es una investidura que se les otorga también por sus cualidades personales que encarnan el "tipo ideal" de gitano (*Hechos Gitanales*, en preparación).

En este sentido, si los *medios culturales* para convertirse en un miembro competente de la sociedad son la adquisición de los conocimientos tradicionales, éstos sólo pueden adquirirse con los años vividos y con la proximidad de los modelos de referencia. Por ello, en el proceso de enculturación se remarcan los valores colectivistas. Valores que encajan con la idea de que los saberes se aprenden de las generaciones anteriores, así la fidelidad, el acatamiento a la tradición y el respeto de las personas en función de su edad o estatus conforman conductas especialmente deseables, lo que contribuye a preservar la jerarquía de edad. De ahí, la importancia que cobra la relación que tienen los individuos con los diferentes grupos de edad. La *división del trabajo* en función de los grupos de edad y de género reafirma el proceso.

La *división del trabajo* en función del género queda patente en los roles de hombre y de mujer, totalmente diferentes pero complementarios. La responsabilidad de la mujer reside en ocuparse de las necesidades físicas y emocionales de la familia, manteniéndose servicial, solícita y expresiva en sus afectos. Mientras que la responsabilidad del hombre reside en mantener y preservar el honor familiar, defendiendo a la familia ante cualquier agresión y ejerciendo su representación pública.

Y, en última instancia, la *comunidad*. Vinculados en un sistema interdependiente, no tan sólo la familia, sino toda la comunidad actúa como referente y como salvaguarda. En este vivir en comunidad la privacidad no constituye un objetivo deseable. Esta ausencia de privacidad y el hecho de la proximidad de los modelos de referencia facilita la creación de una responsabilidad compartida. Es decir, el comportamiento adecuado es

accesible de manera constante, los demás miembros de la comunidad ofrecen estrategias para cualquier aspecto de la vida. Recordemos también, la importancia de los saberes acumulados, la experiencia constituye un valor deseable y compartiendo estas experiencias los sujetos devienen, cada vez más, miembros competentes de su contexto cultural.

4.4. LOS IDEALES DE GÉNERO

Como cualquier grupo cultural, los gitanos construyen una cosmovisión del mundo que incluye los ideales de hombre y mujer. Señalaba en capítulos anteriores que los gitanos son un grupo de parentesco donde sus miembros trazan su vinculación genealógica por medio de conexiones masculinas. Por tanto el grupo femenino posee una condición de dependiente porque no es vinculante. Los grupos de género y edad establecen una distribución de derechos y obligaciones, la atribución de los diferentes roles y los valores morales asociados.

En las relaciones con la familia extensa y con los parientes próximos, el grupo de edad es el que determina el tipo de relaciones a establecer. Fuera de estos ámbitos entra en juego la frontera del género, por lo que hombres y mujeres (chicos y chicas) forman grupos de actividad separados.

En el sistema cultural gitano es muy clara la línea divisoria entre el mundo de los hombres y el de las mujeres, ejercen roles diferentes pero complementarios. Así, los hombres son las figuras públicas, y sobre todo, los encargados de velar por el honor de su mujer e hijos y, por extensión, de su familia. Por el contrario, se espera que las mujeres se relacionen exclusivamente con los hombres que pertenecen a su familia y a su comunidad, mientras que no existen limitaciones en la relación con otras mujeres, sean o no de la comunidad. Por ejemplo, un hombre extraño no puede dirigirse a una mujer gitana pero sí puede hacerlo una mujer extraña a un hombre gitano.

Al hombre no se le pide que trabaje mucho sino que gane el máximo para poder mantener a su mujer y a sus hijos con el mínimo esfuerzo y que sea capaz de defender a los suyos ante un ataque. Ser hombre, para los gitanos, viene definido de la siguiente manera:

“TE: bueno, lo primero que tiene que tener un hombre para ser formal, primero: no ser putero (...) Segundo, que no sea borracho, que no sea bebedor. Tercero: saber hablar y saber estar con los hombres y con las personas y tener un respeto como se debe de mirarle. Cuarto: que sea, saber ser gitano.

Rai: sí, porque todos somos gitanos de nacimiento pero... ser gitano es muy distinto

TE: es muy difícil, porque yo te voy a decir una cosa... porque yo puedo venir de un padre y una madre y ser gitano puro, pero si yo no tengo iciones...

Rai: condiciones, condiciones... gitanas

TE: condiciones... y, a parte de condiciones, iciones también

Rai: acciones

TE: acciones... ya no soy gitano. Para ser, saber ser gitano tiene que tener todas las bases gitanas: primero, tener condiciones, segundo: tener iciones... o acciones...” (T05066)

La diferenciación entre el mundo público de los hombres y el mundo privado de las mujeres se trasluce también en el tipo de reconocimiento otorgado a ambos géneros: para el hombre el reconocimiento es público, como comentaba en la sección sobre los grupos de edad al hacer referencia a los Tíos, mientras que el reconocimiento para la mujer es privado, ya que se circunscribe al ámbito familiar:

“Rai: pero vamos a ver, hay mujeres, como tú muy bien has dicho: ¿por qué las mujeres no tienen voz?, sí tienen voz las mujeres, algunas mujeres han tenido voz, pero no dentro de un coro gitano, la han tenido dentro de su familia.

Rm: con su marido, sus padres, sus hermanos

Rai: Han reconocido a esa mujer, pero no dentro de los gitanos. Incluso dentro de la comunidad gitana han conocido a esa mujer y le han dado esa respetabilidad a esa mujer, porque es una mujer honesta y buena...y se ha manifestao que es una mujer bien; claro que se le da su voz” (T27017)

En las páginas siguientes intentaré explicar cómo operan los ideales femeninos en la cultura gitana.

4.4.1. LA MUJER CASTA

Uno de los principales valores en los que se socializa a los niños gitanos desde el nacimiento es el de la importancia de la castidad. A cualquier niño y niña

que preguntemos nos dirá que para ser una gitana se ha de llegar virgen al matrimonio.

Cómo comentaba en el capítulo anterior, a partir del momento en que las jóvenes dejan de ser niñas (cuando poseen capacidad reproductora) entran en un nuevo grupo de edad: Tchave. A partir de este momento se producen una serie de restricciones cuyo objetivo final es la conservación de la virginidad. Como cualquier otra faceta de la vida de los gitanos, esta capacidad está custodiada por la familia. Por ello, la conducta sexual adolescente está sancionada. El rol femenino que lleva aparejado las expectativas de una mujer casta, servicial a su marido, no contaminada, recatada en la esfera pública... no permite estas conductas. En el caso de que los rituales de pedimiento y de boda no pueden realizarse porque esta norma moral no se ha cumplido, la pérdida de estatus de ambos sujetos y de sus respectivas familias es notable. Sin embargo, a los adolescentes masculinos se les permiten, o mejor no se les prohíben, aventuras de tipo sexual. Eso sí, con chicas no gitanas.

Por ello, al llegar a este nuevo grupo de edad, se produce una profunda diferenciación de roles en función del género y la restricción de las relaciones se hace patente en las prácticas cotidianas. El proceso de enculturación no tiene las mismas connotaciones para los chicos que para las chicas:

"... el varón se relaciona con su grupo de edad y sexo, (...) a pesar de sus contactos, principalmente en lo laboral con grupos de edad superiores y mismo sexo, su relación más común es con lo del mismo sexo y edad. Mientras que en el caso de la mujer (...) está relacionada con su mismo sexo pero con los diferentes grupos de edad, pues cada uno de ellos le proporciona la posibilidad del aprendizaje de un rol diferente, sabiendo que todos ellos le son necesarios para su vida futura: En relación con el grupo de edad inferior aprende cómo tiene que cuidar a los hijos; en la convivencia con el mismo grupo de edad confronta la enseñanza proveniente de los diferentes circuitos parentales, meditando de forma conjunta las posibilidades y necesidades del próximo estatus a conseguir; y en cuanto a su relación con grupos superiores, su actitud es de sometimiento, obediencia y apertura total." (Torres, 1991, 89-90)

Los valores colectivistas, unidos a la proximidad de los modelos de referencia intracomunitarios, generan la expectativa de que las chicas en su relación con el grupo de edad superior mantengan una actitud de sometimiento, obediencia y apertura total. Sometimiento en tanto que ven la necesidad de seguir el ejemplo de sus mayores a través de la práctica de su propia cultura; siendo la virginidad, el matrimonio y perpetuar la "raza" gitana los hitos

básicos de su desarrollo. Obediencia, en tanto que respeto hacia los mayores, admitiendo que lo que hacen éstos es necesariamente lo mejor para el grupo. Y apertura total, en el sentido de una actitud de permanente escucha a las mujeres mayores que constituyen los agentes más creíbles por su experiencia.

La regulación de las relaciones posibles no sólo se da en referencia a los otros grupos de edad, sino también dentro del mismo grupo. De esta manera, y partir de este momento, el mundo de relaciones de los hombres y de las mujeres se mantiene por separado. Por ejemplo, no es normal e incluso resulta socialmente criticado, la existencia de un grupo de jóvenes donde haya tanto hombres como mujeres. Sólo puede darse, y no siempre, dentro de la unidad familiar y de la familia extensa, principalmente la que se encuentra en la misma unidad local.

En este grupo de edad se ejerce un control social más férreo que en cualquier otro momento sobre sus relaciones y sus prácticas cotidianas. Partiendo de la premisa de que el matrimonio gitano es para toda la vida y de la importancia que tiene la creación de estas nuevas relaciones familiares, no resulta extraño este control si se quieren preservar estas prácticas y los valores asociados a ellas como la virginidad. La familia, como en cualquier otro momento vital de los individuos, ha de “controlar” a sus miembros. El miedo a esta pérdida está muy relacionado con el contacto con la sociedad mayoritaria que tienen estos chicos y chicas por medio de la escolarización y a través, del consiguiente contacto, con individuos no gitanos.

Todo ello se explicita en la boda con el rito del pañuelo, pero se inicia ya a partir del pedimiento donde el aislamiento de la novia es muy severo, al margen de las visitas y el contacto con las familias, con el fin de preservar la virginidad. El momento culminante del ritual de la boda lo constituye la prueba del pañuelo, la prueba de la virginidad, que es realizada a la novia por una “ajuntadora” (profesión que pasa generación tras generación) en presencia de mujeres de ambas familias y forasteras, todas ellas de probada reputación:

“TE: Entonces, en el momento de hacer la boda, hablan con una gitana que es médica, digamos, que es una doctora. Esto ya viene de herencia de siglos, de años. (...) Entonces, (*Leve pausa*) El pañuelo, digamos, es un pañuelo un poco más especial que estos pañuelos corrientes. Entonces... Cuando ya se prepara el salón, la comida, se prepara todo... Hay bodas, según qué puntos en España, unos le sacan el pañuelo por la mañana, otros le sacan el pañuelo por la noche, otros le sacan por la tarde. En mi tierra lo sacan por la tarde. Después de comer que es cuando viene la boda. Hay unos ancianos que, cuando entra la

mujer, la chica, van a mirarla, llaman luego a unas mujeres que son acreditadas, mujeres respetables, mujeres honradas. Entran para confirmar lo que dicen. Para confirmar lo que ven y lo que dice esta mujer que es gitana, que es una doctora." (T05066)

Los Tíos, como valedores de la autoridad, son los encargados de velar que las mujeres que presencien el rito del pañuelo sean de probada reputación. El reconocimiento social que implica el acatamiento a las normas y valores propios queda claramente reflejado en este momento. La exclusión de las mujeres consideradas de falta es, por un lado, un claro marcador de exclusión social y, por otro, un claro marcador de prestigio familiar:

"TE: Entonces, unos hombres, supongamos, están en la puerta para no dejar pasar a nadie que (*hace el signo de "primero" con el dedo pulgar*) mujeres de falta, que sean de falta. No las dejan pasar. Una mujer de falta es, digamos... Que sea la mujer de un macarrón. O bien que tiene dos maridos, a ver si me entiendes. Que ha tenido más de un hombre, es lo que viene a significar." (T05066)

"TE: La mujer, está para sacar el pañuelo. Sacan el pañuelo y allí no entra nadie. Nadie, no siendo la mujer que se lo merezca. Mujeres ancianas, incluso no de la familia. Aquellas mujeres que sean mujeres ancianas y que sean de orden, que sean con mucho respeto, para poder entrar. Y los ancianos en la puerta allí, ¡esperando que salga esa persona! El pañuelo lo tienen que enseñar a los ancianos.

Rai: Y luego la gente que dejan que entre donde está la novia y la que no dejan.

Rm: Eso son cosas de mujeres." (T10046)

Los actos realizados por la ajuntadora vienen a remarcar, una vez más, el carácter público de la constatación de la virginidad. Lo que contrasta con el carácter íntimo, privado, que para los no gitanos tiene este hecho. La ausencia de privacidad y el férreo control social que se ejerce habilita a todos los miembros de la comunidad para cerciorarse de que la joven es virgen. Las palabras que pronuncia la ajuntadora constituyen un ritual prácticamente idéntico al ejercido por los curas en un matrimonio católico:

"TE: (Entonces) esa señora que es gitana empieza a decir y hablar: "El que tenga que decir algo ahora, que lo diga. El que sepa algo de esta niña que lo diga ahora. Porque esta niña es pura". Entonces, sacan el pañuelo y lo ven todo el mundo (*Gesto ostentatorio*). Al público. Que lo vean." (T05066)

Por ello, la novia casada virgen constituye un honor para toda la familia. El prestigio y la autoridad de la familia se incrementan, pueden presentarse ante los demás como sujetos merecedores del respeto de la comunidad:

"TE: Hombre, ¡por favor! (*dando por supuesto*). Tu sabes, ¡que te coronen una hermana!, una hermana que te coronen, que ha salido virtuosa, y que te la levanten en el aire; pues te llega al amor propio. Ese amor propio te llega al...¡mi hermana!... Pues igual que una hija, a ver si me... Tienes que llorarla, ¡yo he llorao!, allí con mi hija que se ha casao y yo he llorao, porque es así, porque te llega

Rai: es un orgullo" (T05066)

Una vez que públicamente se ha comprobado y demostrado la virginidad de la novia, empieza la fiesta. El control que se ejerce respecto al cumplimiento de las reglas se muestra también en el ritual de la boda. Las mujeres consideradas de falta no tan sólo no pueden entrar en el rito del pañuelo, como comentaba antes, sino que no se las sacará a bailar en la celebración de la boda, ya que constituiría una deshonra. Como se desprende del comentario de Raimundo, el control social reafirma la estructura de la jerarquía social:

"Rai: ...Y yo le hice una corona especial porque antiguamente se utilizaban unas coronas de florecitas que hacían las mismas gitanas. Entonces, yo le dije a mi mujer: "Yo quiero una corona de estas para que cuando salgan las señoras a bailar, que sean honradas, ponérsela". Porque antiguamente se utilizaba ponerle la corona a la mujer que salía a bailar en el centro. Y que era honrada. Porque yo cuando entré en la boda, me puse en el centro, a cantar y a bailar con el grupo que estaba tocando la guitarra. Cuando yo sacaba una señora a bailar o salía a bailar una señora que era honrada, yo le ponía la corona a esa mujer y bailaba con ella. Porque sabía que era honrada. A una mujer que no era honrada yo no la saqué a bailar para nada. Porque sería una vergüenza para mí. Yo no me atrevo. Es que no me atrevo a sacar a una mujer que no sea una mujer bien vista por la comunidad. Entonces, a una mujer que es bien vista por la comunidad gitana, le ponemos la corona. Y esa tradición, al cabo de 60 o 70 años, la he recuperado yo personalmente. Entonces, incluso hubo mujeres que me maldicieron -en broma- "Me cago en tu padre, ¿por que no me sacas, no me has puesto la corona y hasta se la has puesto a todas las mujeres?". Porque esa mujer no era de buenas condiciones para usarla. Porque la conocía, porque tengo confianza con ella. Pero no la saqué porque no se lo merecía." (R12066)

4.4.2. EL PODER DE LA SUEGRA

A partir del rito del pedimiento, y dada la afiliación patrilineal, quien se encargará de "educar" a la novia será su suegra. Ella le inculcará los valores de la familia y la acompañará en su proceso de maduración. Paralelamente, la familia de la novia va perdiendo parte de su autoridad produciéndose una transición hacia su nuevo estatus cuando se convierta en una mujer casada y quede inscrita en la familia del marido. Como argumenta Nicolini (citada por Torres, op. cit.), "las gitanas desposadas que entran en casa de su suegro hacen una vida prácticamente al servicio de su suegra; guisan en el mismo fuego que ella. Mas al nacimiento del primer hijo desaparece esta situación". Así, la autoridad será ejercida por su nueva familia manteniendo sólo una situación de relaciones personales, ya que a una hija "la acabarás dando". Por ello, la joven a través de su suegra y de las visitas al grupo de mujeres de mayor edad, se inicia un aprendizaje sobre la vida sexual y doméstica.

El poder de la suegra sobre la novia es determinante hasta tal punto que será ella quien precise cuántas "rosas" (manchas de sangre) le sacará la ajuntadora, teniendo en cuenta que cuantas más le saque, más será el prestigio de la prueba del pañuelo:

"TE: Entonces esta mujer saca el pañuelo. Lo mismo le saca las rosas que quiera. Si la suegra quiere, por la parte del novio, sacarle tres rosas por no perjudicar a la chiquilla, y si quiere cuatro, pues cuatro y si quiere cinco... Lo que dé de sí la chiquilla. Por que hay jóvenes que pueden sacar de su cuerpo tres rosas, que es lo mínimo, o cuatro o cinco rosas... Cuantas más rosas tenga, el pañuelo es más bonito y tiene más fama." (T05066)

4.4.3. EL PODER DE LOS HOMBRES

La subordinación de las mujeres hacia los hombres queda reflejada en prácticas como los "matrimonios arreglados": donde el padre decide con quién se casará su hija. El noviazgo constituye el primer eslabón de la constitución del matrimonio gitano, que no provoca ninguna ruptura entre el individuo y su grupo de procedencia sino que, por el contrario, es el vehículo de relaciones en el que prevalece la adscripción de los varones a través de las diferentes generaciones. Por ello, la importancia dada a las relaciones familiares lleva aparejadas una serie de prácticas cotidianas que se daban

antaño, como los “matrimonios arreglados” o acordados. Evidentemente, esta unión se daba entre familias que pudieran, por razones económicas o de prestigio social, interesar a los padres respectivos. Pero la excepcionalidad, como en cualquier otro momento, también está prescrita, la única posibilidad de contestación es la "fuga":

“TE: Yo tengo casadas tres hijas arreglo de familia sin llegar ellas a quererse (...)... Pues hombre para coger a una persona desconocida y estas cosas, si ya la conocemos y es una buena persona es mejor. Pero de todas maneras hija, eso va en ti, esto es mi consejo ahora piénsalo bien, piénsatelo bien, yo te he dao la realidad para que te lo pienses, para dar el sí o el no a esa persona”. Pues mi hija a los dos o tres días vino y me dijo: “Mira padre haz lo que quieras, por no quitarte tu gusto haz lo que te dé la gana, ¿te parece bien que me pida por ese hombre?” Digo “hombre, oye no quiero que me des tabarra, bueno pos vale pos sí, ahora mismo está aquí”. Otra de Valencia que tengo que son primos hermanos vino a mi. También los padres, sin quererse, eran primos hermanos, no se conocían. (...) Pues vino a mi casa y por arreglos de la familia pos llegaron y se casaron, eso son cosas familiares. Cosas, como te diría yo, por nuestro convenio, yo lo veo bien, veo que tienen una casita, son pobres, son humildes son buenos, son personas buenas, y antes que veamos por ahí que a lo mejor el día de mañana se vuelva a casar con otro o se enamore de otro que a lo mejor sea no sé, sea una mala persona, pos antes que llegue eso (*golpea la mesa*) se llega el noviazgo. Porque con el tiempo, ya me entiendes, se toma un roce y luego cuando se casan se toman el cariño. Míralos ahí, viven en la gloria y yo no he visto nunca mejores matrimonios o que se quieran más unos más que otros. Esto por mis hijas, en mi casa ha pasao.” (T11116)

Hemos de entender que el concepto de familia se aplica, mayoritariamente, a la unidad familiar extensa. Lo importante para los "matrimonios arreglados" es que no exista relación personal previa entre estos individuos:

“TE: Pero también influye mucho que un primo hermano y una prima hermana rozados son como hermanos, no se casan, no lo permitimos, ellos no se juntan, ellos mismos no lo... (...) Ahora, cuando son primos hermanos y son desconocidos puede que sí. No se conocen, pues claro que sí. Eso es así, pero conviviendo juntos en el mismo barrio y criándose dentro de la casa saliendo y entrando, es una hermana, es muy difícil.” (T11116)

“Rai: Entonces, claro no me he casado con ninguna de la familia por esta razón, porque no las consideraba como mujeres no las veía como mujeres, las consideraba hermanas porque incluso hemos dormido todos juntos, y ya no las consideraba como mujeres...” (T11116)

La estrategia matrimonial aparece como uno de los tipos de la más general “estrategia de reproducción biológica, cultural, social que todo el grupo pone

en acción para transmitir a la generación siguiente, mantenidos o aumentados, los poderes y los privilegios que él mismo ha heredado" (Bordieu, 1972). El capital de prestigio de la familia, su antigüedad, su reputación, cuenta tanto y quizás todavía más en una sociedad pobre. En un sistema económico en el que el enriquecimiento no es posible, el mantenimiento del rango puede representar el objetivo último de las estrategias matrimoniales familiares.

El poder de los hombres no se restringe sólo a los arreglos matrimoniales sino que queda explícito en las diferentes situaciones cotidianas. En este sentido, la mujer está subordinada socialmente al marido. Está muy mal visto que le conteste públicamente, le increpe o decida antes que él; le ha de guardar respeto. Si ello no se diese, la responsabilidad es del marido "por no saber dominar a su mujer":

"Rai: Hay veces que el hombre no para o no sabe parar en su momento a la mujer. (Y es) culpable el hombre, ante todo culpable. Pero claro, hay a veces que la mujer, le puede al hombre también, entonces la mujer es la culpable de todo.

TE: La mujer, en el pueblo gitano, lo que tiene que hacer, es de evitar

Rai: y nada más. No poner; quitar.

TE: quitarle las malas intenciones a su marido, ponerse a las buenas. Esto, tiene que ser en el pueblo gitano: la mujer tiene que evitar. Darle buenos consejos al marido: "mira, qué vas a hacer tú, hombre, que nos vamos a buscar la ruina, hombre, que patatín, que patatán". (...) Y la mujer que no haga eso (indica que "no" con el índice de su mano levantado), ya no es buena" (T27017)

Otro de los momentos donde puede observarse la subordinación social de la mujer hacia el hombre es aquél en el que se convierten en Tías. Recordemos que pertenecer a este grupo de edad supone alcanzar el mayor prestigio social, se convierten así en el ideal ejemplar para el resto de los componentes de la etnia, concediéndoles una autoridad moral.

En el caso de las mujeres, el liderazgo que pueden ejercer queda condicionado por la necesidad que se tenga de ellas en el grupo familiar. El "privilegio" del mundo privado se mantiene en todo momento, las responsabilidades de soporte físico y emocional hacia la familia siempre son prioritarias. Por ello, las mujeres de este grupo de edad, al igual que los hombres, pero ellas en mayor grado, son las que han de cuidar de que se ejerza la enculturación en su grupo de parentesco. Esto no quiere decir que el resto de los componentes de la comunidad no participe en este proceso, sino

que aquéllas lo hacen en mayor medida, porque es parte de su rol al haber alcanzado el estatus de Tías.

Además, las Tías ejercen una actuación continua para mejorar la imagen del grupo de género masculino, que es una competencia que dura toda la vida. La mujer gitana, como ya hemos dicho, siempre depende del varón (padre, tío, hermano, primo colateral o primo hermano, padrino, hijo, etc.), y por deber a su rol de mujer ha de cuidarlo al máximo de sus posibilidades (en el vestir, en el comer, etc.). Así pues, las gitanas con estatus de Tías, no sólo han de lograr el bienestar doméstico, sino también ayudar a los Tíos para que consigan el bien común de la etnia, a través de sus actividades políticas:

“Rai: Las mujeres que tienen esa respetabilidad están muy reconocidas porque se lo han ganado porque tienen... un vocabulario. Es una mujer que nunca... ha puesto ni ha quitado para que, por ejemplo, su familia no tenga un altercado con la otra. Si ha visto alguien peleándose si ha podido ha intervenido. Si han venido las mujeres, en este caso de otra familia, ha puesto su entendimiento para que no llegara a nada, para que se quedara aquí. Y si ha merecido de darle un guantazo a un niño se lo da al otro para no tener problemas, todo ese respeto se le da. Que es muy buena mujer, es de muy buena familia, que tiene mucha educación, que es esto que es lo otro. Todo sale a relucir.” (R27036)

Una de las situaciones más reconocidas de esta actividad es la que ejerce la gitana al aconsejar a su marido en la intimidad de la alcoba, o en su caso, al pariente en cuestión que necesite de ella; por esta razón es tan frecuente que en dicho grupo de edad los componentes de ambos géneros se reúnan tan asiduamente. Como nos comenta Torres (op. cit.):

“Por lo general, los gitanos varones y casados, no reconocen que muchas de las soluciones dadas a situaciones de difícil desenlace han sido propuestas por sus mujeres, o bien encauzadas por ellas cuando han dialogado en la intimidad; por ello no se divulga esa colaboración entre los gitanos”. (pág. 137)

4.4.4. EL MATRIMONIO COMO UNIÓN ENTRE FAMILIAS

Dada la importancia que adquiere el matrimonio en la relación entre las familias, cobra especial relevancia quién puede ser el futuro marido o mujer, pero, sobre todo, a qué familia pertenece. Como sociedad estratificada jerárquicamente, el estatus social que posee una familia ha de conservarse o incrementarse en la medida que se pueda (el compadrazgo es un claro

ejemplo de ello). Por eso es muy importante indagar sobre el futuro miembro:

"TE: Porque al chiquillo [al novio] ya se le conoce porque es del barrio. A ver si me entiendes, porque, cuando no es del barrio, una persona desconocida al que se conoce la familia pero no sabemos los procederes del chiquillo, entonces, primero, antes de darla, indagan a ver qué tal persona es, si es una persona que convive bien, que no, que... Supongamos que es un golfo, que es una persona de mal vivir o bien que anda en la droga o cualquier cosa. Antes de darla, se enteran. Pero, si es conocido, ya la tiene, se la dan." (T05066)

Una vez comprobada la respetabilidad del futuro cónyuge y de su familia, se apalabra la celebración del compromiso, es el llamado *pedimiento*. Este ritual no es exclusivo de las familias gitanas, ya se producía en las familias burguesas del siglo pasado y actualmente en las familias denominadas de la alta sociedad. Lo fundamental es que este ritual del pedimiento cumple una clara función social: exponer ante toda la comunidad el compromiso entre familias. Recordemos la importancia del control social ejercido, la "criticación" o el chismorrejo quedan diluidos a partir de ese momento. La idea de que ningún acto en la vida del gitano puede pasar sin la aprobación de la familia queda reafirmada a partir en esta celebración, la familia ha dado su consentimiento:

"TE: Entonces, con las mismas, queda apalabrado. Apalabrado quiere decir que ya se han donado al chico. Entonces le dice. "¿Pues cuándo hacemos el pedimiento?". Pedimiento es celebrarlo. Celebrarlo pongamos a los dos o tres días, o al día siguiente... Para que se entere todo el personal, todo el público, toda la gente del pueblo gitano, que esa niña ya está pedida, que ya tiene novio. Ya lo sabe todo el mundo. Entonces, se celebra una juerga, una fiesta. Pues eso queda ahí como que son novios declarados." (T05066)

Ahora bien, si no se obrara de esta manera, acarrearía consecuencias importantes para el estatus social de las familias, dado el control social férreo en este grupo de edad. Se les consideraría "personas de falta" con todas las implicaciones que ello conlleva:

"Rai: (Al TE) Dígame el por qué. Porque está mal visto que estén por la calle rodando y que lo tengan en boca.

TE: (Asiente algo impaciente) Porque cuando este niño y esta niña se ven por la calle, entonces la gente -estamos en un pueblo- la gente lo ven y entonces está la críticación de una boca a otra y todo se sabe." (T05066)

De esta manera, los “significados negociados” a través de las actividades que los sujetos desarrollan en el marco de una cultura, son posibles gracias al aparato narrativo de que disponen para hacer frente simultáneamente a la canonicidad y a la excepcionalidad (Bruner, 1991). Así, la cultura gitana contiene un conjunto de procedimientos de interpretación que permiten que las desviaciones de estas normas cobren significado en función de patrones de creencias establecidos. Por ello, las conductas “desviadas” en las que no se “respetan” la decisión de los padres son justificadas en base a la creencia en la idea “romántica” del amor, definido como una pasión irrefrenable:

“TE: Porque cuando una niña quiere a un niño y un niño quiere a una niña no hay manera para ellos. Ya puedes poner una montaña en el medio que dice la chica que se marcha. Y que se va con su novio y que lo quiere y que lo quiere. A ver quien pone esa... ¿La puedo poner yo?... O de lo contrario, cogeme a mi hija, dejar la vivienda, dejar todo y desaparecer del mapa. Y no vayas a Andalucía porque va a Andalucía por ella... En cuanto se entera va por ella. O ella se viene para acá. O se escapa. *(Pausa)* Cuando una mujer quiere a un hombre, no hay solución: es una enfermedad. *(Enfático)* Un querer, un querer... es una enfermedad” (T06116)

“TE: Escucha un momento. Y depende qué familia. Y si una familia que es mala, que no le pertenece a esa niña, esa familia, por lo que sea. ¿No me entiendes? Destiértrate porque si no la niña se marchará. Como siga viviendo en el mismo sector, te se marchará. Y si no coge y destiértrate a la fin del mundo.

Rai: Es que ten en cuenta que cuando se enamoran, una persona se enamora. Y punto.” (T05066)

Su sistema de organización social, como hemos visto altamente jerarquizado, es coherente y previsible. Esta cosmovisión del mundo se parece a los sistemas cerrados, entendidos como conjuntos de proposiciones dotadas de coherencia interna pero que rechazan cualquier otra explicación de la realidad. Y como admiten sólo un vocabulario especial para la comprensión de la persona, establecen límites importantes a su acción (Gergen, op. cit.). Estos límites están regulados en torno a su universo moral que regula las prácticas cotidianas imponiendo el sentido canónico a los hechos: lo que está bien y lo que no lo está, que en los casos de menor importancia se consideran faltas. Recordemos que uno de los objetivos básicos de la ley gitana es evitar el conflicto. Ello queda patente cuando, por ejemplo, la joven ha tenido novio antes:

“TE: Que está comprometida con aquella persona y ahora pues, a lo mejor eso, se despiden. Se despiden quiere decir que dejan de ser novios. Entonces, esa

mocita, sigue moza... pero ya tiene su faltita, (*remarca*). Para el gitano, es una falta; ya ha estao, ya ha tenido novio. Para el gitano es una cosa muy importante.(...) ...y ahora ya... está pidida con fulano, pongamos. Pero, sabemos ya que ha tenido novio con otro y eso se tiene que hablarlo (*enfatisando con gesto y semblante*), se tiene que declarar, mejor dicho, se lo tiene que explicar. Porque ahora voy yo y ha estao pidida, y a mi me gusta esa mujer, o mejor dicho, a mi hijo le gusta y lo primero que me dicen mi familia "es que esta niña ha estao pidida, ha tenido su novio", entonces ya puedo yo reaccionar, "hijo (*frunciendo el ceño*) hijo, si ha estao pidida ya con otro hombre... no me gusta, hijo", "Pero yo la quiero". Sea por mi hijo, yo voy a pedir esa muchacha, a ver si me entiendes, y voy a donde el padre y le pido la mano de ella. Entonces, qué pasa. El mismo padre me lo tiene que declarar, me tiene que decir "aquí hay un punto que se lo tengo que hablar, mi hija ha estao pidida con otro hombre, ha tenido su novio en tal tiempo, estuvo tres meses o cuatro de noviajes..." A ver si me entiendes, se lo tienen que declarar todo, para que no quede, que el día de mañana... porque si eso no se declara, entonces tiene derecho el día de mañana de dejar a esa mujer; ¡fíjate!, tiene el derecho de dejarla, (*pausadamente*) por eso se tiene que poner todas las cosas entre menores y hablarlo claro." (T05066)

Cuando no es posible cumplir con este orden moral, con este "código de honor", establecido existen una serie de prácticas que permiten a los individuos, en este caso a los jóvenes, recursos alternativos lo menos dañinos posibles para las unidades familiares respectivas. Sería un mecanismo social que favorece la "resiliencia": los factores que capacitan a los individuos a resistir y a sobreponerse a situaciones sociales y vitales que le son adversas para su proceso de desarrollo y socialización, sin dejar secuelas negativas o perturbadoras a largo plazo (Rutter, 1990).

De esta manera, si una joven no respeta su virginidad tendrá su sanción social al no poderse casar por el rito gitano (máxima aspiración de cada familia) pero podrá "fugarse", con lo que a su vuelta serán considerados por la comunidad como matrimonio:

"Rai: Pero yo donde he querido llegar Tío Emilio, es que todas las muy niñas, cuando no son vírgenes, que duermen con los novios, tienen relaciones sexuales con los novios, ya no se ponen a que las miren... Comentan con el novio si él realmente las quiere o no, comentan con el novio "vamos a fugarnos, porque... ¡Dios mío!, yo no me puedo poner delante de toda la familia, y delante de todo el mundo a que me miren si yo no me puedo sacar el pañuelo, si no soy virgen. Entonces... ¡vamos a escaparnos!" (...) Porque si no está virgen le dirá la mujer, "oye, vámonos" (TE asiente) y él también le dirá, "oye, pues vámonos antes de que pase algo... porque puede haber un enfrentamiento entre las familias". Entonces esta chica ya tiene en la mente que no puede ponerse allá...

TE: ...porque una mujer que es joven... ya no se puede poner delante, ya no se puede poner, entonces habría mucho jaleo. Entonces, antes de que llegue, es lo que dice este, se cogen, se marchan, se casan. La mujer es muy disputá, es muy disputá, la mujer..." (T05066)

4.4.5. LA MATERNIDAD

Llegar a la madurez social entre los gitanos significa tener descendencia. El término "rom" y su femenino "romí", además de su traducción literal por hombre y mujer, también se utiliza, en la mayoría de los países europeos, como saludo entre los gitanos, cuando se ven por primera vez, por ello se identifican (Torres, op. cit.). Pero este término tiene en el pueblo gitano un significado más étnico: "rom quiere decir padre de familia" (Ramírez-Heredia, op. cit.); "el que tiene la plena dignidad de hombre" (Ferrer Benimeli, 1965). Esta consideración también se le da a "romí", ya que "si una mujer no consigue tener hijos, el gitano considera que pesa sobre ella un maleficio" (Jiménez y Royo, 1967).

Esto es especialmente válido para las niñas ya que los gitanos consideran que la única meta de la mujer es el matrimonio y tener muchos hijos a los cuales transmitirán sus principales costumbres y tradiciones. Por ello no es necesario proporcionales ninguna clase de formación académica que les permitiría el acceso a toda clase de actividades, puesto que ya saben cual es su rol. Ponen tal empeño en que sus hijas conserven su virginidad, como base fundamental para realizar un matrimonio válido según el rito gitano, que temen que todo contacto con el exterior, es decir todo lo que sea relacionado con sus costumbres, o bien salir de su círculo, puede perjudicarles en este sentido. Virginidad, matrimonio y perpetuar la raza, llegan a constituir para ellas el mayor aliciente con que la vida puede obsequiarlas (Ramírez-Heredia, op. cit.). Considerando que el objetivo básico de la comunidad es la supervivencia del grupo familiar, el rol de las mujeres está íntimamente relacionado con su capacidad procreadora. En la medida que llega virgen al matrimonio y posteriormente tiene descendencia, contribuye a perpetuar la organización social.

De esta manera, se considera que la descendencia es la confirmación social del matrimonio. Por ello, la capacidad reproductora de las mujeres es un bien altamente valorado. De tal manera que en tiempos pasados algunos grupos concretos, especialmente nómadas, devolvían a las mujeres estériles a sus

padres, y éstos se veían obligados a aceptarlas por no cumplir su rol específico. Actualmente, no se conocen situaciones tales, pero sí que se sabe que si una gitana es estéril desprestigia a su parentela, o si se conocen varios casos de esterilidad en una misma familia, se rehuye el emparentarse con ella. Lo más impactante para el observador, sobre todo si se es mujer, lo constituye el hecho de que no se plantea que la esterilidad puede ser también de causa masculina; sobre la mujer recae todo el peso de la concepción.

Según Ramírez-Heredia (op. cit.), una mujer encontrará la plenitud de su esencia femenina cuando tenga su primer hijo. El embarazo, en sí mismo, no comporta ningún tipo de privilegio. Eso sí, comienza un trabajo de protección del embarazo ante cualquier eventualidad que le pueda sobrevenir sin, por ello, escatimar esfuerzos propios y sin dejar de depender de la suegra. Así según señalan:

“La gitana casada después de la primera maternidad enseguida es elevada en la estimación pública y en el aprecio de la tribu, porque es madre”. (Ferrer Benimeli, 1965, pág. 42)

“Al nacer su primogénito gozará de toda la estima, admiración e igualdad de derechos que las mujeres gitanas. Y más adelante; a partir de ese momento la gitana entra en la plenitud de su vida. Ahora ya es madre y goza de todos los respetos del resto de las mujeres del clan. Su opinión ya es escuchada pues hasta ahora no poseía el más honroso de los títulos que puede adornar a una kalí [gitana]: ser madre de familia” (Ramírez-Heredia, 1972, pág. 44)

“Rm: Años atrás no habían guarderías, y, claro, al no haber guarderías antes las gitanas pues estaban más obligadas a la casa y a los hijos. Hoy sí por ahí tienen más libertad que antes en el sentido porque les quitan el problema, digamos [al] llevarlos a la guardería, lo veo bien porque el crío está más cuidao y más atendido. Pero años atrás no existía eso. La gitana era más... queda mal decirlo pero era más madre.” (R04126)

La descendencia es la meta de los miembros del pueblo gitano, sino no tiene sentido la vida, es como un pasar desapercibido por la existencia terrenal. En el caso de que ese primer hijo sea varón aún aumenta la mujer más en prestigio, ya que engrandecerá el linaje:

“Cuando da a luz su primer hijo varón, su influencia y prestigio aumenta de nuevo, no sólo dentro del linaje de su marido, sino en el suyo propio. Este prestigio e influencia es esencialmente proporcional al número de hijos que tenga y a su propia edad” . (San Román, 1976, pág. 164)

Por ello, los hijos son muy valorados aunque antaño en mayor medida ya que contribuían más al sustento familiar. Un clan obtenía prestigio por sus conductas respetables y, a su vez, era más respetado si era numeroso.

Los Romé son los responsables del mantenimiento de la cultura gitana en el ámbito familiar así como del buen funcionamiento de las unidades económicas.

4.4.6. LAS RESPONSABILIDADES

Cómo comentaba en líneas anteriores se espera que la mujer sea ante todo casta, limpia, pero también, y no menos importante, ha de "saber ganarse el pan" para así poder "subir" a sus hijos ella sola:

“TE: Porque una madre es como una gallina, mira, como una gallina tiene sus polluelos...Una gallina (los) cría, los mete, a sus polluelos debajo de sus alas. Y una mujer cuida a sus hijos como nadie, no es el hombre, el hombre es de la calle y la mujer de la casa y cría a sus hijos como sea, pero esa mujer cría a sus hijos.

Rai: Los saca adelante.

TE: Un hombre no, un hombre necesita que cuiden a sus hijos, que los laven, no es una mujer, que cambia mucho. Hay otras leyes.” (T06116)

Esta diferenciación entre hombres y mujeres queda clara en las prácticas de subsistencia tradicional como la venta ambulante donde el hombre es el encargado de realizar los "tratos" y salvaguardar el honor, mientras que la mujer es quien realiza la actividad de la venta propiamente dicha.

Todo ello queda patente en los propios procesos de socialización donde se expresan más claramente las diferencias de género en lo que se espera de los niños y las niñas: Se consideran a éstas como más espabiladas y más responsables que los niños. Por ello, se valora en las niñas que desde los 4 o 6 años se interesen por los quehaceres domésticos. Y que a partir de los 10 años se responsabilicen, aunque sólo sea en parte, de cuidar de la casa y de sus hermanos pequeños. Estas prácticas constituyen para muchas familias el sustento familiar, ya que mientras que los padres se dedican a la venta ambulante, alguien se encarga del cuidado doméstico (Fernández, 1983). Así se encuentran en la situación de colaborar en el mantenimiento de la familia,

lo que les lleva a lo que podríamos considerar un trabajo precoz. Con la ejecución de estas prácticas cotidianas las niñas van aprendiendo el desarrollo de su rol futuro. La *división del trabajo* en función de los grupos de edad y género se realiza desde el nacimiento:

Rm: Entonces digamos que cuando ya tienen diez años ya saben cuidar de una casa. Y ya se creen responsables de una casa.

Rai: Tienen responsabilidad.

Rm: El niño quizá no. Los niños tienen más suerte.

Rai: Ya tienen que estar... que si lavando platitos, que si fregando, que si cosiendo, ir a comprar algo, estar pendiente, a lo mejor, de un niño más pequeñito por si la madre tiene que hacer algo,...cosas así. (...) Eso es más bien por la unidad familiar o porque, a lo mejor, los mayores tienen que buscarse la vida, o " por hache o por be" pues los niños no han podido ir a la guardería, entonces se quedan en casa y los más grandecitos pues cuidan a los más pequeños. Tienen la responsabilidad esa de cuidar a los más pequeños." (R12066)

Aunque los niños puedan ayudar esporádicamente a sus padres en sus oficios, el nivel de exigencia suele ser menor. En cambio el nivel de exigencia para las niñas es más alto, y a muchas de éstas se las aparta de la escuela priorizándose así la familia a la escolarización, lo que queda reflejado en la tasa elevada de absentismo. Existe una mayor valoración de los aprendizajes obtenidos en casa que en la escuela. Recordemos que los *medios* culturales gitanos se basan en la transmisión de los conocimientos tradicionales, por ello los conocimientos transmitidos desde el mundo escolar carecen de significado cultural.

Como se hace patente en este caso, la división sexual es esencialmente cultural: efectuar tal o cual tarea comporta una significación simbólica, algunas están más cargadas de honor que otras y confieren una atribución de autoridad. Un factor que está siempre en todas las sociedades es que sean cuales sean las tareas que realicen los hombres, éstas son definidas como las más honoríficas. Las tareas de control, de decisión, es decir, las actividades de más alto nivel que no exigen fuerza física alguna, son tareas masculinas. El rol consiste para un individuo en asumir las conductas concretas esperadas, aquí, en el seno del matrimonio, y más generalmente de la sociedad (Goode,).

4.4.7. LA GARANTE EMOCIONAL

La mujer es la garante del apoyo emocional de la familia, es quien ha de velar porque su marido, y posteriormente sus hijos, se encuentren bien, física y emocionalmente. La madre es la primera responsable de los cuidados de sus hijos, aunque éstos "pertenecen" a la familia de su marido. Las decisiones importantes las tomará su suegra, por mucho que se espere de ella el cuidado cotidiano. Para la familia del padre es un orgullo tener muchos hijos y más si éstos son varones, ya que otorga un mayor poder a la familia:

"TE: Porque yo te voy a decir una cosa, que conozco la vida un poquito, que conozco las dos vidas, la moderna y la antigua, y yo siempre he estao con mis hijos y con mis hijas y nunca ha pasao nada. Y todos se han casao virtuosamente, con sus maridos se quieren mucho y he tratao lo mejor pa ellas. Ahora, me han obedecido, las he conllevao bien, he tratao de estar con ellas y nunca ha pasao nada. ¿Por qué? porque ha habido un padre. Lo malo es que se dejen a rienda suelta y... Lo primero que le he dicho a mi mujer: "¡oye, fulana! me voy a trabajar, a buscar la vida. ¡Mira bien de tus hijas!, estáte atento de ellas que ya son mayorcitas, mira a ver tú lo que hacen. Tú me lo tienes que decir lo que hacen las niñas o lo que no hacen, mientras yo estoy por ahí buscando la vida". Y la madre, si es madre y ve que la hija no va bien, me lo tiene que advertir porque sino la siego el cuello, me entiendes, me lo tiene que decir a mí. "Pues tu niña no va bien, anda mucho para allá, o no la he visto nada malo pero anda mucho pa arriba y sale mucho y tal"; pa eso estoy yo, para retarla y ponerla en su sitio. Es así (porque) a veces pasan cosas por ignorante la criatura, ¡por ignorancia! por no saber nada de los padres, y eso hay que dárselo a entender. (...) Les enseñamos las buenas costumbres, buscamos las buenas costumbres y buscamos los buenos hechos para ellos, para que no pase nada" (T11116)

Pero la mujer no sólo es el garante del apoyo emocional de la familia, sino el garante del honor familiar.

"TE: Escucha lo que te digo ahora: si veo que la madre, que la hija no es estable, que es una hija de aquellas un poco rebullente, ¿sabes lo que le dice a su marido?: gacho, tu niña no es una buena niña, no es que haiga hecho nada malo ni hace nada malo...

Rm: las compañías

TE: pero que la veo muy... ¡muy saltarina!

Rai: muy corredora

TE: Entonces, el primer hombre que venga a pedirla a casa y que sea buen hombre, ¡ahí la tienes!, y se quita el compromiso. ¿Sabes por qué?, porque puede venir la perdición." (T27017)

Todo esto no quiere decir que las mujeres no decidan nada y que acaten siempre a su marido, sino que las herramientas culturales utilizadas son diferentes: normalmente, si la situación es considerada de importancia, se utilizan como mediadores a otras personas de respeto para que el marido cambie de opinión. Si se trata de asuntos más domésticos, normalmente la mujer es quien decide aún consultando a su marido:

"Rai: Las madres también comentan con los hijos, y si puede resolverlo sin que se entere el marido, a veces, también lo resuelven. Pero claro, si no acatan lo que les dice la madre, entonces la mujer se lo dice al marido, para que intervenga el marido entonces. Pero como madre, primero tratará de solucionarlo con sus hijos.

TE: Y tiene que saberlo todo, los padres; el marido, la mujer cuando ve las cosas tiene que advertirlo, porque si no lo advierte y luego pasa algo, y luego se entera él, pues luego la castaña va a ser pa ella. Me entiendes, es que es así." (T27017)

Por ello, en la ley gitana, como en el sistema de organización social, "la supremacía de los hombres sobre las mujeres" constituye un hecho a resaltar. De esta manera, se construye la imagen de la mujer:

"Rai: Las mujeres son muy chillonas, y con los gritos...

TE: no pueden. No puede hablar nadie. Y eso es, como te digo yo, como el palacio de justicia éste. Porque de verdad, ahí las mujeres no interfieren. Porque si las mujeres hablan; Dios nos libre, ya no se arregla nada. No se arregla nada. Y te voy a decir una cosa: y en el noventa y nueve por ciento, todas las ruinas vienen por las mujeres (Raimundo asiente). Te lo digo yo, por las mujeres. Porque las mujeres, porque las mujeres se pelean, se matan." (T27017)

Cómo comentaba al inicio de este capítulo he intentado mostrar cómo las características culturales primarias toman forma respecto a los ideales femeninos en la cultura gitana. Hemos podido ver cómo el grupo cultural gitano opera bajo un marco de interdependencia cuyo modelo filosófico nos remite a los valores colectivistas. Los cuales operan como guiones de referencia en los procesos de socialización. Y, de igual manera que comentaba al final del capítulo anterior, hemos podido ver cómo estos valores son utilizados en un discurso acerca de la diferencia entre culturas, aspecto que analizaré en profundidad en el próximo capítulo.

TERCERA PARTE

Borra el humo de tu frente
deja que salga lo bonito
ese ángel chiquitito
que te hace diferente

CAPITULO 5: LAS RELACIONES ENTRE CULTURAS

En los dos capítulos anteriores hemos podido ir viendo cómo las características culturales primarias sustentadas en los valores colectivistas configuran el marco interpretativo de la realidad en la cultura gitana. Hasta ahora he presentado a ésta de manera que se podría interpretar como un todo homogéneo y como si se mantuviese aislada del contacto con otros grupos culturales. Ambos aspectos no son correctos en absoluto, al menos en la actualidad, principalmente por dos motivos que, aunque los desarrollaré con mayor profundidad más adelante, los citaré ahora brevemente. El primero de ellos consiste en los procesos de asentamiento que han operado en la mayoría de comunidades gitanas, sobretodo en el área geográfica de Cataluña. Y el segundo de ellos, derivado del anterior, se refiere a las relaciones establecidas con la sociedad mayoritaria sustentada en un sistema de valores diferente.

5.1. LOS PROCESOS DE ASENTAMIENTO

Los procesos de asentamiento de las comunidades gitanas se han venido intensificando desde los años 60. En un reciente estudio acerca de los gitanos de Barcelona Garriga (2000) señala diferentes etapas en la llegada de los gitanos. Acerca de una de ellas, que denomina Barracópolis (1950-1978) comenta que “Cataluña acoge, durante los años 50, una media anual de inmigrantes de unas 44.000 personas. (...) De 1951 a 1975 se produce en Cataluña el crecimiento demográfico más importante de su historia y la inmigración es el principal factor de este fenómeno” (pág. 77). Apunta también que paralelamente a la inmigración crece el barraquismo por toda la ciudad y alrededores. Evidentemente no toda la población barraquista es gitana pero sí una parte importante. Sirva el siguiente dato a modo de ejemplo. Garriga cita un trabajo de Masgoret sobre una encuesta realizada en el año 1955 en el Somorrostro donde vivían 381 familias, de ellas 121 eran gitanas “registradas” formalmente y 30 sin registrar, con lo que el número de familias gitanas representaba aproximadamente un 40% del total.

A esta etapa de la explosión del barraquismo le sigue una etapa posterior, que Garriga sitúa entre los años 79 y 90, donde las diferentes administraciones elaboran una serie de planes para su erradicación.

Lo que más me interesa de este proceso, el paso del barraquismo al sedentarismo, son las consecuencias psicosociales que conlleva. Como cualquier sistema, un cambio en un elemento –o una perturbación– como es el cambio en las condiciones de vivienda, afecta a todo el sistema. Utilizando los términos de Bronfenbrenner (1979) se trata de una importante transición ecológica que conlleva un cambio en los roles, las actividades y las relaciones que se establecen.

En el trabajo de campo realizado, uno de los gitanos que colaboró, Ramón, nos explica con detalle cómo fue su infancia en el Somorrostro y su asentamiento posterior en Sant Roc:

“En el Somorrostro los que teníamos cinco o diez años, por la mañana, si era verano, por lo normal nos íbamos a la orilla de la mar. Siempre estaba llena de gente mayor. Unos chapuzando sacando mejillones de bastante profundidad y cazando anguilas con tenedores; otros buscándose la vida en los turones con la chatarra y otros muchos materiales y géneros; otros trabajaban y también otros iban al mercado (Cerreruela et al, 2001, pág. 24)

“En verano nos dedicábamos más a la playa. Por lo normal nos íbamos hacia la Barceloneta, a las piscinas de San Sebastián, porque siempre había turistas y siempre les pedíamos con estas palabras: "pasa moni, pá menchi o fai pesero, moni", y casi siempre daba resultado. Otras veces nos guiábamos por la radio de los turistas cuando sentíamos música bonita pues nos poníamos a bailar y pedíamos propina. (op. cit., pág. 27)”

La mayor parte de las veces, los juegos infantiles tenían a su vez un componente práctico de ayuda a la subsistencia familiar. Como comentaba en el anterior capítulo, los niños desde pequeños participan de la vida familiar al completo:

“La auténtica Mar Bella era una playa toda de rocas, que hasta donde llegaba el agua estaban llenas de mejillones, y de ruinas de casas que el propio mar se había comido. Nosotros desde muy corta edad, desde los 8 o 10 años, ya capuzábamos respirando a pulmón a más de seis metros de profundidad y sacábamos mejillones. Cuando conseguíamos 8 o 10 Kg empezábamos a hacer un fuego de leña, comiéndonos los mejillones asados hasta hartarnos y, de los que nos sobraban, los mejores los llevábamos para casa y los demás los dejábamos para venderlos junto con otros que volvíamos a coger.

Otras veces, en vez de coger mejillones, capuzábamos y sacábamos hierro, metales, etc. Porque en todos los turones del mundo que están contruidos desde fuera de la playa hacia dentro, donde caen tantísimos escombros, a unos cien metros alrededor del turón se encuentra una mina de géneros de metales que son muy difíciles de coger para las personas que no son de esos entornos. Sin embargo para las personas que nos hemos criado en la playa del Somorrostro sabemos encontrar esa clase de género. La mejor manera es pasando la pala y el garbillo que es un poco difícil de hacer bien. (...) Mientras recogía las cosas y llegaba a la trapería me hacía la cuenta de las ganancias de ese día. Yo siempre el dinero contaba y contaba y me daba cuenta que sacaba una buena semanada: muchas veces un poco de mejillones, unos cuantos cangrejos y un puñado de lapas. Siempre los llevaba para casa, encendía el fuego de carbón y en las ascuas se asaban con un poco de sal, unas gotas de limón y al comerlo disfrutaba algunas veces más que otras.

(op. cit., pág. 29, 31)”

Como la necesidad económica imponía, la mayoría de los niños a partir aproximadamente de los 11 inician un trabajo algunas veces asalariado (casi siempre en fábricas cercanas) y otras veces de manera más autónoma:

“En el Somorrostro los críos hasta los once años íbamos a la Catequesis. Después, y a pesar que a los curas no les gustaba y hasta iban a buscarnos a casa, como ya teníamos la edad de aprendices, ya éramos grandes, teníamos que hacer algo por la vida. Por lo normal nos poníamos a trabajar o nos dedicábamos a remansar, a la chatarra. Muchos de nosotros fuimos a trabajar a una fábrica de vidrio que se llamaba PIMARVI. (op. cit., pág. 34)”

En este sentido resulta interesante diferenciar entre trabajo y explotación infantil. Al respecto, Oloko (1993) muestra cómo la participación en la venta ambulante de los niños de Nigeria fue, hasta hace poco más de una década, un mecanismo de socialización bien adaptado a las condiciones sociales y cómo, en la actualidad, es una forma de explotación disgregadora y perniciosa para la adaptación infantil.

Para poder apreciar con mayor exactitud los cambios que se están produciendo resulta importante conocer previamente qué tipos de trabajo desempeñaban, la gran mayoría de los cuales han desaparecido, o están a punto de hacerlo:

“En aquella época había muchos gitanos que se dedicaban a buscarse la vida por Barcelona: en el Puerto, en el Barrio Chino o en la Barceloneta. En el Puerto se trabajaba en la carga y descarga de los barcos y en un muelle de la entrada del rompeolas, llamado la Piqueta, que era donde arreglaban los barcos y los pintaban. Otros se dedicaban al estraperlo de los propios barcos

en la compra de tabaco, o sea conseguir uno o algunos cartones de tabaco, no como ahora que son por toneladas. El que conseguía algunos pantalones auténticos y algún cartón de tabaco se iba por el Barrio Chino que era y es donde siempre se vende mejor esa clase de trapicheo. La Barceloneta siempre ha sido más brava en esas clases de trabajos, estaba habitada por portuarios y pescaderos, y los que íbamos allí siempre teníamos que tener presente que podíamos tener problemas con la ley. Era allí donde mejor se hacía el estraperlo, la venta y compra de cualquier cosa, porque siempre iba más gente que a otros lugares. Sobre todo a las Siete Puertas que está en un costado de la Plaza Palacio, donde hay también tiendas y bares.

Como entonces el dinero era escaso cada uno se las buscaba como podía. Unos cuantos se dedicaban a trabajos manuales de entonces como la fragua. Se iban a los turones a buscar cubos, barreños, barriles viejos y como podían se preparaban un fuego apropiado y un trozo de vía de ferrocarril que se usaba como yunque y martinete. (...) Con eso conseguían el dinero tan necesitado en las casas, no sin problemas ya que la ley no permitía venderlos. A veces trabajaban por encargos, clientes que les pedían cantidades muy buenas.

También había quienes hacían otra clase de trabajos manuales que se les conoce con el nombre de cacharrereros que son aquellos que se dedicaban a soldar con estaño y remachar. Son trabajos que se hacían para arreglar sartenes, ollas, cacerolas, etc.,...También había otros que se dedicaban a los paraguas. Bien haciéndoles remiendos a los bastones porque se los mandaban arreglar. Bien porque iban recogiendo todo los paraguas viejos que se encontraban, desarmaban las varillas y los bastones y con un trozo de tela de unos con otros sacaban algún paraguas para vender.” (Cerreruela, op. cit., pág. 35-36)

Hasta unos traxos de la vida en el asentamiento de barracas del Somorrostro. A continuación selecciono algunas de los relatos de Ramón acerca de su llegada al barrio de Sant Roc:

“Al Somorrostro llegó la noticia, en 1966, de que iban a hacer desaparecer el barrio y nos darían un piso. Esta noticia llegó el día 20 de junio y el día 23 desapareció del mapa hasta hoy ese barrio de gitanos, el Somorrostro. Y cuando todos llegamos a San Roque no se pueden ustedes imaginar la alegría de esa verbena de San Juan. Pasamos, de la noche a la mañana, a tener un piso donde había grifos de agua y luz eléctrica. Pero ese mismo día se empezó a tener problemas porque muchos gitanos fueron a parar a unos barracones de madera que sí tenían luz pero no agua. Muchos tuvimos suerte y otros tuvieron menos suerte. Resultó que los pisos no estaban ni la mitad terminados: a unos les faltaron grifos, estaban sucios con mucho cemento en el suelo, las paredes sin rellenarlas ni las ventanas en condiciones. Pero a caballo regalado no le mires los dientes, pues siempre era mucho mejor que en las condiciones que estábamos viviendo en el Somorrostro. .” (Cerreruela, op. cit., pág. 41)

Ahora bien, esta mejora en las condiciones no se produjo de igual manera para todas las familias:

“Un tiempo después hubo gente que lo pasó un poco mal porque tiraron los barracones y sólo dejaron unos pocos que quedaron como colegios. No entiendo porque no nos trataron a todos igual, porque no se nos dio a todos un piso sino que algunos se los llevaron a vivir al Estadio y a Misiones.”
(Cerreruela, op. cit., pág. 41)

En cambio la percepción que tienen los niños y las niñas de diferentes edades entrevistados remarca esta noción de mejora en las condiciones de vida:

“Ent: (...) A mí me han dicho, bueno, he oído que los gitanos antes vivían en carros y que iban de un sitio para otro hace muchos años muchos años.

R y M: ¡En barracas!

Ent: Y vivían, no, pero iban en carros que iban de un sitio para otro con caballos...

R y M: ¡Sí! ¡Ay, el Samorrostro!

Ent: Vosotras os acordáis,...¿qué os han contado a vosotras? (...) ¿Pero os han contao algo en casa de todo eso, de cómo se vivía antes?

R: Sí, sí. Con perdón de las palabras, que ahí no había water y tenían que ir a cagar al río.

M: Con el río bebían agua.

Ent: Entonces ¿qué vivían, mejor o peor?

M: ¡Peor!

M: Ahora viven mejor, la casa de mi abuela, si ves antes, si tienen una caseta pa ellos. ¿Me entiendes? Como una... como te voy a decir yo ahora. Tú vas a la “Feria de Abril”, como una caseta de esas pero más chiquitilla.

Ent: Sí, y allí vivía.

M: ¡Una chabola!” (DC AS 11-12)

Un elemento interesante en estas entrevistas resulta el hecho de que los niños y las niñas conocen el pasado de sus padres. Los relatos de la vida en el Somorrostro forman parte de las conversaciones que se mantienen en casa:

“Ent: ... os hago una pregunta que yo no sé si lo sabéis, a mi, es que me han dicho, a ver; es verdad que antes vivían en ...

M: en una barraca

Ent: ¿En una barraca y en un carro y se iban por ahí viajando, y... eso es verdad?

M: Busca, buscando dinero pa comprarse una casa y vivir...

R: y vivir tranquilos...

M: *No como los marranos, que vivían en una barraca que están llenas de mierda, con la tierra,...[...]*

Ent: ¿pero eso quiere decir que los gitanos hace años, los gitanos viejos antes vivían así? ¿era peor de cómo viven ahora los gitanos?

R: ahora lo tienen todo, menos allí que vivían en el carro, con el caballo, no se estaba bien porque nadie le ayudaba, ¿no?, eso estaba mal porque nadie le ayudaba. Ahora tienen su cocina, tienen su comida, tienen su dinero... [...]

Ent: pero no vivían todos juntos y se iban todos juntos a un pueblo, todos juntos ¿no?... (...) Venga, D ¿tu que dices de eso, a ti te han contado en tu casa tu papá grande o tu mamá grande? A ver, ¿a ti te han explicado algo en tu casa, de cuando vivían en los carros que por la noche hacían fuego? ¿y qué dicen que era mejor o que era peor que ahora?

D. que era peor

Ent: ¿por qué?

D: porque estaban pa allá, pa el otro sitio, pa el otro sitio, pa buscar un sitio que esté más...

M: que esté calentito, pa estar todos juntos, llevar una manta...

F: mira, que a mi el otro día mi mamá me contó que, que, que, yo, como... digo *mamá ¿tu comías bien cuando eras pequeña?, y dice no, porque no había [...]*

M: Ya, y Señor... y si e iban de aquí pa allá, pa aquí, y sólo llevaban tenían que encontrar una casa que sea muy grande pa que se metían todos y si no cabían pues un niño pequeño se metía en la de su madre, eh... ma, mejor pa ti, y así cabían tos. Y también su madre en San Roque, como podían venir si no tenían dinero..." (DC AS 7-9)

"Ent: y a ver, es verdad que antes, los gitanos vivían en carromatos, y... iban de un sitio a otro?

C: en el somorrostro

Ent: en el somorrostro, y cómo vivían allí? [...]

C: estaban todos en un sitio, no se como se llama,... en un sitio, cogían cuatro palos, y cogían una sábana, se la ponían encima, y se metían allí... como esos americanos que están en la calle y piden ayuda...

M: Es verdad, y hacen un corro, hacen una fogata y bailan, y quien viene les puede dar dinero, y con un sombrero hacen así, y dicen, "una limosna"... (DC OS 10)

Esta mejora en las condiciones de vida no excluye que para algunas familias el cambio en las condiciones de vida supusiese también una pérdida:

“Ent: Sabéis que antes los gitanos vivían en carrmatos, iban de un lado a otro...¿Pensáis que esa vida era más buena o es mejor como vivís ahora?”

V: Antes era más divertido la verdad, eso es lo que dice mi madre, que mejor antes que lo de ahora, que es muy aburrido, todo el día encerrada viendo la tele.

I: Yo creo que es mejor el otro tiempo.

Ent: ¿Qué os explican?

I: Pues nada, que iban todos juntos, que se lo pasaban muy bien, que iban a la vendimia, a eso de la uva... Muy bien allí

V: Se divertían más.” (DC AS +12)

También se percibe una mejora cuando se procede de otros lugares:

“M: mi mamá antes vivía en Francia...

Ent: ¿y cómo vivían? en una casa normal o en...

M: que no, en una casa normal no, en el monte...

Ent: en la montaña...

M: en la montaña, y de día iba, había de to, uva,...

Ent: Y tenían casa o era como la que decía C, la hacían ellos...

M: La hacían ellos con un puñado de Madera...

F: Mi abuela también vivía en la montaña y comían uva, se iban a...

M: a buscar leña

F: y había uva y de tó, higos y de tó, había un perro que es vigilante

M: y en vez de comprar las sábanas las cosían... y mi abuelo, que en paz descansa, también cogía a la novia y si se...

C: Y mi abuelo también estaban en la barraca y la tele la veían en blanco y negro...” (DC OS 10)

En el relato siguiente se puede apreciar cómo esta transición ecológica opera en los cambios producidos en la vida cotidiana. En el Somorrostro el espacio por el que niños y adultos discurrían era amplio, lo que permitía muchas y diversas actividades. Con la llegada a Sant Roc, el espacio del barrio se reduce de la misma manera que las actividades desarrolladas cambian:

“Al poco tiempo de venir a vivir a San Roque cuando acabábamos de trabajar, por la tarde, casi siempre todos los que teníamos alrededor de 18 o 21 años nos reuníamos en la tchajita (plaza) los Andes, donde hablábamos y discutíamos para jugar a pelota. (...)

A lo primero de venir a vivir a San Roque muchos amigos echaban de menos nuestro barrio. Los días de fiesta nos reuníamos y nos íbamos a la Barceloneta o a Pueblo Nuevo, donde teníamos muchos amigos y amigas que eran con quien todos salíamos. A veces nos íbamos a los cines de Pueblo Nuevo, otras veces nos íbamos a los cines de la Barceloneta.

Sin dejar de ir también a los bailes, que en esta época de los años sesenta estaba la moda de vestirse y bailar de los Beatless. Muchas veces varios nos íbamos al barrio de la Salud de Badalona, donde hay una calle en cuesta que arriba tenía una especie de quiosco donde no iba nadie, y allí nos íbamos a beber (...) Otras veces nos íbamos a una sala de juegos que tenía billares y nos jugábamos la convidá. También jugábamos con personas que eran del barrio porque siempre estaba lleno y nos quedábamos a jugar hasta que cerraba que eran las diez de la noche.

De una manera u otra, los sábados sobre las diez o las diez y media nos reuníamos todos, o casi todos, en la Plaza los Andes. Nosotros le pusimos el nombre de la Fuente del Aguellano porque entonces había una fuente de cuatro caños. Allí siempre nos reuníamos para discutir qué haríamos al día siguiente, el domingo, porque por lo normal todos éramos de la banda de tambores y trompetas y de ahí salió la idea de fundar una nueva banda para el barrio de San Roque.

Cuando acabábamos los sábados por la tarde de trabajar casi siempre era en ese bar donde nos encontrábamos y nos poníamos a jugar al dominó. Nos apostábamos lo que tomábamos y cuando llegaba la noche salíamos de ese bar y nos íbamos a otro que está más cerca en la misma calle, le llamaban bar Elena pero nosotros lo conocemos desde ese entonces con el Bar La Chata. Era el único que tenía la máquina de discos sólo de cante flamenco y como a nosotros nos gustaba pues lo pasábamos muy bien porque cuando ya teníamos bebidas unas cuantas cervezas siempre terminábamos cantando y bailando sin la máquina y de esa manera ahí encontramos muchos amigos. (op. cit., pág. 42-43)”

En este relato se condensan algunas transiciones fundamentales. La primera consiste en que se produce un alejamiento, incluso físico, en las relaciones que se establecían entre las diferentes personas. En el Somorrostro, que contaba con un espacio más reducido, las relaciones eran de mayor proximidad; incluso cuando iban a trabajar solían hacerlo acompañados, raramente en solitario.

Una segunda transición se da en la apropiación del espacio: en el Somorrostro todo el espacio circundante era considerado como propio y era

donde se desarrollaban las diferentes actividades, desde el juego hasta el trabajo; ello implicaba un número más restringido de relaciones posibles. Con la llegada a Sant Roc se produce otra diferencia fundamental, todos aquellos que durante años habían convivido juntos se ven enfrentados ahora a un nuevo ámbito de relaciones. Se encuentran con que, tal y como nos comenta Garriga (op. cit.) “sus nuevos vecinos les dispensaron una acogida francamente hostil, mirándoles como advenedizos que usurpaban sus derechos, ocupando unas viviendas que ellos consideraban como de su exclusiva. La reacción fue general. No se les vendía en las tiendas, ni se les admitía en los espectáculos, etc.; aunque, como es natural, con el tiempo esa actitud fue cediendo” (pág. 78). Estas actitudes racistas desarrolladas por un parte de la población de Sant Roc son comunes a muchos de los procesos de realojamiento. En estos casos podemos hablar de un racismo económico, entre personas pertenecientes a la misma clase social que entran en un conflicto de competencia.

Creo que el hecho de que los gitanos durante mucho tiempo, y sobre todo en aquella época, no ostentasen su condición de ciudadanos españoles (elemento que aparecerá con posterioridad) les hacía parecer a los ojos de los “otros no gitanos” como carentes de derechos. Ello venía acompañado generalmente por dos actitudes diferentes (aunque simultáneas) por parte de las autoridades: una actitud represiva y una actitud de beneficencia. Actitud represiva en tanto que, en muchos lugares, en el desalojo de las barracas o chabolas se justificaba en que eran “delincuentes”: muchos de estos desalojos ocurrían a primeras horas de la madrugada cuando las personas estaban durmiendo, se realizaba por la fuerza impidiendo en la mayoría de los casos que incluso pudiesen sacar sus escasas pertenencias¹⁴. La actitud de beneficencia, llevada a término por las autoridades y por entidades de carácter religioso, quedaría reflejada en comentarios del tipo: “Tenéis que estar agradecidos, no teníais nada y os lo hemos dado todo”. Cómo comentábamos en un anterior escrito (Lalueza, Crespo, Pallí y Luque, 1999), “detrás de estas actitudes hay una visión profundamente etnocéntrica y clasista: “A los gitanos (o a los pobres), que carecen de todo, con un poco que les des ya salen ganando”. Entiendo que esto es una falacia por dos motivos.

En primer lugar, como ya he argumentado más arriba, es un error conceptualizar a los miembros de comunidades excluidas como simplemente “carentes” de algo (recursos, conocimientos...). Por el contrario, poseen

¹⁴ Hechos y actitudes que siguen vigentes aún hoy en día; por ejemplo, en los desalojos de los campamentos de gitanos rumanos realizados hace un año por orden del alcalde de Madrid.

mucho: poseen una *cultura*. En el caso concreto de los gitanos, ésta supone un conjunto articulado de conocimientos y habilidades que les ha permitido sobrevivir en un entorno social a menudo hostil. Supone una organización social que funciona tan bien que ha permitido su cohesión como grupo por más de 500 años en tierras gobernadas por extraños que desconfiaban de ellos por eso mismo. Supone una identidad grupal tan sólida que les ha permitido mantener su orgullo en condiciones de miseria económica y marginación, evitando caer en la disgregación.

En segundo lugar, no es cierto que cualquier intervención sea buena o, en el peor de los casos, inocua. Por el contrario (ver San Roman, 1994), muchas intervenciones bienintencionadas tienen funestas consecuencias cuando no se tiene en cuenta que “ahí había algo antes de que nosotros llegáramos”. Del mismo modo que la “evangelización” de América supuso en la mayoría de los casos la destrucción de la estructura social y la miseria de los pueblos “beneficiados” por aquellos que les iban a “civilizar”, la falta de conocimiento, auténtico respeto y sensibilidad hacia a los grupos sociales sobre los que se interviene está en el origen de procesos sociales disgregadores, nefastos para los que los sufren. Toda intervención supone una opción *política*, un proyecto de transformación social. Tan problemático es que ese proyecto apunte conscientemente a la exclusión, la asimilación pura y dura o a la destrucción de una comunidad, como que no se sea consciente de lo que se está haciendo. En este ámbito, la ignorancia y la falta de compromiso son un problema ético que acarrea consecuencias.

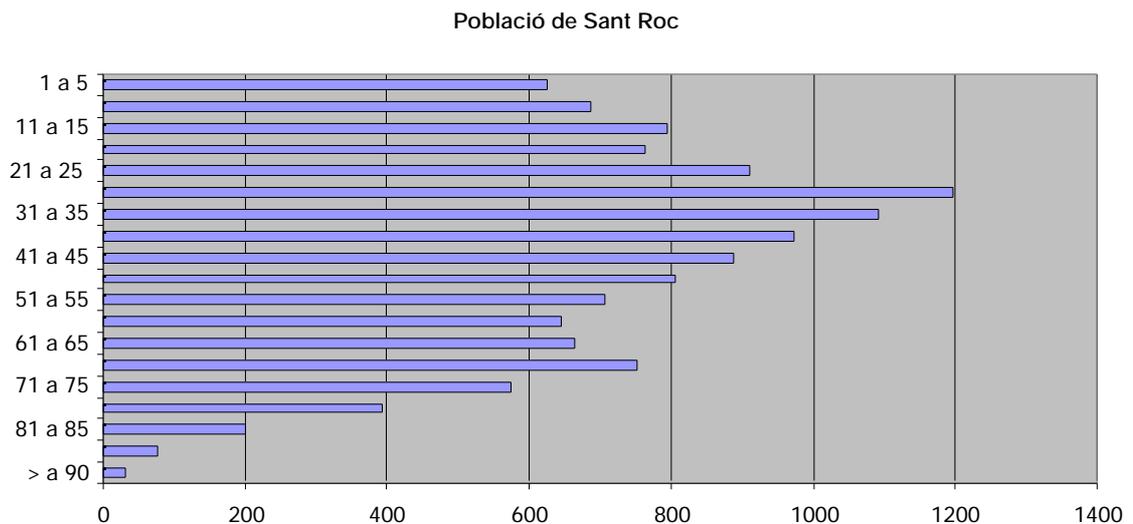
Ambas actitudes, represiva y de beneficencia, son actitudes racistas ya que esconden la idea de que existe una superioridad por parte de un grupo cultural hacia otro; en este caso de los no gitanos hacia los gitanos. Ambas contribuyen asimismo en la definición de la identidad gitana, por un lado, en la reafirmación de las características culturales secundarias (concepto que explicaré en el próximo apartado) y, por otro lado, en la creencia de que no poseen derechos, al menos en igualdad de condiciones que los no gitanos.

Llegados aquí podemos preguntarnos, ¿cómo consiguieron mantenerse como grupo cultural ante la hostilidad de las instituciones?. La respuesta evidentemente no es simple y creo que sólo estoy en condiciones de señalar parte de la misma. Uno de los factores determinantes del elevado grado de cohesión social, de mantenimiento de los propios rasgos culturales, se debe a que en este proceso de asentamiento las familias permanecieron unidas. Ello ha posibilitado la creación del sentido de comunidad y la perpetuación de los valores sociales establecidos, a la vez que ha dificultado la permeabilidad de

otros valores. Como argumenta Schnapper (1988) acerca de los emigrantes turcos en Francia, al igual que la familia la comunidad desempeña un papel conservador.

De igual manera, aunque en sentido distinto, la experiencia en América Latina de familias emigrantes y desplazadas de las zonas rurales a las ciudades muestra que cuando el traslado se produce de manera solitaria (solamente la familia nuclear) la disgregación de su sistema cultural es mucho más profunda que cuando es posible reconstituir la comunidad de origen en el nuevo destino. He señalado en capítulos anteriores que los gitanos son socializados en torno a la concepción de que la familia, y por extensión la comunidad, es fundamental en el devenir de sus vidas. De ahí que ante un proceso de cambio tan importante, el hecho de que estén acompañados permite un alto grado de estabilidad. Ahora bien, como veremos con más detalle en el próximo apartado, la relación con otros grupos culturales está introduciendo elementos negativos en la definición de la propia identidad.

Para poder visualizar más claramente “quienes son los gitanos de Sant Roc”, el siguiente cuadro representa la estructurada de edades de la población, según el último censo disponible de 1996. En este cuadro se puede observar la tendencia, común en todo el país, de disminución de la fertilidad. Todo y eso, la población de Sant Roc dista mucho de estar envejecida, con un “pico” en torno a los 26-30 años. No hay datos sobre la procedencia étnica, pero se calcula que de los 12.000 habitantes, entre un tercio y la mitad son gitanos.



(Lalueza, Barrientos, Crespo y Martínez, 2001)

5.2. LAS RELACIONES INTERCULTURALES

Cómo ya señalaba al principio, los grupos culturales no se mantienen aislados unos de otros y la dinámica de la relación que establecen contribuye a la propia definición cultural que realizan de sí mismos y de los otros. Al respecto, Todorov (1988) argumenta que las sociedades humanas, desde que existen, mantienen entre sí relaciones mutuas; por ello no se puede concebir una cultura sin ninguna relación con otras culturas. La identidad nace de la toma de conciencia de la diferencia; además, una cultura no evoluciona si no es a través de los contactos: lo intercultural es constitutivo de lo cultural.

Según este mismo autor, la imagen de unidad y de homogeneidad que toda cultura gusta de tener de sí misma procede de una "propensión del espíritu", no de la observación: sólo puede ser una decisión a priori. Interiormente, toda cultura se constituye mediante un constante trabajo de "traducción"; por una parte, porque sus miembros se distribuyen en subgrupos (de edad, de sexo...); y por otra parte, porque las mismas vías por las que se comunican esos subgrupos no son isoformas.

Por ello, para poder entender cabalmente el contexto cultural gitano y sus formas de interacción con el grupo cultural dominante es necesario atender a la noción de minoría. Lo que me interesa resaltar aquí es el hecho de que la cultura de un grupo minoritario no puede ser clasificada como tradicional o moderna simplemente. *Ser una minoría* contribuye a la definición misma de la cultura gitana, ya que las formas de relación con la mayoría que detenta el poder son un elemento esencial de las rutinas y habilidades que son transmitidas.

En su análisis de las minorías, Ogbu (1993, 1994) distingue entre minorías voluntarias e involuntarias. Para este autor, las minorías voluntarias son los grupos que provienen de la inmigración (tómese con todas las precauciones el término "voluntarias"). Estos colectivos (un ejemplo en nuestro entorno serían los inmigrantes africanos, filipinos, latinoamericanos...) llegan a un territorio donde, además de ser minoritarios, disponen de pocos recursos de poder, económicos, etc. A pesar de que generalmente han sido expulsados por la pobreza, mantienen que su inmigración es una "opción" tomada por ellos. Están aquí porque, a pesar de todo, allá estaban peor. Ogbu mantiene que, por lo general, estos colectivos están abiertos a la enculturación en su nueva sociedad, en tanto que ésta es percibida como garantía de promoción. Habitualmente, no perciben estos procesos de enculturación (como por ejemplo que sus hijos asistan a la escuela) como directamente opuestos a la

conservación de sus orígenes culturales. En tanto que estos grupos poseen una cultura de origen cuyo desarrollo ha sido independiente del de la cultura del lugar de acogida, Ogbu habla de *diferencias culturales primarias*. Los valores colectivistas de los hindúes que han emigrado a EE.UU. son diferentes, e incluso contradictorios, con los valores individualistas dominantes. Pero se confía en que la familia y la colectividad mantendrá aquellos valores. Los miembros pertenecientes a la minoría punjabí que viven en California intentan aprender aspectos de la cultura norteamericana, incluyendo el idioma inglés, el cual consideran que necesitan para tener oportunidades de conseguir las metas por las que emigraron a Estados Unidos. Así, su propio marco de referencia cultural les permite cruzar las fronteras culturales y de lenguaje. No interpretan que aprender aspectos de la cultura mayoritaria sea una amenaza para su propia cultura. De hecho, la inmensa mayoría de las familias asiáticas en EE.UU. presionan fuertemente a sus hijos para que obtengan un alto rendimiento en la escuela. Algo parecido ocurría, según los informes de los maestros, con las familias pakistaníes que emigraron a España.

Por el contrario, las minorías involuntarias, generalmente fruto de la conquista o del esclavismo (en EE.UU. la mayoría de los negros, los chicanos, los indios, los esquimales y los hawaianos), no han tomado (ni siquiera aparentemente) la opción de integrarse en una cultura ajena. Es la cultura ajena la que les ha invadido o exiliado. Y de esa conquista se derivan las relaciones de poder desventajosas y la asimilación forzada (lingüística, social, urbanística...). La enculturación ha venido acompañada de la aculturación con respecto a sus orígenes. En algunos casos (como el de la minoría afroamericana) la sustitución de lengua, religión y formas de vida familiar fue completa. Así, el desarrollo de algunos o de la casi totalidad de una cultura "propia" se desarrolla en relación de subordinación con la mayoritaria y, a menudo, como oposición a la mayoritaria. Estas serían unas *diferencias culturales secundarias*. Su diferencia de la cultura dominante no es por haberse desarrollado en el pasado de forma separada, sino precisamente han surgido del contacto entre el grupo dominante y el dominado. Así, por ejemplo, los afroamericanos no tienen un lengua propia diferente del inglés (diferencia cultural primaria) pero han desarrollado formas de hablar este idioma (el inglés no estándar) que difícilmente pueden ser entendidas por un blanco que no conviva con ellos.

Las minorías involuntarias remarcan a partir de un momento determinado ciertos elementos definitorios de su propia identidad como opuestos a los del grupo dominante. Los pueblos africanos que sufrieron la deportación y el

esclavismo en EE.UU. fueron desposeídos de su lengua, creencias y organización social. La cultura dominante (el inglés, las normas sociales, etc.) no son percibidos como un instrumento de promoción, sino como un elemento más de dominación. Su cultura (las formas de habla y de relación propias de amplios colectivos negros de Norteamérica) surge *en oposición* a la cultura blanca dominante. En tanto que no es posible la recuperación de las formas culturales africanas, su nueva cultura de la resistencia surge como un *negativo* de la cultura blanca. Así, por ejemplo, si un niño negro de un ghetto de una ciudad sigue las normas escolares y obtiene buenos resultados, corre el peligro de ser acusado por sus compañeros de "hacer el blanco".

Los gitanos poseen una cultura propia cuyos orígenes se pierden en la noche de los tiempos. Y que muchos de sus rasgos son comunes por encima de las fronteras. Incluso en una gran parte de Europa conservan su propio idioma. Podríamos decir que su llegada nuestro continente se parecía bastante a una inmigración. Sin embargo, y a pesar de las profundas diferencias con los colectivos estudiados por Ogbu, podríamos decir que los gitanos son la principal minoría étnica involuntaria en nuestro país, en tanto que su cultura se ha conformado en relación a la mayoría dominante, contrarios a su dominio. El valor otorgado al colectivismo y su importancia en el proceso de aprendizaje se convierten en elementos de identificación, la relación con los "otros" es descrita en términos de oposición. Lo que les lleva a la reconstrucción de su pasado como una amenaza constante de la mayoría a su integridad e independencia, justificando así sus actitudes y sus prácticas de salvaguarda:

“Rai: Tienes que tener en cuenta que somos una gran mayoría dentro de las minorías pero una minoría dentro de la gran mayoría. Entonces tenemos que hacer como un telón de acero alrededor nuestro para salvaguardar todo lo nuestro, como raza, y como, como personas. Han pasado mucho miedo nuestros ancianos, porque imagínate tú, uno que esté con su carreta y tenga cuatro o cinco hijos, y estén de noche, y en invierno.. (...) Que estén allá, que venga un guardia civil y le pegue una patada 'pataplán', ¡a volar! Deja los críos sin cenar. Y ahora qué hacer, ala, a coger el coche, la carreta y ale, a pirar de aquí. Y encima coger a la mujer y cortarle el pelo, al hombre pegarle un tijeón así y así (hace una forma de cruz en la cabeza) y hacerle una cosa así. Pues eso. Me parece que es miedo. Es de lógica que te crees como un escudo para salvaguardarte del miedo, es lógico.” (R13036)

Las diferencias culturales primarias como los valores colectivistas, la hospitalidad, el tener en mente siempre a los demás, podemos considerarlas como características propias de las sociedades tradicionales. Serían por tanto diferencias culturales primarias con respecto a los usos "modernos" de los colectivos urbanos de nuestro entorno. Pero ello nos llevaría a interpretar que

las diferencias entre los gitanos y la mayoría se han producido en tanto que ésta ha "evolucionado" hacia la modernidad y aquellos se han "estancado" en las formas tradicionales. Por el contrario, los valores colectivistas se convierten en diferencias culturales secundarias precisamente en tanto que son esgrimidas y defendidas como forma de defensa y de identidad frente a la mayoría. Estas diferencias son cualitativas y yacen en la naturaleza de la relación entre la cultura del grupo dominante y la cultura de las minorías. Las diferencias culturales surgen como parte de un mecanismo para afrontar los problemas de su relación con los miembros del grupo dominante y las instituciones controladas por éstos.

Debido a que las diferencias culturales secundarias surgen para habilitar a las minorías en su trato con el grupo dominante, a menudo forman parte de mecanismos de "mantenimiento de los límites". Por ello, las minorías involuntarias no desean, o les resulta imposible, superar las diferencias culturales porque ello amenazaría su identidad cultural (Apfelbaum, 1989). Los portadores de diferencias culturales secundarias, como los portadores de las diferencias culturales primarias, tienen un marco cultural de referencia, pero el suyo es "oposicional" porque se ha desarrollado en un contexto de conflicto y oposición entre las minorías y el grupo dominante. Los marcos culturales de referencia oposicionales incluyen mecanismos de defensa de la identidad colectiva de las minorías y protegen y mantienen su sentido de autoestima. Uno de los mecanismos de los marcos culturales de referencia oposicional es la "inversión cultural". En un sentido amplio, la inversión cultural se refiere a varias formas en que las minorías expresan su oposición al grupo dominante. En sentido estricto, se refiere a formas específicas de conducta, sucesos específicos, símbolos y significados que las minorías involuntarias consideran como no apropiados para ellas porque son características de la sociedad mayoritaria; para los gitanos podrían ser el individualismo y el proceso de escolarización. Al mismo tiempo, las minorías aprueban o enfatizan otras formas de conducta, sucesos, símbolos y significados, como más apropiados precisamente porque no forman parte de la forma de vida de la sociedad mayoritaria; para los gitanos tanto su ley y las prácticas que se derivan de ella como la utilización del término gitano podrían ser ejemplos de dichas conductas.

Estas formas de oposición se traslucen, cómo he comentado en más de una ocasión, en la construcción de la identidad de los "otros" (teoría de la identidad social) los no gitanos pertenecientes a la cultura mayoritaria, en base a calificativos como menos "humanos" y más "legalistas". Aquí se señalan uno de los aspectos respecto a esta conducta de oposición: se

identifica a la sociedad mayoritaria con los valores, actitudes y prácticas que son desdeñados por ellos; la frontera entre “nosotros” y “ellos” es diáfana:

“Rai: Los payos, por ejemplo, cuando tienen un problema, no tienen a nadie y se encuentran como muy deprimidos, no acuden a la familia. Acuden a un psiquiatra.

M: Sí. O si no a beber, o a cualquier vicio.

Rai: Y los gitanos cuando tenemos un problema de cualquier índole, sea clase depresivo o de cualquier otra clase vamos a la familia. Y tenemos el apoyo incondicional de toda la familia.”

“Rai: Esas son leyes pequeñas, por ejemplo los payos cuando un niño rompe un cristal de un coche o de algo la mujer lo denuncia y viene la guardia urbana. Pues entre los gitanos no, entre los gitanos viene la madre de ese crío o el padre, alguien de la familia y dice: mira que tu niño ha hecho esto y esto, bueno, pues vámonos a arreglar el coche, yo te lo pago, la casa, el cristal, lo que sea, yo te lo pago y se acabó, pero lo arreglamos entre nosotros, hay muchas leyes simples y pequeñas dentro de lo que es la comunidad gitana.

En esta construcción de la identidad se está produciendo un fenómeno nuevo: asumen la noción de *minoría*. Este concepto no formaba parte de su vocabulario, y por tanto de la realidad gitana; lo cual no quiere decir que no se hayan sentido oprimidos y rechazados. En líneas anteriores había comentado cómo narran su pasado como una amenaza constante de la mayoría a su integridad e independencia, justificando así sus actitudes y sus prácticas de salvaguarda. Pero sólo en la medida que las relaciones con la sociedad mayoritaria se han extendido ha sido posible el surgimiento de este concepto, en base a la creación de la identidad diferenciada.

La aplicación de este nuevo concepto está llevando a la reconstrucción del pasado, incorporando elementos reivindicativos propios de una identidad colectiva que va más allá de las relaciones familiares. Según Bruner (1991) el acto de recordar cumple una función retórica en el proceso de reconstrucción del pasado, es una reconstrucción concebida para justificar. En este caso esta reconstrucción, con todas sus implicaciones, es la vía de entrada hacia la construcción de Pueblo Gitano. Tradicionalmente, la explicación de la “realidad” se realizaba a través de relatos transmitidos oralmente. Relatos ejemplificadores en los que se narraban descripciones de casos, historias y metáforas. Sus descripciones de la realidad no se basaban en conceptos

generales abstractos. Como plantea Bourne (1991) el origen de las diferencias culturales radica en el tipo de metáforas utilizadas en los intentos de cada sociedad para explicar la realidad:

“Rai: ¿Qué se podría hacer? Vamos a ver. Antes que todo, toda la gente que dice saber sobre la comunidad gitana (...) que se vanagloria, no sé la palabra adecuada, el ego, se enorgullecen de... de saber del pueblo gitano. Bueno, del pueblo gitano puede saber así de pasada. Del pueblo gitano, para saber del pueblo gitano, tiene que convivir con el pueblo gitano. Porque yo qué puedo saber de ti si yo no convivo contigo, no me relaciono contigo, no estoy contigo, no te veo todos los días. Yo no puedo saber de ti nada. Yo puedo sacar una opinión de ti, personal, personal, dar una opinión personal hoy, pero no puedo sacar más de aquí, porque no tengo relaciones contigo. Entonces, lo que yo digo, para saber del pueblo gitano, es la única manera, tengo que tratarlo, hay que conocerlo. Porque del mundo gitano todo el mundo hace el mismo comentario. Ladrón, vago y sucio. No señor, no todo el mundo es vago, ni todo el mundo es ladrón ni todo el mundo es sucio. Es igual que todas las razas, (estaría bien) comentar algo más en las en las escuelas, que también en los libros apareciera la cultura gitana, nuestras leyes, nuestras costumbres, nuestras tradiciones, para que la comunidad no gitana también supiera y tuviera conocimiento, y entiendan un poco, saber, que bueno, que si hubieran libros de esta manera, y se implantaran algunas de estas historias, el pueblo sería más tolerante al saber. Porque de oídas, te puedes hacer la opinión como tú quieras; pero ya si conoces algo ya es muy distinto, porque todo lo que se estudia, es porque alguien lo ha escrito, y saben lo que hay escrito. Pero claro, sobre la comunidad gitana nadie la ha escrito, nadie sabe nada de la cultura gitana, simplemente saben lo que hay. Hay que vivir con los gitanos, hay que trabajar con los gitanos. Los técnicos de todos los tipos, profesores, pedagogos, psicólogos... han trabajado con los gitanos. Todos tipos de técnicos tienen que saber sobre el pueblo gitano. Tienen que dar facilidades como también a otros pueblos, tienen que dar salida al conocimiento gitano, porque no simplemente es cerrar, hacer un círculo alrededor de ellos, como se hacía antes. No, no, hay que dar salida como cualquier otro pueblo. Esta persona puede ser un profesor, puede ser un médico, un policía... y como cualquier ciudadano puede elegir su profesión y su trabajo. Ojalá Dios quiera. Nos van dejando, pero tan poquito a poquito, gotita a gotita, nos van dejando introducir en todos los sectores gitanos, profesores o profesoras, psicólogos y gente de ésta, pero en una medida muy pequeñita. Esperemos que el futuro no sea así, que haya gitanos y de todos los pueblos que tengan sentimientos de pueblo. Que se enteren de que son personas que tienen sus ideas, su personalidad, sus raíces... Como Catalunya se ha reconocido: tiene su lengua, sus tradiciones, sus modelos, sus leyes... sus leyes son las que gobiernan. Pero yo me refiero como si fuera un gitano, porque yo soy un gitano. Pues eso, que es bueno que se reconozca...que tenemos una entidad como pueblo.”
(R13036)

Como argumenta Bruner (1991) las narraciones tratan (casi desde las primeras palabras del niño) del tejido de la acción y la intencionalidad humanas. Ejercen de mediadores entre el mundo canónico de la cultura y el

mundo más idiosincrático de las creencias, los deseos y las esperanzas, narran cómo deberían ser las cosas. Hacen que lo excepcional sea comprensible y mantienen a raya a lo siniestro, salvo cuando lo siniestro se necesita como un tropo. De esta manera, las narraciones dependen en gran medida del poder de los tropos, es decir, de la metáfora, la metonimia, la implicación y demás figuras. Sin ellos, las narraciones pierden su poder de ampliar el "horizonte de posibilidades".

La función de las narraciones es encontrar un estado intencional que mitigue o al menos haga comprensible la desviación respecto al patrón cultural canónico. Esta función es la que otorga verosimilitud a las narraciones. Por ello, pueden incluso enseñar, conservar recuerdos o alterar el pasado, en la medida que significado y sentido son diferentes:

"Como sabemos una palabra cambia de sentido en varios contextos. Contrariamente, su significado es ese punto fijo, invariable, que se mantiene estable durante todos los cambios de sentido en varios contextos. (...) La palabra considerada aisladamente y en el léxico tiene únicamente un significado. Pero ese significado no es más que un potencial que se realiza en el habla viva. En ésta, el significado es sólo una piedra en el edificio del sentido, nada más que una potencialidad que encuentra su realización en el lenguaje" (Vygotsky, 1934, pág. 188-189)

En esta misma argumentación, Edward Bruner (citado por White & Epston, 1990) a propósito de su estudio de los relatos etnográficos de los indígenas norteamericanos demuestra cómo la interpretación de sus actuales circunstancias vitales cambió radicalmente con la generación de un nuevo relato, que propondría una historia y un futuro alternativos. Llega a la siguiente conclusión:

"En mi opinión empezamos con una narración que ya contiene un comienzo y un fin, que enmarcan el presente y nos permiten interpretarlo. No se trata de que tengamos inicialmente un conjunto de datos, los hechos, y que debamos construir un relato o una teoría para explicarlos. Por el contrario... las estructuras narrativas que construimos no son narraciones primarias que establecen lo que habrá que considerarse como datos. Las nuevas narraciones producen nuevo vocabulario, nueva sintaxis y nuevo significado en nuestros relatos etnográficos; ellas definen lo que constituye los datos de estos relatos" (pág. 28)

En este sentido sólo cuando las creencias constitutivas del propio sistema cultural se violan se construyen nuevas narraciones. Cuando se produce una desviación de lo canónico se crean significados adicionales, produciéndose lo que Grice (1989) denomina "implicaturas conversacionales"; se desencadena una búsqueda del significado en lo excepcional, significados que radican en la

naturaleza de su desviación respecto al uso corriente. Como he comentado en líneas anteriores este cambio sólo ha sido posible a partir de la relación establecida con el grupo mayoritario. Las narraciones anteriores que hacían referencia al pasado como una amenaza constante de la mayoría a su integridad e independencia, justificaban así sus actitudes y sus prácticas de salvaguarda. En cambio, estas nuevas narraciones que hacen referencia a la noción de Pueblo gitano, a la noción de progreso llevan aparejadas otras prácticas diferenciadas como el mayor acercamiento a la sociedad mayoritaria y la asunción de premisas aperturistas. Este cambio se vive como necesario para la supervivencia de los gitanos, cambio que si no se realiza repercutirá en situaciones de mayor marginación:

“Rai: Tú tienes que tener en cuenta que en un futuro no muy lejano, yo creo personalmente, que si esto ese queda así estancado, por ejemplo, que a todos los gitanos no nos va a quedar más que la mendicidad. Pero es que no hay derecho. Hay que decirselo, nos estamos distanciando. En vez de unir, nos está distanciando. Vamos a trabajar con gitanos y no gitanos para que este espacio no sea tan grande y sea más pequeño. Pienso que tiene que ser así. Porque si en vez de ser así de estrecho, lo hacemos así, pues cada vez hay mas distancia. (...) Es que es la ley del mercado, la ley del mercado, la titulación, el curriculum de cada persona. Es una carrera por un puesto de trabajo. Y si a esto no se le da salida, bueno, la distancia cada vez se va a agrandar más.” (T06116)

Este nuevo relato que incorpora las “historias de gitanos”, aún conservando el elemento ejemplificador de los relatos orales, plantea un tipo de metáforas diferentes: las que hacen referencia a la totalidad, a una nueva forma de generalización. Esta nueva concepción se sustenta bajo los aspectos reivindicativos que incluyen la noción de derecho y el cambio en las relaciones con la sociedad mayoritaria.

Este nuevo proceso desdeña la subordinación a la sociedad mayoritaria pero asimismo asume premisas derivadas de ella, esta nueva respuesta a la noción de "pertenencia" supone un deslizamiento desde la tradicional lealtad al clan hacia la conciencia de formar parte de un "pueblo gitano". Un pueblo no puede constituirse a partir de familias sino de individuos. Esta nueva “individualización” está aún al principio del camino. Esta concepción se traduce en la creación, por ejemplo, de Asociaciones Gitanas, Federaciones e incluso un partido político, en definitiva, entidades políticas dedicadas, en principio, a defender los derechos de los gitanos.

5.3. LOS PROCESOS DE ACULTURACION

Bajo el impacto de la civilización moderna, determinadas culturas han desaparecido, otras se han encerrado en sí mismas en la medida de sus posibilidades, otras, la mayor parte sin duda, han entrado en “interacción” con la civilización dominante, lo que comporta en cada caso un cierto grado de transformación. Estas distintas formas se han denominado “aculturación”, que podríamos definir como el “proceso de adaptación intercultural entre distintos pueblos del que resultan formas nuevas combinadas; especialmente, modificaciones de una cultura primitiva como consecuencia del contacto con una sociedad moderna”. Por ello, lo que intentaré estudiar es cuáles son esos procesos de aculturación y qué efectos provocan.

Según Doumount (1988), el contacto entre dos culturas puede fracasar de dos maneras distintas: en el caso de la máxima ignorancia, las dos culturas permanecen pero sin influencia recíproca; en el de la destrucción total, hay bastante contacto, pero un contacto que concluye con la desaparición de una de las dos culturas. En ausencia de la acción concertada del estado, la desigualdad es la causa de la influencia; y a su vez está ligada a las desigualdades económicas, políticas y tecnológicas.

El estado actual de las relaciones con la cultura dominante ha provocado que la vida de los gitanos se esté transformando a gran velocidad. Las actividades de subsistencia tradicionales, como la venta ambulante o la chatarrería han entrado en decadencia, bien sea por la competencia con otros colectivos (payos empobrecidos, inmigrantes extranjeros...), bien porque no satisfacen las crecientes necesidades de consumo de las familias. En consecuencia, la incorporación al mercado “oficial” de trabajo por parte de los gitanos es creciente.

Los intentos de asimilación de la sociedad mayoritaria pueden constatararse principalmente en dos ámbitos diferentes, el trabajo y la escolarización. Comentaré cada uno de ellos con más detalle.

5.3.1. EL TRABAJO

Para los gitanos el trabajo no es un valor en sí mismo, y no hay una “ética del trabajo”, en el sentido que se le otorga al trabajo asalariado. Se entiende que es un medio que facilita la supervivencia de la familia y, por extensión, de la comunidad. Además no se contempla como una herramienta de realización, sino todo lo contrario:

“Rai: (...) la comunidad gitana, como sabe todo el mundo, somos amantes de los espacios abiertos... los espacios abiertos y ser errantes, vivir al aire libre, y no estar sometidos a ninguna ley, a ninguna obligación. Si no nos queda otra solución de estar sometidos a unas reglas, estaremos, pero una gran parte no, porque hacen su mercado, hacen muchas cosas que el pueblo payo no lo haría por nada del mundo, y se ganan la vida muy bien, ¿que muchos gitanos no se saben someterse a estas reglas? por supuesto que sí [...] Porque es la única solución que tiene el pueblo gitano y ... todas las comunidades, las payas y de todos los colores, es la única solución, entonces el pueblo gitano yo pienso que tendrá que estar sometido a esta ley, y a estas costumbres, de estar en una empresa, durante ocho horas, si es partido el horario, me voy a comer, vuelvo por la tarde, tendrán que estar sometidos a ello, a la fuerza I, porque no hay otro medio de vida.” (R20116)

Así pues, el trabajo asalariado se entiende como obligación, como sometimiento a unas reglas y a unas costumbres que no les son propias. Fijémonos en la importancia que conceden al control del tiempo, que lo autorregulaban en los oficios tradicionales mientras que en el trabajo asalariado este control es externo:

“Ent: Pero de entrada, digamos no es lo que más gusta, lo que se prefiere.

Rai: bueno pero hombre, tienes que tener en cuenta que no es lo que nos gusta de entrada, lo que pasa que no tenemos otra solución, siempre buscaremos una cosa que creemos que nos va mejor, como por ejemplo, un tipo de horario, el gitano prefiere hacer la jornada entera, completa, de la mañana hasta la hora que le corresponda, que no hacer un turno partido, porque en la mañana haces todas las horas, hasta las dos o las tres de la tarde o la hora que sea, ¿eh? y luego la tarde la tienes libre, necesita tiempo libre.

Ent: ¿Para qué lo necesita?

Rai: Lo necesita por para ser persona. Para ser persona, para sentirse que está vivo, para sentir que bueno, que aparte de él, hay y de las paredes que le rodean, hay algo más.” (R20116)

Esta actitud de “ceder” ante el trabajo asalariado se concibe como una consecuencia de la pérdida de los trabajos tradicionales:

Rai: (...) Vemos que el mercado de trabajo que tienen los gitanos como es la venta ambulante, la ganadería, la mimbre y la alforjería, la alforja.

Rm: La fragua.

Rai: Esto se está perdiendo, se está perdiendo. Pensamos que en un futuro, máximo, de 10 a 20 años lo que es la venta ambulante va a desaparecer (TE asiente con la cabeza y mira a la entrevistadora afirmándolo con un guiño) porque las grandes empresas las aglutinan. Lo van a aglutinar, lo van a absorber, lo que son mercadillos y esto lo van a absorber, no. Entonces, claro, el gitano... las máximas posibilidades que tiene de sacar dinero para subsistir es la venta ambulante. Entonces vemos, los más jóvenes vemos que bueno que esto va a desaparecer.” (T06116)

Cuando la subsistencia de la familia está asegurada, no está mal visto dejar de trabajar, o dedicarse a otras actividades sociales. Lo mismo ocurre cuando existen obligaciones familiares:

O: (...) Mira, hace poco operaron a una tía mía y fuimos al hospital todos y era un médico de pago, eh. Y salta la enfermera y le dice pero por qué venís todos siempre. Sin embargo, un payo no; un payo, a lo mejor te van a operar y va contigo, sí te acompaña, pero te dice media horita porque luego tengo que volver al trabajo. Y es más importante el trabajo que la salud de tu propia familia. Sin embargo, los gitanos no lo vemos así. Para una cosa mala lo pasamos todos juntos.“ (R04126)

Hay además un cierto *providencialismo*, “despreocupación”, “confiar en la suerte”, una cierta idea de que, cuando sea necesario, “ya saldrá algo para tirar adelante”. Las relaciones sociales de la comunidad, e incluso la fiesta, son más importantes que el trabajo y éste puede esperar. Lo que no impide que en ocasiones se haya de trabajar muy duro, durante largas y agotadoras jornadas. Pero el trabajo no marca el reloj de la vida; el tiempo es, hasta cierto punto, autorregulado.

Pero, además, las dificultades para la inserción laboral no sólo se centran en concepciones diferentes acerca del trabajo sino que a efectos prácticos existe un importante sector de la población de difícil inserción, ya que, previamente a una formación ocupacional e incluso a una motivación para la ocupación, precisa de la adquisición de hábitos (de trabajo, higiénicos, de relación fuera del núcleo del barrio, etc.) y de herramientas elementales como la alfabetización. En un informe realizado por nuestro equipo acerca de las necesidades sociales de Sant Roc (Lalueza, Barrientos, Crespo y Martínez, 2001), respecto a la situación laboral señalábamos que una parte importante

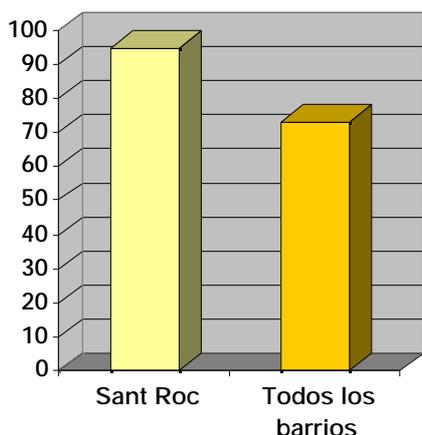
de la población padece una situación crónica de precariedad laboral y no dispone de las habilidades profesionales y la formación necesarias para acceder a la mayor parte de las colocaciones del mercado laboral. Esta situación también es percibida por los miembros de la comunidad que apuestan por la necesidad de formación de los jóvenes gitanos:

“Rai: [...] Entonces nuestra responsabilidad cuál es: dar información, dar información o educar a nuestro hijos que la forma que tenemos de ganarnos la vida actualmente no la van a poder tener ellos, no la van a poder tener ellos porque va a desaparecer todo. Entonces, ¿qué es lo que les queda a ellos?. Formarse. Cuanto más estudios, más carreras tengan, más posibilidades tendrán para poder acceder al mundo laboral, más posibilidades tendrán de ser una persona normalizada como cualquier hombre hijo de vecino. Y pienso que el futuro es este, no hay otro I. El futuro tiene que ser esto. Porque si nos quedamos estancados como estamos ahora del futuro del pueblo gitano no va a quedar nada. Na más que la mendicidad, pedir. (...) Porque si nos quitan la venta ambulante y nos quitan todos los medios tradicionales que tiene el gitano para ganarse la vida no nos queda otro medio. Entonces, ¿qué seremos?. Nada. Nos moriremos de hambre. Tenemos que estar a expensas de que nos dé el Estado ... por caridad y esto no queremos el pueblo gitano porque somos muy orgullosos. El pueblo gitano no quiere nada por nada. El pueblo gitano quiere lo suyo por derecho ganado porque se lo gane él. Porque se lo merece y lo gana, como cualquier otra persona. Porque para esto somos, somos personas como cualquier otro. Que años atrás no nos hemos formado mucho la juventud por falta de medios, hoy los tenemos (TE asiente).” Entonces cuál es la responsabilidad de los gitanos de mi edad y los que van para arriba... La responsabilidad nuestra es que nuestros hijos vayan a la escuela (TE asiente), que vayan al Instituto y que si tienen posibilidad que vayan a la Universidades que aprendan carreras universitarias para poder acceder a cualquier puesto de trabajo tanto psicólogos, administrativos, ingenieros y bueno... Como cualquier persona. Ese es el futuro de los gitanos, bajo mi criterio, eh, bajo mi criterio.” (To0116)

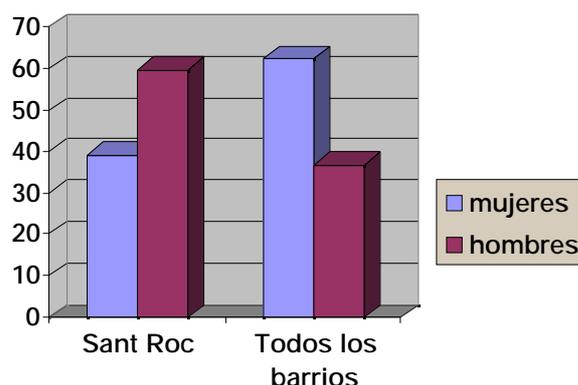
Un análisis de la situación laboral del barrio de Sant Roc realizada a partir de las Tablas de Servicios en el año 1996, muestra la existencia de un elevado índice de paro, el 31% de la población activa, de la que un 10% se encuentra a la búsqueda del primer trabajo. Este informe también pone de manifiesto que en el barrio de Sant Roc hay una tasa de ocupación menor que en el conjunto de Cataluña, 20,7 puntos en el caso de las mujeres, y de 15,74 puntos en el caso de los hombres. Como conclusión se enfatiza en la necesidad de intervenir en dos franjas de edad que enmarcan dos colectivos concretos: más grandes de 40 años y jóvenes entre 16 y 20 años a la búsqueda del primer empleo. En referencia a este último grupo, los profesionales de servicios sociales mencionan la falta de apoyo familiar, hecho que puede dificultar todavía más la integración social de estos jóvenes.

Los datos anteriores quedan avalados y más concretados desde el IMPO (Servicio Municipal de Promoción de la Ocupación) donde se informa de un incremento progresivo de los asistentes a cursos relacionados con la RMI (Renta Mínima de Inserción) con un perfil de marginalidad, así como una creciente cronificación en el uso de estos recursos, de manera que se convierten, cada vez más, en una prestación asistencial, educativa y “terapéutica”, que no estrictamente de formación y orientación ocupacional. El servicio municipal ofrece datos clarificadores de la realidad sociolaboral del barrio de Sant Roc que no estaban contemplados en las Tablas de Servicios, como la situación diferencial de hombres y mujeres respecto al paro. En las gráficas que vienen a continuación vemos que de las demandas registradas en la ciudad de Badalona, un 94,8% son parados del barrio de Sant Roc frente al

Porcentaje de parados en el colectivo de usuarios del IMPO



Porcentaje comparativo de hombres y mujeres usuarios del IMPO



73,2% de la media de todos los barrios, de los cuales el 59,8% son hombres y el 39,2% restantes son mujeres (el 1% no está registrado). Esta diferencia entre hombres y mujeres se produce a la inversa que el resto de los barrios de Badalona, con 36,7% de hombres frente a un 62,5% de mujeres en las demandas de este servicio.

Estas diferencias también se plasman en la asistencia a cursos de formación donde resulta evidente que la motivación de la mayor parte de las mujeres que participan no es laboral. Asisten en tanto que son el acompañamiento de ayudas y medidas, y si adquieren una motivación intrínseca, tiene más que ver con la mejora de la autoestima y la abertura de mundos de relación, que no con los contenidos explícitos de la formación.

La visión de los servicios sociales y de ocupación contrasta con la visión que los gitanos tienen sobre las ayudas como la RMI (antigua PIRMI):

“Ent: Sí, si digo porque a veces también se escucha decir por ejemplo, los gitanos prefieren que les den las ayudas estas del Pirmi o lo que sea (Rai y S niegan). Yo te digo, es una de las cosas que se dice, hay gitanos que prefieren tener el pirmi porque mientras tanto, por ejemplo, pueden ir haciendo la venta ambulante, antes que hacer cualquier otro tipo trabajo, porque así les va mejor y no...tienen porque preocuparse

Rai: ...a ver, te explico, lo del Pirmi, lo del Pirmi, esto...

S: es una ayuda, pongamos

Rai: nada, para mí es una limosna, es sentirse mal, porque ... el último extremo al que llega una familia es solicitar ayuda al Pirmi, porque es una limosna lo que te dan, es pedir limosna, y una persona lo que quiere es que le den un puesto de trabajo, como a cualquier otro hijo de vecino ¿eh? Y esto de que solicitan el Pirmi para que luego vayan a vender a la venta ambulante, es otra mentira, porque ya las hijas de su mamá, que son todas las asistentes sociales, incluso por esto dicen, tienen que venir ustedes por las mañanas, a la mujer, y ustedes por la tarde, para que no se puedan mover ninguno de los dos, entonces ¿sabes qué pasa?

Rm: que no podemos movernos

Rai: que con la miseria que le dan, con la limosna que le dan, que es una limosna, que ya me gustaría ver...alguna gente de esta cuando hablan, ¿eh? no les llega para nada, se mueren de hambre, porque hasta que no llega el mes para cobrar esa cantidad de dinero, no comen, no beben, no tienen luz ni agua.

Rm: no es suficiente

Rai: no les llega, porque si son un par de familias que tienen cuatro críos, ¿dónde les llega esa cantidad de cincuenta y ocho mil pesetas? (...) ¿qué le llega? ¿para qué? Entonces sería normal que la mujer o el marido se busque algo más, ¿es de lógico, no?

Rm: que se tienen que apuntar también más que nada ya casi por...obligación, para poder ellos ganarse algo

Rai: ... yo y mi mujer, haciendo una contraprestación o lo del Pirmi, bueno porque a mí, por ejemplo yo o mi mujer, uno de los dos está libre, o por ejemplo, no sé, una vez mi mujer otra vez yo, un día ella y otro día yo, pero no que estemos sometidos como aquél que dice con el látigo, si no, no hay nada, esto ya lo hacen con toda la putería del mundo, con toda la mala leche del mundo entero, para que nos veamos más hundidos a lo que ellos dicen (...) Pues que les den un puesto de trabajo...” (R20116)

Para los gitanos que hemos entrevistado este tipo de ayudas están relacionadas estrechamente con la competencia con otros grupos culturales en la consecución de puestos de trabajo:

“S: ...¿por qué se lo dan? Porque gente de carrera, que se han quedao todos parados, están de jardineros, porque como no hay trabajo, se lo dan a ellos, de jardinero, están en la limpieza y etcétera, etcétera, están con los coches, con los cochecicos esos que para barrer las calles, son gente de carrera

Rm: y incluso les piden los estudios para eso

S: los poquitos que hay, que son todos pero como son peones, como no les dan trabajo, y son familia pues le hacen entrar en la Pirmi y con eso lo conforman.

Rai: con una limosna

Rm: Una tapadera, dentro de lo que cabe

Rai: es una forma de acallar a esa familia” (R20116)

No solamente los oficios tradicionales se están perdiendo sino, además, están surgiendo diferentes impedimentos para su realización:

“S: Claro por hoy, hoy en día, entre el pueblo gitano... (Rm asiente) ...ya la mayoría, casi ya el cincuenta por ciento... trabaja, el otro veinticinco por ciento, yo creo que la mayoría ya está en los mercados, solamente tienes el resto que en los mercados hacían las plazas y antes era una defensa pal pueblo, sin embargo actualmente ahora se meten los comerciantes, los de las tiendas, hacen los mercados, y sabes lo que hacen, echarle al gitano... hasta incluso a veces se ponen en huelga para echarle, ¿como le van a echar si eso... ha sido creado por el gitano?

Rai: Sí, pero ella se basa, es ellos se basan en que los gitanos, estamos, no estamos legalizaos, no pagamos un autónomo, y... todo esto, ¿entiendes? que no pagan, muchos no pagan...

S: si pagan autónomo, es que todos los del mercao pagan

Rai: Vamos a ver, pero la gran mayoría no. Se dedican a la... venta ambulante no legalizada, entonces claro, los que... (S asiente) tienen su parada y pagan sus autónomos, y pagan todos sus impuestos, pues se quejan a los municipios donde se hacen los mercados y ... “ (R20116)

La justificación sobre las prácticas “alegales” de la venta ambulante queda determinada por el beneficio que aportan a aquéllos que, como ellos, no disponen de demasiados recursos económicos:

“S: pero no ellos, son los castellanos que lo hacen, ¿por qué? porque emplean un género, el mismo género, el castellano lo vende más caro y el gitano más barato, por eso se quejan que no quieren que estén allá

Rai: si es que es normal que nos compren a nosotros, imagínate yo, un suéter, la chica esta que ha venido esta mañana, MJ, ha comprado un suéter que le ha costao cuatro mil y pico de pesetas.

S: cuatro mil pesetas, nosotros sólo pagamos mil quinientas o dos mil pesetas.

Rai: ...Por mil quinientas se fuera se fuese llevado dos y de mejor calidad, ¿Por qué? Porque estaba en un escaparate, y ha tenido que pagarlo, por el escaparate, ¿Por qué? Porque le cobran los impuestos, le cobran el iva, le cobran el no sé qué, el no sé cuántos. Entonces si nosotros vendemos a la clase obrera, que es la que más se aprovecha de lo que vendemos, ellos se aprovechan y nosotros también. Ellos viven porque si se tienen que gastar, no sé, cuatro o cinco mil pesetas en un suéter, y se gastan mil quinientas, son tres mil quinientas pelas que se ahorran y nosotros si nos ganamos quinientas pesetas, pues son quinientas pesetas que tenemos

S: ya tenemos suficiente con quinientas pesetas.

Rai: y luego vendemos otros suéters más, oye pues si lo juntamos todo...

Rm: se venden más

Rai: ...seis o siete mil pesetas o ocho, nos beneficiamos y la gente que nos ha comprado también se beneficia, ¿no?

S: Y ella en dos suéters se saca la ganancia de siete, ocho mil pesetas (Rai asiente) Nosotros tenemos que emplear un montón para ganar... siete o ocho mil pesetas, del mismo género, por eso a veces se quejan los comerciantes

Rai: eso es la ley de la oferta y la demanda y otras cosas más.” (R20116)

El tema de la formación para el trabajo y el cambio en la ocupación del tiempo resurge otra vez:

“Rm: Sí, bueno pero referente a lo, sobre el tema de que si no nos gusta trabajar y todo eso, eso nos puede pasar digamos, de nuestra edad para arriba. Ahora de nuestra edad para abajo ya no, porque ya estudian

S: Una te dan trabajo, una te dan trabajo

Rm: pero bueno ¿me entiendes? quiere que digas lo que es digamos... la pregunta de porque no trabajamos eso nos pasa, de... nosotros para arriba, de nosotros pa abajo no ...

Rai: no pasa

Rm: ...vuestrs hijos estudian, por ejemplo

S: nuestros hijos estudian lo que sea y quieren trabajar

Rm: nosotros no podíamos estudiar

Rai: Yo no pude estudiar

Rm: Y en vez de eso teníamos que estar dedicados a esa vida

Rai: a trabajar

S: pero mi chaval está en un trabajo y hace tres horas, por la noche, en el metro, sabe la de horas muertas que pierde, a lo mejor se va a las diez y viene a las seis y media de la mañana, ¿por qué? porque está limpiando los metros, lo que son los vagones, de los punqui estos que pintan, shhh, ellos lo tiene que

fregar, enganchan la ruedecilla y a las tres lo tiene, está listo tres horas, pero se tiene que esperar hasta el metro abra y venir pa casa. Y me viene a las seis y media de la mañana, horas muertas... y no se queje, si hay algo que está esperando muchas veces lo llaman y hace y viene y se va para hacer horas.

Rai: Entonces esto está contradiciendo todo lo que dice... (Rm aiente) I de que el gitano no quiere trabajar.

S: si quieren trabajar, la juventud” (R20116)

Cómo hemos podido ver en estas últimas páginas “los tiempos están cambiando” incrementándose de manera importante el trabajo asalariado. Como podemos constatarlo en las respuestas que nos dan diferentes grupos de niñas, las primeras de entre 8 y 10 años y el segundo grupo entre 11 y 12 años:

“ Ent : ¿En que trabajan vuestras mamás y vuestros papás?

M : Mi, mi papá en una obra

Ent : [...] ¿Y tu papá? (todas se ríen por la pregunta)

M: Si es más viejo

C : Si, es muy viejo

R : Su hermano, el Antonio sí “ (E AS 8-10)

“ Ent : (...). A ver, ¿en que trabajan vuestros padres? ¿En que trabajan?

A : Mi padre trabaja de fundición, en hacer bronce.

V: Mi padre de artista de día, hace figuras, cristales.

Ent : ¿Ah? Muy bien, es muy bonito eso ¿Y el tuyo T?.

T: En hacer casas.” (E AS 11-12)

“Ent. A ver, los gitanos... ¿pueden ser policías?

F: Si, si, mi papá es policía

M: es verdad, su papá es policía,

Ent. ¿y qué más pueden ser?

C: qué pueden ser... paletas, eh...

M: mi papá es barrendero

C: y mi papá también

S: y mi papá es de Pladúo

C: mi papá era antes paleta... de chatarrero... de chatarrero hace vida normal”
(DC OS 10)

En el momento en que los padres trabajan de manera asalariada el aprendizaje de los oficios que antes se realizaba de manera informal, por “observación participante” deja de existir. Como podemos ver en los comentarios de las niñas ninguna de ellas ha ido a trabajar con sus padres:

“Ent : Pero por ejemplo, ¿nunca habéis ido a trabajar con vuestros papás?

C : No

R : Yo nunca, nunca, nunca en mi vida “ (E AS 8-10)

“Ent : Entonces, ¿nunca habéis ido con vuestros padres a trabajar?

Todas : No.

Ent : ¿Nunca os han llevado y habéis visto lo que hacen?.

V: Mi padre quiere que vaya a verle, pero ...

Ent : ¿Ah? ¿Y tu no quieres ir?

V: Si, pero siempre se me olvida. Hace dos o tres años que me dice “vente a la fábrica, ya verás que guai”, no se que cuantos y (Ent asiente)

A: Mi papá no quiere que vaya a allí porque todo es lumbre. (Ent asiente)

V: Allí también el tiene un fogón así, porque tengo fotos. (La ent. asiente)

A : Yo también tengo una foto de él.

V: Y mi padre está ahí trabajando con los cristales.

Ent : Muy bonito eso.

A: Porque no hay nada abierto; todo cerrado; y hay mucha lumbre ahí. (interrumpe a Virtudes). Y por eso no quiere que vayamos.

Ent : Claro, porque tiene miedo que os podáis quemar o algo.” (E AS 11-12)

En estas mismas entrevistas preguntábamos si las madres trabajaban, sus respuestas nos sorprendieron enormemente:

“Ent : (...) ¿Y tu mamá trabaja?

M : No

Ent : No, ¿y la tuya C?

C : ¿La mía? ¿Está mal de las piernas y ella trabaja? (con tono irónico)” (E AS 8-10)

“Ent : (...) ¿ Y vuestras madres trabajan?.

Todas : No.

Ent : ¿Ninguna? ¿Están en casa? (Las tres se ríen)” (E AS 11-12)

La experiencia en Sant Roc me llevaba a pensar que las mujeres trabajan, y mucho, con lo cual estas respuestas anteriores me desconcertaron bastante. Buscando posibles explicaciones, prestemos atención a las siguientes respuestas dadas por los mismos grupos de niños y niñas:

“R: y hay mucha diferencia que los payos trabajen en... y los gitanos (...) y si los gitanos van a vender y hay algunos payos también, mestizos, y si

Ent: ¿pero salir a vender es trabajar?

M: Salir a vender que es, salir a vender es de gitana, y de paya

Ent2: ¿pero eso es trabajo?

R: Si, pa ganar dinero

M: eso, eso es trabajo cuando va al empleo

R: eso no es trabajo M, trabajo es picar las puertas, o ir a a vender pa ganar dinero, eso es vender.

Ent: ¿entonces ir a emplear que es?

M: salir a emplear, salir a comprar pa luego vender y ya está” (DC AS 7-9)

“Ent: Por ejemplo, ¿en qué trabaja tu madre y en qué trabaja tu padre?

L: Mira, escucha. Los gitanos, vamos, hay que no venden ropa y no venden ajos...pero para los gitanos ya no puede ser...ajos, toman limones...

M: arcachofas...

L: Y hay gitanos ¡que roban!

Ent: Mira, es igual, lo que quiero decir ¿que depende de lo que tú vendes eres más gitana o menos gitana?

R: ¡Claro!

L: Y los gitanos también venden claveles. Mi padre tiene rosas.

Ent: Y si vende ropa, por ejemplo ¿es menos gitana?

M: ¡Noooo!

F: Y perfume, champues, calcetines...

L: Mi mamá vendía chandals, vendía camisetas muy bonitas...

R: Mi mamá vendía camisetas así, y colonias y calcetines.

M: Mi mamá vendía calcetines de deporte, bragas...

L: Pero mi mamá también vendía ciclistas, too esto vendía mi mamá.

R: Y camisetas de esas de flores... [...]

F: Tú a mi papá le puedes poner, tu a mi papá lo puedes poner de lo que tu quieras, pero no lo pongas en el mercao, porque no vale práctica ná.” (DC AS 11-12)

Desde mi punto de vista “ir a emplear” no es considerado un trabajo porque este concepto se asocia al trabajo asalariado caracterizado por unos horarios determinados. A diferencia de los padres, género masculino, que trabajan fuera de casa, las madres que van a vender tienen un alto grado de disponibilidad para sus hijos, hecho que creo que configura la noción de no trabajo. De todas maneras es un aspecto interesante a analizar con mayor profundidad y veremos algunas diferencias en el sexto capítulo.

Como hemos podido ver, muchos son los padres que trabajan de manera asalariada. Los que no consiguen integrarse en el mercado laboral “normalizado”, acaban en situaciones de extrema precariedad y de exclusión. Vivir en precariedad es algo que los gitanos han conseguido sobrellevar con una dignidad que asombra. Pero la exclusión social deja en la comunidad y en los individuos una serie de secuelas difíciles de digerir. Intentar evitarla ha supuesto aceptar algunas renunciaciones, entre las que destaca la pérdida de poder para autorregular el tiempo. El trabajador contratado tiene un horario establecido, horario que no le ha sido consultado y al que tiene que ceñirse pase lo que pase en su familia. Eso hace tiempo que ha sido integrado en nuestra cultura, hasta tal punto que forma parte de nosotros, de nuestra forma de entender la vida, y no nos percatamos de que sencillamente es una de las formas posibles de entender nuestra relación con el trabajo. El gitano, por el contrario, tiene elementos de contraste en su propio mundo, y percibe esta renuncia al control de su propio tiempo como sometimiento (lo que, al fin y al cabo, es someterse objetivamente).

Por ello, la entrada en la “cultura del trabajo” conlleva una serie de importantes perturbaciones. Una de ellas es la supeditación del mundo comunitario a los ritmos laborales, con lo que los lazos sociales se resienten. Por otro lado, hasta hace poco familia y trabajo no han sido, por lo general, ámbitos separados en el universo gitano. Pero en la actualidad se están abriendo importantes brechas. En tanto que el mercado de trabajo actual comporta unas formas de contratación y relación laboral que se establecen exclusivamente con individuos, familia y comunidad son segregados del mundo del trabajo. Este, además, tiene sus propios valores, profundamente individualistas y a menudo contradictorios con las lealtades colectivas de los gitanos. Este cambio en el contexto ecológico sociolaboral supone trasladar el centro del control social desde la comunidad y la familia a la empresa. El

impacto que ello pueda tener no sólo en las conductas, sino en la misma definición de las identidades es, necesariamente, considerable.

Un último y poderoso factor individualizador del trabajo asalariado, cómo ya he señalado, consiste en la creciente importancia de la formación, entendida ésta como un bien exclusivo de cada sujeto. Lo que me lleva a tratar la segunda gran fuente de perturbaciones, que deviene en un importante vector de aculturación: la escolarización.

5.3.2. LA ESCOLARIZACIÓN DE NIÑOS Y ADOLESCENTES

Uno de los elementos fundamentales inherente a los procesos de cambio consiste en el contacto con la sociedad mayoritaria proporcionado por la *escolarización* obligatoria de todos los niños y niñas. En el plano internacional, ya en 1959, las Naciones Unidas ratifican la declaración de los Derechos de la Infancia donde uno de los capítulos se refiere al derecho a la escolarización de los niños y las niñas. En España, el cambio político que supuso el sistema democrático impulsó este derecho; de hecho al iniciarse la década de los años noventa prácticamente todos los niños gitanos estaban escolarizados en educación primaria.

Ahora bien, sin desdeñar la importancia que supone el reconocimiento y la puesta en práctica de un derecho como es la escolarización, no se debe obviar que ésta se sustenta en unos valores y prácticas particulares. La escuela es una forma de transmisión de conocimientos específica de determinadas sociedades complejas, en las que es necesario volcar enormes cantidades de información. La forma de este proceso de enseñanza no es independiente de sus contenidos: la escuela tiene sentido en tanto que se han de transmitir conocimientos desligados de la práctica social inmediata. Ello sólo puede hacerse a través del uso del lenguaje como principal medio de transmisión de la información, utilizando éste con finalidades analíticas y formales. Y, concretamente, el lenguaje escrito cumple esta función mejor que nada. Los conocimientos obtenidos de este modo tienen unas características especiales. Tal y como argumenta Bruner (1988), el medio de intercambio en el cual se lleva a cabo la educación, el lenguaje, nunca puede ser neutral, ya que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo. Por ello, el lenguaje de la educación transmite un tipo de conocimientos: universalistas, impersonales, emocionalmente neutros y proposicionales.

Este tipo de lenguaje es claramente diferenciado del usado en las comunidades gitanas. No es ocioso recuperar algunos aspectos de las investigaciones realizadas por Berstein (1965, 1971). Este autor, preocupado por el efecto de las diferencias de clase social en el desarrollo, focaliza su análisis en el modelo lingüístico al que se ven sometidos los niños por sus familias. Así, distingue entre códigos de habla universales y restringidos; en los primeros se expresan directamente los significados relativos a operaciones, dando lugar a un habla libre del contexto inmediato, que permite hacer referencia a principios abstractos; en los códigos restringidos o personales, el habla es esclava del contexto inmediato. La socialización de los niños se da en uno de estos contextos lingüísticos y ello supone unas diferentes condiciones para su ingreso en la escuela, caracterizada, como afirma Donaldson (1979), por un lenguaje "desvinculado" del contexto. En este punto nos encontramos ya ante una primera dificultad: los diferentes códigos de lenguaje empleados por la escuela y por aquellas familias cuyos adultos tuvieron una escasa o nula educación formal. Volveré sobre este punto al final del capítulo.

En otro orden de cosas, la escuela, auspiciada por las premisas individualistas, transmite a los niños el valor del trabajo personal, la importancia de los propios recursos, la competitividad, la subordinación de las relaciones familiares y sociales al éxito personal y la solidaridad como opción, no como norma. Y sus prácticas así lo muestran: exámenes individuales, constante evaluación personal, competencia con los compañeros, ausencia de un producto con destino al uso social, independencia de la dinámica familiar. De esta manera, los valores colectivistas propios de los gitanos entran en conflicto con la escuela, donde predomina una concepción individualista del desarrollo personal. Los niños pertenecientes a la minoría gitana que asisten a estas instituciones se encuentran ante dos universos morales donde la concepción de la persona es radicalmente opuesta. Como argumenta Greenfield (1997 a,b,c,d), el conflicto se da en tanto que la "*cultura invisible*" de la escuela lleva a la institución a devaluar, e incluso a castigar la conducta del niño basada en los valores de su padres. La "invisibilidad" hace que tales conflictos no se perciban como culturales, de manera que maestros que conscientemente trabajan por crear una sensibilidad intercultural, inadvertidamente castigan las manifestaciones culturales que son diferentes.

Las diferencias entre las formas de aprendizaje guiado como actividad tradicional y la actividad escolar, se evidencian comparando el esquema de la página 89 con el siguiente:

Y no sólo atañe esto a los niños sino también a su familia, en tanto que construye un sujeto diferente del de la escuela. Los logros individuales serán considerados sólo si pueden ser interpretados como logros familiares y las respuestas valoradas serán aquellas que muestren valores colectivistas. A diferencia de las familias de la cultura dominante donde, por regla general, la concepción del sujeto niño-alumno será similar a la de la escuela. La oposición individualismo/colectivismo por un lado, y la oposición tecnológica/relacional por otro, se asienta sobre premisas culturales contrapuestas. Las relaciones en el mesosistema (Bronfenbrenner, op. cit.) entre familia y escuela, devienen así fácilmente en conflicto:

“Rm: (...) Estamos mejor económicamente, Pero lo que es la cultura se retira, incluso por los críos. Que los críos también los parten, ni los cría el abuelo ni los cría la abuela. Los cría el colegio y la guardería, que es muy distinto.”
(R30106)

Sólo cuando las formas de vida tradicional se ven desplazadas por actividades económicas propias del capitalismo moderno, el aprendizaje escolar cobra sentido. Es lo que pasa actualmente, cuando algunas comunidades gitanas comienzan a adoptar una postura diferente hacia la escolarización de sus hijos, con lo que ambos tipos de aprendizaje coexisten en el mundo gitano. En este sentido los discursos a los que deben atender los niños al provenir de dos sistemas culturales diferenciados, la comunidad gitana y la escuela, incluyen un doble mensaje que orienta a los niños una doble meta: por un lado, a conservar su estilo de vida y, por otro lado, a adaptarse al sistema escolar. Pero en tanto que asimilan los valores de la escuela, sus familias perciben en ellos actitudes y opiniones que se enfrentan claramente a los valores familiares, produciendo conflicto y, en muchos casos, una “disglosia moral”: no saber a qué valores morales atenerse. Para ello, comentaré el caso de Carmen, previo a (y a la vez estímulo de) la investigación en que se basa esta tesis (para más detalle, ver Crespo, 1998 y Crespo, Lalueza y Perinat, 1994).

Cuando conocí a Carmen tenía 14 años y llevaba 5 internada en un centro de acogida. Es de origen gitano y siempre ha vivido en contacto con su grupo étnico, ya que, a pesar de estar internada, solía ir los fines de semana y vacaciones con su familia enclavada en una comunidad gitana. Asistía a una Escuela Especial, ya que se entendía que su falta de escolarización dificultaba su incorporación a la escuela normalizada y era ya demasiado mayor para “hacer algo con ella”. Bajo la premisa de que todo niño tiene derecho a un

futuro, a “hacerse un hueco en la sociedad”, y a una cierta creencia implícita en el progreso, Carmen se convirtió en un reto profesional para mí. La propuesta de cambio de escuela resultó difícil de aceptar tanto para la institución como para Carmen: ninguna de las dos creía en sus capacidades. Después de un tiempo, el objetivo se vio cumplido y asistió a una escuela normalizada en un curso un año inferior al que le correspondería por edad. En la escuela de Carmen sus profesores, y muy especialmente su tutora, la aceptaron como un reto y con ilusión¹⁵.

De esta manera, Carmen estaba de lunes a viernes en la escuela "normal", residiendo en un centro con educadores no gitanos, con sus compañeros mayoritariamente no gitanos, con una psicóloga que tampoco lo es. En una palabra, sus interlocutores entre semana no eran gitanos. Mientras que ella seguía estando con su familia los fines de semana y las vacaciones. Por tanto, se encontraba entre dos culturas bastante impermeables la una a la otra.

En un principio, ni tan siquiera me planteé que ello pudiera ser un problema. Bajo las expectativas de que resultaría difícil que ella regresase definitivamente con su familia dediqué mis esfuerzos a “crear” una Carmen independiente, que pudiera manejarse en nuestro sistema cultural. Y así los logros se iban incrementando. Carmen no sólo tuvo una buena adaptación social, creándose un grupo de amigas, siendo respetada y valorada en la clase; sino que además sus resultados académicos así lo reflejaron: en el primer curso de asistencia a esta nueva escuela, realizando 7º EGB, sólo suspendió tres asignaturas en junio. Era todo un triunfo, del que al menos en parte me sentía responsable y orgullosa.

Pero este maravilloso triunfo se truncó. La adopción por parte de Carmen de valores como la independencia o la autonomía supusieron un importante problema de adaptación a su propio grupo étnico. Los conflictos con su familia se fueron acrecentando. Carmen no respondía a lo que se esperaba de ella de la misma manera que ella ya no se percibía a sí misma como miembro competente de su familia. Se veía distinta y la veían distinta. Ante los requerimientos de su madre de responsabilizarse del hermano pequeño, de las tareas domésticas, etc., ella respondía que las responsabilidades se tenían que repartir entre el grupo de hermanos, que son tres más sin contar el pequeño de dos años.

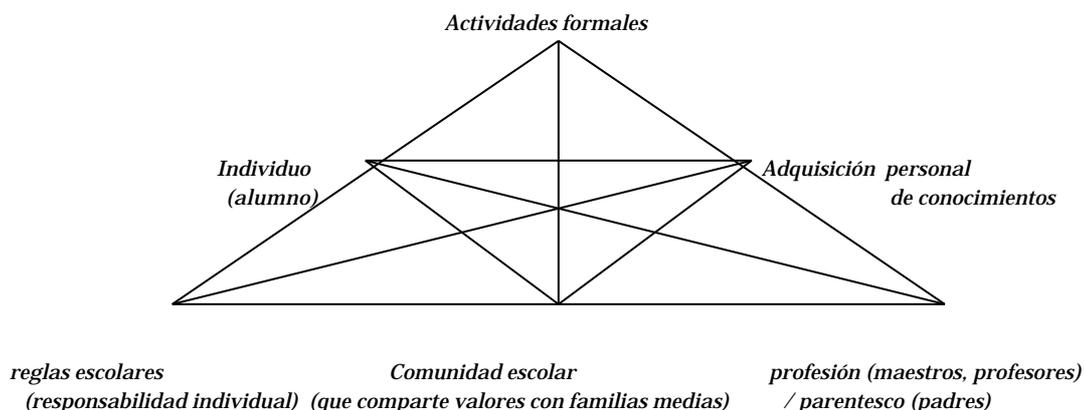
¹⁵ Me gustaría realizar un pequeño comentario al respecto: pensemos que para muchas escuelas resulta muy difícil aceptar a niños y niñas de edades avanzadas y con un proceso educativo no normalizado. No resultó fácil encontrar estas escuelas.

El ideal occidental de la libertad, la independencia, la autonomía, la responsabilización personal, los derechos y las obligaciones, el progreso tamizado por la entrada en la escolarización, etc., contrasta ferozmente con el ideal gitano basado en la fuerza del grupo, del clan. Podríamos aquí añadir el algo sobre el estatus de la adolescencia: en la cultura urbana europea occidental es aquél período de edad en la que las personas ya no son niños pero tampoco son adultos. Se preparan para serlo dentro de una sociedad compleja que ha instaurado una enorme especialización en saberes y trabajos, lo cual acarrea una institucionalización de aquella preparación: el curriculum escolar-académico-profesional.

Carmen ha crecido en un mundo gitano pero empieza a no estar de acuerdo (lo cual implica situarse fuera del marco cultural gitano) con las normas que se le imponen. Su caso no es difícil de entender, porque convive con un mundo que le ofrece una visión alternativa de la realidad, y que le propone valores contrapuestos. Esto empezó a producir en ella una especie de "esquizofrenia social": por un lado, no quería renunciar a su propia cultura y, por otro lado, hay elementos de la otra cultura (profundamente interiorizados) que le seducían. Esto constituía un problema importante en el desarrollo de Carmen, en él se decide cuál será el día de mañana su grupo de pertenencia.

En un sentido similar, las investigaciones de Patricia Greenfield (1997) así lo muestran: los niños de la minoría hispana de EE.UU. tienen que dar respuesta a dos formas de entender las relaciones interpersonales que están en conflicto. Igualmente, la escolarización de los niños gitanos puede suponer un decantamiento hacia las concepciones individualistas propuestas por la escuela, y ello es percibido como peligro por sus familias.

En definitiva, la escuela supone un proyecto de construcción del sujeto muy diferente del que está implícito en las formas tradicionales de relación y aprendizaje. La comparación entre el esquema de la página 91 y el que sigue puede ilustrar acerca de estas diferencias:



En la escuela no sólo se aprenden contenidos, en su actividad cotidiana impregna una serie de valores que no siempre coinciden con los de la tradición gitana. Sobretudo, la escuela trata a los alumnos como *individuos*. Su actividad tiene por objeto que cada sujeto individual adquiera habilidades y conocimientos, y el éxito de su tarea se mide en función de los resultados obtenidos por cada sujeto.

Pero lo que hace más de una década se mostraba claramente como una oposición debido a la resistencia de las familias, hoy está más camuflado por la aceptación del hecho escolar. Durante los últimos años se ha venido incrementando sensiblemente la valoración que las familias gitanas hacen de la escolarización de sus hijos. Hoy mucho más que ayer se percibe como una herramienta necesaria para sobrevivir en el complejo mundo moderno.

5.3.2.1. La representación por los niños de la institución escolar

Montandon (1995) toma la idea propuesta por Chombart de Lauwe de que la escuela ha de entenderse como un universo de socialización en el que es importante atender a la trayectoria de los socializados, sus propias representaciones y prácticas del proceso de socialización. Propone que "es importante examinar la lógica que sostiene el proceso de socialización de sí mismo y al que podemos aproximarnos a través de tres elementos:

- las representaciones, es decir, la percepción que tienen los niños de los diferentes agentes de su socialización...

- las emociones aferentes a los procesos de socialización, principalmente la prevalencia y la configuración de ciertos estados afectivos, en particular en la clase y en la familia...
- las estrategias que los niños desarrollan para alcanzar sus propios objetivos en su socialización o como reacción a las intervenciones de los agentes de socialización..." (pág. 24)

Una de las cuestiones claves para evaluar el impacto de la escolarización de niños y niñas consiste en averiguar hasta qué punto asumen, y con qué consecuencias, los objetivos de la institución escolar. Es decir, qué creen que se aprende en la escuela y para qué sirve. Una de las características culturales primarias que definíamos anteriormente, el carácter instrumental o práctico, se "traslada" al contexto escolar:

Ent: ¿Y que es lo que se aprende en la escuela? Tú me has dicho que se aprendían (A R) cosas de la naturaleza, que se aprendía del cuerpo humano, de los árboles, que se aprenden cosas ¿no? ¿Y eso, para que sirve?

C: Para aprender, para cuando seas grande ya lo sabes.

R: Para trabajar, para aprender

Ent: Para cuando seas grande ¿no? Pero por ejemplo, ahora ya soy grande ¿no? y yo me se los árboles y me se todos los huesos...

R: A lo mejor hay algunas que no y algunas que si, porque no escuchas, desde pequeña no escuchas.

Ent: Pero si yo me sé eso, por ejemplo, yo ya soy grande y me sé todos los huesos me sé todos los árboles, me se todas las cosas que he aprendido, ¿para qué me sirve eso?

C: Para aprender

R: Por si vas a un trabajo, te piden, mejor, te dicen ¿qué es la naturaleza?, pues tu respondes y ellos te dicen si o no". (E AS 8-10)

En esta entrevista y en la siguiente se puede apreciar que para estos niños la utilidad del aprendizaje radicaría en una relación *directa* con el trabajo. De hecho, tradicionalmente ambos conceptos iban unidos, los niños y las niñas aprendían el oficio de su padres a través de la observación participante:

Ent: Y ¿que os parece a vosotras que se aprende en la escuela? (Silencio de las tres chicas mirándose entre ellas) ¿Que pensáis que se aprende en la escuela? ¿ pensáis que se aprende alguna cosa?

V: Yo si, pues como soy así, pues a lo mejor me puedo meter en eso de informática y todo eso. (Ent. Asiente) O a trabajar en la fábrica o yo que se, según el futuro.” (E AS 11-12)

Como comentaba en páginas anteriores, en el proceso de aprendizaje guiado propio del contexto cultural gitano se privilegia el proceso en sí mismo y el conocimiento de los otros. En la medida que el contexto escolar se centra en el resultado obtenido y en la irrelevancia de los estados mentales de los otros, pierde sentido tanto para los padres como para los niños gitanos. Lo que lleva en muchas ocasiones a que, por un lado, para gran parte de la comunidad gitana la escuela no responde a un proceso de aprendizaje y, por otro lado, a que gran parte de los educadores consideren que estos niños carecen de educación y cultura y que, o bien "pierden el tiempo en la calle", o bien son explotados por sus propios padres. A todo ello subyace la idea, para muchos de estos educadores, de que el “mejor lugar para su socialización” es la escuela; lo importante es que permanezcan allí, independientemente de que lo lleguen a aprender. Por ello para muchos de estos niños, la escuela sirve “para estar recogidos”.

Una de las cosas que más han sorprendido en el desarrollo de la actividad que llevamos a cabo con los niños, ha sido el bajo nivel que éstos demuestran, sobre todo en lecto-escritura. Por ejemplo, nos hemos encontrado con niños que cursando quinto de primaria tenían importantes dificultades para leer y escribir. Y, aún más, una de las percepciones comunes tanto a los que trabajamos con ellos como a los alumnos de prácticas, es el negativo concepto de sí mismos que tienen la mayoría de estos niños. Una de sus primeras respuestas ante el planteamiento de cualquier problema es el tipo: “Yo no sé”, “Yo no puedo”. Se podría pensar que es una respuesta de tipo evasivo que les permite no realizar ningún esfuerzo. De hecho éste es uno de los estereotipos que comparten muchos maestros¹⁶, pero lo lamentable es que estos niños tienen interiorizada la idea de que su competencia escolar es prácticamente nula.

¹⁶ Con todo ello no pretendo afirmar que la escuela y los profesores en su totalidad muestren siempre este tipo de actitudes. En nuestro trabajo de campo hemos conocido maestros cuyas ideas y planteamientos educativos difieren mucho de los aquí relatados, ahora bien a mi entender representan tan sólo una minoría. Para estos maestros llevar a cabo unos planteamientos interculturales de la educación supone, en la mayoría de los casos, un coste personal y profesional muy elevado. Este no es el lugar para explayarme en el tema de la educación intercultural, que será objeto de otro estudio ya iniciado por nuestro equipo, no obstante creo que es importante subrayar la idea de que el universo educativo (legislación y autoridades, sistema escolar y profesores), constituyen un elemento diverso donde tienen cabida diferentes posicionamientos.

El microsistema escolar, como cualquier otro microsistema, se caracteriza por las actividades, relaciones y roles que en él se desempeñan. Por ello, uno de los elementos de análisis consiste en ver qué percepción tienen los niños de los diferentes agentes de su socialización y las relaciones establecidas con ellos:

“Ent: A ver, ¿Y con vuestros compañeros qué hacéis en el colegio?”

C: Pues jugar con ellos

R: Jugar con ellos o contarnos cosas [...]

Ent: ¿Y que se cuenta? A ver, ¿qué cosas se cuentan?

C: Pues muchas cosas (se ríe junto a Ent)

Ent: Uy, muchas cosas, no sé, ¿son secretos?

C y R: Sí

Ent : Vale, ¿Y a quien se los contáis, a los compañeros o a las compañeras?

Todas: A las compañeras” (E AS 8-10)

Con sus compañeros, sobre todo entre las niñas, se prima la relación social, lo importante es jugar y poder hablar, explicarse cosas. En cambio se da una percepción muy negativa de los profesores:

“ Ent : ¿Y con los profesores que hacéis? (M levanta la mano)

M: Yo, yo me peleo

C: Yo también.

Ent: ¿Y eso? ¿Por qué?

R: Porque es muy pesao, hacemos así (gira la cabeza para atrás), R mírame, le miro,. Estoy mirando pa bajo, R mírame. Y cuando estamos hablando así (gestualiza estar mirando de lado) con una niña y ella está escribiendo, no nos deja, tienes que mirar fijamente a la letra.

Ent: ¿Y tu C porque te peleas con la profesora?

C: Porque es muy mala

Ent: ¿Y qué hace para decir que es mala? ¿qué hace?

R: Po hace cosas que no tiene que hacer.

C: Me castiga

Ent: ¿Y por qué te castiga?

R: Porque tu te portas mal (a C)

C: Porque yo me porto mal

R: Entonces pa que hablas. Hay respuesta pa todo Currilla!. (M levanta la mano)

Ent: A ver M ¿qué quieres decir? [...]

M: Yo me peleo con esa seño.

Ent: ¿Si? ¿Y siempre os peláis? ¿no hacéis otras cosas?

M: No, porque mi seño...

R: Si es buena no me peleo

M: Con mi seño como no, con que hace tres días que no esta en mi clase. Está, bueno, está en el comedor. Se llama S, y como es muy mala me ha castigado. Y el viernes me ha castigado hasta las 4:30 y yo me he escapao.

C: Y ayer todos los niños hacimos una copia.

Ent ¿Por qué? ¿Porque os portasteis mal?

C: Si (...) Y fue por una culpa de un niño, por toda la clase no. ” (E AS 8-10)

Esta misma opinión la comparten las niñas mayores:

“Ent: Muy bien, ¿y qué hacéis, por ejemplo, en la escuela con los profesores?

V: Les pegamos.

Ent: ¿Les pegáis?

V: Y nos metemos con él y too.

Ent: ¿Si? ¿Os metéis con los profes?

V: Son guasones los profesores.

A: Eso si.

Ent: ¿Si? ¿Guasones?

V: Y más el mío que se pone a hacer...(hace muecas con la cara)” (E AS 11-12)

En las entrevistas anteriores se ha podido percibir cómo las representaciones que tienen acerca de los diferentes agentes socializadores presentes en la escuela, principalmente sus compañeros y sus profesores, son totalmente opuestas (lo cual sería bastante similar con la percepción que pueden tener los alumnos no gitanos).

Es más, en el grupo de las niñas más pequeñas queda patente que la relación emocional es un elemento fundamental en el aprendizaje. Una de las características culturales primarias que he señalado más arriba es el hecho de que tienen siempre presente al otro y sus estados emocionales y por ello, esperan de los demás esa correspondencia. Todo ello viene corroborado en las respuestas de las niñas más grandes:

“Ent: ¿Y eso de estar con alguien mayor que os ayuda y eso, que tal? ¿Que os parece?.

V: Bien, son buenas.

Ent: ¿Sí? ¿Creéis que está bien?

V: Son muy cariñosas también.

Ent: ¿Son cariñosas?

A: Como tú. (Ríen)

Ent: Gracias guapa, tú también. (Ríen). Vale, ¿y preferiríais que en vez, por ejemplo, de estar con gente así más mayor estuvierais solas o estaríais con otra persona? ¿Como lo haríais, o os gusta como es así?

A y T: Si.

Ent : ... que tengáis alguien que le podáis preguntar cuando no sepáis algo.

V: Si

A: Así, con profesora.

Ent: ¿Os gusta así? Si ¿seguro? ¿Porque? ¿Porque, a ver?.

A: Porque nos ayudan, está bien. [...]

Ent: ¿Que dejaríais igual? Ya habéis dicho lo que cambiaríais, ahora lo que dejaríais igual.

V: Todo

T: Los compañeros, los profesores.

A: Las profesoras. ” (E AS 11-12)

El tercer aspecto señalado por Montandon hace referencia a las estrategias que utilizan los niños ante los agentes socializadores. Veamos en las siguientes transcripciones las motivaciones que expresan para asistir a la escuela y los efectos que causan en ellos las actitudes de sus maestros:

“Ent: ... A ver, una cosa, ¿al cole, por ejemplo, ahora me estabais diciendo que a veces no vais al colegio? ¿al cole se tiene que ir siempre o no? ¿Se va siempre?

C: Si

R: Sí, pero cuando estás mala tiene que llevar un papel para que la seño esté segura si es mentira o verdad, si no traes el papel la seño, te hacen caso pero luego te quedas a las 4:30 para hablar con ella, a ver si es mentira o verdad. (Ent asiente). Sí, y te dice la seño a las 4:30 conmigo. Te dice que le traiga una papel diciendo que yo estaba mala de algo, por si aún no se lo cree.

Ent: Y por ejemplo a ver M ¿qué pasa si no vas al cole?

C: Pos te castigan

R: Y te expulsa

M: Te envían a la directora y te dice “¿Por qué no has venido? le tienes que decir a la profesora que te quedas una semanas sin patio”.

C: Una semana o cuatro

R: O si no vas al colegio te viene, viene....

C: la Guardia Urbana a tu casa

R: Si, la Guardia Urbana y te meten en un colegio interno

C: (asiente) Encima [...]

Ent ¿Y eso por qué es? ¿Por qué pensáis que va la Guardia Urbana?

R: Porque avisa la señorita a ...

C: La llaman [...]

M: A lo mejor si no vienes tu ni el lunes, ni el martes, ni el miércoles, ningún día de los que hay colegio pues la directora, la directora, la que hace con nosotras clase, se lo dice y entonces ella, la directora, se lo dice, manda una carta y se la dan a ellos, y entonces ellos le dice donde vive, en la calle cuala es, la galería cual es y el piso cual es, y entonces suben , dicen si no va tu hija más nos la llevamos con nosotros.” (E AS 8-10)

5.3.2.2. El currículo oculto

Hasta aquí he mostrado algunas de las representaciones que los niños y niñas gitanos tienen acerca de la institución escolar. Siendo consciente que éste no es uno de los ejes prioritarios de esta tesis, conviene tratar brevemente también la percepción que los maestros tienen de los alumnos pertenecientes a minorías culturales. Al respecto, Jordán (1994) hace hincapié en el hecho de que “lo que más irrita a los maestros son los aspectos comportamentales y socioafectivos que contrastan con el “alumno modelo” y que, por tanto, son problemáticos “ (pág. 44). El alumno modelo es aquél que se comporta de una determinada manera: guarda su turno, no habla mientras se trabaja, hace los deberes rápido y bien, emplea un tono de deferencia con el maestro, va bien vestido, limpio, es puntual, asiste regularmente a clase, etc. En definitiva es el alumno que se ajusta a las expectativas de la institución escolar. En este sentido este autor cita algunos resultados de las investigaciones de Zimmermann que pueden resultar clarificadores al respecto, especialmente dos cuestiones:

“1. Los profesores son sensibles a los rasgos emocionales, comportamentales..., de sus alumnos manifestados por éstos en modalidades “no verbales”. En este

sentido, aunque los maestros no son generalmente conscientes, *prefieren o rechazan* a los niños según características (...) como: “cuidado personal”, “urbanidad” “formas de hablar”, etc. (...) Además, aunque muchas veces no manifiesten a sus alumnos verbalmente tales actitudes, éstos sí que las perciben o “sienten” por vías igualmente no verbales.

2. Lo más importante, quizás, es que a estos niños diferentes se les sitúa en *guetos psicológicos*, “aun antes de que sus resultados escolares puedan ser registrados. Es preciso, sobre todo, cuestionarse el impacto de esta *marginación afectiva* sobre los aprendizajes escolares posteriores” (págs. 47-48)

Todo ello me lleva a plantear la importancia de los condicionamientos económicos, políticos, sociales y culturales del conocimiento educativo y, más concretamente, la diferenciación entre currículo expreso y currículo oculto. Jackson (1968) fue uno de los precursores en utilizar este concepto, afirma que los hábitos de obediencia y docilidad constituyen una preparación para facilitar la transición del aula a la fábrica o a la oficina. Los tres integrantes del currículo oculto serían la multitud, el elogio y el poder (Jackson, 1990). Por otra parte, las relaciones sociales (entre profesores y estudiantes, y entre los mismos alumnos) en la institución escolar además de la transmisión ideológica se traducen en la producción y/o redefinición de identidades colectivas estratificadas (Willis, 1988; Wexler, 1989).

En este punto podemos preguntarnos ¿cómo pueden aprender los niños y las niñas gitanas en la escuela si las relaciones afectivas con sus enseñantes son categorizadas negativamente, son “marginados afectivamente” y el currículo oculto reifica su propia identidad cultural?. Aquí nos hallamos ante uno de los temas muy poco abordados en la investigación educativa, y el segundo elemento señalado por Montandon (op. cit.): el papel de las emociones en la construcción del conocimiento.

En una de las entrevistas realizadas a nuestros niños se les preguntaba acerca de las semejanzas y diferencias entre la Casa de Shere Rom y la escuela, a lo que respondieron:

“Ent : por ejemplo, ¿eso de estar con seños que tal?

M: Con y griega, yo no sé que se pone con y griega, po pongo la otra y ella me dice.

Ent: ¿Ah? Ella te dice te has equivocado. Y por ejemplo, ¿eso de estar con gente grande que os esta ayudando que tal? ¿qué os parece?

C, M y R: Bien

M: A mi la otra, la otra que yo siempre iba, me

R: A mi la L

Ent : ¿Te gusta la L? ¿Te enseña?

M: A mi también seño. (Ent asiente)

R: Siempre iba con ella los jueves.

Ent: ¿Sí? ¿Y os gusta eso de tener una seño que os pueda ir ayudando cuando tenéis dudas y cuando no sabéis hacer una cosa?

R y C: Si [...]

Ent : ¿y en que se diferencian?

R: ... Y porque son distintos los profesores.

Ent : Ah, son distintos los profesores, ¿pensáis que sí?

R y C: Si

Ent : ¿En que son distintos los profesores? [...]

M: En distinto hablao

M: En distinto hacer el trabajo.” (E AS 7-9)

5.3.2.3. Las relaciones de poder

Si la escuela además de “imponer” un modelo de valores contradictorio, las medidas que toma ante la no asistencia de los niños a clase son medidas disciplinarias como los castigos, o represivas como enviar la guardia urbana a casa, creo que difícilmente se conseguirá que los niños y las niñas gitanos perciban el contexto escolar como un lugar acogedor. Este es uno de los elementos diferenciadores con los alumnos no gitanos, produciéndose además un efecto de caracterización de “delincuencia”.

En su análisis sobre las relaciones de poder, Foucault (1978) argumenta que coexisten dos grandes paradigmas: el jurídico y el estratégico. Respecto al primero, Ibáñez (1982) señala que el esquema de este tipo de poder es sencillo: “en cuanto a efectos, lo que busca el poder es producir obediencia, en cuanto a medios lo que emplea el poder es el dispositivo de la sanción, en cuanto a sus fundamentos, el poder se agota integralmente en su capacidad de formular la ley (...). Un poder, ubicado en las alturas y que, descendiendo hasta nosotros, nos atrapa en sus redes, diciendo *no* a todo aquello que amenaza en nosotros con franquear los límites que él ha trazado” (pág. 86). Respecto al segundo, Ibáñez (op. Cit.) señala que el poder normalizador o la disciplina tiene por finalidad “el principio de maximización simultánea de la

utilidad y de la docilidad” (pág. 105) que se aplican en los diferentes niveles. Uno de los dispositivos disciplinarios que se aplica en la escuela es el examen, que es un procedimiento que combina los principios de inspección o vigilancia jerárquica y los principios de sanción normalizadora. Esta última consta, según Foucault (1978), de cinco operaciones: compara, diferencia, jerarquiza, homogeneiza y excluye. Bernstein (citado por Samper, 1996) lo expresó de la siguiente manera:

“Cómo una sociedad selecciona, clasifica y distribuye, transmite y evalúa el conocimiento educativo que considera público refleja, a la vez, la distribución de poder y los principios de control social”

En este sentido, en la escuela coexisten estos dos paradigmas de poder que, en mi opinión se acentúan ante los alumnos procedentes de minorías étnicas. Por ello, no han de sorprender los comentarios transcritos en páginas anteriores acerca de las malas relaciones que tenían con sus profesores y que evidentemente, se traslada a la percepción global que tienen sobre la institución escolar. Fijémonos de todas maneras en los comentarios siguientes de las niñas mayores:

Ent: (...) ¿Vais siempre a la escuela o hay días que no?

V y A: Yo si

Ent: ¿O hay días que no se va a la escuela?.

V: Por las tardes no porque dice que no es obligatorio, pero todas las mañanas voy.

Ent: Todas las mañanas, pero ¿por qué queréis ir o por qué os obligan?

V: Porque quiero ir.

A: Yo también.

Ent: ¿Os gusta?

A: Y si yo no quiero me dice mi madre “¿té qué vas a hacer a casa? Pues vete al colegio”.

V: A mi madre le da igual si voy o no voy, pero bueno, también una vez vale pero que cada día que falte me regaña.

A: Y en la casa tampoco mucho, terminas de fregar y al sofá, para estar al sofá te vas al colegio.

V: por lo menos te distraes.” (E AS 11-12)

La actitud de los padres ante el absentismo:

“Ent: Y si por ejemplo no vais a la escuela ¿qué hacen vuestros padres si vosotras no queréis ir?

M, C y R: Pegarnos

Ent: ¿Y eso por qué, a ver?

C: Porque tenemos que ir al colegio

R: Por no hacer caso, y cuando subas a casa te pega” (E AS 8-10)

“Ent: Vale, a ver, y entonces si no vas a la escuela, eso, va la policía a tu casa y llaman, ¿y qué más pasa, por ejemplo, os regañan vuestros padres?

V: No, tampoco me van a matar.

A: Mi papá, “porque no has ido al colegio, porque he tenido que ir la médico”, y es mentira pero...

Ent: Ellos quieren que vayáis ¿no?

A: Si.” (E AS 11-12)

Como se podrá observar en la siguiente transcripción muy pocos padres han asistido en su infancia a la escuela, con lo que no existe un modelo de referencia previo:

“Ent: ... Entonces vuestros padres no han ido a la escuela me habéis dicho ¿no?, ni vuestro padre ni vuestra madre ¿no?

A y V: No

Ent: ¿Y los tuyos T?.

T: No.

V: Mi madre fue, pero naaa, a segundo o tercero ya se quitó.

Ent: ¿Y qué cosas cuenta, te ha contado alguna cosa de cuando iba?

V: Mi padre si, dice que se cambiaba el bocadillo con sus compañeros. Se cambiaba de bocadillo.

Ent: ¿Y le gustaba ir o no? ¿Cuenta que le gustaba?

V: No sé, no me lo ha dicho

Ent: No sabes, ¿no te lo ha dicho nunca?

V: Como que nunca ha estado, ha estado pocos días dice, nada más, sólo me acuerdo de eso.

Ent: ¿Y los vuestros? ¿Cuentan algo de cuando fueron si eran pequeños?.

A: No

T: Si

Ent: ¿Que cuentan T?

T: Les gustaba. Les gustaba, pero no podían ir.

Ent: ¿Por qué?

T: Porque se tenía que quedar con su hermana. ” (E AS 11-12)

Sin modelos de referencia previos y relacionándose sólo cuando se dan problemas no han de extrañar todos los comentarios anteriores sobre la percepción negativa que las niñas tienen sobre la escuela:

“Ent : ¿vuestros papás conocen a los profesores del colegio?

M: No, mi mamá si

R: ¿A que profesores, a los nuestros?

Ent: Si

M: Mi mamá si, mi papá no

Ent: ¿Y hablan con ellos y eso, no?

R: No lo sé

O: Mi madre sabe quien es mi seño, pero los demás de laeso no” (E AS 8-10)

“Ent: ¿Y vuestros padres conocen a vuestros profesores?

A: Si (gestualmente) Mis profes a mi papá no, sólo conocen a mi mamá, pero mi papá a mis profesores tampoco.

Ent: ¿Y por qué solamente a tu mamá?

A: Porque cuando no nos portamos siempre llaman a mi mamá porque mi papá no ha podido venir, trabajando y todo y casa, hasta tal hora ven que tu hija ha hecho esto y las seños van y mandan una nota a ver a qué hora tengo que ir. Solamente conocen a mi mamá.

Ent: ¿Y con vosotras igual o no?

T: Si” (E AS 11-12)

Por último, creo que se puede percibir que los comentarios hasta aquí transcritos traslucen un cierto distanciamiento de la escuela, una postura que lleva implícita cierta negativa al uso del tipo de lenguaje propio de la escuela, de acercamiento “correcto” al mundo escolar. Expresarse y comportarse como lo hacen los maestros, o como algunos compañeros payos podría ser visto como inapropiado. El bajo rendimiento escolar de muchos niños gitanos tiene que ver con todo ello, con una *resistencia* a ser “penetrados” por la escuela, a una estrategia inconsciente que consiste en transitar por esa institución sin ser demasiado contaminado. Hay una actitud de “alumno

gitano” que puede aparentar ser una característica cultural “primaria” en el sentido de Ogbu, pero que cumple la función de las diferencias secundarias: la resistencia a través de la afirmación de la diferencia.

* * *

Concluyendo, se podrían señalar, a modo de resumen, cuatro elementos de conflicto importante en el mesosistema que forman la familia gitana y el contexto escolar:

1. La utilización de códigos de lenguaje diferenciados, en términos de Bernstein códigos elaborados y códigos restringidos, que implican diferentes maneras de conceptualizar la realidad
2. La doble oposición, por un lado, entre valores colectivistas frente a valores individualistas y, por otro lado, entre una orientación tecnológica y una orientación relacional
3. La valoración que realizan los profesores de los alumnos pertenecientes a minorías culturales que no se ajustan al “alumno modelo” y la relación de todo ello con el currículo oculto
4. El poder en la institución escolar y los mecanismos disciplinarios relacionados que favorecen la comparación, la diferenciación, la jerarquización, la homogeneización y la exclusión.
5. La resistencia o exaltación de las características culturas secundarias de los alumnos gitanos, que encuentra, si no apoyo, sí comprensión en sus familias.

La asistencia a la escuela de un número creciente de niños y adolescentes afectará a la comunidad gitana a medio y largo plazo. Y ello supone, de una manera más o menos intensa, un proceso de aculturación evidente. Pero los conflictos y las resistencias pueden contribuir también a una redefinición diferencial de “lo gitano”. Es decir, en las nuevas definiciones de la identidad gitana, cabría incluir tanto los efectos directos de la escolarización, como los derivados de las formas de resistencia. Los primeros apuntan a una asimilación a la cultura dominante, los segundos a una reelaboración de diferencias. En cualquier caso, el adulto gitano del siglo XXI incorporará la escolarización como un elemento fundamental de su proceso ontogenético. Del mismo modo, la escuela pasa a formar parte del universo histórico cultural gitano, aunque, según parece, no necesariamente jugando el mismo rol que para los miembros de la cultura dominante.

Ahora bien, las perturbaciones que suponen los cambios en el mundo del trabajo y la escolarización, provocan un caleidoscopio de respuestas, de nuevas formas de organización de los sistemas familiares y comunitarios del universo cultural gitano. No hay en absoluto, algo que se pueda asimilar a una “evolución”, entendida esta como un camino único y necesario. Los cambios culturales apuntan en diversas direcciones. Esto es lo que pretendo abordar en el siguiente capítulo.

CAPITULO 6: LAS IDENTIDADES **HÍBRIDAS**

En el tercer capítulo señalaba que los sujetos de una colectividad no son un producto atemporal, sino que se constituyen mediante proceso genético –el desarrollo- que viene guiado por prácticas socializadoras o educativas. Estas son idiosincráticas para cada cultura. Asimismo comentaba que para abordar la cultura me situaba en un enfoque teórico evolutivo. Un enfoque centrado en dos elementos clave, por un lado, en los procesos sociohistóricos, y por otro lado, articulado en torno al desarrollo ontogenético en la explicación de los sujetos históricos. Por ello en los capítulos 3 y 4 analizaba el contexto de actividad donde se desarrollan los gitanos. Insistía en el argumento que esta primera presentación tenía una imagen de homogeneidad que no era cierta ya que, tal y cómo he desarrollado en el capítulo anterior, el grupo cultural gitano (como cualquier otro) está en un proceso de cambio. A mi entender todo proceso de cambio conlleva un cuestionamiento de la propia identidad y la elaboración de nuevas identidades.

6.1. LAS NUEVAS IDENTIDADES GITANAS

Si la Identidad¹⁷ no se caracteriza por ser inalterable ni inmutable tampoco puede concebirse como algo homogéneo para todos los miembros de un grupo cultural. Ya comentábamos anteriormente que las presiones asimilacionistas por parte de la cultura mayoritaria y sus instituciones son respondidos de maneras diferenciadas por los gitanos. Toda perturbación implica una reorganización del sistema, y esta reorganización puede tener “camino” diferenciados.

En el capítulo anterior, planteaba que para entender el contexto cultural gitano, y por extensión la configuración de su identidad, era necesario atender a la noción de minoría. La propuesta teórica en que me basaba era el análisis realizado por Ogbu (op. cit.) y su doble distinción, por un lado, entre

¹⁷ Entiendo la identidad como un proceso global donde identidad individual y social se funden en una sola, siguiendo las propuestas de Gergen, Ibañez, Shotter,

minorías voluntarias e involuntarias y, por otro lado, entre características culturales primarias y secundarias.

Hasta este momento del desarrollo de la tesis, el análisis realizado por Ogbu me permitía entender, y con ello hacerme entender, cómo se configuraba la identidad gitana. Su diferenciación entre las características culturales primarias y secundarias me permitía entender cómo en los gitanos que conocía se insistía siempre en esa diferenciación entre “ellos” y “nosotros”. Después, al pretender analizar las entrevistas que presento en este capítulo, me encontré con que esta distinción no me permitía comprender, por ejemplo, la cantidad de alusiones que los niños realizaban a la normalidad, entendida esta como característica de lo no gitano, o la aparición de elementos negativos en la definición de propia identidad cultural. Por ello busqué nuevas aproximaciones teóricas.

En nuestro epílogo al libro hechos gitanos, ya señalábamos que por el momento pueden identificarse tres tipos de respuestas diferentes (en principio contrapuestas) que suponen un replanteamiento de las formas de relación entre mayoría y minoría. La primera de ellas sería la *asimilación* a la sociedad hegemónica, con la desaparición de hecho de la cultura gitana como algo diferenciado. La segunda, la *segregación*, fruto de la impermeabilización de las barreras entre una y otra sociedad. La tercera, la integración en una sociedad intercultural a partir del reconocimiento de la diversidad. Veamos con algún detalle cada una de ellas.

6.1.1. LA DECULTURACIÓN

Partimos de la premisa que toda sociedad es en sí misma pluricultural, es decir, existen grupos socioculturales que se diferencian por su estatus económico, procedencia, etnia, etc. Existen formas muy diversas de pluralismo cultural, principalmente dos: las llamadas “minorías nacionales” y la inmigración voluntaria de individuos y familias. Cada una de las cuales plantea sus propios retos que afectan tanto a la naturaleza de los grupos como al tipo de relaciones que éstos establecen con la sociedad de la que forman parte (Kymlicka, 1996). La coexistencia de estos diferentes grupos, como señalaba en el capítulo anterior, no está exenta de conflictos.

Las reacciones de las minorías culturales contra el medio de acogida asimilacionista pueden ser de diferentes tipos, una de ellas es la

deculturación. La perspectiva asimilacionista, como señala Hannoun (1992), parte del reconocimiento de las diferencias entre grupos culturales. Situando, por un lado, la primacía de una cultura sobre las otras y, por otro lado, la incompatibilidad de las diferencias culturales en nombre de una concepción de la diferencia como herméticamente cerrada en sí misma, fuera de la historia, y por razón de una negación, o como mínimo, de la ignorancia de las complementariedades y de las semejanzas que hay entre estas culturas. Desde esta perspectiva, las culturas se presentan como poseedoras de diferente valor, en unas mayor que en otras, y presentan sus valores como comunes a todas ellas.

La unificación social que pretende realizar la corriente asimilacionista se basa en la uniformización obtenida por la única expresión de una cultura dominante y, en consecuencia, la extinción gradual de las otras culturas. De esta manera, el monoculturalismo, en tanto que estructuración de un grupo humano en torno de una sola cultura, es la consecuencia inevitable de los objetivos perseguidos por la actitud asimilacionista. Y ejemplos claros de mecanismos de asimilación resultan ser la escuela y los medios de comunicación de masas.

Además, la actitud asimilacionista implica un comportamiento basado esencialmente en una relación de miedo. Se considera al otro, por ejemplo, como portador de enfermedades, poca higiene, con poca sensibilidad y violento¹⁸. Es un rechazo activo que está construido voluntariamente. A modo de ejemplo, en una investigación realizada por Samper (1996) acerca de la construcción social del otro por los futuros educadores constata que la imagen de los gitanos se asocia con características como sucios, deshonestos y peligrosos. Detrás de esta imagen social del gitano como contaminante, amenazador y peligroso subyace todo un proceso de estigmatización étnica (Gallini, 1993).

La adaptación a una cultura diferente de la cultura de origen, sólo raramente es llevada a cabo por los individuos o los grupos sin dificultades ni reticencias. El repliegue sobre sí mismo, como veremos en el siguiente apartado, es una tentación. Otros en cambio buscan fundirse en la sociedad de acogida para jugar a ser invisibles. Esta opción, según Hannoun (op. Cit) supone el funcionamiento de ciertas estructuras de la comunidad minoritaria que permiten al mismo tiempo una supervivencia de su cultura de origen

asegurando a sus miembros una discreción que la hace como no reconocible en la sociedad de acogida. En este sentido se puede citar la comunidad portuguesa en Francia (Oriol, 1984).

La perspectiva asimilacionista, que pone énfasis en las nociones de diferencia e identidad, comporta una concepción substancialista del hombre. Impone una reificación en las características del Otro, dotándolas de connotaciones negativas. Lo normal, lo posible, lo deseable, lo constituyen aquellos valores, normas, actitudes... propugnados por la sociedad dominante. Todo aquello que queda “fuera” es considerado inaceptable, deficitario.

Ello es fácilmente visible en el sistema escolar: todos aquellos alumnos que no comparten normas, valores, actitudes... propios de la sociedad dominante (inmigrantes, minorías, grupos sociales deprimidos...) son considerados como portadores de déficit (Laluzza & Crespo, 1996). Y a ellos se dedica un esfuerzo especial: la enseñanza compensatoria, la misma palabra es suficientemente clarificadora de lo que pretendo decir. Al respecto, Solé (1996) afirma que la educación compensatoria postula la deficiencia parcial o temporal del alumno de escuelas especiales o de centros públicos, al que hay que compensar en su formación a fin de que pueda alcanzar las cotas más altas de la educación de los autóctonos. Implícitamente se postula la necesidad de asimilación completa, es decir, de fusión o absorción, de la población inmigrante o de los gitanos en la sociedad de acogida a través de un sistema educativo que garantiza la hegemonía y la uniformidad culturales. Pero es más, la escuela como medio relevante de la presión asimilacionista refuerza esta actitud etnocéntrica mediante los numerosos implícitos que se realizan en la acción educativa diaria.

En la perspectiva asimilacionista hay una voluntad de predominio que se argumenta en la afirmación de la universalidad y la perennidad de los ritos y los mitos de la cultura dominante. Las consecuencias sociales suponen un cierre en la propia cultura donde los otros grupos se encontrarían sometidos. Durkheim (1925) ya argumentaba que “cada vez que dos pueblos, dos grupos de individuos de culturas desiguales se encuentran en contactos frecuentes se desarrollan algunos sentimientos que inclinan al grupo más cultivado o que se cree más cultivado, a violentar al otro”. En extremo, la actitud asimilacionista lleva al etnocidio, a la destrucción de los otros grupos culturales. Recordemos el exterminio de los judíos y gitanos llevado a cabo en

¹⁸ Un claro ejemplo de postura asimilacionista basada en “miedos” son las famosas declaraciones, este mismo año, de dos políticos nacionalistas catalanes (Heribert Barrera y

la etapa de la Alemania nazi de Hitler o más recientemente, la guerra de Bosnia entre serbios, croatas y musulmanes y, sin dejar de lado, los grandes olvidados como los exterminios de Ruanda entre los tutsis y los hutus. Y, como no, a pesar de que algunos políticos actuales se nieguen a reconocer su impacto, no podemos olvidarnos de la dictadura franquista, período durante el cual se diseñaron leyes que perseguían a los gitanos (por ejemplo, la ley de “vagos y maleantes”).

Pero si la actitud asimilacionista lleva al sometimiento de los grupos culturales, podemos preguntarnos ¿cómo unos sujetos pertenecientes a grupos minoritarios “adoptan” el sistema de vida impuesto por la sociedad mayoritaria? Si en el capítulo anterior señalábamos que la familia y, por extensión, la comunidad ejerce un papel conservador de los propios rasgos culturales, ¿cómo es posible este cambio?. Mi contacto con gitanos me lleva a señalar que, principalmente, estas situaciones de cambio se producen en dos tipos de sujetos determinados (entendiendo esta simplificación a efectos explicativos).

Uno de ellos, y el que públicamente resulta más conocido, puede quedar representado por alguno de los personajes públicos de nuestro entorno, sean músicos, bailarines,... Algunos de ellos, fascinados por los valores individualistas “han decidido” asumir las premisas propugnadas por la sociedad dominante. Para muchos de ellos no resulta una situación excesivamente problemática, ya que poseen recursos (económicos, formativos,...) que les permiten situarse en un cierto plano de igualdad frente a los demás. Es más, las relaciones de miedo que se instauran en los procesos de asimilación pierden su sentido en estos casos, y por ello difícilmente viven situaciones de rechazo o racismo; son considerados la excepción. Si los gitanos son sucios, ellos no; si los gitanos son pobres, ellos no, y así un largo etcétera. Es bien sabido que la xenofobia es altamente selectiva y está relacionada con la clase social (Stolke, 1990; Botey, 1994; Contreras, 1994). A modo de ejemplo, cuando se habla de ellos en los medios de comunicación de masas, al contrario que en el resto de los casos, su pertenencia al grupo gitano se obvia, se invisibiliza. No entraré a discurrir sobre las dificultades o reticencias que se encuentran en el momento de adoptar este tipo de cambio, no dispongo de información suficiente ni es uno de los objetivos de esta tesis. Pero sí creo que es importante señalar que para algunos, aquellos que poseen recursos, el adherirse a los valores y formas de vida de la sociedad dominante

resulta un camino relativamente (en comparación con el otro grupo) fácil de recorrer.

En el extremo contrario nos encontramos aquellos sujetos adheridos a los valores dominantes donde este proceso de cambio no se ha realizado de manera voluntaria. Es decir, básicamente estoy hablando de sujetos relacionados con el consumo y tráfico de drogas. Los primeros han sido expulsados, en la mayoría de los casos, de las propias comunidades donde residían; y los segundos podemos considerar que se han autoexcluido. Me detendré algo más en los primeros ya que son los que mi trabajo de campo me ha permitido conocer y lo haré a través de un caso que creo que ejemplifica perfectamente este proceso.

En un *master* sobre la salud mental en el que me propusieron dar una sesión sobre minorías culturales nos propusimos, conjuntamente con la psiquiatra que realizaba la sesión anterior, analizar un caso atendido por ella. El paciente identificado era un hombre de unos cuarenta años que padecía depresiones constantes, hasta tal punto que la última de ellas le había inhabilitado para ejercer cualquier trabajo. A la psiquiatra este caso le parecía de una gran gravedad, ya que el sujeto no respondía ni a la medicación ni a la terapia. Ella explicaba que el paciente siempre venía acompañado de su mujer, la cual siempre permanecía en un segundo plano y respondía escuetamente a sus preguntas, no sin antes buscar la aprobación de su marido.

Analizando la historia familiar nos encontramos que esta familia estaba compuesta por la madre del paciente (el padre había muerto unos años atrás), el paciente, su mujer y sus hijos, y hasta hace un mes, el hermano menor de éste. Este hermano había muerto por una sobredosis; a partir de esta muerte el paciente empeoró de manera drástica. El argumentaba que se sentía culpable del fallecimiento de su hermano, que siempre había sido un miembro conflictivo de la familia. Escarbando en la historia familiar, encontramos que este grupo familiar había perdido toda relación con su familia extensa. Habían sido “expulsados” del bloque de pisos donde vivían e invitados a marcharse fuera del barrio. La causa de todo ello estaba en las conductas relacionadas con la drogodependencia de su hermano pequeño.

En la década de los ochenta en el barrio de Sant Roc, al igual que en muchos otros, existía un problema grave de drogadicción. Muchos de los que habían empezado siendo pequeños traficantes (una manera fácil de ganar dinero), pasaron a ser consumidores, sobre todo de heroína. Llegó un momento en el

que los sujetos bajo el efecto de estas sustancias no respetaban los dos pilares básicos del sistema cultural gitano: la familia y la ley. No respetaban a la familia en el sentido de que no le otorgaban ningún tipo de autoridad, eran capaces (lo mismo que el resto de heroinómanos no gitanos) de gritarles, pegarles, robarles... y las familias se veían incapaces de controlarlos. La pérdida de respeto también afectó a la ley y sus máximos representantes, los Tíos. Se produjo una crisis importante dentro de estas comunidades gitanas, hasta que en un momento dado los Tíos de las diferentes comunidades afectadas decidieron proponer un nuevo rumbo a esta situación para evitar su destrucción: como primera medida se instauraron las patrullas de barrio dedicadas al control de la venta y consumo de drogas (para más información puede consultarse en la hemeroteca, los periódicos dieron eco a estos hechos). Como segunda medida importante, decidieron la expulsión física del barrio de aquellos sujetos, incluida su familia más directa. Era una manera de delimitar las zonas seguras y no seguras del barrio. Y realmente, por lo que se puede observar paseando por el barrio, consiguieron sus efectos.

Una de estas familias expulsadas es la de nuestro paciente identificado. Si nos salimos fuera de los marcos interpretativos de la psiquiatría tradicional y atendemos a una perspectiva cultural nos encontramos con dos elementos fundamentales que nos permiten explicar las respuestas de nuestro paciente. El primero de ellos está relacionado con el fallecimiento hace algunos años de su padre, lo que supone que siendo él el primogénito, tenía la responsabilidad sobre el resto de los miembros de su familia, de ahí su culpabilidad. Según la cosmovisión gitana él tendría que haber evitado la situación conflictiva de su hermano, hecho que no logró consumir, de ahí su ansiedad. El segundo elemento está relacionado con la muerte del hermano, ya que al morir éste el luto no pudo realizarse como dictan los cánones. Al ser considerados una familia expulsada, proscrita, ningún miembro de la familia extensa se acercó a compartir este dolor (y sus rituales) con ellos; y aquí la doble culpabilidad. Nuestro paciente había sido socializado para la interdependencia, ¿cómo puede alguien socializado bajo unos valores de interdependencia subsistir en la soledad?.

Con todo ello, lo que pretendo argumentar es que la asimilación a una sociedad como la nuestra, marcadamente individualista, es una respuesta inmediata a las presiones que hemos detallado en el capítulo anterior. Es lo que ocurre cuando un gitano orienta su vida de forma individualizada, de acuerdo a objetivos personales y sin vinculación con la familia y la colectividad. Sostengo que ello sólo es una auténtica opción cuando se dispone de recursos (formativos, culturales, económicos...) para transitar de

un sistema cultural a otro sin compañía. Por el contrario, la asimilación pura y dura, lejos de favorecer la integración, lleva a menudo al aislamiento social y a la pérdida de integridad. La asimilación, especialmente si se da en condiciones de pobreza, lleva a perder el contacto con un sistema (la comunidad) que proporciona ayuda material, apoyo emocional e identidad. Cuando se ha sido educado para orientar la propia vida principalmente como miembro de una comunidad, es muy difícil prosperar de acuerdo a las reglas de la jungla individualista. Y, por último, la "opción" asimiladora no es habitualmente el fruto de una decisión personal de un gitano o de una gitana. Es el resultado de una presión del grupo social hegemónico.

6.1.2. LA SEGREGACIÓN

Otra de las reacciones posibles ante las presiones asimilacionistas por parte de la sociedad dominante es el cierre de las culturas en sí mismas. Es lo que hemos denominado segregación, es decir, "los gitanos con los gitanos y los payos con los payos".

Los autores de tradición francesa, a diferencia de los anglosajones y americanos, definen la actitud multiculturalista como la afirmación que hace un grupo humano de su cultura como fundamentalmente diferente y irreductible a las otras culturas. Los límites entre unas culturas y otras quedan claramente dibujados. Implica asimismo la negación más o menos total de las semejanzas que hay o que puede haber entre ellas. Como consecuencia de estas actitudes multiculturalistas se produce la segregación entre los grupos culturales mayoritario y minoritarios.

Esta actitud multiculturalista debe entenderse también como una reivindicación ante la amenaza de la desaparición que deja apuntar una civilización en el proceso universalizador. Este objetivo de preservación de los particularismos tiene como consecuencia para un grupo minoritario adoptar una actitud que, siguiendo a Hannoun (op. cit.) llamaremos biculturalismo divergente. El individuo se encuentra obligado a adoptar, a la vez, algunas normas de su cultura de origen por razones históricas o ideológicas, y algunas normas de la sociedad de acogida como formas de comunicación necesarias en su medio. Las poblaciones minoritarias están asimilando simultáneamente su propia cultura y la cultura de acogida. El particularismo se nutre fortaleciendo aquello que le distingue del otro.

El objetivo de mantener las particularidades culturales de cada grupo no es más que un medio que éste utiliza para asegurarse su supervivencia. Se trata entonces de afirmarse para sobrevivir, para resistir al otro. La hostilidad del medio de acogida comporta el sentimiento de pertenencia a otros valores, a otra cultura (Clanet, 1985). Parece ser que este sentimiento de pertenencia responde a una necesidad de seguridad, de búsqueda de protección en el refugio del idéntico. Las causas de esta búsqueda son diversas, una de ellas es el llamado confort de previsibilidad. Vivir en el seno del grupo con el cual se comparte la cultura, los ritos y los mitos, permite a los sujetos comprender y prever las reacciones de los otros de la misma manera que sabe que las suyas serán comprendidas y previstas.

Partidarios de esta actitud segregacionista, centrada en resaltar y situar en primer plano las diferencias, los podemos encontrar tanto entre algunos payos como entre algunos gitanos. Tanto unos como otros albergan un racismo más o menos explícito. Los primeros porque no aceptan a los que son diferentes. Los segundos, porque consideran que el mundo de los payos les contaminará irremisiblemente. Esta opción lleva rápidamente a una situación de aislamiento social y visto en extremo, es la "solución" de las reservas indias o del apartheid sudafricano.

Cuando se considera que las diferencias entre unos y otros lo son de "esencia", que cualquier cambio entre los gitanos es imposible (como creen algunos payos) o totalmente indeseable (como consideran algunos gitanos), cuando se pone el acento en las diferencias en las formas de vida, en las concepciones religiosas, etc. se está favoreciendo la segregación. Si es una opción tomada por colectivos gitanos, puede aparentar una apuesta por la autonomía, por la independencia respecto a los payos. Pero de extenderse, puede que se convierta al final en una insidiosa dependencia, la de la identidad secundaria, la de establecer la diferencia como objetivo prioritario, la de rechazar lo que los otros tienen de interesante porque se quiere estar seguro de que se tiene la razón. Todo sistema cerrado evoluciona hacia una entropía de la cual es portador, y deriva entonces en autodestrucción. Por eso, esta es la opción de los colectivos que no tienen salida. En ciertos países, algunas minorías han optado por este camino porque no se les ha permitido adoptar otro. Si la única "oferta" que reciben los gitanos es la de la asimilación, no habrá de extrañarnos que surjan entre ellos corrientes que rechacen todo cambio, toda "modernidad" porque provienen de los Otros. Y si lo que reciben de los payos es rechazo, se forjará una identidad basada en la negación de todo aquello que provenga de los que les desprecian.

Todo ello constituye lo que podríamos denominar el racismo “moderno”, o el etnicismo (Skutnaabb-Kangas, 1990, citado por Samper) o el fundamentalismo cultural (Stolcke, 1995). Las expresiones sustentadas sobre la supremacía de un grupo cultural sobre otros, que justificaban como he comentado el exterminio en la Alemania nazi, no poseen una alta valoración social para la mayoría de la población sobre todo en nuestro país. Ahora se impone el discurso sobre las diferencias culturales, que se extiende a los grupos minoritarios como los gitanos o a los grupos inmigrantes como los magrebís. Lo que se ensalza en este tipo de discursos es el hecho de que somos tan diferentes que es imposible una convivencia pacífica. El entendimiento es imposible ya que las diferencias que nos separan son irreconciliables, “son sus costumbres”.

A mi entender la actitud de segregación está defendida en el caso de los gitanos, principalmente, desde la iglesia neopentecostal. La cual promueve las diferencias y apuesta por una separación entre el mundo gitano y no gitano, situando por encima de todo la prevalencia de la diferencia. Como ya he comentado, esta actitud es reactiva a la presión asimilacionista de la cultura dominante. Ahora bien, también creo que puede llevar a la autodestrucción, en la actualidad es impensable partiendo de los bajos niveles de poder que ostenta la minoría gitana que sean capaces de sobrevivir en la segregación. Adicionalmente en más de un caso se está produciendo el fenómeno de la biculturalidad, que señalaba Hannoun, en el sentido que algunas personas pertenecientes a la iglesia neopentecostal utilizan los medios propios de la sociedad dominante como es la afiliación política, la representatividad en asociaciones o el trabajo en instituciones propias de la sociedad dominante.

Además, desde la perspectiva multicultural teóricamente se puede considerar que a cada cultura le corresponde una escuela o, más generalmente, una estructura educativa específica. El multiculturalismo sólo puede invocar una pedagogía de los contenidos y no una motivación directa. Las referencias a las manifestaciones de orden culinario, vestimenta, etc, de una cultura pueden constituir ciertamente un punto de partida de un descubrimiento más profundo de las culturas, pero no pueden quedarse sólo en ese punto sino que han de dar un paso más allá. Esto es lo que ocurre hoy en día en muchas de las escuelas de nuestro país, donde la “aceptación” de una realidad pluricultural se traduce en la incorporación de los elementos folklóricos de una cultura sin fomentar el conocimiento, la comprensión y el respeto hacia ella.

Por último, en la vía de la segregación convergen dos factores importantes para entender su propia dinámica. El primero de ellos hace referencia a la historia, a la re-construcción que enarbolan del pasado. En los discursos que realizan los miembros de la iglesia neopentecostal se produce un constante énfasis en el *derecho a la "reparación histórica"*. Es decir, se recrea constantemente las imágenes de atropellos, atrocidades, leyes, conductas discriminatorias... que desde diversas instituciones o personas les han infringido a lo largo del tiempo. Ello configura la imagen del Otro como amenazador y de ahí esta estrategia defensiva. El otro factor hace referencia a la *búsqueda de un mayor estatus de poder*. La visibilidad que provoca sus reivindicaciones está intrínsecamente relacionada con esta búsqueda. Un claro ejemplo de ello es la creación de un partido gitano que se presentó a las últimas elecciones generales.

6.1.3. INTERCULTURALIDAD

Finalmente, hay una tercera vía que podemos denominar –sin demasiada convicción- como *vía intercultural*. Responde a una opción que sólo puede ser adoptada autónomamente por la colectividad gitana, aunque precise la colaboración de los payos en dos aspectos: no intentar imponer su forma de vida (actitud asimilacionista) y no cerrar las puertas a la convivencia (actitud multiculturalista). Esta es la vía que hemos atisbado en el fondo de muchas de las afirmaciones de Tío Emilio, Ramón y Raimundo. Consistiría en la reivindicación firme de la tradición como base de una concepción -moderna- de *pueblo gitano*. Es la reivindicación de lo gitano como una seña de identidad colectiva que une a hombres y mujeres (y familias, habría que añadir) por encima de fronteras. Una identidad compatible con la de sentirse pertenecientes, como ciudadanos, a un país determinado. Esta especie de "doble nacionalidad" supone alguna forma de equilibrio entre los valores tradicionales de ese pueblo gitano y los valores modernos de la ciudadanía europea.

Para poder entender cómo opera esta forma de equilibrio resulta interesante conocer previamente cuáles son las características de estos dos grandes universos culturales. Al respecto, Dumont (1988) resume las características de la modernidad de la siguiente manera: individualismo, primacía de la relación con las cosas, distinción absoluta entre el sujeto y el objeto, segregación de los valores con respecto a los hechos y a las ideas, distribución del conocimientos en planos (disciplinas) independientes, homólogas y

homogéneas. En contraposición, las características tradicionales son: holismo, primacía de la relación entre hombres, distinción relativa, incluso fluctuante entre sujeto y objeto y indistinción o estrecha combinación entre los hechos y las ideas.

En tanto que ideologías, la individualista y la holista, poseen valores opuestos. Mientras que el holismo expresa o justifica a la sociedad existente remitiéndose a los valores, el individualismo plantea sus valores con independencia de la sociedad tal como la encuentra. Según Doumont (op. cit.), la teoría étnica de la nación ha penetrado en la corriente principal de las ideas políticas “modernas” en la medida que hace referencia a la comunidad de cultura, tiene una mayor riqueza desde el punto de vista sociológico. Ahora bien, es este origen *híbrido* de donde deriva su eficacia, pues únicamente lo que contiene de percepción holística, a despecho de toda coherencia sistemática - al estar compuesta la nación de individuos- , le asegura el asidero en la realidad social. Este tipo de teoría representa precisamente una adaptación – en suma, una aplicación – del individualismo a las sociedades no individualistas confrontadas por la modernidad.

6.1.4. EL OTRO EN LA DEFINICIÓN DE LA IDENTIDAD

Comentaba al principio de este capítulo que las sociedades actuales son en sí mismas pluriculturales, ya que coexisten en ellas grupos socio-culturales divergentes. Ahora bien estos diferentes grupos, como ya argumentaba en el anterior capítulo, no detentan la misma posición de poder. Señala Ibáñez (1982) que “siempre que se expresen divergencias en torno a la opción más adecuada para el conjunto en su totalidad, surge la tensión propia de las confrontaciones, y se establece un entramado de fuerzas entre las distintas partes que protagonizan la divergencia” (pág. 129). El mecanismo que utiliza la sociedad dominante es el de rechazar estos colectivos minoritarios, sobre todo si son divergentes, hasta los límites mismos de la sociedad, donde sean menos visibles. En este sentido, Pallí (2000) argumenta que la confrontación se enmascara: “se justifica el rechazo en los propios rechazados, en su naturaleza, de modo que su expulsión sea merecida, para pasar a invisibilizar el grupo. Es así justamente como funcionan los mecanismos de poder: invisibilizando al grupo, despojándolo de toda legitimidad para reclamar su existencia en sociedad en tanto que grupo. Invisibilidad que, una vez más, es una forma de relación de poder que se ejerce directamente sobre el ser. Y el orden social queda reforzado”. (pág. 32). En el capítulo anterior ya

explicitaba este aspecto siguiendo la propuesta de Apfelbaum sobre las relaciones de poder entre la sociedad dominante y los grupos minoritarios.

Relacionado con todo ello, diferentes autores muestran que el Otro es espontáneamente mal visto por cada uno de nosotros, primero y principalmente, porque es diferente de nosotros. En cada individuo, y en un contexto socio-cultural dado, existe una parte de egocentrismo integrado en un etnocentrismo que le lleva a considerar las propias normas de su grupo como único criterio de apreciación posible de las cosas y de la gente. El etnocentrismo es, entonces, esta actitud “que se basa sin duda en fundamentos psicológicos sólidos porque tiende a reaparecer en cada uno de nosotros cuando somos colocados en una situación inesperada; consiste en repudiar puramente y simplemente las formas culturales, morales, religiosas, sociales, estéticas más alejadas de aquellas con las que nos identificamos” (Levi-Strauss, 1969).

Pallí (op.cit.) señala que “aceptar la lógica de la comparación para la identidad significa aceptar la lógica de la competición, como mecanismo que asegura la distintividad. Y dar por supuesto los mecanismos de exclusión. En la medida en que la pertenencia pasa por ser igual que los míos y distinto de los otros, se me hace difícil pensar cómo es evitable la exclusión (de lo otro dentro de nuestro territorio)” (pág. 15). Según esta misma autora, no se puede obviar cómo unas identidades consumen las otras. Por ello, propone que “las pertenencias deben adaptarse al ritmo de múltiples movilidades (...) Ahora bien, no es cierto que todos estamos en movimiento de la misma manera y con los mismos efectos. Dónde, cómo, para qué, en qué condiciones y en compañía de quién son temas que no se pueden obviar si queremos aproximarnos al movimiento con serenidad” (pág. 22). Y ello es lo que he intentado desarrollar con la presentación de las nuevas identidades gitanas.

Hemos podido ver cómo en el grupo cultural gitano las respuestas ofrecidas como reacción al etnocentrismo son diversas. He identificado, con todos los problemas que puede acarrear cualquier clasificación, tres tipos: la deculturación, la segregación y la interculturalidad. Las dos primeras podemos considerarlas una clara respuesta a los intentos asimilacionistas llevados a cabo por parte de la sociedad dominante. Tanto la postura asimilacionista como la multiculturalista poseen un “peligro” importante para la convivencia, ya que en las dos se produce una minorización, incluso la negación, de las semejanzas que existen objetivamente entre las culturas, más allá de las diferencias visibles y vividas. Esta minoración parece suponer que el otro está totalmente reducido a una pura alteridad, un todo homogéneo

cada parte del cual sólo puede ser la negación de si mismo. Bordieu (1982) ya alertaba sobre las consecuencias que tienen las fronteras impermeables. Y Hannoun (op. cit.) defiende que el sí mismo y el otro coexisten en cada individuo, en cada grupo y crean a la vez los antagonismos y las complementariedades que, alternativamente, aparecerán según las circunstancias. Es esta heterogeneidad lo que el asimilacionismo y el multiculturalismo obvian. “Por falta de espíritu dialéctico, el culturalismo ha llegado a privilegiar el espacio intracultural porque no ha podido dar cuenta de la complejidad del juego de las identidades en el campo de las relaciones interculturales. Todo pasaba como si los sujetos recibiesen del entorno, provisto de una significación unívoca, los modelos de conducta y de representación, sin estar en condiciones de interpretarlos en función de estrategias de fidelidad o deslealtad, que la multiplicidad de las dependencias disponibles autoriza asimismo por todos lados hasta un cierto punto “ (Oriol, op.cit.)

En el plano epistemológico ambas perspectivas poseen una insuficiencia en el análisis de las nociones de base de su argumentación, ya que fijan los límites de las propiedades de su objeto en nociones de diferencia y de identidad. Crean y recrean la imagen del otro como poseedor inmutable de toda una serie de características que se les consideran inherentes. Es la estructura contradictoria de la realidad que tanto el asimilacionismo como el multiculturalismo tienen necesidad de negar para fundamentar sus hipótesis. “Se ve que ya los dos límites de una problemática de la identidad se enuncian aquí como oscilante entre el polo de una singularidad desconectada y de una unidad globalizante poco respetuosa con las diferencias” (Benoist, 1983). De esta manera el problema de la pluriculturalidad no está resuelto en ninguna de las dos perspectivas porque está negado inicialmente.

6.2. LA CONSTRUCCIÓN DE IDENTIDADES HÍBRIDAS

Podemos considerar que cualquiera de las tres vías que he ido comentado en las páginas anteriores configuran diferentes modelos de identidades híbridas. Todas ellas comparten en su definición elementos identitarios que provienen de la Propia cultura y elementos identitarios que provienen de la Otra cultura. La primera vía, la deculturación, implica la asunción de elementos provenientes del grupo cultural mayoritario pero con la dificultad de “desprenderse” de los elementos de la propia identidad gitana. En la segunda vía, la segregación, el Otro está siempre presente configurando el núcleo de

rechazo a los valores que se le presuponen y, es más, la apuesta que se hace por resaltar los propios valores culturales constituye en sí misma una identidad híbrida en la medida que supone una reinterpretación de la propia tradición gitana. Creo que éste es un fenómeno que se produce en todos los intentos de “recuperación” de una cierta identidad cultural mítica, ya que supone una reinterpretación de los propios elementos culturales y la creación de nuevos elementos a modo de diferencias culturales secundarias.

Lo fundamental de la tercera vía, *intercultural*, es que se produce una apuesta *consciente* por la incorporación de elementos de la cultura mayoritaria en su propia definición de identidad. Ya comentaba en el segundo capítulo cómo la propia investigación supuso un proceso de transformación tanto en los “investigadores” como en los “investigados”. Proceso que incluía una redefinición acerca de quiénes somos “nosotros” y quiénes son “ellos”, incorporando elementos y valoraciones de los elementos identitarios del Otro. De hecho cada uno de nosotros conformamos diferentes identidades híbridas que van redefiniéndose constantemente.

Doumount (op. Cit.) señala que, cuando bajo el impacto de la civilización moderna una cultura dada se adapta a lo que para ella constituye la modernidad, construye representaciones que la justifiquen a sus propios ojos en comparación con la cultura dominante. Estas representaciones son una especie de síntesis, que pueden ser más o menos radicales, algo así como una aleación de dos clases de ideas o valores, unos de inspiración holística, que serían autóctonos, y otros tomados de la configuración individualista predominante. Estas nuevas representaciones tienen, pues, dos caras, una que mira hacia el interior, particularista y autojustificatoria, y otra vuelta hacia la cultura dominante, universalista. Por ello, en estos procesos se producen formas *híbridas entretejidas*, en el plano de los valores, de individualismo y de holismo.

Schnapper (op.cit.) en su artículo sobre modernidad y aculturaciones a propósito de los trabajadores emigrantes, resalta el hecho de que la evolución de las naciones de independencia reciente ha revelado una gran diversidad en las formas de crecimiento económico (incluidos el no-crecimiento y el retroceso) y de las transformaciones sociales, y cómo las tradiciones indígenas permanecen o se fortalecen pese a la adopción de ciertos rasgos ligados a la modernidad. “Los análisis más finos nos hablan, por otro lado, de que las relaciones entre tradición y modernidad no se resumen en una simple oposición sino que los países han basado su desarrollo en la reinterpretación de las tradiciones premodernas. Lo que es más, la participación de las elites

tradicionales, la incorporación de elementos tradicionales, objetivos o simbólicos, no parecían ser tanto el freno a una evolución irresistible como una de las condiciones necesarias para el desarrollo y la estabilidad de una sociedad moderna” (pág.).

Si se intenta proseguir la reflexión sobre la dialéctica de las formas de contacto entre modernidad por una parte y las formas culturales, sociales y políticas tradicionales por otra, no queda más remedio, según Schannper (op.cit.), que partir del hecho de la diversidad de las formas de intercambio y de imitación que se establecen entre ciertos modelos de comportamiento, implicados por las necesidades, explícitas o implícitas, de la modernidad, y los modelos heredados de las tradiciones particulares. Incluso si, como constata Eisenstadt (1973), la modernidad constituye un tipo de civilización, cuyas dimensiones económicas, políticas e ideológicas, originadas en Europa Occidental, se imponen luego en todo el mundo, no por eso es menos cierto que, lejos de simplemente destruir las culturas tradicionales, son reinterpretadas por las distintas unidades culturales; las formas de esa reinterpretación dependen tanto de las características de la cultura originaria como de las condiciones históricas en que se ha establecido y mantenido el contacto con Occidente.

Toda cultura, lejos de ser un hecho dado, es el resultado de constantes negociaciones con el mundo exterior, negociaciones a través de las cuales se afirma, como horizonte, una identidad que sólo cabe definir como una creación continua. Por ello, la cultura no puede concebirse más que como un requerimiento y una consecuencia de la actividad social y de las interacciones con la sociedad global. Ahora bien, en esta construcción dialógica entre los “valores colectivistas” y los “valores individualistas” ¿dónde se sitúa la creación de esta nueva identidad híbrida? Y concretamente en el caso de los gitanos, ¿todos los elementos identitarios son “negociables” o sólo alguno de ellos?.

Diferentes estudios acerca de la identidad de los emigrantes franceses ponen de manifiesto que los distintos elementos del sistema cultural no se prestan por igual a ser negociados en el curso de los procesos de aculturación a la sociedad global. Determinados rasgos pueden ser transformados por el individuo sin afectar a su identidad profunda, pero otros conllevan su cuestionamiento. Y de hecho son éstos los que analizaremos en profundidad en el capítulo siguiente.

En este sentido se diferencia entre el núcleo y la periferia del sistema cultural. No siendo esta diferenciación algo estático, que se produzca de una vez por todas, sino que depende de las culturas de origen y de las circunstancias históricas, que impulsan al grupo a tomar conciencia de sí mismo y, en consecuencia, de sus límites.

Según Schnapper (op. cit.), la distinción entre la periferia del sistema cultural y su núcleo duro es lo que explica las dos actitudes que podemos observar dentro de una generación de emigrantes. La primera actitud, en apariencia la más frecuente entre los emigrantes italianos y turcos, se puede analizar en términos de una “dicotomía estabilizada”. El emigrante ha elaborado lo que podemos llamar una “cultura de emigrante”, es decir, un conjunto coherente de modelos, de comportamientos y de valores cuya actualización es compatible con los comportamientos profesionales y familiares que exige la sociedad receptora. La participación en la actividad económica va acompañada de una vida privada cuyos elementos periféricos conocen una aculturación a las normas de la sociedad global, dejando intacto el núcleo cultural duro.

A menudo se comprueba que el mantenimiento de contactos con la sociedad de origen y la conservación de las prácticas socioculturales específicas favorecen la integración y el éxito en la sociedad receptora. Queda por decir que incluso esta actitud conlleva una parte de inestabilidad que corre el riesgo de ponerse de manifiesto con ocasión de las crisis propias del ciclo vital, o de una crisis suscitada por una situación general como el paro. La socialización familiar choca con la de la escuela y la del grupo de sus iguales, sin olvidar la influencia de los medios de comunicación y el conjunto de interacciones con la sociedad global.

Mientras que los más instruidos o los más aptos social e individualmente para interiorizar una parte de las normas y de los comportamientos que exige la sociedad moderna al mismo tiempo que conservan la parte más íntima de su identidad, consiguen, gracias a este bricolaje cultural, establecer una dicotomía estable al menos durante un tiempo, otros emigrantes, carentes de tal aptitud, se ven devueltos a un tradicionalismo exacerbado, descontextualizado, a una especie de bloqueo cultural: una forma de regreso a sí mismos en una situación vivida como amenazadora para su propia identidad.

La situación del emigrante constituye una de las circunstancias donde es posible transformar la identidad como dato inmediato de la conciencia en

identidad como conciencia reflexiva. La conciencia de la identidad aparece “cuando aparece la diferencia” (Abou, 1981), cuando el contacto con otra cultura obliga al individuo a tomar conciencia de lo que es evidente.

La toma de conciencia no entraña necesariamente, sin embargo, una reivindicación de orden político. En efecto, es importante distinguir entre la identidad de los objetos propios del análisis sociológico que constituyen una afirmación de la identidad (tal como se pone de manifiesto en el discurso) y la reivindicación de la identidad ligada a una forma de acción política. Para que no sólo haya conciencia sino afirmación y reivindicación de la identidad, es menester que la conciencia se convierta asimismo en representación y voluntad política.

Sostengo que la(s) identidad(es) de los gitanos no pueden ser entendidas exclusivamente de acuerdo parámetros culturales tradicionales. En tanto que su autodefinición depende de su relación y de su diferenciación respecto a un *Otro* que corresponde, en principio, al grupo dominante, su identidad está irremediablemente ligada a su relación con los valores dominantes. Y ello tanto si caen en la asimilación (lo que es evidente), como en la ghattización (en tanto que las diferencias culturales secundarias se construyen, más allá de la tradición, en relación, aunque sea opuesta, al grupo dominante). La “tercera vía” supondría uno de los proyectos de *identidad híbrida* con ciertas posibilidades de mantener una identidad cultural al tiempo que se evita la exclusión. Esta vía presenta un marcado carácter político, en el sentido de que se adoptan mecanismos de participación, convirtiéndose así en una forma concreta de reivindicar la identidad. Pero en cualquier caso supone construir una *nueva identidad* que asume elementos de la tradición de *Nosotros* y de la modernidad de los *Otros* en los que al tiempo que se diferencian, se reconocen.

Por último, antes de finalizar este apartado debo explicitar una última reflexión. La argumentación que he realizado sobre las identidades híbridas de los gitanos, planteando que las tres vías son ejemplos de las mismas, puede llevar a un malentendido. Al hablar de identidades híbridas lo que estoy planteando es que podemos considerar éstas como identidades múltiples. En la medida que los grupos culturales no permanecen aislados sino que tienen contactos de diversa índole, las identidades no permanecen inalterables. Pero es más, las identidades múltiples son sólo definen a los “otros”, los gitanos, sino que nos definen también a “nosotros”, los no gitanos. Como argumenta Gergen (op. cit.), “las identidades, estabilizadas, contribuían a que la sociedad mantuviera una estructura sólida y, a su vez,

esta sociedad sólidamente estructurada favorecía la identidad estable. Pero a medida que las ruedas de la saturación social empezaron a girar a velocidad acelerada, aquellas pautas fueron cosa de la historia” (pág. 224).

La viabilidad de una sociedad intercultural dependerá de la posición adoptada por el grupo dominante, de cómo *Nosotros* los “payos” estemos dispuestos a relacionarnos con los *Otros* gitanos, y a reconocernos en ellos. Más aún sólo con la conciencia del carácter híbrido y mutable de la cultura dominante, se puede llegar a construir una sociedad intercultural que respete la diversidad sin crear ghettos. Hay razones para ser escépticos acerca de un diálogo así cuando entre ambos grupos existe una abismal diferencia por lo que se refiere a las relaciones de poder. Por ello, no es casual que la conciencia de los gitanos como minoría emerja en el momento en que la presencia de otras minorías cuestiona la aparente homogeneidad de la(s) identidad(es) de la cultura dominante.

6.3. LAS DIFERENCIAS CULTURALES DESDE LA PERSPECTIVA DE LOS NIÑOS

En las páginas anteriores he analizado en el nivel sociohistórico las tendencias de cambio cultural. En las siguientes páginas abordaré otro nivel: el proceso ontogenético, concretamente cómo el desarrollo incorpora tempranamente las transformaciones en la identidad gitana. Para este análisis me basaré en las respuestas que dan los niños acerca de la percepción que tienen sobre las diferencias culturales entre gitanos y no gitanos. Como elemento etnográfico de reflexión deseo señalar que uno de los hechos que más nos llamó la atención a todos los que trabajábamos con la comunidad gitana, fue las constantes referencias a la pertenencia cultural de todas aquellas personas que por allí transitaban, lo que decidimos explorar con mayor profundidad.

A partir de preguntas concretas sobre las diferencias entre gitanos y payos, obtuvimos de los niños entrevistados respuestas que podrían agruparse en torno a tres ejes temáticos que hacen referencia a características:

- físicas
- de actividades
- comportamentales
- de relación

6.3.1. CARACTERÍSTICAS FÍSICAS

Del primer eje temático, *las características físicas*, nos encontramos alusiones tan curiosas como por ejemplo al pelo:

“Ent: ¿y en algo más os fijáis? hay alguna cosa que, por ejemplo...
M: en la cara, por el pelo, ...por los ojos
Ent: y eso, a ver por ejemplo, con el pelo?
M: en el pelo que lo lleva,... (se toca el pelo)
R: estropajao (todas se ríen) [...]
M: a ver, a lo mejor lo lleva de color negro y si es blanca, pues es paya
Ent: vale, y si es blanca es paya... ¿no?
R: y si es morena, así como yo, yo soy gitana ,
M: y el pelo así como estropajao, es gitana
R: y si lleva el pelo estropajao
D: No, Señor... (se levanta de la silla y se pone en frente de la entrevistadora) y si lleva el pelo así como suave, (R le estira el jersey para que se siente en la silla) y rubio, rubio como de esto y tó... sabemos que es paya. “ (DC AS 8-10)

Como sería de esperar, por estar de acuerdo con la investigación evolutiva, en el grupo de las niñas más pequeñas las alusiones a las diferencias físicas son notables:

“D: ...el tipo de las payas
M: ...me toca a mí... a ver el tipo de las payas o el tipo de las gitanas, si tu las pones, tu las pones en una pared a ver el tipo, si uno lo lleva así muy plano, es que es paya y si uno lo lleva...
D: no... porque y tú, y tú lo llevas muy plano y también eres gitana, M. y qué, mira todas llevan el culo normal. [...]
R: de paya
D: normal [...]
M: y las gitanas llevan , llevan... de to, lleva esto así
R: esto así de campana, por eso es gitana y el cuerpo es de gitana...claro, porque se le ve el tipo” (DC AS 8-10)

Los diferentes grupos de edad hacen referencia a aspectos como la manera de vestir:

“D: No, a ver o sea, con un remeño to recogio así, ...con un remeñete, con una falda larga, con una raja atrás y unas zapatillas, es gitana. [...]
R: a vale, vale, porque la ropa, la ropa las gitanas visten con falda, y...pijama
M: faldas negras, blancas,...
R: y las payas van sencillas, unos pantalones tejanos, sus botas, su camisa...” (DC AS 8-10)

Leyendo este párrafo nos imaginamos la imagen estereotipada de una mujer gitana. Estereotipo que tiene un reflejo en la imagen que podemos observar de las mujeres gitanas, pero que choca con lo que observamos en la realidad de su propio barrio, mucho más diversa:

“Ent: ¿pero vosotras que sois payas o gitanas?

Todas: gitanas

Ent: y no vais con falda larga...

M: yo voy con pantalones

R: ja!, pero yo voy con botas de gitana

M: y yo también, y con suéter de gitana.

R: una paya va con tejanos y esas bambas, ara va así muy pava” (DC AS 8-10)

Estos comentarios sitúan en primer plano las diferencias culturales secundarias. Por lo que he podido observar, la manera de vestir de las niñas gitanas en la actualidad no difiere de la de las no gitanas, ahora bien resulta interesante el hecho de que se enfatiza que las diferentes prendas que usan llevan el calificativo de gitano. Uno podría argumentar que ello se debe a que este tipo de ropa se adquiere a personas gitanas que la venden, y en gran parte, ello es cierto. También podría argumentarse que aún siendo un estilo muy parecido al de los no gitanos existen diferencias como su mayor colorido, la mayor presencia de flores, etc y, también en gran parte, ello es cierto. En este sentido, Todorov (1995) argumentaba que “escojo mi vestimenta en función de los otros, aunque sea tan sólo para decirles que me son indiferentes” (pág. 118). Pero lo que resulta más interesante para los efectos de esta tesis es el hecho que se enfatizan las diferencias, se construye la identidad en base a la demarcación de tales diferencias, un ejemplo más de la actitud multiculturalista:

“R: Porque, porque por la mañana van en pijama.

L: ¡No!

F: No, porque hay algunas que no. (Hablan las tres casi a la vez)

M: Pero hay algunas que se ponen el pijama y van con el ravillo

F: A mí no, me levanto por la mañana me hago el remoñete y me voy a almorzar.

L: Pero las payas no. ¡Como tú ahora mismo!

F: ¿Tú que haces? (a la ent)

Ent: Yo, cuando me levanto por la mañana...

L: Te vistes...

Ent: Me pongo las gafas porque si no, no veo; me hago un moño con la pinza, me pongo la bata porque me da frío en invierno, entonces me voy a la cocina, me preparo una tostada con café con leche y me siento en la mesa para desayunar.

L: ¡Ah! ¡Pos yo no! Mira, nosotras hacemos así: nos levantamos de la cama y nos lavamos la cara, nos cogemos así, nos recogemos el pelo, nos ponemos un pijama, las zapatillas de estar por casa y nos vamos a almorzar al bar. Almorzamos, subimos a la casa, fregamos y nos tiramos así hasta las siete. A las siete, las seis y media, las niñas

empezamos a vestirnos, a las siete las niñas pos cogemos y entonces ¡pos eso!” (DC AS 10-12)

La exaltación de las diferencias corresponde a una posición multiculturalista en términos de Hannoun o de las diferencias culturales secundarias en términos de Ogbu. Esta exaltación estaría cargada de connotaciones positivas, es decir, defender lo propio como lo mejor. Ahora bien y, como veremos en los relatos siguientes, en este caso ello no siempre es así. Esta demarcación de las diferencias en algunos casos tiene connotaciones negativas para el propio grupo. A mi entender ello está profundamente relacionado con las consecuencias de la presión asimilacionista de la sociedad dominante. Los valores y, en este caso concreto, la estética que promueve la cultura dominante resulta opuesta a la estética de la cultura gitana. El siguiente relato es a mi parecer un claro ejemplo de la construcción de las identidades híbridas, es decir, la incorporación de elementos de la cultura dominante (como la menor ostentación) a la propia:

“Ent: ¿Qué pensáis de las chicas que vienen a la actividad, se nota que son payas?

V: Sí, en todo. En vestir, en peinar, en actuar, en pintarse... Visten más sencillas, las gitanas son más exageradas.

I: Más con brillo, gargantilla, lentejuelas... Con muchas joyas en el cuello y en las manos.

V: Si pudieran se pondrían luces.

Ent: ¿A vosotras que os gusta?

I: Tanta cosa no. Un anillo, una pulsera (con la cabeza va diciendo que no).

V: *(Interrumpe a I) Me gusta ir sencilla, que esté cómoda.*

I: *...así sí, pero los cinco anillos en los dedos, hasta aquí de pulseras (señala el codo), el cuello lleno de collares, que parecen perros.” (DC AS +12)*

Y aquí se puede apreciar cómo los niños introducen un nuevo elemento a esta dimensión negativa:

“Ent. ¿se visten igual un payo y un gitano?

M: no

C: los payos van bien vestidos [...]

Ent: Venga... entonces, estamos diciendo que los payos y los gitanos visten un poco diferentes, ¿en qué se nota?

C: porque los payos van muy elegantes

M: un payo lleva por ejemplo (se levanta de la silla para describir el traje), una camiseta de pico, con unos tejanitos...” (DC OS 10)

La diferencia gitano / no gitano se representa en este caso concreto en la dicotomía bien vestido / mal vestido. Como comentaba anteriormente la estética impuesta por la sociedad dominante configura una imagen

determinada acerca de qué significa eso de ir bien vestido. Lo cual viene refrendado por el siguiente comentario de las niñas:

“M: hay gitanas que son pijorras y se ponen las faldas por aquí, con los botines por aquí y un suéter de licra, con su chaqueta

D: pijorras no, porque... si se quieren poner bien, pues se arreglan” (DC AS 8-10)

Respecto al primer grupo de características que había enunciado al principio de este apartado se ha podido ir viendo cómo éstas se configuran constantemente en la oposición gitano / no gitano. Se podría pensar que estas diferencias son primarias, en términos de Ogbu, ya que definen características de los gitanos anteriores al contacto con los Otros. Pero creo que podemos entenderlas como secundarias en la medida que se esgrimen como opositivas al grupo mayoritario, situándose en primer plano. Además, hemos podido ir comprobando cómo los mecanismos de poder, en este caso muy sutiles, contribuyen a configurar una imagen negativa de la cultura gitana. Todo ello, como veremos enseguida, queda refrendado en los siguientes grupos de características.

6.3.2. CARACTERÍSTICAS DE ACCIÓN

En el segundo grupo de características, *las de acción*, nos encontramos con que los niños y las niñas argumentan que la forma de hablar constituye una de las principales diferencias:

“Ent: entonces vamos a ver... imaginaros que vamos por la calle ¿no?, paseando, y... vemos unos, unas chicas que van caminando.... (...) ¿le preguntáis seguro?

R: yo le digo, yo le digo: ¿eres gitana o eres paya?

Ent: y si la chica no te lo dice, ¿Tú cómo puedes saberlo, por ejemplo?

M: pues chillándole

D: ...a ella y de esto,... y siempre dice la ese y tó, ¿?pues entonces sabes que es paya...

Ent: ¿ Si dice la ese?

D: no! A ver, nosotras hablamos así (gesticula con los brazos), no se que, no se qué, no se cuanto... ellos no,

Ent: ¿quienes son ellos? ¿Quienes son nosotros? Cuando dices nosotros quienes son

D: los payos

Ent: ¿Tú que eres paya o gitana?

D: gitana

Ent: ¿y como hablan los gitanos?

D: pues así con las manos (sigue gesticulando)” (DC AS 8-10)

Las niñas mayores complementan la definición de las diferencias presentando un cuadro más completo de las mismas:

I: Por el habla
V: Por el estilo.
Ent: A que te refieres por el estilo.
V: Yo que sé, no sé (con cierta timidez).
I: Por el dosto de la piel.
Ent: ¿Por el color?
I: Sí.
V: Pues mira, yo soy blanca y no parezco gitana.
I: Pero a ver si me entiendes, hay otras formas de dosto, por el habla.
Ent: Y si no los oyes hablar.
I: Pues no lo sé
E: ¿Crees que los distinguirías o no los distinguirías?
I: Sí (asiente además con la cabeza)
Ent: ¿Entonces por qué los distinguirías?
I: No sé, por la forma de andar.
Ent: ¿Si fuese un grupo de chicas lo distinguiríais por lo mismo?
I y V: Sí.
V: A las chicas se les nota más.
Ent: ¿Por qué?
V: Por la forma de vestirse, de hablar de peinarse, de “todo”. (DC AS +12)

Las referencias al color de la piel también la argumentan los niños:

“Ent: ¿sabríais decirme de esa gente que veis a lo lejos, si es paya o es gitana?
F: Si, yo, si porque... es blanca y es paya... y hay una de café con leche, y que hablan (imita el sonido del lenguaje), y es gitana. [...]
Ent: ¿y si estáis en el colegio, sabéis quién es payo y quién es gitano?
S: no, mira, mira,... hay uno, cuatro ó cinco que son payos...
Ent: ¿sí? ¿y como se nota que son payos?
S: porque tienen la piel blanca
C: la piel blanca
S. hablan payo
M: y algunos hablan así (gesticula con el cuerpo)” (DC OS 10)

En estas primeras argumentaciones dadas por los niños podemos pensar que simplemente se trata de maneras diferentes de hablar, del color de la piel,... pero en las dos argumentaciones posteriores podemos observar, otra vez, cómo se introducen elementos negativos:

“Ent: A ver, tú, S ¿como crees que hablan los gitanos?
S: Mira, los gitanos hablan de una forma: eh! Oye ven aquí!... y los payos, los payos: por favor ven aquí
Ent: entonces los gitanos... ¿no dicen por favor ni nada de eso?
C: no, eh...” (DC OS 10)

“R: y si tu te pones a hablar con ellas y hace así con las manos y te contesta mal...
D y M: es gitana

Ent: ¿Te contesta mal?
M: no, te habla rancia” (DC AS 8-10)

6.3.3. CARACTERÍSTICAS COMPORTAMENTALES

En el tercer tipo de características, las que hacen referencia a *aspectos comportamentales*, nos encontramos respuestas tan claras y contundentes como la siguiente:

“V: Que los gitanos son más lanzados y los payos más retenidos, más educados para hablar y para todo” (DC AS +12)

Otro tipo de respuestas hace referencia, por ejemplo, a aspectos que podríamos considerar más anecdóticos como las maneras de comer pero que están íntimamente relacionados con las situaciones de convivencia:

“L: Y los gitanos a lo bruto (gesto con la boca)
Ent: ¡A lo bruto!
R: Y como al sona, “mfff” (al sorberla hace ruido).
F: Hace poco fui a un restaurante y no sé como comer y como partir...(se ríe).
Ent: ¿No sabías como partir?
L: Yo con los deos.
R: Señu ¿pos yo sabes qué, señu?
M: ¡Ah, pos yo con los deos y me lo pongo en la boca.
F: Y luego con las chichas.
M: Cojo un muslo, en el colegio, no sabía como partirlo, cogía el muslo y lo comía con la boca.” (DC AS 10-12)

Por muy anecdóticos que parezcan estos comentarios el efecto que provocan es el de la naturalización, es decir, los gitanos son así, no saben ni comer bien. Evidentemente ello está relacionado con el contexto histórico de desarrollo de este grupo cultural: sus hábitos alimenticios, relacionados con la poca capacidad económica, dificultan el “aprendizaje” de estos hábitos que los no gitanos consideramos básicos para comportarnos en sociedad. Dejando de lado este aspecto, resultan interesantes las siguientes diferencias señaladas por los niños que hacen referencia a la manera de responder que tienen gitanos y no gitanos:

“R: si es paya, y tu le pegas y ella no te pega es paya porque lo sé yo (...) Si a una paya tu le pegas y ella no....., si una gitana le pega a una paya, y la paya no le pega, la gitana sabe que es paya ...o sea las payas lloran cuando le pegan pero ellas no te dicen vete a la mierda o algo
D: te dicen gilipollas... tonta...”

R: y desde, de lejos te dicen gilipollas, vete, tonta,... pero de cerca no te lo dicen
Ent: ah!, entonces si yo le pego a una gitana que pasará ¿me pegará?
Todas: claro
Ent: ¿seguro?
R: seguro, ara si tu eres lista y las gitanas te pegan, tu también pegas, porque tú eres lista (ent asiente)
M : ¿lo ha entendio tó? “ (DC AS 8-10)

Este tipo de respuestas nos daría la imagen de que para ser una gitana hay que saber defenderse aunque sea utilizando la fuerza física. Lo cual en más de una ocasión nos lo han relatado miembros de la comunidad. Aquí los chicos reafirman este mismo hecho respecto a los hombres:

“S: La raza de los payos y de los gitanos no importa, porque igualmente tu hablas, ¿cómo hablas? Los gitanos como hablan...(F lo imita)
Ent: Y, entonces... pero... ¿hay diferencias o no?
F: Si, porque mira, los gitanos lo resuelven tó a pelea
C: muchas, muchas
F: y los payos no, los payos lo resuelven tó hablando
C: hablando, son
Ent: ¿los payos no se pelean nunca...?
C: no, son muy buenos
S: yo vi una pelea.... Porque los gitanos cuando pasa alguien, hola... no somos así, ahora, pasa un payo y por ejemplo alguien le dice: come mierda, gilipollas, a los gitanos, y dice, paso de él y después le pegan...
C: los gitanos a los payos, si tu vas y le dices come mierda...” (DC OS 10)

Otro de los aspectos donde se produce una diferenciación importante gira en torno al luto y al respeto a los muertos. Como describí en el tercer capítulo, constituyen valores fundamentales de la cultura gitana. Aquí se puede apreciar cómo este comportamiento diferente puede acarrear problemas de convivencia:

“F: Y cuando se muere alguien, cuando se muere por ejemplo, a ver, tocaremos madera, cuando se muere alguien. ¿Quién llora más, quién llora más? Lloran más los gitanos. Los payos lloran tres días o un día y ya está.
R: Pero si cuando se mueren cantan: “¡Aleluya!”
F: Y encima paran la música, se viste de negro un día.
Ent: Y ¿por qué pensáis que un payo no...?
F: Sí, porque yo he visto una muerte de un gitano y un payo.
L: Mira, se murió un gitano de mi vecina, la G, que en paz descansa, la mama de mi cuñá. (...) Bueno, pos mira, los gitanos, mira, los gitanos fuimos toos, toos en pijama. Yo fui en pijama, con un moño y un suéter, como sea, al entierro de la Carmen que en paz descansa...
F: Y la gente de los payos, que es su marío, y fue con unas gafas...
L: con unas faldas cortas, con las gafas...
F: la coleta...”

L: Se fueron a la peluquería.

L: Y estaba llorado tanto su hija, bueno, si se muere tu madre, lloras ¿no? (Ent asiente)

F: Se puso el luto que se quitaba la fuerza delante de los payos y ¿por qué? Si su madre se muere yo me pongo el luto.

L: ¡Vaya! Digas lo que digas es tu madre y...

R: Ni que tengas dos más, es ella y sabes que es ella. (...) Pero si eso que dice raza es de gitano. Pero seño, en el colegio, nos juran muertos, ¿pa qué los juran, seño, primero que si lo dice me castigan pero yo le pego.

M: Mira, la Adriana, que era paya, me juró los muertos a mí, y ... hasta me echaron del comedor.” (DC AS 10-12)

En las siguientes preguntas se intentaba explorar la percepción que tienen los niños y las niñas acerca de la confianza/ desconfianza en las relaciones con los otros:

“Ent: A ver, imaginaos que hay un grupo de niñas o niños que pasan por aquí, por Sant Roc, no conocen el barrio, no son de aquí y se pierden. Son un grupo de payos, ¿vale? ¿A quién preguntarán para averiguar la calle?

M: A un grupo de payos, a un grupo de payos...

L: A nosotras.

R: Al de gitanos, gitanos, gitanos...

Ent: ¿Por qué?

L: Porque sabemos más.

R: ¡ah! Pos yo cuando voy a un sitio y no sé donde está se lo pregunto a los payos.

Ent: ¿Por qué?

R: Porque los payos son más listos (ríe). (Las otras ríen también).

F: Más inteligentes.

Ent: ¿Sí?

R: Bueno, los payos sirven para estudiar pero nosotros no.” (DC AS 10-12)

En esta respuesta se verbaliza una doble oposición. Por un lado, entre saber e inteligencia y, por otro lado, entre buenos y malos estudiantes. Se entiende que los que saben, ya que conocen más el barrio son los gitanos; ahora bien los que realmente son inteligentes son los no gitanos. Creo que éste es un claro ejemplo de cómo los valores impuestos (en una tendencia asimilacionista), en este caso concreto a través de la escuela, crean la definición de lo que es ser inteligente (dominio tecnológico y proposicional), que evidentemente en muchos aspectos es contradictoria con la inteligencia “práctica” de los gitanos. Pero además la inteligencia está íntimamente ligada al rendimiento académico: son inteligentes, los otros, los no gitanos, porque estudian. ¿Cuántas veces no habrán escuchado estos niños una frase del tipo “si no estudias no serás nada en el vida” o “con vosotros no se puede hacer nada más”? ¿Cómo es posible el éxito académico si los niños tienen interiorizado que no “sirven” para estudiar?

Otro de los elementos destacados en las diferencias entre gitanos y no gitanos es el hecho de compartir el dinero disponible con los demás. Una vez más nos encontramos ante una característica propia de los valores que se orientan a la interdependencia, el sujeto por sí mismo no es importante sino que forma parte de un todo integrado :

“M: Por ejemplo, nosotras vamos a un bar, ¿no? Vamos a un bar, y tenemos por ejemplo dos mil, yo tengo dos mil y le pago a todas mis amigas y si es una paya ella se lo paga, ¿me entiendes? Se lo paga. Y eso nosotras no.

F: Ella, una gitana nunca le verás una hucha, porque dos semanas la hucha no le llega ríe).

Ent: ¿jah, no!?

F: Un día, como tenga siete billetes la arranca. ¡vamos! Las payas llevan la hucha a un sitio y no la sacan.

Ent: Ya.

R: mira, nos vamos a un bar, nos vamos a un bar, seña, nos vamos a un bar, las payas se van a un bar, hay música y se sientan. Nosotras vamos a un bar de mi calle y na que ponen música y ya empezamos a bailar.

F: Eso mismo, y somos más, más jaleás.

M: ¡Más alegres, más alegres, más alegres! (DC AS 10-12)

Un aspecto muy relacionado con el anterior consiste en su percepción acerca de la capacidad adquisitiva de los gitanos, por ello les preguntamos si creían que los gitanos eran ricos o pobres:

“R: algunos son ricos y hay algunos que son pobres ¿sabes por qué? Porque hay una familia de allí que son (...) Son pobres porque las cuñás de mi tío Antonio, el hermano de la C son pobres, no tienen dinero, tienen cien duros... pero no tienen 15.000 pts, pero ellos buscan cosas por la basura y lo venden. Eso no está mal hecho, porque ganan dinero. Pero son pobres de muy distinta manera.

Ent: ¿tu mamá que es rica o pobre?

R: rica y pobre porque hay unas veces que, ahora se está arreglando su casa y quiere arreglar los muebles de la cocina y los está pagando poco a poco... y una paya 30.000 pta, y a las gitanas le tienen que dejar a 19...¿porqué? porque no tiene dinero.

Ent: ¿y siempre es así o no?

M: algunas veces no porque los gitanos llevan dinero y se lo pagan normal, se lo pagan al precio, al precio que vale. Vale 2000 pts y tienen 2000 pts, si lo tiene en el monedero claro que lo paga porque sino estaría pobre.

Ent. Vale, y entonces,...una pregunta a la F ¿tu que piensas, que los payos son más ricos que los gitanos?

F: eh... lo que dice la Rosa tiene razón, por una parte, por otra no. Eh... por ejemplo, mira, a ver, mi madre es pobre, por ejemplo, y mi tía es rica, por ejemplo, pos que, pos mi tía le tiene que dar dinero a mi mama. (R asiente) porque, porque es de su familia ¿no?

R: ¡ja!, porque son hermanas, sino, no fueran a hablar. Porque está mal hecho... su mama tiene 25 y ella 18, ¿quién es más grande? Ella (F asiente) ella pues le tenía que tener un poco de respeto a la más grande.

Ent: ¿y eso lo hacen los payos o no?

R: los payos algunas veces si, y algunas veces no.

Ent: o sea si una paya...

F: mi mama, mi mama por ejemplo ¿no? Va a pagar los muebles y solo tiene 10.000 pts en el bolsillo, y 10.000 pts en mi casa ¿no?, y ahora iba con su hermano, pues toma a su hermana, toma el dinero que tengo, y así se lo puede pagar... y cuando pueda pues se lo paga a su hermana... el dinero que ha ganao... (Ent asiente) pues ahora te digo la verdad, mi mama a veces no tiene dinero para comprar y a veces si... claro, porque no gana vendiendo...

M: Señor, yo ahora... ahora por ejemplo, hay una de esas gitanas que tienen dinero (...) y se va al mercao, y llega una tía que es paya y su hermano es gitano ¿no?, y le dice la que sa casao con su hermano ¿lleva algo suelto pa darle?, y dirá ella "toma, que pa eso es mi hermano" y a su mujer también le tiene que dar. ¿Qué le falta algo pa el sofá? Pues lo paga, le faltan 1000 pts pues se lo paga a la paya lo que le debe... (...) Una paya va a vender ¿no?, también, pero ropa de esa sencilla de paya, y la conocen las payas que están allí y le compra la ropa, y su hermano es payo y se ha casao con una gitana, y... una paya va a vender ¿no?, y su hermano es payo ¿no?, y sa casao... entonces la paya si no lleva dinero pues no puede darle porque, porque también puede pedir a su madre, o al padre... ¿si no a quién le pide?... a nadie.

Ent: ¿y las gitanas?

M: y las gitanas, pues si las gitanas no llevan dinero pues también tiene derecho a pedir a su tío o a su tía

Ent: ¿quien tiene derecho? ¿las gitanas tienen derecho a pedirle pero la paya no...?

M. La paya también tiene derecho a pedirle, porque llega a su familia y puede pedirle 10.000, 4.000, 7.000, 8.000...

R: Puede pedirle pero a quien tiene que ser. Bueno, porque si yo, si tu eres paya, ¿no?, tu a mi me pides... pos pídemelo tu a mi y la gitana te dice: no, pues tiene que dejar, claro, porque tú primero tienes que hablar con ella y si tienes confianza pues te los da..." (DC AS 8-10)

En las respuestas anteriores dadas por las niñas más pequeñas se pueden atisbar tres elementos argumentativos interesantes. Primero de ellos, la percepción de que los gitanos tienden a ser pobres, o a tener menor poder adquisitivo en comparación con los no gitanos. Curiosamente cuando hablan del dinero disponible hablan de las madres y no de los padres. El segundo de ellos, hace referencia, otra vez, a las obligaciones familiares. Evidentemente si la economía de la familia extensa está por encima de la economía de la familia nuclear, difícilmente los gitanos poseerán grandes fortunas. Y el tercer argumento hace referencia a las relaciones entre gitanos y payos. Resulta curioso que cuando se relacionan y existe confianza, se pueden permitir los préstamos. Este último elemento es totalmente nuevo en el funcionamiento cotidiano de los gitanos, ya que normalmente los préstamos se entienden como obligaciones familiares.

“Ent: A ver ¿los gitanos qué son, ricos o pobres?

M: Ricos. Algunos.

L: ¡a ver! Mi mama no es rica, mi mama está bien de dinero, ni le sobra ni tiene mucho, mucho. Normal y corriente.

M: Mi mama igual, mi mama normal y corriente, pos lo mismo.

Ent: Pero vosotras ¿qué pensáis, que son más ricos los payos o los gitanos?

M y R : Según.

Ent: ¿Pero quién tiene más dinero?

L: ¡Los payos! Yo creo que los payos.

F: No, pues no, pos a veces no porque...

M: (la interrumpe) ¡¡Hay payos pobres, hay payos pobres!! y payos ricos.

F: Pos no, porque la mayoría, la mayoría de los gitanos venden droga, la mayoría de los gitanos les sobra, en serio que venden droga. Por la parte de mi gente no.

M: ¡Por la mía tampoco! La de ella tampoco y la de ella tampoco (señalando a R y L)

F: Ara, gente pero gente mala mala, de esa hay...¿me entiendes? ” (DC AS 10-12)

En estos comentarios se puede apreciar, otra vez, una de las consecuencias de la actitud asimilacionista: la minusvaloración de lo propio. Por un lado, la alusión que se realiza a la normalidad, en la cual se sitúa el nivel de los no gitanos. Y, por otro lado, el hecho de que un gitano posea dinero equivale a una conducta no lícita relacionada con el tráfico de drogas. Ciertamente hay gitanos cuyo elevado patrimonio está íntimamente relacionado con las drogas pero lo más interesante de este tipo de comentarios lo constituye la percepción de que no es posible un elevado patrimonio sino se consigue de otra manera, o dicho de otra manera, considerar que los gitanos si se comportan de manera lícita a lo único que pueden aspirar es a ser “normal y corriente”.

“Ent: Venga, a ver, estábamos hablando antes de que si los gitanos eran ricos o pobres...

C: Si, un payo es rico y el gitano pobre, pues qué va a hacer...

F: mangar en el metro

C: Si uno no tiene dinero y al otro le toca la lotería ¿pues qué?

Es lo mismo, por ejemplo, si yo, si, veo a un hombre, voy a la casa de un payo y le pido dinero, no me lo dá.

Ent: y si fuera gitano, ¿te daría dinero?... espera, por orden...

F: pero si tú eres gitana, y estás pobre, pues tu te vas al metro a mangar...

S: madre mía!!!

Ent: Si a ti te faltara dinero, ¿a quien le irías a pedir?

F: a mi abuela

M: a mi mama

C: lo robas

F: voy al metro a mangar...

M: canto y bailo y me dan dinero... si, algunos lo hacen...

Ent: y... pero... hay gitanos ricos?

M : Si, mi tío es rico
F: mi tío es payo
Ent: o sea, que hay de todo ¿no? (M asiente) y quienes son más ricos ¿los payos o los gitanos?
F y C: los payos
M: los gitanos... los gitanos, porque llevan mucho oro
F: lo roban
Ent: ¿por qué llevan tanto oro los gitanos?
C: porque hay algunos que lo roban
Ent: ¿y se los ponen?
C: Ja, pues claro
Ent: ¿y hay mucha gente así que se pone todo el oro?
M: Si, mi tío se pone mucho...!!
F: pero hay algunos que lo roban
M: mi tío no lo roba, mi tío lo compra, que no es lo mismo
F: no, lo compra... (riéndose)
M: Si ve una pulserilla que está ahí hace así (gesto con la mano) y la roba” (DC OS 10)

Estos últimos comentarios de los niños vienen a reafirmar lo dicho anteriormente, pero quizás de manera más descarada. Hay un reconocimiento explícito de las ganancias ilegales. A la vez que se justifican cuando las condiciones de la familia, lo exigen por la falta de recursos económicos propios.

6.3.4. CARACTERÍSTICAS DE RELACIÓN

El objetivo central de este capítulo era explicitar cómo podemos definir la identidad gitana en este momento socio-histórico. Para ello he presentado las nuevas identidades en relación a la presión asimilacionista la cultura dominante. Dado que uno de los aspectos principales que defiendo en este capítulo es el hecho de que la identidad se configura a partir de la relación con los otros, he dedicado a ello un apartado especial en las diferentes entrevistas realizadas. En este sentido, una de las preguntas planteaba la percepción que ellos tienen acerca de lo que creen que los otros, los payos, piensan de los gitanos:

“M: Los payos parezcan que los gitanos son payos y los gitanos parezcan que son gitanos los otros, es una diferencia,...
Ent: Si, que... a ver, por ejemplo los payos,...
M: Los gitanos piensan que los otros son gitanos y los payos parezcan que los gitanos son payos...
Ent: Eso es lo que piensan...

M: Eso es lo que piensan los payos...

Ent: mmmm, o sea, tu dices que los payos quieren que los gitanos se parezcan, sean como los payos...

M: Sí, y los gitanos parecen que los payos sean gitanos...

R: y si se pelean, que se dicen cosas, cosas malas o palabras malas...

M: asina... cáncer, perra, mamona, chupona, hija puta y tó eso

R: bueno y eso, pos los payos tienen odio a los gitanos y los gitanos tienen odio a los payos... porque yo una vez a un nene, cuando no estaba mi mamá... y cogió y yo me peleé con un payo y nos cogió odio el payo a mí y nos empezamos a pelear porque los gitanos a los payos tenemos odio...

Ent2: pero... ¿a todos?, ¿a la M (ent) también, por ejemplo?

R: a ella no porque la conozco desde siempre

M: desde el año pasado, de la asociación...

Ent2: entonces si te conozco ya no...

R: claro...." (DC AS 8-10)

Los comentarios de estas niñas merecen una reflexión. Nos están diciendo que tanto gitanos como payos quieren que los otros sean como ellos. Hay según ellas un intento claro de anular al otro y de someterlo. Realmente es un claro ejemplo de cómo las actitudes asimilacionistas se dan en los "dos bandos". Evidentemente las relaciones de poder establecidas no los sitúan en igualdad de condiciones; unos, los no gitanos, parten con ventaja. Pero quizás lo más sorprendente y, a la vez, lo más inquietante, sea el hecho de que reconocen que existe odio entre los dos grupos culturales. Creo que para llegar a explicitar el odio, el camino recorrido anteriormente ha sido muy largo y costoso. Lo que alerta sobre el futuro de la pluriculturalidad y exige plantear de una vez por todas el abordaje serio y comprometido de las actitudes racistas, sobre todo en la escuela. ¿Cómo es posible que si estos niños están escolarizados en una escuela no gitana expresen estas actitudes? Hay algo que no estamos haciendo bien. De todas maneras, las últimas frases son las más esclarecedoras de estas actitudes: cuando se conoce a alguien y esta relación se fundamenta en el respeto (que no implica compartir todos los valores del Otro) el odio desaparece. Y es que un problema consiste en no conocer al Otro, más allá de lo puramente folklórico y anecdótico.

"Ent: ¿qué pensáis vosotros de lo que es un payo y de lo que es un gitano?

C: pues un payo y un gitano, pues, el payo es mal educación, y los gitanos hay algunos que tienen muy mala leche...

Ent: ¿y los payos no tienen mala leche?

S: Señor, espérate, señor, hay algunos, no te quiero mentir, pero hay algunos que están buscando guerra... están... (se queda pensativo), como se toman drogas, fuman porros y hay algunos que están locos...

C: se hacen con las armas de todo el país

S: como a ese que estaba en el coche y vino de repente un payo y le pegó

Ent: o sea que ¿a veces también pegan los payos?

S: el payo le pegó, y entonces, que hizo el gitano, no se iba a quedar ahí pa que le peguen y luego le echaron una denuncia” (DC OS 10)

Tanto en los comentarios anteriores como en los siguientes nos encontramos con que los niños han interiorizado la idea de que “los gitanos son malos”. El discurso social acerca de la maldad de los gitanos, discurso que podemos observar sobre todo en los medios de comunicación (rara vez aparece una noticia donde se muestren los elementos positivos de la identidad gitana), se interioriza y pasa a convertirse en una característica diferencial. Pero tal y como señalaba en referencia a las características físicas, “la raza” se convierte otra vez en un aspecto diferencial:

L: ¡Que somos mu malos!

Ent: ¡¡¿Siiii?!

R: Porque somos más malos que los gitanos.

L: Algunos ¡eh!

F: Una paya, cada vez que pasamos se escapa corriendo.

R: Cuando nos vamos a los bomberos, seño.

F: ¡Claro! Cuando nos vamos a los bomberos se escapan corriendo. (...)

Ent: Y porqué pensáis que los payos piensan que ...

R: Pos seño, los moros son más malos que los gitanos, porque se van así (gesto de autoestop y ríe mirando a las otras).

F: ¿Tú que sabes? Mira, hay gente que le dicen merchero, que son payos, son peores que los gitanos.

Ent: ¡¿Ah sí?! ¿Por qué?

F: Porque es merchero. Mira, merchero es que tu padre sea mestizo y tu madre sea mestiza, entonces eres merchera. “ (DC AS 10-12)

Cualquier persona con una cierta sensibilidad antirracista podría fácilmente molestarse con estos últimos comentarios. ¿Cómo es posible que aquellos que son objeto de menosprecio y aislamiento se comporten de igual manera con otros? La respuesta puede estar en que cuando uno ocupa un bajo nivel en el escalafón social espera, desea tal vez, que existan otros por debajo suyo. Supongo que sentirse el último eslabón del escalafón difícilmente es admisible.

“Ent: ¿Qué creéis que piensan los payos de los gitanos?

I: No sé. Hay algunos que dicen ¡mira estos gitanos! y son muy peleantes, y otros que no, que hablan con ellos y los tratan muy bien.

Ent: ¿Pensáis que depende de algo que digan una cosa u otra?

I: No.

Ent: Imaginaros que estáis aquí en el barrio y un payo se pierde, ¿os preguntaría a vosotros o se acercaría a un grupo de payos? Si hubiese un grupo de payos y otro de gitanos, ¿a quién iría a preguntar?

I: A quien encuentra más cerca.

Ent: Imaginaros que están los dos grupos igual. ¿A quién iría a preguntarle dónde está la calle?

I: Según como sea él. Si es racista a los gitanos irá a los payos y si es racista a los payos irá a los gitanos.

V: O lo mismo a los dos

I: O eso (asintiendo con la cabeza).” (DC AS +12)

Lo novedoso de estos últimos comentarios, realizados por las niñas mayores, es que aquí no se explicita la “raza” para estereotipar a los individuos. Se admite, así, que dentro de cada grupo cultural, gitanos y payos, existen personas respetuosas y personas racistas.

Intentando profundizar más en este aspecto, en las entrevistas incluimos preguntas sobre las relaciones entre payos y gitanos:

“Ent: Volviendo al tema payos-gitanos, ¿en que les encontráis parecidos?

I: En el habla, en los amigos y todo.

Ent: ¿En el habla se parecen?

V: Sí porque ahora un payo se viste igual que un gitano, y tu que sabes si es payo o es gitano.

I: Y hablan y todo a veces como los gitanos.

Ent: Y, a estos que hablan y se visten igual, ¿cómo los diferenciáis de los gitanos si antes habéis dicho que los diferenciabais por la forma de hablar, de vestir...

V: Pues se lo tendría que preguntar (ríe), a lo mejor es mestizo. “ (DC AS +12)

Recordando los comentarios anteriores de estas mismas niñas, los parecidos que ahora encuentran son los mismos que habían señalado como diferencias al principio de la entrevista. Lo interesante de todo ello es que señalan la mezcla que se está produciendo en la sociedad. Nuevamente, aquí se habla del Otro conocido, no un ente simbólico construido de retazos de realidad para reafirmar la oposición en la creación de la propia identidad, sino de otros concretos, de carne y hueso, que forman parte del universo próximo de relaciones:

“Ent: ¿Os importa que alguien sea payo o gitano? (I hace un gesto de indiferencia como queriendo decir que no) ¿Tenéis lo mismo amigos gitanos que payos?

I-V: (Asienten con la cabeza)

Ent: La gente que conocéis, ¿actúa más o menos como vosotras o intenta hacer alguna diferencia?

I-V: (Se miran la una a la otra buscando una respuesta) No.

E: ¿Y al revés? ¿La gente paya intenta hacer amigos con la gente gitana?

I: Sí.

V: Sí, si se caen bien y se llevan bien.

Ent: Entonces, ¿la relación sólo depende de si te llevas bien o mal con la persona?

V: Yo creo que sí.

I: Nosotras nos llevamos bien con todos.
Ent: Si tuvierais algún problema, ¿creéis que un payo os prestaría ayuda?
V: (Mueve la cabeza de izquierda a derecha) Pues no lo sé, puede que sí o puede que no, según como sea la persona.
Ent: ¿El gitano se lo pensaría?
I: Si tiene que ayudarlo por algo iría. Pero el payo se lo pensaría, porque hay algunos que son diferentes de otros.
V: Son más tacaños, ¿sabes? Es la verdad.
Ent: ¿Entre gitanos no hay diferencias en estas cosas?
I: Sí, algunos gitanos también son para tirarlos (frunce un poco el ceño y balancea la cabeza)” (DC AS +12)

En los siguientes comentarios vemos cómo vuelven a situar por encima de todo la importancia de las relaciones, mejor dicho, de las buenas relaciones. Constituyen un ejemplo claro de lo que he denominado interculturalidad:

“Ent: ¿Qué os gusta y qué os desagrada de los payos?
V: Que son más sencillas, más.. ¡Es que no lo se! (Mira hacia arriba, abre los brazos en cruz y empieza a reír).
Ent: Tranquila, no hay nada mal, es tu opinión, lo que tú piensas. ¿A ti qué es lo que más te gusta?
V: A mí me gusta hacerme amiga de payas, mientras me lleve bien y no sean muy “jaleantas” que vayan diciendo “Hay no sé qué..” (en plan caricaturesco), que llamen la atención. A mí eso no me gusta.
I: A nosotras nos gusta que nos llevemos bien todos, sean payos o gitanos.
Ent: ¿Hacéis fiestas todos juntos?
I: Sí, hablamos con todos nuestros amigos, y los que no son amigos, y le decimos: ¿te quieres apuntar a esta fiesta? Si dice que sí pues sí.
Ent: ¿Los payos harían lo mismo, o lo hacen?
I y V: Pues no sé-
I: Si se lleva bien con nosotros, digo yo, pues vendría, sino no.
Ent: ¿Qué es lo que más os gusta de ser gitanas?
I: Yo soy paya, bueno mestiza. Mi mama es gitana y mi papa payo, pero mi padre se ha criado con gitanos y, como aquél que dice, todo el mundo lo considera gitano. Pero yo soy más paya que gitana.
Ent: Bien, pues ya que conoces los dos, ¿que tienen de bueno unos y otros?
I: No sé.
V: Tú siempre me has dicho que te gustaban más los gitanos (dirigiéndose a I).
I: Bueno sí, la parte de mi mama porque por la parte de mi papa he tenido roce, porque he estado con ellos desde que nací, pero no tanto como con los de mi mama que me han criado desde pequeña.
Ent: ¿Los de tu mama viven aquí?
I: Sí, en el barrio. Los de mi papá viven unos en Montefrío, otros en la montaña... No tengo tanto roce.” (DC AS +12)

Si he insistido, sobretodo en la últimas páginas sobre la importancia de la relación con los Otros, el principal lugar donde ello tendría que ocurrir sería la escuela. Prestemos atención a sus comentarios:

“Ent: ¿En el colegio tenéis compañeros payos?”

V: Muy pocos.

Ent: ¿Creéis que se comportan de una manera diferente, que estudian más o menos?

V: Sí, estudian más

I: Sí, nosotras... (le interrumpe V)

V: Nosotros, no (le interrumpe I)

I: ...hacemos una multiplicación y ya estamos cansados o hablando o metiéndonos con los profesores. Y los payos no, están todo el día trabajando.

Ent: ¿Por qué pasa eso?

I: Más estudiantes son, nosotros (hace un gesto como que pasan)

Ent: ¿Creéis que se debe a algo esa diferencia?

V: No sé, yo estudio lo que más puedo, lo que me cabe en la cabeza, lo que me han enseñado, pero vaya... Siempre me estoy riendo, de aquí para allá...

Ent: ¿Creéis que esto se debe a que os cuesta más estudiar, mantener la atención...o a que por vuestra manera de ser os gusta ir hablando, comentar las cosas, hacer broma...?

V: Yo la verdad es que soy una cotorra, a mi me tienen que castigar porque es que... (Mira a I) Dile, dile la verdad.

I: A mi me han cambiado de sitio, yo iba al lado de ella y me han cambiado, me han puesto en la primera fila de la clase.

V: Está en la otra punta, y aún estando en la otra punta... (mueve la mano como diciendo “tela marinera”)

I: Nos ponemos a hablar” (DC AS +12)

6.4. NOSOTROS Y LOS OTROS

Cualquier análisis de las relaciones entre grupos culturales debe atender a las tensiones que se producen entre *Nosotros* y los *Otros*. Ambos extremos constituyen la dialéctica de la identidad, de la definición del *Yo* revestido de los atributos considerados propios y que permiten la identificación con el *Nosotros*, y del *Otro* como referente necesario para mi diferenciación. Señalar a un grupo como los *Otros* facilita, sin duda, concretar ese *Otro* en cuya oposición se dibuja el *Yo*.

Pero ese *Otro*, como argumenta Todorov (1995), tiene la necesidad de ser reconocido. Este autor señala que Hegel ya insistía en el hecho de que “el reclamo de reconocimiento podía acompañar a la lucha de poder; pero también puede articularse con relaciones en que la presencia de una jerarquía permite evitar los conflictos. La superioridad y la inferioridad de aquellos que participan en una interacción está dada de antemano; cada uno de ellos aspira, de igual manera, a la aprobación de la mirada del otro” (pág. 119). Este mismo autor señala que el reconocimiento consta de dos etapas.”En

primer lugar, le pedimos al otro reconocer nuestra existencia (es el reconocimiento en el sentido estricto) y, en segundo lugar, confirmar nuestro valor (llamemos a esta parte del proceso la confirmación)” (pág. 123).

La necesidad de reconocimiento resulta fundamental para la configuración de la identidad. Es por ello que los gitanos, para serlo, no pueden ser invisibles. Con sus formas de vestir, de comportarse, de actuar y de relacionarse exigen que se les reconozca como tales. Desde el otro lado, el grupo dominante, desde el momento que reconoce la existencia de los Otros establece una modalidad de relación (asimilacionista, multiculturalista...) en la que se inscriben las relaciones de poder.

Al principio de este capítulo he planteado las distintas formas de relación entre las culturas que coexisten en un mismo territorio. La defensa de cada uno de estos modelos se basa en principios éticos y en concepciones ideológicas acerca de las relaciones sociales. Los defensores de la multiculturalidad se basan en una postura ética de defensa de las diferencias culturales primarias; es decir, cada grupo cultural posee unas características diferenciales propias que deben ser respetadas, evitando la imposición de formas de vida más allá de lo necesario para la coexistencia (lo que se podría resumir en cumplir las leyes). El surgimiento de barrios enteros en los que predomina una cultura diferente a la mayoritaria, dentro de los cuales se mantienen costumbres, lenguas y formas de vida “exóticas” para la mayoría, no sería mal visto desde esta postura, ya que supone un respeto a la identidad del grupo minoritario.

El efecto perverso de todo ello consiste en la reificación de las diferencias, con la consecuente construcción de barreras psicológicas entre comunidades. Ello, unido a la diferenciación territorial conduce al ghetto. El multiculturalismo tiende a provocar la aparición de *diferencias culturales secundarias*, basadas en la diferenciación respecto al Otro a través de la oposición, en la negación de ese otro como portador de valores y propuestas potencialmente interesantes para uno mismo. El respeto a la diferencia conduciría así a la construcción de nuevas diferencias cuyo fin es “diferenciarse” y a la negación de lo común con el Otro.

Por otro lado, la postura asimilacionista tiene una base ética “aceptable” cuando se basa en la aspiración a la igualdad entre los ciudadanos, a una convivencia sin barreras. Por eso parte de la negación, del no reconocimiento del Otro. Y cuando éste se manifiesta de manera irrefutable, sólo queda reconocerlo como una anomalía, como un error en una sociedad que se

pretende unicultural. Este tipo de “reconocimiento” tiene, a mi entender, dos tipos de efectos en la construcción de la identidad de los grupos culturales minoritarios. Uno de ellos es la asunción de la minusvaloración por parte del propio grupo minoritario; es decir, la creencia de que mi grupo cultural, al cual pertenezco y en el que he sido socializado, no merece la confirmación de los Otros. El segundo efecto consiste en la resistencia y la afirmación de las diferencias culturales como irreconciliables, lo que además de la reafirmación del grupo lleva, en último extremo, al sentimiento de odio hacia el Otro.

En definitiva, uno y otro camino llevan a la definición del Sí mismo como opuesto al Otro. Al tiempo que éste se niega (aparente paradoja) se incorpora a la propia identidad. El efecto perverso es que la definición de la propia identidad en oposición al Otro, cuando las relaciones de poder son claramente desfavorables, lleva a la incorporación de definiciones negativas (en ambos sentidos de la palabra) de sí mismo, y a la depreciación del propio grupo. Las transcripciones que he expuesto en el apartado anterior son una clara muestra. Los niños muestran una definición de sí mismos como gitanos en la que resultan de gran importancia los elementos de diferenciación con el estándar del grupo dominante. Lo preocupante es que tales diferencias incorporan una valoración negativa de las características del propio grupo, e incluso la asunción de una incapacidad “racial” para desempeñar ciertas tareas necesarias para la integración social. El fracaso escolar es apenas un síntoma de un proceso de exclusión que ya está inscrito en las identidades de los niños.

Nuevamente nos encontramos con la escuela como ámbito en el que se producen interacciones decisivas (Bronfenbrenner, op. cit.) y como elemento de cambio cultural. Como argumenta Perinat (en prensa), “en las aulas escolares podemos evidentemente hablar de un contrato de comunicación: *la interacción entre profesor y alumno se establece sobre un trasfondo relacional que suministra pautas de interacción y las contextualiza dentro de una situación institucionalizada*” (pág.).

Pero como ya argumentaba en el capítulo anterior, el lenguaje escolar nunca puede ser neutral, ya que impone un punto de vista no sólo sobre el mundo al cual se refiere sino hacia el uso de la mente con respecto a ese mundo (Bruner, op. Cit). A lo largo de este capítulo hemos visto cómo la posición asimilacionista impone un sistema de valores, el propio de la sociedad dominante, como la norma a seguir. Sistema que anula los valores propios de otros grupos culturales como es el gitano, con lo cual no nos ha de extrañar las dificultades escolares que estos niños presentan. Tanto como

argumentaba Greenfield (op. Cit) porque los niños han de atender a dos sistemas culturales diferenciados y contradictorios. O como Fernández Enguita (1999) subraya asimismo las dificultades con las que se encuentran los niños gitanos en el proceso escolar.

Hannoun (op. Cit), asimismo argumenta que para entender las causas del fracaso escolar en los alumnos cuya cultura de origen es diferente a la vehiculada por la escuela, se tiene que atender dos aspectos:

- “(el) hiatus más o menos importante que se da entre la cultura familiar de los alumnos de medios socio-económicos difíciles y/o de medios de origen extranjero, por un lado, y, por otro, de la cultura escolar
- (la relación) con la actitud monocultural de la sociedad de acogida.” (pág. 32)

La actitud monocultural de la institución escolar queda reflejada en los implícitos que conlleva “la evaluación de conocimientos. (...) El primero es que el profesor posee su propio texto acerca del tema que sirve de patrón para valorar el discurso del alumno. (...) [El] segundo implícito (que no lo es tanto): toda evaluación es un acto de poder. Está habitualmente refrendado por la autoridad de quien posee el saber. (...) El tercer implícito se deriva del hecho que la evaluación es un acto típicamente burocrático. El sistema escolar es una instancia altamente burocrática: tratamiento de las personas en base a igualdad y comparabilidad mediante reglas de organización impersonales y tendentes a ser eficaces en una tarea (la trasmisión del conocimiento)” (Perinat, en prensa, pág.).

Pero la gran dificultad que se añade a esta posición dominante es el hecho de que en la mayoría de las escuelas de nuestro país se está produciendo un fenómeno de ghettización. Es decir, el fracaso de la asimilación lleva a la forma de exclusión y separación, cada grupo cultural con los suyos: los “nuestros”, es decir, “los autóctonos” con ellos mismos, y “los otros”, las minorías culturales, como los gitanos, y los inmigrantes por otro lado (para más detalle sobre este tema, véase el Informe Anual 2001 sobre el racismo elaborado por SOS Racismo).

El gran peligro de este fenómeno es que evita las relaciones con los Otros. Si como argumentaba desde el principio de este capítulo, la identidad es un proceso de construcción constante que se configura de forma dialógica, la no cohabitación con los Otros favorece las posturas, por un lado, de reificación o naturalización de las supuestas características culturales (que fácilmente

lleva a actitudes de racismo y xenofobia) y, por otro lado, la defensa a ultranza del propio grupo (otra manera más de racismo). Con todo ello no pretendo decir que la simple cohabitación con los Otros permita a uno cambiar la propia actitud hacia ellos, sería una ilusa sí así lo creyese, pero sí creo que es el primer paso ineludible para la comprensión y el respeto hacia los Otros.

Como propone Serres (1983) el concepto de cultura se muestra contradictorio con el de asilamiento. La función principal de la cultura reside, en efecto, en el hecho que “construye en su historia, y por medio de ella, una intersección original entre estas variedades (la de los hechos humanos), un nudo de conexiones bien preciso y particular... Lo que diferencia las culturas es la forma del conjunto de los enlaces, su forma, su lugar, y así mismo, sus cambios de estado, sus fluctuaciones. Pero lo que tienen en común y que les instituye como tales, es la operación misma de enlazar, de conectar... Trabajo global de conectar lo desconectado, o a la inversa, de abrir los cerrados o a la inversa, de reducir la separación”.

De esta manera, tal y como argumenta Pallí (op. Cit.), “el reto es cómo construir una diferencia que permita que los distintos puntos de vista puedan ser expresados y tenidos en cuenta, - que permita distintas identidades- al tiempo que se evitan las esencializaciones y que los distintos colectivos queden atrapados en ideas de identidad construidas de nuevo desde el grupo dominante. Para ello, la única solución es construir identidades desde el diálogo igualitario. Sólo si superamos ciertas situaciones de poder se puede pensar un verdadero diálogo” (pág. 49).

Ya, para finalizar, a lo largo de este capítulo hemos ido viendo cómo los procesos socio-históricos y ontogenéticos configuran la construcción de la identidad de nuestros niños y niñas gitanos. En el próximo capítulo veremos cómo todo ello se relaciona con el rol cambiante de las mujeres gitanas.

CUARTA PARTE

**Cuando hay un arco iris
al alcance de tu mano
cuando los sueños se cumplen
y la tristeza se esconde**

**Cuando basta una mirada
para comprender el alma
es la mano que se encuentra
cuando nada se esperaba**

CAPITULO 7: LAS NUEVAS IDENTIDADES DE GÉNERO

En el cuarto capítulo analicé los procesos socializadores en las comunidades gitanas y la definición de los roles de género. Argumenté que cada modelo cultural, colectivista en el caso de los gitanos, define la manera como son vistos los niños, las metas del desarrollo y el comportamiento de los adultos hacia ellos. Así, guiados por una orientación a la interdependencia, se van construyendo los niños y las niñas gitanos. En el capítulo cinco he pretendido mostrar cómo la orientación y las prácticas de una cultura, así como la definición de sus sujetos, no puede desvincularse de las relaciones de poder entre culturas, especialmente cuando estamos tratando de una minoría. En relación a ello, en el sexto capítulo he intentado relacionar el desarrollo de la identidad en la infancia y los procesos de cambio cultural. En este último capítulo me dedicaré a analizar, a partir de todo lo argumentado anteriormente, las relaciones entre los procesos de construcción de la identidad de género y los procesos de cambio cultural de las sociedades gitanas.

7.1. LA FUNCIÓN CONSERVADORA DE LA COMUNIDAD DE MUJERES

Si en los capítulos tercero y cuarto presentaba al grupo cultural gitano como un todo homogéneo y coherente, pero en los capítulos quinto y sexto presentaba al grupo cultural gitano inmerso en un proceso de cambio, ¿cómo pueden coexistir ambas descripciones de un mismo grupo? En parte, como ya argumentaba en el capítulo anterior, tomando posturas diferenciadas que les confieren nuevas identidades. Pero, es más, ¿cómo afecta todo ello a las mujeres? ¿Y por qué a ellas precisamente? Estas son las respuestas que pretendo dar a lo largo de este capítulo.

La comunidad ejerce normalmente un papel conservador de las pautas culturales. En el caso de los gitanos, y más concretamente de las mujeres, existe lo que podríamos denominar la *comunidad de las mujeres* donde ello se visualiza más claramente. Como ocurre en las sociedades tradicionales,

donde los roles de género están claramente diferenciados, una de las características de las relaciones de la pareja es que éstas pueden adolecer, sin que se perciba como problemático, de un cierto distanciamiento y falta de afecto. Por ello, en estas sociedades tradicionales existe, en numerosas ocasiones, estructuras de relación diferenciadas que permiten expresar y vivenciar de manera más intensa las relaciones afectivas, y que se organizan en torno a agrupaciones de pares del mismo género. Es el caso de la *comunidad de mujeres*.

Doumanis (op. cit.) encuentra esta agrupación entre las mujeres rurales griegas y argumenta que éstas hallan en compañía de otras mujeres toda la intensidad afectiva y la intimidad personal que falta en la relación con el marido. La proximidad de los hogares, la homogeneidad de la rutina diaria, las actividades compartidas y los intereses económicos comunes, son factores que facilitan el contacto estrecho entre mujeres de todas las edades.

Las mujeres gitanas, a diferencia de las no gitanas “modernas”, no sienten la necesidad de dar explicaciones cuando van a casa de otras mujeres. El observador que se pasee por el barrio podrá contemplar cómo las puertas de los pisos donde viven están siempre abiertas. Las casas de los demás familiares son como para los “modernos” las distintas habitaciones de una sola casa; el paso de un espacio a otro y la alternancia de actividades sociales y privadas tiene lugar de un modo casual, breve y constante.

La vida social esta interconectada con el cuidado de la casa, la crianza de los hijos y el trabajo, y no constituye una actividad independiente para la que se reserve un tiempo y un lugar específico. Las visitas sólo adquieren un carácter ceremonioso en las ocasiones importantes, como el compromiso de una pareja (el pedimiento) o un bautizo; entonces su función es social y no interpersonal, en el sentido que son ocasiones en que cada familia hace alarde de la variedad de sus conexiones sociales y de su posición socio-económica mostrando sus mejores vestidos y joyas.

Dentro de este contexto la colaboración entre mujeres existe, también, un espacio para la *competitividad controlada*, la crítica, el cotilleo, la expresión de gustos y rechazos personales, el apoyo y el enriquecimiento mutuo. Aunque cada mujer sea responsable de sus actos, su comportamiento está directa e indirectamente influido por la opinión de las demás, su posible crítica y su ejemplo.

Las reuniones de mujeres funcionan, entre otras cosas, como un grupo de encuentro donde se exponen los problemas individuales diarios y se tratan en grupo. A diferencia de los grupos de encuentro artificiales, creados por los profesionales, que emergen en las ciudades, el encuentro de estas mujeres es un proceso diario donde no se tratan los problemas oralmente, sino en la práctica. Como argumentan Shweder y Bourne (1986), en las sociedades sociocéntricas se produce una interdependencia entre los objetos y las acciones.

El valor que se atribuye al proceso y no al resultado, a las personas y no a la tarea está en el origen de muchas diferencias de comportamiento observadas entre las madres gitanas y no gitanas, y es la causa de muchos conflictos y problemas que estas madres gitanas tienen con los agentes sociales, como los maestros o los trabajadores de los servicios sociales.

El funcionamiento del sistema socioeconómico dominante exige que la orientación predominante hacia la labor, por lo que la mayoría de las instituciones sociales están diseñadas para reforzar implícita o explícitamente esta orientación. En el mundo occidental, la educación formal instruye sistemáticamente de este modo (Bruner, 1997). Desde preescolar se nos orienta para que nos centremos en el resultado de nuestras acciones y para que ignoremos nuestros estados de ánimo y los de los demás. Asimismo, en la mayor parte de las actividades profesionales se espera que nos comportemos de forma idéntica. Sólo en el terreno familiar se espera que las reglas del juego se inviertan.

En el caso particular de la mujer gitana, la institución social que propicia el marco necesario para el desarrollo y perfeccionamiento continuo de técnicas interpersonales es la comunidad de mujeres emparentadas. Desde el nacimiento hasta la vejez, la mujer gitana está estrechamente rodeada de mujeres de todas las edades, con las que comparte su vida diaria y un predicamento común. Este es el *marco de sociabilidad* y de enculturación fundamental para las mujeres gitanas.

Uno de los marcos donde ello puede percibirse claramente es el correspondiente a la interacción entre la madre y sus hijos. En la literatura psicológica se otorga gran importancia a las “relaciones privilegiadas” entre la madre y su descendencia (Kaye, 1986). En cambio, en la sociedad gitana las madres tienen estrecha relación con sus hijos pero ni mucho menos la exclusividad. Las madres están rodeadas de otras mujeres pertenecientes a distintos grupos de edad: madres, abuelas, tías, hermanas, primas, cuñadas,

hijas menores... que suponen un sostén importante para la crianza de los hijos. La fuerza de la red comunitaria hace que, aún teniendo las madres un privilegio respecto a sus hijos, éstos pueden ser guiados y tutelados por las personas "de respeto" dentro de la comunidad. Nadie les ha hablado expresamente acerca de la maternidad sino que ya desde pequeñas se han visto implicadas en ese rol. Los hijos desde muy pequeños quedan incluidos en la trama de relaciones sociales, acompañan a sus madres constantemente, y las hijas cuando van siendo mayores se ocupan, a su vez, de sus hermanos pequeños. En esta *ausencia de privacidad* es fácil observar cómo una gitana le dice a otra qué ha de hacer, o cómo sin mediar palabra una gitana se hace cargo de otros niños, o cómo en un momento dado alguien entra en una casa para ver qué pasa (cosa que a nuestros ojos es fácilmente interpretable como una intromisión indeseada).

Por ello, en este contexto social, los individuos y sus experiencias personales, es decir, su manera de hacer las cosas, sus esfuerzos, errores y logros, constituyen la fuente de aprendizaje más valiosa. Por tanto, cuanto más completo es el cuadro que cada persona presenta de sí misma, *relacionando las acciones con los sentimientos*, mayor es la información que proporciona a las personas de su entorno. Cuando una mujer actúa en público, revelando al mismo tiempo su estado mental y sus sentimientos, permite a otras mujeres compartir su enfoque y sacar conclusiones. Este panorama es similar al de muchas sociedades tradicionales

Podemos considerar que la libre expresión de sentimientos entre las mujeres gitanas es un factor básico que transforma la relación: pasa de ser una mera compañía a ser una experiencia creativa que ayuda enormemente a las mujeres en su papel de criar hijos. De esta manera, las madres tienen la oportunidad de analizar sus sentimientos sin que necesariamente deban ignorarlos, negarlos o asociarlos con culpabilidad.

Una mujer que está irritada o enfadada sabe que no tiene por qué sentirse intranquila, ya que ha visto al resto de las mujeres a su alrededor sentirse así en algún momento. Además, observando su comportamiento ha aprendido que compartir sentimientos ayuda a sobrellevarlos, y tiene muchas ocasiones de ponerlo en práctica. Además, sabe qué esperar de su hijo en dichas situaciones y también ha visto que era mejor, tanto para la madre como para el hijo, que éste busque compañía y estímulo en otras personas de su entorno.

La comunidad de mujeres funciona como una *estructura política* que otorga seguridad. La segregación que se produce entre el mundo público de los

hombres y en mundo privado de las mujeres, tiene su contrapunto en la comunidad de mujeres. En ella se produce parte importante de los procesos de enculturación propios de las sociedades tradicionales. Las mujeres gitanas toman, y a su vez, se convierten en modelos de referencia de otras gitanas. Además, estos contactos constantes con otras mujeres otorgan sentimientos de seguridad psicológica a todas ellas. Barudy (1998), ejemplifica la importancia de la comunidad de mujeres a propósito de un caso de una joven de origen turco emigrada a Bélgica cuyo bebé de un mes presenta signos de negligencia y malos tratos físicos:

“Casada con un hombre escogido por sus padres, desarraigada de su medio familiar y enviada a Bélgica pasa el primer año de casada muy aislada. Su marido trabaja todo el día, y después del trabajo se ausentaba de la casa para participar en las actividades sociales y distracciones con los hombres de su comunidad. Conforme a la tradición, su mujer no podía salir de casa salvo con él. En su pueblo de origen todo hubiese sido diferente; la habrían rodeado las mujeres de toda la familia y hubiese salido de casa con ellas. (...) Su principal problema era la soledad” (pág. 64)

A su vez, esta proximidad de los modelos de referencia y la no disponibilidad de otros modelos, facilitan la creación de una identidad colectiva donde la diversidad de personas comparten un todo significativo común. Es un discurso colectivo en la mayoría de los casos, tal y como comenta Díaz (1996): “Al dirigirse unos a otros, y al hablar conjuntamente desde una voz colectiva, los hablantes también se constituyen a sí mismos como personas individuales o colectivas. La forma en que decimos las cosas nos construye tanto a nosotros como a las cosas que decimos” (pág. 166).

Pero también es cierto que la proximidad de los modelos de referencia sirven como un claro mecanismo de control social por el alto grado de vigilancia informal que se produce. Cuando el mundo social permanece estable y la información nueva es escasa, los mínimos detalles de la propia vida pasan a ser temas de conversación general (Gergen, op.cit.). El *chismorreo* o *la criticación*¹⁹ y la rigidez de las normas en este tipo de comunidad van juntos. Es una importante modalidad de *control social*, de las estrategias que utiliza la comunidad para conocer, dirigir y sancionar las conductas de los individuos.

Pero la mujer nunca está encerrada en su casa, incluso aunque la casa constituya su dominio simbólico. A esta casa femenina corresponde un exterior masculino. Si la mujer sale es para realizar en común con otras

¹⁹ Utilizando las palabras de Tío Emilio en Hechos gitanales

mujeres, principalmente, tareas domésticas y económicas. En cada tarea, los géneros están organizados de manera complementaria. Según Rogers (1980), “el mito de la dominación masculina” es una ideología de la comunidad aldeana. (...) Ella es la que asegura la reputación de la casa por la imagen que ella da: administradora, trabajadora y hospitalaria”.

Al igual que describe Doumanis respecto a la mujer tradicional rural griega, la omnipresencia de la mujer gitana, y en especial la de la anciana abuela (“la mama vieja”), que domina la escena en la mayoría de los hogares, apenas puede ser asociada con la imagen de “mujer oprimida”. O como afirma Pala (1982) al hablar sobre las mujeres africanas de las sociedades precoloniales, el hecho de que las mujeres tradicionales no tengan una autoridad pública no significa que no tengan una posición política, que tengan “voz” en la comunidad.

Pero para la mayor parte de estas mujeres gitanas la fuerte carga que supone la responsabilidad de llevar a su familia hacia adelante hace que los días transcurran sin apenas novedad. Son mujeres, que como dicen las “gitanas modernas” no piensan, no tienen ni ganas ni tiempo de imaginarse un futuro diferente. Y, sobre todo, no imaginan que ellas puedan hacer algo por cambiarlo. A esto, normalmente, también se une la idea de que es tan fuerte la presión social que rechaza los cambios, que resulta más fácil dejarse llevar por las prácticas y valores tradicionales que se les proponen en toda la comunidad como modelos. Ellas continúan reconociendo la superioridad del hombre como siempre lo hicieron, inculcando a sus hijos el culto a la virilidad y enseñando a las hijas el deber de la obediencia.

En este sentido, el matrimonio vive, como argumenta Segalen (op. cit), bajo el ojo de la comunidad y esta intervención externa tiene una doble cara. Lo que nosotros consideramos como perteneciente al dominio privado, relaciones afectivas y sexuales, es, en alguna medida, de orden público. La tensión entre marido y mujer es reducida porque la vida social se organiza en grupos. La comunidad local no tolera las desviaciones y controla la imagen que da el matrimonio, infringiéndole si es necesario censuras públicas.

Hasta aquí hemos ido viendo cómo la comunidad y, por extensión, la comunidad de mujeres cumple una triple función. La primera, representa una *función conservadora* de las tradiciones y valores; la segunda una *función socializadora* y la tercera una *función política*. Veamos ahora que imagen están construyendo los niños y las niñas acerca de que es eso de ser gitana.

7.2. LAS DIFERENCIAS DE GÉNERO SEGÚN LOS NIÑOS

Diversos estudios han mostrado “la precocidad en la interiorización de los esquemas sociales relativos a los papeles masculino-femenino, tanto en las niñas como en los niños. A los 5 años, parecen ya tener muy claramente establecido el papel que les corresponde representar a unos y a otros” (Moreno, 1983, pág. 297). No entraré en un análisis exhaustivo²⁰ sobre la construcción evolutiva del género por parte de los niños, sino que me centraré en el análisis que éstos realizan. En el capítulo anterior, señalaba que la percepción que tienen estos niños de las diferencias culturales se vertebraba a partir de cuatro tipos de características: físicas, de acción, comportamentales y de relación. Veremos en las páginas siguientes cómo algunas de estas categorías de características se mantienen en el caso de las diferencias de género.

Una de las características físicas señaladas en el capítulo anterior hacía referencia a la vestimenta, ésta también es considerada como diferente entre hombres y mujeres:

“R: ¿si una gitana se pone tejanos?

M: nada, es una gitana normal y corriente... pero es macho...

R: es verdad, una gitana pero de macho... como un hombre

M: como los niños, macho” (DC AS 8-10)

“M: los gitanos van con sus botas, zapatos, camiseta blanca... camiseta normal.

R: así, con unas botas, zapatos (...) Y los gitanos tienen, tienen distintas formas de vestir que las mujeres

R: ellos se ponen tejanos, ellos se ponen chandal, ellos se ponen bambas y ellas no

D: pos yo si, yo si me pongo chándal y to

R: es que nosotras somos niñas, y es diferente una mujer que una niña... (...)

Ent: y cuando ya sois un poco más grandes?

M: pos ya... Ya me pongo falda

M: falda, sueters por aquí...

D. y cuando me pongo más grande me pongo mandil para ayudar a mi madre.” (DC AS 8-10)

Otra de las características que otorgan al género femenino (curiosamente al respecto no existe ninguna alusión a los hombres) hace referencia a las características comportamentales y, concretamente, es el hecho de considerar a las gitanas como *mentirosas*. Realmente este tipo de comentarios resultan

²⁰ Para un mayor conocimiento sobre el tema, véase entre otros, Busquets et al. (1993); Busquets y Leal (1994); Moreno, 1992; Sastre et al. (1994)

sorprendentes. Volvemos otra vez a la incorporación de elementos negativos en la construcción de la identidad:

“Ent: ¿pero por qué me va a mentir?

M: porque las gitanas son falsas

R: Mira...anda yo te digo... tú cuantos años tienes... y yo te preguntara cuantos años tienes

M: yo tengo 18, y yo en vez de decir 18 digo 17, es una falsa porque en vez de decir la verdad dices una mentira

R: las payas dicen la verdad y las gitanas mentiras

Ent: Vale, vale... las gitanas dicen mentiras y las payas verdad

M: las gitanas son falsas

R: pero hay algunas payas que dicen mentiras y algunas payas, hay! Y unas gitanas que dicen la verdad” (DC AS 8-10)

Otra de las alusiones que realizan los niños acerca de las diferencias de género se centra en las diferencias que existen entre los gitanos y los no gitanos y el rol de control que se espera de los padres. En la sociedad gitana “tradicional” la familia ejerce un rol controlador sobre los actos de cada uno de sus miembros, ya que públicamente (y privadamente) es la última responsable ante la comunidad:

“Ent: Y, por ejemplo, ¿hay algún tipo de ropa que compran las niñas gitanas que no las otras?

R: ¡Claro! Porque mira, una paya se pone una faldita por aquí, ¡tía! (señala una medida muy cortita), con los cortes por...

L: Mira las payas, perdóname por lo que te digo, ¡eh!, se ponen... hay payas que se ponen la falda por aquí y sus padres no dicen ná. “ (DC AS 10-12)

Este comentario no pasaría de ser una simple anécdota si lo analizásemos en solitario. Ahora bien, fijémonos qué diferencias de comportamiento señalan como fundamentales las niñas gitanas (en comparación con las que no lo son):

“L: Las payas, las payas, su mamá a los dieciséis, quince, le dejan tener novio y los gitanos, los gitanos no hacemos eso.

M: No estamos acostumbrados.

L: Los gitanos, los gitanos, ¡yo qué sé! Viene a pedirla a lo mejor.

F: Los gitanos vienen a pedirla, se saca el pañuelo ...

Ent: ¿Qué me estáis diciendo, que las payas tienen novio y las gitanas no?

Todas: ¡no, no...!

R: Y las payas la dejan fumar a los quince años delante de ella y mi madre, nosotras fumamos delante de mi madre y nos pega una paliza que nos deja...

Ent: Mi madre también, si me hubiera visto fumar a los quince años, me hubiera pegado una paliza, ¡que lo sepáis!

F: Pero ahora tu puedes tener un novio y te puedes ir y te puedes ir a ca tu madre y presentarle, pero nosotras no.

Ent: ¡aja! A vosotras os tienen que pedir.

Todas: ¡Claro!” (DC AS 8-10)

En el cuarto capítulo ya señalaba que el pedimiento es uno de los ritos fundamentales en el grupo cultural gitano. Pero es más, cumple una importante norma social: mantener la virginidad, o lo que es lo mismo a efectos prácticos, mantener la honra de la familia:

“R: ¡ay! Escúchame, y si no sacamos el pañuelo...

M: Un ejemplo: tú llevas una forma distinta y nosotras otra, ... ¡yo qué sé!

R: Quiere decir, cuando tú te casas, a ti no te echan peladillas, te echan arroz.

L: sí, y a nosotros peladillas.

M: Y a ti no te sacan el pañuelo y a nosotros sí, ¿entiendes?

R: ¡Oye! (a M), pero si quieres la Mari saca su pañuelo, si quiere.

M: ¡Pero noooo! Pero ella se casa por la Iglesia.

R: Pero ella si quiere, la vienen a buscar ahora...

F: ¡¿Y si ella se casa con un gitano?! Ella, ella saca el pañuelo. Si tu te casas con un gitano (dirigiéndose a ent) a la fuerza tiene que sacar el pañuelo, si no ya no te quiere.

Ent: O sea, si yo me caso con un gitano...

L: ¡Mira! Y las payas, hay alguien, hay algunas payas que son, que tienen quince, dieciséis años, ¿vale? Como nosotras decimos, que son mocitas. (ent asiente) Bueno pues, que su madre a lo mejor se acuesta con los niños, y las gitanas no podemos hacer eso porque tenemos que aguardarnos la honra de los gitanos, yo que sé, de levantar a honra a nuestros padres, ¿me entiendes? De sacar la honra a los gitanos. ” (DC AS 10-12)

Y finalmente estos últimos comentarios una vez más refrendan el rol de los padres como “controladores” de las acciones, y por tanto, del devenir de la vida de sus hijas:

“L: Mira, los payos, la vienen a pedir, a lo mejor vienen a presentarla y no le cortan el pelo. A las gitanas nos viene a pedir y según que padre, según con qué madre, nos cortan el pelo.

Ent: ¿Y eso por qué?

L: Porque...¡Yo que sé! ¡Una costumbre de los gitanos!

F: Porque si le cortan el pelo ya no salen a la calle.

Ent: ¡aaaah!

L: Hay una gitana, la L, tiene el pelo por aquí, como yo de largo, pero rizado...y rubio. Bueno, pues vinieron a pedirle y no la daron, no la daron. Vinieron otra vez, y no la daron. Muchas veces no la dan y le cortaron el pelo por aquí, se lo cortaron, se lo cortaron.

R: Pero escalao, eh seño, mu mal. “ (DC AS 11-12)

Las transcripciones anteriores muestran de manera esquemática las diferencias que según los niños y las niñas existen entre las gitanas, niñas, mozas o adultas y las no gitanas. Todo lo anteriormente descrito correspondería con la imagen tradicional de lo que es ser una mujer gitana: la mujer casta, el poder de la suegra, el poder de los hombres, el matrimonio como unión entre familias, la maternidad, las responsabilidades y la garante emocional (desarrollado en el cuarto capítulo). En el siguiente apartado analizaré los cambios que están apareciendo.

7.3. LOS IDEALES DE MATRIMONIO

Hasta ahora he argumentado que el matrimonio, con la división de roles que conlleva, constituye uno de los pilares básicos de la sociedad gitana. Por ello nos dedicamos a preguntar a los niños:

Ent: y ahora vosotras a ver, ¿qué preferiríais, casaros con un payo o casaros con un gitano?

M: con un gitano

F: con un gitano

R: yo con un payo porque el payo es más bueno [...] Un payo te saca más a la calle y te llevan por ahí, un gitano pues es muy desaborio pues le dices llévame a Mc. Donald con la niña, pues no, se queda ahí y él se va a la calle con sus amigos y viene hasta las tantas de la noche, un payo no. Mi papá dice: me estoy aquí en la portería y se va por ahí con el J, con el hermano de la S, y mi tío el A... él se va pero no hace caso a mi mama. Y un payo... Ahora, un gitano es bueno, y yo le pregunto tú eres bueno, y se va a tirar toda la tarde, toda la mañana, hasta la una de la noche fumando, pues no me da la gana...

Ent: a ver...

M: ...con un gitano y ... hazme esto, hazme lo otro... y no le hago caso, porque no me habla bien y ya está... pa qué, y se está por la calle y se va por ahí de juerga, a la discoteca,, y se va por tó , de qué es? De mangante...

R: No, de mangante no...

M: Se queda ahí, marchándose por la calle... ¿Por qué?, porque tiene a otra

Ent: ummm, ¿y la f qué opina?

F: yo me caso con un payo

Ent. Y...¿por qué?

F: por lo mismo, porque se van de juerga, vienen a las cuatro de la mañana..." (DC AS 8-10)

Las respuestas de estas niñas pueden sorprender en principio, ya que parecería razonable que el mantenimiento de la propia identidad cultural dependería de mantener las relaciones de pareja y familia dentro del mismo grupo. Pero la posibilidad de comparación con otros modelos, ya provengan

éstos de los medios de comunicación, de la propia escuela o de los no gitanos con los que conviven en el barrio, permite la apertura a nuevos horizontes. Las niñas en todos estos comentarios están insistiendo en la idea de un marido respetuoso con ellas. Esto constituye un elemento novedoso fundamental, del la relación de obediencia se pasa a la relación de compañerismo, lo que corresponde a la imagen del *matrimonio moderno*.

En un primer momento podríamos pensar que estas son ideas sólo de unas pocas niñas, pero este tipo de argumentación se repite en las diferentes entrevistas:

“Ent: Bueno, a ver ¿con quién preferirías casaros vosotras, con un payo o un gitano?”

M: Con un gitano.

Ent: ¿y por qué?

L: Porque sí, porque los gitanos no quieren payas.

F: pues yo quería un gitano, pero para mí mejor un payo, porque los gitanos, no sé “no pongas esto, no pongas lo otro”...y los payos juegas con él...

R: Los payos, échate a dormir, se fregan las cosas y te vas de la casa, te puedes ir todos los días a la calle, te puedes ir todos los días.

M: ¡Eh! ¡Pero según qué payos, eh!

L: Hay payos que están rebotaos y le pega a su novia más fuerte que los gitanos. Mi papá es gitano y mi papá, en toda su vida, bueno, de joven, ahora no le pega a mi mama ¡de verdad, eh! ¡Nunca, nunca, nunca, nunca!

Ent: ¡mh!

L: Nunca.

R: Mi papá tampoco.” (DC AS 10-12)

En las niñas mayores la “raza”o la pertenencia étnica dejan de ser fundamentales. Ahora bien, realizan el mismo tipo de alusiones al trato esperado por parte del marido:

“Ent: Vuestra opinión, qué preferiríais casaros con un payo o con un gitano

I: A mi me da igual

V: A mi mientras me trate bien y me quiera...

I: Lo mismo me da un payo o un gitano, yo me voy con el que sea. Lo que me importa es que me enamore.

Ent:¿Los payos con quién consideráis que prefieren casarse?

I: Pues no sé (se encoge de hombros).

V: Hay payos que se casan con gitanas.

I: Sí, una del barrio está casada con un gitano.

V: Eso da igual, mientras que te lleves bien. “ (DC AS +12)

Acabo de argumentar que la posibilidad de comparación es inherente a todos estos procesos de cambio. Los siguientes comentarios construyen la representación acerca de lo que supone tener un marido payo:

“Ent: dejarme que haga una pregunta!, a ver, ¿los payos no hacen eso? ¿No se van y dejan a sus mujeres...?”

R: No, mira, por ejemplo los payos no hacen eso, los payos son distintos a los gitanos...

Ent: y... ¿en qué son distintos?

R: porque los payos son diferentes a los gitanos... Los payos tú les dices: no te vayas por ahí, y se van a dar una vuelta, pero no se van a dar una vuelta que se vayan por ahí, ni que se vaya con otra porque no hace bien...

Ent: Espera, hago otra pregunta y se la hago a la M... ¿tú que piensas qué piensan los payos... se casarían con un gitano o con un payo?

M: yo me casaría en verdad con... uno en un pueblo de la Heidi, y si es mejor, que no hay nadie, mejor para ti... ¿por qué?, porque nadie te pica, nadie te molesta, mejor pa ti...

F: pero que no ... hablas con nadie... pa estarse to el día y sin ver a nadie... y no quería” (DC AS 8-10)

“Ent. Todos los gitanos que conocéis hacen eso?”

R: bueno, hay algunos que si que, hay algunos que son mestizos o que son ... los gitanos, gitanos así como nosotras, a ver, mi papá también es mestizo. Hay un gitano, gitano, y tiene una mujer que es mi tía, y coge, y coge y se va , y tiene una mujer, que es mi tía y se va por ahí... ¿por qué? porque a su mujer no le hace caso...

M: porque tiene otra...” (DC AS 8-10)

Otro atisbo de individualidad se produce con la introducción de elementos contestatarios y la posible fractura del consenso social. La superioridad del hombre sobre la mujer sólo permitía la separación en casos de “extrema gravedad”: situaciones graves de malos tratos, alcoholismo o drogodependencia del marido o abandono de los hijos. El matrimonio gitano es de “por vida” y sirve como nexo de unión entre familias, con lo que cualquier separación supone también una ruptura de estos nexos con las consecuente pérdida de estatus social:

“F: Señor, no me da la gana, si yo me caso con un gitano, pues yo me separo... ¿por qué? Porque a mi no me da la gana porque viene a las cuatro de la mañana y están con otra mujer y a mi me dejan sola, pues yo no quiero...” (DC AS 8-10)

Una de las características que se adjudica al rol de las mujeres es el de la responsabilidad que tiene sobre el comportamiento de sus hijos. En este sentido, las niñas entrevistadas adjudican a las madres un papel de *encubridoras* de los hechos y actuaciones realizados por éstos:

“M: Si yo les pregunto, a la madre de M, a la madre de su hijo: ¿este niño fuma o se va de parranda?, ¿vale?, pero si dice sí, le digo vete a la mierda

F: yo tengo una tía que se casó con un...(M se acerca para decirle algo) mestizo...(..)

M: Se iba por las noches (interrumpiendo)

F. entonces se iba todas las noches pero le dijo, le dijo a su madre desde el principio con mi tía: no fuma, no bebe ni se va por ahí, y era mentira, era mentiroso todo eso... se va por ahí...

M: fuma, bebe... “ (DC AS 8-10)

En esta misma línea, a las madres se les otorga un papel importante, decisivo, en la elección de la futura pareja:

“Ent: bueno, a ver, cuando seáis mayores, ¿que preferiréis casaros, con una paya o con una gitana?

M: yo, con una gitana

F: Yo con una gitana, (...)

S: a mi me gustaría mestiza, pero mi mama me dice qué haces tú con una gitana

Ent: o sea, ...tu madre quiere que te cases con una gitana...

S: mi mama... mi mama me dice: No te cases con una gitana que hay muchas peleas... cástate, y vas viviendo con tus hijos y [...]

M: pero hay gitanas...

F: mi madre quiere que me case con, con la que sea, pero que sea buena gente...

M: porque hay gente muy mala... como la de la Mina

S: como la de la Mina

M: y la Mina es muy mala, san tirao más de 20 veces con pistolas ultravaljetas de verdad... [...]

C: una paya es mejor” (DC OS 10)

Otro elemento de las características de los matrimonios y de las relaciones de pareja lo constituye el hecho de que las mujeres, sean éstas esposas o madres, tienen miedo a los hombres:

“M: Y si quiere 5000 pts, la madre se lo da porque tiene miedo del gitano. Y no porque tenga miedo, y ella coge miedo porque el gitano piensa, que le va a pegar el gitano a ella, y se va a emplear una pelea...

Ent: entonces, que crees que una paya...

R: Un gitano que sea bueno, si quiere que fume, pero que no vaya por ahí, que no beba,... que beba un punto pero no tanto...” (DC AS 8-10)

Parte de este miedo inculcado en los procesos socializadores se subvierte en estas niñas. Ellas aspiran, una vez más, a un repartimiento equitativo de los deberes y obligaciones entre esposos, otro elemento del ideal de la concepción del “matrimonio moderno”:

“Ent: Antes habéis dicho que hay gitanos que dicen que trabajen las mujeres, entonces mi pregunta es si trabajan más los hombres o las mujeres.

V: Más las mujeres, ¿no? (mirando a I)

I: Sí

Ent: ¿En los payos también es así?

V-I: Los dos.

V: Ahora es cuando los gitanos empiezan a trabajar más.

Ent: ¿Por qué crees que ahora se está igualando?

V: Hombre, yo no voy a estar matándome por él y él viendo la tele. Si no trabajas tú yo tampoco.

I: Si no trabajaría yo pero no le daría nada, el dinero par mi y los niños. Si quiere algo que vaya ca su madre y le pida perras.

V: O que trabaje

I: Eso

Ent: ¿Por qué creéis que hay familias en las que sigue trabajando sólo la mujer? (No contestan) Si el hombre no trabaja, ¿qué hace?

V: Está por la calle. Aburrirse, la verdad, porque si todo el mundo está trabajando y el no... Meterse en el bar. Todo el día ahí metido.

I: O con el pájaro.

V: Haciendo competiciones.” (DC AS +12)

Todo lo anterior contrasta con los valores tradicionales del matrimonio gitano. Nos encontramos pues con proyectos de vida, y evidentemente de matrimonio, diferentes. Por un lado, el “modelo tradicional” que enfatiza la subordinación pública de la mujer al marido, basado en una relación de obediencia y autoridad. Y, por otro lado, el “modelo moderno” que enfatiza el respeto, basado en una relación de compañerismo e igualdad. No se trata sólo de una contraposición de diferentes modelos sino de diferentes marcos culturales que guían el devenir de sus miembros. Coexisten diferentes guiones, narraciones, sobre qué es eso de ser una mujer gitana en la actualidad. Narraciones que suponen unos marcos interpretativos de la realidad que, a su vez, imponen unas determinadas restricciones (en términos de Valsiner) que posibilitan, o dificultan en otros casos, los diferentes “caminos”. Porque además, y sobre todo, esta coexistencia de modelos supone una fractura social en una institución básica en la cultura gitana: la familia.

7.4. LAS “MUJERES MODERNAS”

Como cualquier sociedad donde el control social es férreo, mostrar cualquier signo de discrepancia a las normas y valores sociales implica que a éstas mujeres y mozas se las “señale con el dedo”. El aislamiento al que se ven sometidas hace tambalear incluso su propia salud mental. Muchas de estas chicas, lejos de estar satisfechas, se sienten excluidas de una comunidad agresiva con ellas y se consideran antimodelos para la mayoría de las mujeres que, más que envidiarlas, se compadecen de ellas.

Uno de los primeros indicadores del cambio es la importancia que se le otorga a un período largo de formación. Pero, a la vez, el hecho de seguir estudiando, una vez que son mozas, se considera un riesgo para el

mantenimiento de los valores sociales. Ese atisbo de individualidad que supone el deseo de seguir una formación académica no es bien tolerado. En cambio, para estas jóvenes el proceso de la escolarización tiene un papel relevante, deja de percibirse como una amenaza.

Pero esta presión social no la reciben tan sólo ellas sino también sus propias familias. De tal manera que algunos padres que se habían planteado que sus hijas siguieran estudiando renuncian a ello ante la fuerte presión del resto de la familia y la comunidad.

En la mayoría de los casos se produce una importante desorientación, las mujeres oscilan entre dos universos: uno en el que el individuo es autónomo y otro en el que el individuo no sabría vivir fuera de su grupo, entre un profundo deseo de libertad y la tentación de volver a los refugios de siempre, que son finalmente más seguros porque conocen las trampas.

Muchas de las madres de éstas mozas a duras penas logran defender, simultáneamente, los valores o las costumbres sin los cuales ellas no serían nada y el derecho de sus hijas a ser diferentes. Envidian a éstas por poseer un saber y una libertad de la que ellas se han visto privadas; sin embargo, les inculcan- a cualquier precio- las competencias y actitudes para hacer de ellas esposas y madres perfectas. Moldeadas por un tradicionalismo en el cual ven su única tabla de salvación, también están atraídas por los espejismos de una sociedad donde el consumismo es sinónimo de libertad (Bessis, 1992).

Pero el hecho de seguir estudiando las aleja cada vez más que sus iguales gitanas, con lo que se refuerza la idea de que son y se sienten diferentes a ellas. Además este alejamiento se ve reforzado porque las nuevas compañeras de estudio son chicas payas, con maneras diferentes de entender la vida. Para la mayoría de los gitanos, estas mozas están "apayadas".

La escolarización deviene así en un vehículo que posibilita, contribuyendo a disminuir las diferencias con la sociedad mayoritaria, la creación de un futuro diferente en un mayor plano de "igualdad" respecto a la sociedad dominante. En un anterior escrito (Crespo, 1998) acerca de la "adolescencia gitana" señalé que en la medida que las jóvenes participan en el contexto de actividad escolar que dispone de otros discursos legitimadores diferentes, de otros modelos de referencia diferentes, de otros universos morales que regulan las conductas de los sujetos, "orienta" una serie de cambios en las prácticas sociales características de los gitanos. Por ello, una de las diferencias

fundamentales entre el “pensamiento tradicional” y el “pensamiento moderno” lo constituye la edad del matrimonio:

“Rai: Sí, pero yo difiero de eso, Tío Emilio, porque hoy, en la actualidad, las niñas ya no se casan tan jóvenes. Y eso ¿sabe por qué? Por las escuelas. Tienen otra educación

TE: Bueno mira, Raimundo, lo voy a poner ahora en ti. ¿A ti qué te gustaría, una mujer de 22 años o una mujer de 16?

Rai: A mi me es indiferente.

TE: No, igual no es.” (T05066)

Que la mayor parte de las veces va unido al número de hijos deseados, lo cual implica un cierto control de los procesos reproductivos:

Ent: ... los gitanos tenían muchos hijos. (La joven levanta las cejas y sonríe) Y de alguna forma ahora parece ser que empieza... Que sobre todo las mujeres más jóvenes empiezan a tener menos hijos. ¿Tú qué piensas?.

M: Hombre porque la economía tampoco lo permite. Pero a parte, yo creo que es una locura. Yo por mí me quedaría con mi niña sola. Pero claro no soy una pareja yo sola. Entonces claro si a mi marido le apetece tener otro hijo pues...

Ent: Entonces así, quién toma la decisión, tú o tu marido.

M: Los dos. Es que somos dos, no somos uno nada más.

Ent: Por ejemplo, ¿a ti cuántos hijos te gustaría tener?.

M: ¿Cuántos hijos?. Dos y punto. Porque ¿para qué tantos hijos? Es bonito una familia grande porque yo tengo... mira, mi madre son 11 hermanos y mi padre son 9 y se juntan todos y a mí eso me da una ilusión... Y que es bonito. Pero ahora ¿cómo te apañas tú en los tiempos que estamos de tener 11 hijos?.” (R04126)

Pero en estos cambios la responsabilidad queda delegada en las propias jóvenes. Han de compaginar el mantenimiento de las tradiciones, como la virginidad, con la relación con el grupo dominante. Y aquí, otra vez más, la autoridad de la comunidad y más concretamente de los Tíos adquiere un papel relevante. A las jóvenes se les pide que conserven las tradiciones y a los Tíos que mantengan su autoridad, que sigan imponiendo la ley:

“Rai: (...) Entonces claro, la mentalidad más anciana que los jóvenes no lo acaban de aceptar. Supongo que será eso, pero entre los jóvenes, por ejemplo aquí en Badalona, (...) Entonces pensamos que aquí, bueno, tiene que ser distinta la vida, porque la vida evoluciona para todo. Ya te he comentado antes que tenemos que salvaguardar nuestra cultura. Que las chicas se relacionen con chicos gitanos, no gitanos, que los chicos se relacionen con chicas no

gitanas, correcto, hasta cierto punto correcto. Las chicas tienen que, saben desde muy chicas que tienen que mantener su virginidad. Y si por hache o por be no la mantienen y se van con un chico no gitano, que bueno, que se haga cargo ese chico, que sea él su marido, su hombre, su compañero y su todo, que sea para él. Punto. Eso es lo que entendemos, y entendemos que las chicas tienen que tener conocimiento de ello. Y creo que, bueno, que lo tienen. Porque una chica que estudie, que tenga en la mente una capacidad grande de estudio, tiene que entenderlo y saber asimilar esas actitudes del padre y de la familia gitana.” (R13036)

Estas “mozas modernas” tienen dificultades a la hora de encontrar un futuro marido. La gran mayoría de sus supuestos candidatos ya están casados con lo cual el círculo de futuros pretendientes cada vez se acota más. En la mayor parte de los casos se acaban casando con chicos payos, lo que refuerza más esa imagen de chicas “apayadas”.

En la medida que el concepto de mujer es indesligable del concepto de familia y, por lo tanto, de reproducción, se considera un hecho socialmente incorrecto que una joven no quiera casarse o que lo haga a una edad avanzada. La sanción social, como en otros momentos de la vida gitana, se constata, por un lado, con las críticas de la comunidad, y por otro lado, con la pérdida de respeto:

“TE: vamos a ver: hay mujeres de veintidós o veintitrés años que no les va el casamiento,

Rai: o por la razón que sea los mozos no se le acercan, cuando son jóvenes

TE: te voy a decir por qué, hay dos bases: primero, porque a ella no le va el casamiento, o segundo, porque la familia no es buena, no es buena familia y le ha llegao pedirle la mano de esa mujer, porque dice: adónde te vas a meter, hijo, te vas a meter en el infierno, porque son mala gente” (T05066)

Cómo argumentaba Doumanis (op. cit.), "los argumentos de la gente mayor aporta en apoyo a sus puntos de vista se basan en hechos que existían en el tiempo, mientras que las nuevas generaciones los apoyan en la evidencia de su realidad inmediata" (pág. 85):

“ Rai: Ya te digo, es mi visión de ver las cosas. Yo para mi lo veo injusto, pero tengo de adherirme a lo que son nuestras tradiciones como gitano y ver que es correcto. Aunque ya te he dicho a mi me hacen una pida a mi hija con 14 o 15 años y seguramente que me pondría muy mal con la gente que fuese, incluso me negaría por supuesto. Pero como comentemos, seguramente que mi familia, mi padre y esto, seguramente, que me dirían lo contrario y tendría la obligación. Casi me vería obligado a decir: "pues tienes razón, padre, vamos a

darla". (Pero) Yo no consiento. Yo no consentiría... que tengo una niña con 13 años, mi "vizqueta", por ejemplo, mi Maria... Me tiene 13 ó 14 añicos, es como una mujer, es tan grandota como yo. Pero es una niña. Y yo para mí veo que es una salvajada porque la mentalidad mía ya no es la de atrás, Tío Emilio, y no estaría muy conforme que me la pidieran...

TE: Sí, estamos de acuerdo. Pero tu sabes que en el pueblo gitano...

Rai: Sí pero, entiéndamelo, que el pueblo gitano va evolucionando... Los jóvenes vamos cambiando...

TE: (Sentencioso) Lo bueno es bueno.

Rai: Pero si yo en eso estoy de acuerdo con Vd. porque Vd. tiene una mentalidad... Yo estoy diciendo ahora... Yo soy más joven que Vd., Vd. tiene tres generaciones o cuatro anterior a mi... Escúcheme, escúcheme. Vamos a ver... Estoy con Vd. en eso, pero es que ahora el tiempo evoluciona. Las gentes jóvenes, como nosotros, pensamos, una niña con ahora el tiempo evoluciona. Las gentes jóvenes, como nosotros, pensamos, una niña con 13 años, imagínese, cuando tienen 18, 20 ó 22 tienen 2 críos, 3 críos ya la dejan aparte. Es como si fuera una mujer mayor. (Dirigiéndose a la entrevistadora) Entonces yo, por ejemplo, me pongo yo por no ponerte otro. Yo para mí veo que es una salvajada... Con todos los respetos. (TE Protesta) Con todos los respetos, con todos los respetos hacia mi pueblo... Porque es así. " (T05066)

Pero incluso para aquéllas que acaban casándose con chicos gitanos, todo cambia después del matrimonio. Nos podemos encontrar con hechos que pueden parecer "curiosos" bajo la mirada paya como por ejemplo el trabajo. El futuro marido gitano intentará, en la medida que las condiciones socioeconómicas se lo permitan, que su futura mujer no trabaje en un ambiente sólo payo. El caso de Dolores es un claro ejemplo de ello: hasta su matrimonio, ella era uno de los puntales de la asociación gitana, realiza gestiones, está en reuniones con payos,... pero su padre tuvo que hablar con su futuro yerno para que dejase a Dolores seguir trabajando allí. Para ello utilizó dos argumentos básicos: uno, económico, "si Dolores trabaja tendrán más dinero" y, dos, y a mi entender fundamental, "a las reuniones que Dolores asista, se entiende que reuniones con payos, siempre irá acompañada de hombres gitanos y así su marido "no tendrá que preocuparse de nada".

Esto me lleva a uno de los puntos fundamentales: la sexualización de las relaciones entre hombre y mujer. Bajo nuestro punto de vista, mujeres occidentales modernas, ni tenemos que pedirle permiso a nuestro marido para trabajar ni pensamos, en líneas generales (se entiende que hay excepciones pero éstas son individuales), en la posibilidad de mantener relaciones sexuales con aquellos hombres con los que nos relacionamos laboralmente. Normalmente separamos ambos ámbitos y, es más,

entendemos que la simple relación con alguien del sexo contrario no nos llevará a mantener relaciones sexuales con él.

Otra de las cosas que cambia a partir del matrimonio en éstas mujeres modernas es la distribución de las tareas domésticas. A los hombres gitanos que se casan con estas mujeres les agrada el hecho de que ellas tengan mayor formación, mayores conocimientos que la mayoría de las mujeres gitanas, pero tienen muy claro que su lugar, su rol en casa no ha de ser cuestionado. Ellas seguirán siendo, aunque trabajen fuera de casa, las responsables de mantener el hogar. La esfera doméstica sigue siendo su lugar de referencia.

Comentaba este apartado argumentando la importancia que tiene la prolongación de la escolarización en la creación de las nuevas identidades de mujer gitana. Señalaba cómo se relaciona con el retraso en la edad de matrimonio y en el número de hijos deseados. Pero además, esta escolarización prolongada provoca un gran efecto en el tradicional sistema cultural gitano, ya que también afecta al *orden social ligado a la edad*. En la tradición gitana los conocimientos se aprenden a partir de los mayores; se presupone que con la edad uno es más capaz de elaborar, ver y prever los acontecimientos de la vida; de ahí el gran respeto a las personas ancianas. Pero la idea de que la acumulación de conocimientos, y por lo tanto de sabiduría, corresponde sólo a las personas ancianas, está comenzando a ponerse en entredicho. Una parte importante de los adultos gitanos son analfabetos funcionales, y uno no puede responder de la misma manera, ni está en las mismas condiciones para ello, cuando es incapaz de entender que el papel que le da su hijo le cita para una entrevista con la maestra o para poder acceder a una ayuda social. Si uno no domina las herramientas del sistema, éste le domina a él. Y aquí se produce uno de los cambios. Los gitanos que manejan la lectura y la escritura como herramienta, devienen sujetos importantes dentro de la comunidad. El saber ya no es sólo exclusivo de los ancianos, sino que los jóvenes poseen otro tipo de saber que resulta necesario para conseguir esa supervivencia. Aquellos que en otros tiempos tenían que callarse ante los mayores, ahora no tan sólo son escuchados sino que se les pide abiertamente que participen y que ayuden en la búsqueda de soluciones.

7.5. LA IDENTIDAD HÍBRIDA Y LAS MUJERES GITANAS

En esta dialéctica entre la tradición y el cambio, sería ingenuo pensar que los diferentes ideales de mujer que he ido mostrando en esta tesis coexisten sin confrontación alguna. Evidentemente son modelos, ideales, guiones, que los sujetos construyen acerca de como les gustaría que transcurriesen sus vidas. Lo que no se puede obviar es que la sociedad gitana, vive actualmente un proceso de cambio cultural. En este sentido podemos preguntarnos, si el matrimonio es uno de los pilares fundamentales de su estructura social, ¿cómo operan estos planteamientos de cambio? La respuesta, que no es simple, apunta hacia la creación de nuevas identidades y, más concretamente, hacia una identidad híbrida donde cohabitan valores tradicionales y modernos.

El matrimonio, aunque con diferencias substanciales, sigue considerándose la piedra angular de su sistema cultural. No se entiende que alguien permanezca soltero. En una de las actividades que realizamos en la Asociación Gitana de Badalona un día surgió el tema de la maternidad (lo comentaré después) y el del matrimonio:

Los comentarios siguientes fueron más impactantes emocionalmente no ya para mí sino para Belin. Cuando nos preguntaron si estábamos casadas, Belin comentó que estaba divorciada. Como anteriormente ya había dicho su edad, todas se quedaron extrañadas. El comentario siguiente fue de Africa: “¡tú chica, pues tú ya nada de nada! ¿y qué vas a hacer sin un hombre? ¿Y por qué? Así te vas a quedar sola”. A ella le resultaba realmente muy difícil no ya entender que alguien estuviese separado sino que después no hubiese buscado un hombre para estar con ella: tener más de 40 años, vivir sola y no tener ningún hombre en proyecto era, de entrada, algo demasiado difícil de admitir. Realmente estaba teniendo ante sí un modelo totalmente diferente a lo que ella está acostumbrada, creo que nunca se había llegado a pensar que eso se diera. Después pensando que igual sus comentarios podían herir, le preguntó a Belin si le había molestado.

Es más, otro día se trabajaba con los niños en la construcción de unas marionetas para las que tenían que crear una historia que pudiese más tarde ser representada. El siguiente relato es un extracto del diario de campo de aquel día:

“Más tarde, se trabajó de forma separada, es decir un grupo de unas 4 niñas por cada monitora, siendo 3 grupos (Carmen no coordinaba oficialmente ningún grupo, mas bien ayudaba a quien se lo reclamaba). Dos de los grupos apostaban por una historia

donde las titellas, personajes creados por ellas, sería las protagonistas. En cambio, el otro grupo no parecía estar motivado en la actividad, en parte porque los intereses de las niñas eran otros o bien porque no tuvo habilidad para motivarlas (no estaba cómoda con dos de las niñas). El resultado fue que el grupo se disgregó pasando a unirse con el grupo de las niñas más grandes, el cual había elaborado una historia interesante para todas: “el acontecimiento de un casamiento” Curiosamente, el grupo de las pequeñas también coincidió con la historia.”

Lo interesante de todo ello es cómo el tema del matrimonio surge y resurge constantemente en los juegos y en las conversaciones de los niños. Relacionado con todo ello, la importancia de la maternidad sigue presente:

Un día surgió el tema de la maternidad. Carmen muy enfática comentó que una mujer sólo lo es cuando es madre, a lo que las demás asintieron. Empezaron a preguntarnos a las que allí estábamos, Belin, Virginia y a mí, si estábamos casadas y si teníamos hijos. Al contestarles que no teníamos hijos, Carmen dirigiéndose a mí me comentó que tenía que darme prisa porque a partir de los 40 los niños nacen mal, con problemas. Entonces les di la sorpresa, les anuncié que íbamos a adoptar a dos niños colombianos y les enseñé sus fotos. Carmen comentó que eso estaba bien porque así habría realizado el sueño de toda mujer: ser madre. El comentario siguiente fue una pregunta de Lucía: ¿eres estéril?. Este tipo de preguntas a nuestros ojos payos resulta sorprendente ya que las interpretamos como una intromisión en la intimidad que sólo se permite a aquellos que están muy próximos y en unos momentos muy determinados; no resulta bien visto realizarla a alguien si la persona no ha realizado algún tipo de comentario previo. Su pregunta tenía, o eso al menos creo, una doble intención: por un lado, interesarse por mi estado de salud y, por otro lado, entre los gitanos existe la creencia que una mujer estéril lo es porque “está pagando algún tipo de culpas” (entiéndase que no es necesario que la culpabilidad sea individual, sino como todo aquello que define a lo gitano, la culpabilidad es entendida como algo familiar). Por encima de todo ello está la idea de que les cuesta entender que para una mujer casada su primera prioridad no sea tener hijos; el trabajo o la realización personal ligada al trabajo es algo secundario. Para los gitanos el trabajo sólo es la vía que permite sustentar económicamente a una familia pero no es entendido como algo vital para la definición de la identidad como en estos momentos está siendo para muchos de los payos, sobre todo para aquellos con un cierto nivel universitario.

Pero volviendo nuestra conversación, después de la pregunta insidiosa de Lucía, Carmen comentó que “claro con tanto trabajo uno no tiene tiempo para tener los hijos” y que además trabajar tanto, como son conscientes que hacemos, da mucho estrés y eso no es bueno para tener hijos.

El matrimonio y la maternidad siguen formando parte de la identidad cultural gitana, aunque el futuro marido buscado sería diferente y el número de hijos menor. Lo que sí cambia de manera substancial son las maneras, por ejemplo, de buscar a la futura pareja. En el apartado anterior sobre la construcción de género señalaba que las niñas insistían en el hecho de que,

por ejemplo en la vestimenta, los padres payos no ejercían control sobre sus hijas. Estos comentarios contrastan con lo que he podido observar en la asociación gitana:

De todas maneras el tema de la búsqueda de novio y futuro marido también está cambiando. Tiempo atrás sería impensable ver cómo las chicas gitanas se visten, se maquillan, en definitiva, se adornan haciendo ver ante los ojos del otros que son un buen partido; realmente “se pavonean” delante de ellos. La mayoría de las veces, además, es explícito: las chicas no participan en algunas de las actividades realizadas en la asociación porque no están los chicos y, es más, en alguna de estas actividades pensadas exclusivamente para las chicas, los chicos no dudan en querer participar, de hecho prácticamente se les ha de expulsar físicamente. Este hecho me parece totalmente novedoso, la facilidad para “buscarse” mutuamente los chicos y las chicas. Hace tiempo si a alguien se le hubiese ocurrido un hecho como éste, la censura pública hubiese sido unánime, en cambio ahora se tolera siempre y cuando sea dentro de unos límites tolerables. Pero lo que resulta más curioso de todo ello es la vergüenza que muestran las chicas: quieren que las vean pero que no las miren, y ¿quién no va a mirarlas?

Cómo comentaba antes, el pavoneo de las chicas se muestra en su forma de vestir altamente provocativa: pantalones y camisetas ajustadas, transparentes en algunos casos, faldas por encima de la rodilla.... en chicas con 13, 14 o 15 años. En el caso de las faldas me detendré un momento: hace más o menos un año recuerdo como Dolores se había comprado un traje chaqueta, para una boda en la que asistían toda la familia, cuya falda iba justo por encima de la rodilla, su padre, que en la mayoría de los casos ostenta un aire renovador, hizo que cambiará el traje. Ahora, un año después su hermana Carmen va a la asociación con faldas por encima de la rodilla y su padre no hace ningún comentario.

Otro de los elementos de “modernidad” es la relación mantenida con el trabajo y la distribución de roles. Ya vimos que tradicionalmente en la venta ambulante, el principal de sus oficios, el hombre era el encargado de realizar los tratos y la mujer la que ejercía la venta propiamente dicha. Las dificultades para ejercer la venta ambulante y el hecho de que a partir de la sedenterización las mujeres ejerzan los dos roles anteriores, trastoca también lo que se espera del futuro marido. Si son ellas las que realizan el trabajo y las que administran el prepuesto, el rol del hombre se tambalea: o busca un trabajo asalariado o pierde su estatus. Y eso es lo que está empezando a pasar en algunas comunidades como Sant Roc.

Todo ello conlleva una búsqueda de unas relaciones más igualitarias, de compañerismo, en la pareja, que se corresponden una vez más con los valores individualistas:

Hablamos también si las mujeres pueden salir solas o con amigas. Ellas comentaban que normalmente sólo se sale para ir a hacer recados, a comprar; y que si tienen niños se los han de llevar con ellas. Comentaban que eso no les gustaba porque creían que las mujeres también podían salir con sus amigas a cenar o a tomar algo, como hacen los hombres. Les disgustaba también que los maridos se suelen ir los sábados con sus amigos y a ellas les dejan solas en casa. Eso les disgustaba profundamente porque en la actualidad son las mujeres, en la mayoría de los casos, quienes sustentan económicamente a la familia. Este es un elemento fundamental de contraste con muchas sociedades tradicionales donde el hombre es el garante económico familiar, pero coincide con lo que en diversos estudios están señalando sobre la desestructuración que sufren muchas sociedades tradicionales sobre todo en América Latina (Raguz,...). En la mayoría de estos países se está produciendo un fenómeno que implica que los hombres se desentienden de la familia, con lo cual son las mujeres en solitario quienes la sustentan, además normalmente tienen hijos de diferentes padres. Es la diferencia que señala Raguz entre patriarcado y machismo: en el primero hay una serie de normas y valores claros donde los roles están diferenciados y son complementarios; en el segundo se da una no responsabilidad por parte de los hombres. Creo que en la comunidad de Sant Roc no se está produciendo este fenómeno pero sí una cierta aproximación a él. Como señalaba Greenfield para que se produzca un replanteamiento en los roles ha de existir unos cambios previos en la desestructuración de las relaciones sociales tradicionales y creo que éste es el factor fundamental. De hecho los propios chicos así lo afirman: en un taller sobre informática planteándoles a los alumnos por qué estaban allí, qué es lo que querían aprender, un chico respondía que no necesitaba trabajar porque cuando se casase ya trabajaría su mujer. Lucía y Africa afirmaban esos mismos planteamientos cuando decían que lo que está pasando ahora es que los maridos les piden a sus mujeres cada semana dinero para salir, sin aportar nada. Lucía iba más allá, comentaba la comparación entre dos chicos de la comunidad y decía que prefería a uno de ellos porque éste trabajaba y el otro sólo hacía que dar vueltas y pedirle dinero a su madre. Nos están hablando de la responsabilidad que desean para sus futuros maridos.

Todo ello nos lleva al último elemento importante: el rol que desempeñan las madres. A mi entender es fundamental ya que ellas como principal, que no único, agente socializador desarrollan en sus hijos su proyecto de vida. Por un lado, recordemos cómo las niñas nos hablaban de las madres de los futuros maridos como encubridoras. Y, por otro lado, son las que apuestan tanto por los valores más “tradicionales” como por los valores más “modernos”.

Por todo ello, esta nueva identidad gitana se caracteriza por una *tendencia hacia la nuclearización de la familia*, donde la pareja-compañeros cobra cada vez mayor sentido en detrimento de la familia extensa. También por la disminución del número de hijos y la apuesta por la formación reglada. Todo ello inevitablemente *trastoca los roles de género* de la cultura gitana.

A estas alturas podríamos preguntarnos si todo este proceso no es similar a los cambios acontecidos en Occidente en las últimas décadas, si no se trata nada más que de una simple “modernización” de un grupo cultural, de un proceso de aculturación. Creo que no es tan simple por dos motivos

fundamentales. El primero de ellos, porque este grupo cultural, los gitanos, son y se consideran a si mismos una *minoría* con unas determinadas relaciones de poder con el grupo dominante. Y, en segundo lugar, porque cualquier propuesta de cambio no es bien recibida por una *comunidad* que en principio ejerce una función *conservadora*. Salirse de la norma establecida supone estar dispuesto a convertirse en el centro de las miradas, cualquier “error” es doblemente sancionado, ya que proviene de aquellos que han provocado una ruptura en el consenso.

Además, lo fundamental de todo ello es que coexisten en una misma comunidad diferentes modelos, diferentes marcos de referencia. De la estabilidad y homogeneidad propia de épocas anteriores se ha pasando a momentos de indecisión y hasta de una cierta fractura social. Y todo ello pasa por la toma de conciencia de ser y sentirse diferente a los demás grupos culturales. Una vez más, sólo es posible “tomar las riendas” de la propia vida cuando uno es consciente de que existe y esa existencia tiene un significado especial. Como afirma Haraway (1991), la liberación se basa en la construcción de la conciencia, de la comprensión imaginativa de la opresión y, también, de lo posible. A partir de ahí los caminos son diversos. Como argumenta (Baba, op. cit.) existe un espacio liminal, de relación con los Otros, donde se construyen las identidades. Este espacio posee límites, fronteras, restricciones pero, a la vez, es un lugar de posibilidades. Y así configuramos la multiplicidad de identidades.

Por último y como elemento fundamental de cierre de esta tesis, todas estas posibilidades permiten, entre otras cosas, la creación de una identidad híbrida, compuesta por todos los elementos analizados anteriormente incluyendo la importancia de la virginidad. Es este el rasgo que los destaca y que se considera la esencia del grupo cultural. Si hay un elemento que pueda constituir el núcleo duro de la cultura gitana sería precisamente este: la importancia de la virginidad.

En las niñas, desde la más corta edad, surge constantemente el tema de la importancia de la virginidad. Más arriba he comentado que en una de las actividades de creación de unas marionetas giraba en torno al matrimonio. Lo curioso es que desde las niñas más pequeñas a las más grandes, todas ellas hicieron alusión al ritual del pañuelo y la comprobación pública de la virginidad:

De todas maneras lo más interesante de este día fue la conversación en torno a los maridos. Lucía comentaba el caso de una chica de allí que con 15 años se había casado, tenía un hijo, estaba separada y viviendo en casa de la madre. Los comentarios de ellas es que eso había pasado porque la chica está muy enmadrada, y claro el marido no aguanta eso. Les preguntamos también si esta chica podría volver a casarse y ellas contestaron que casarse sólo se puede casar una vez. “Si encuentra un chico que la quiere se puede juntar pero casar ya no, porque la suegra no lo va a querer”. Lucía se estaba refiriendo a que cuando dos gitanos se casan para que la boda tenga legitimidad social la novia ha de ser virgen y demostrarlo con el “pañuelo”.

En la propia comunidad he podido apreciar el “vacío social” que impone el hecho de no mantener la virginidad sobre todo en las que se denominan “familias modernas” (por oposición a las tradicionales) y el dolor y sufrimiento que ello conlleva. En el caso de Dolores ello queda fielmente reflejado. Ella es la hija de uno de los miembros importantes de la asociación gitana, y durante mucho tiempo ha venido desempeñando tareas importantes dentro de la asociación. Para sus padres Dolores suponía una apuesta de futuro, un estandarte de lo que hemos llamado el pueblo gitano. Por ello nunca se opusieron a su formación sino todo lo contrario, la animaron, a costa de muchos esfuerzos, para que estudiase una carrera universitaria. Ella y toda su familia siempre estaban expuestos ante los ojos de los miembros de la comunidad, muchos no compartían su proyecto familiar pero eran respetados porque seguían los preceptos de la cultura gitana. Con el devenir del tiempo, Dolores tuvo cada vez más dificultades de relación, para muchos era demasiado “apayada”. Los temas de interés diferían de los de la mayoría de las chicas de su edad, con lo que cada vez se iba encontrando más sola pero se sentía orgullosa de la decisión tomada y creía que ello serviría de ejemplo a otras familias. Pero no sólo se iba quedando sin amigas sino que los futuros maridos iban desapareciendo de su vista, se iban casando, en el imaginario de la comunidad todo el mundo esperaba que se casaría con un payo. Pero no fue así, encontró un chico gitano, soltero y trabajador como ella con quién poder compartir su vida. En aquellos momentos Dolores se convirtió en un personaje destacable de la comunidad, tenía una formación pero como ella decía “soy tan gitana como las demás”. Y es que ser gitana significa ser virgen. Pero como a veces ocurre, el final no pudo cumplirse y Dolores no pudo casarse por el rito gitano. Demostró su virginidad hasta el momento del “desliz” ante sus padres y sus suegros pero ello no fue suficiente porque no lo pudo hacer ante toda la comunidad. A partir de este momento todo cambió, familiares que no le hablaron, incluso hoy en día después de transcurrir más de un año de todos estos hechos aún siguen sin hacerlo. Las dificultades por las que está pasando son considerables pero para hacernos una idea simplemente quedémonos con dos ideas: su familia todavía no ha ido de visita a su vivienda y tiene que cambiar de acera para no cruzarse con sus familiares. Realmente en estas condiciones, alguien que ha sido socializado hacia la interdependencia, la existencia diaria supone una dura carga. De ahí a la depresión hay una pequeña frontera.

Este caso, el de Dolores, ejemplifica de manera clara cómo la responsabilidad no es individual, sino colectiva. Cómo una “carrera” individual implica a toda la familia (y es de interés de toda la comunidad), hasta el punto de que la posición de poder del resto de los miembros dependa del éxito o fracaso de su estrategia. Reivindicar aquí la individualidad, el libre albedrío, es ponerse al margen de la comunidad. Y ello tiene resultados dramáticos cuando se ha sido socializado para la interdependencia.

Existen otros casos en los que la mujer pudo desarrollar su carrera y cumplir con los requisitos de la comunidad, aunque para ello debo buscar fuera del entorno de Sant Roc. Me refiero a mujeres que actualmente participan en

foros sobre las posibilidades de la mujer gitana instruida. En todos los casos hay una línea común: su carrera no les pertenece, su éxito no es una exclusiva suya. Una vez superados todos los obstáculos, su desempeño profesional se vuelca sobre la propia comunidad. No es extraño que Dolores escogiera estudiar Trabajo Social. Por un lado es el tipo de profesional payo más conocido por la comunidad. Pero, más importante, es un tipo de profesión que tiene marcado un destino claro: aplicar las herramientas así conseguidas en provecho de la propia comunidad o, al menos, del propio grupo cultural, del pueblo gitano. Las gitanas triunfadoras, hayan estudiado derecho, magisterio o antropología, organizan su actividad profesional, si no exclusivamente, si en parte como servicio a su comunidad o a su pueblo. Es su forma de mantenerse “dentro”, de seguir formando parte del grupo.

Evidentemente, este es el camino de las “pioneras”, está por ver cual es el compromiso entre individualidad y pertenencia al grupo que asumen las futuras generaciones de mujeres gitanas que adquieran niveles superiores de formación. La tensión entre una sociedad patriarcal por una lado y la presión asimilacionista e individualizadora por otro crean un campo en el que tanto pueden surgir formas innovadoras para la cultura gitana como vías hacia su progresiva desaparición (lo que personalmente consideraría lamentable). En cualquier caso nada seguirá siendo igual.

CONCLUSIONES

1. Existe actualmente un marcado proceso de cambio cultural en las sociedades gitanas. Los cambios económicos, la escolarización y el impacto de los medios de comunicación, consolidan el proceso de sedentarización iniciado hace más tiempo. Estos cambios se manifiestan en las prácticas cotidianas, en la organización familiar, en la vida comunitaria y en la fuerza de los valores tradicionales.

He identificado tres vectores de cambio:

- a) asimilación a los valores y formas de vida dominantes
- b) segregación y reforzamiento de las diferencias y los límites con el grupo dominante
- c) desarrollo de una nueva identidad cultural diferenciada, incorporando herramientas y algunos valores del grupo dominante

La primera opción supone en extremo la deculturación, la disgregación y, muy probablemente, mayor marginación. La pérdida de identidad cultural va de la mano con la disolución de los lazos comunitarios, y la pérdida de solidaridad y apoyo grupal. Es el resultado de un fuerte presión del grupo dominante, que presenta sus valores como los únicos aceptables y, en todo caso, supone más una opción individual que colectiva, generalmente con muy escasa conciencia.

La segunda es también resultado de las relaciones de poder entre mayoría dominante y minoría. Las políticas y acciones segregadoras de la primera encuentran como resistencia el desarrollo de identidades de “oposición”, con la creación de diferencias “secundarias”, es decir, de características culturales cuyo principal valor reside en subrayar la distancia con el grupo dominante.

La tercera es a la vez fruto de desplazamientos en la esfera individual y la colectiva. Son elementos de esta vía tanto la aparición de disidencias personales en torno a usos tradicionales, como la formulación política de un “pueblo gitano” y el desarrollo de formas asociativas no tradicionales, en torno a objetivos comunitarios y culturales.

En los tres casos (**en los tres**) se trata de un proceso de modernización, que supone una revisión de los valores tradicionales, bien sea para abandonarlos,

bien para reforzarlos a través de la incorporación de formas nuevas pero opuestas al grupo dominante, bien para adaptarlos a una sociedad percibida como más abierta a la interculturalidad. En cualquier caso, hoy en día las sociedades gitanas no pueden considerarse sin más como sociedades tradicionales.

2. Este proceso de cambio no puede desligarse de la condición de minorías culturales de las sociedades gitanas. No se pueden considerar como sociedades tradicionales que sobreviven milagrosamente a pesar de que existen en el interior del territorio de los estados modernos.

Incluso *lo tradicional* (costumbres, leyes, formas de relación familiar, autoridad) no puede ser entendido sin atender a su función en la consolidación y cohesión de un grupo minoritario en situación claramente desventajosa en las relaciones de poder dentro de un estado.

Lo que en un principio son diferencias culturales *primarias*, formas de conducta y de organización enraizadas ancestralmente, devienen en parte como diferencias culturales *secundarias*, es decir se mantienen y cumplen una función *moderna*, son funcionales en la relación del grupo con la mayoría dominante y sus instituciones. Ya no es sólo el valor intrínseco de las tradiciones, sino también su papel en los procesos de identidad y diferenciación respecto al otro, en el mantenimiento de la cohesión social, y en la resistencia a la asimilación. Claros ejemplos son el poder de los ancianos y el valor de la virginidad de las jóvenes.

3. Esta nueva organización de roles supone cambios importantes en el proyecto de desarrollo de los miembros de esta cultura. Los cambios en el nivel histórico-cultural tienen su correlato en el nivel ontogenético.

Existe una competencia entre valores colectivistas e individualistas. Ello es tremendamente decisivo, ya que la asunción de unos u otros (o los intentos de compromiso entre ambos) suponen proyectos evolutivos muy diferentes, hacia la autonomía o hacia la interdependencia. La interdependencia es funcional para la cohesión grupal y el mantenimiento de la identidad cultural. La autonomía es funcional para adquirir las herramientas del grupo dominante y manejarse en sus instituciones.

Mientras, la inserción en la escuela o en el trabajo resulta problemática, ya que sus valores son diametralmente opuestos a los de la comunidad. Fracaso escolar y paro son las consecuencias habituales.

Como forma de adaptación, las familias desarrollan nuevas estrategias, todavía hoy emergentes, cuyo objetivo sería el equilibrio entre valores y visiones del mundo. Pero la oposición entre las interpretaciones del mundo, entre los significados provistos entre dos de los microsistemas fundamentales en el desarrollo infantil (familia y escuela) genera demandas contrapuestas a los niños en cuestiones como el rol de género, la responsabilidad personal, la solidaridad, etc.

4. Este cambio, entre otras cosas, supone una nueva organización de los roles de género. Al estar profundamente relacionada la actividad económica con la familiar, la división de roles en función del género es fundamental, como en todas las sociedades tradicionales. Eso lleva a procesos de socialización muy diferenciados para cada sexo, con exigencias y expectativas muy distantes.

Los cambios en la actividad económica suponen también cambios en la organización familiar. La dilución del papel masculino en la actividad económica supone cambios en las relaciones de poder con las mujeres. Estos cambios vienen amplificados por la pertenencia de cada mujer a una comunidad de mujeres.

El rol de la mujer es fundamentalmente conservador pero, ante un cambio social considerable, en el que se generan importantes desequilibrios, se convierte en la principal fuente de innovación.

5. La nueva orientación del desarrollo de los sujetos en la cultura gitana (grupo minoritario) no puede asimilarse a la orientación en el desarrollo de los sujetos del grupo dominante.

Así, los cambios en el papel de la mujer, aunque puedan en apariencia asimilarse a los acontecidos en la España de los años sesenta y setenta, y aunque sean fruto también de un proceso que podemos denominar

“modernización”, son sólo interpretables a través del prisma de la cultura gitana. Dos de estos cambios son especialmente ilustrativos:

El mantenimiento de la virginidad.

La subordinación del futuro profesional a la comunidad

La disidencia de las mujeres gitanas, disidencia que se transmite a sus hijas) en torno al rol de la mujer en la sociedad y a las formas de relación de la pareja y de la familia, no ponen en cuestión el valor de la virginidad hasta el momento del matrimonio. El papel de ello en la cohesión social, en la relación entre familias y el orden en la comunidad es central. La renuncia a este valor es percibido como un peligro para la continuidad de todo el grupo cultural. Es por ello que los procesos de modernización no pueden darse del mismo modo. Actualmente, disentir respecto a este valor supone ponerse al margen de un consenso básico del grupo. Supone situarse fuera de la cultura gitana. Mientras no exista otro icono aglutinador, la virginidad difícilmente será cuestionada y se mantendrá como admonición contra la deculturación, contra la asimilación individualizadora.

Para la joven que opta (y se le permite) prolongar sus estudios hasta niveles superiores, o desarrollar una actividad profesional de prestigio y no tradicional, las contradicciones y presiones que debe superar son enormes. No es menor el hecho de que en la mayoría de estos casos deba retrasarse la edad de matrimonio. El compromiso necesario para seguir formando parte de la sociedad consiste en revertir en ella la inversión. La mujer gitana no puede concebir el ejercicio de la profesión o la carrera académica como un logro personal y menos como un proyecto individual. Su aceptación por la comunidad y, lo que es más importante, el mantenimiento de su identidad de gitana, depende de que establezca un compromiso con esa comunidad. Sus conocimientos y su prestigio se orientan al servicio a la comunidad (sea esta el conjunto de familias aliadas o “el pueblo gitano” en abstracto).

6. Los cambios en las estrategias educativas dan lugar a nuevos sujetos que contribuyen al cambio cultural. La pertenencia a nuevas instancias socializadoras genera cambios que no se limitan a lo personal. El conocimiento obtenido fuera de la familia y de la comunidad subvierte el orden fundado en la experiencia de los ancianos como principal fuente de conocimiento y sanción última de los desacuerdos. La edad deja de ser un marcador absoluto en la atribución de autoridad, surgiendo como nuevo

elemento la autoridad del que tiene conocimientos útiles. Igual ocurre con el que conoce los mecanismos del estado y sus instituciones y posee estrategias provechosas de relación con el poder (es el caso de los presidentes de las asociaciones gitanas, con un poder que no les sería reconocido debido a su edad).

Pero también supone un cuestionamiento de las relaciones de poder entre sexos. Las chicas que han podido estudiar, o las mujeres que lideran una asociación, tienen un reconocimiento que es ajeno a los mecanismos tradicionales.

En todos los casos, estos sujetos con historias personales diferenciadas influyen de manera dramática en las comunidades a las que pertenecen, produciendo importantes cambios.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abou, S. (1981). *L'identité culturelle*. París. Antropos.
- Apfelbaum, E. (1989). Relaciones de dominación y movimientos de liberación. Un análisis del poder entre los grupos. En J. F. Morales y C. Huici (Eds.). *Lecturas de psicología Social*. Madrid. UNED.
- Ardèvol, E. (1986). Vigencia y cambio en la cultura de los gitanos. En T. San Román (Ed.). *Gitanos de Madrid y Barcelona*. Cerdanyola del Vallès. Publicacions UAB.
- Bakhtin, M. M. (1929). *Problems of Dostoyevsky's poetics*. Minneapolis: University of Minesota Press. 1984
- Barudy, J. (1998). *El dolor invisible de la infancia*. Barcelona. Paidós
- Benoist, J.M. (1983). Facettes de l'identité. En Lévi-Strauss. *L'identité*. París. Auqdrige/PUF.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. (1988) *La construcció social de la realitat. Un tractat de sociologia del coneixement*. Barcelona. Herder.
- Bernstein, B. (1971). *Praxis y acción*. Madrid. Alianza. 1979.
- Bessis, S. (1992). *Mujeres del Magreb. Lo que está en juego*. Madrid. Ed. Horas. 1994.
- Bhabha, H. (1994): *The location of culture*. Londres. Roudledge.
- Blake, I. K. (1993). Socio-emotional orientation of Mother-child communication in African American families. In *International Journal of Behavioral Development*, 16, 443-460.
- Bourdieu, P. (1982). *Ce que parler veut dire*. París. Fayard.
- Botey, F. (1970). *Lo gitano, una cultura folk desconocida*. Barcelona. Nova Terra.
- Botey, J. (1994). Els conflictes de classe, les identitats i les actituds. *Interaula*, n. 21-22, pág. 3-6.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona. Paidós.
- Bruner, J. (1972). Nature and uses of immaturity. *American Psychologist*, n. 27, pp. 1-22.

- Bruner, J. (1974/75). From communication to language. A psychological perspective. *Cognition*, 3, 255-87. (Trad. esp. en A. Perinat. La comunicación preverbal. Barcelona: Avesta, 1986).
- Bruner, J. (1988). *Realidad mental y mundos posibles*. Barcelona: Gedisa.
- Bruner, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid. Alianza Editorial.
- Bruner, J.S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid. Aprendizaje-Visor
- Burman, E. (1994). *La deconstrucción de la psicología evolutiva*. Madrid. Aprendizaje-Visor.
- Burman, E.; Alldred, P.; Bewley, C.; Goldberg, B.; Heenan, C.; Marks, D.; Marshall, J.; Taylor, K.; Ullah, R. & Warner, S. (1996). *Challenging women. Psychology's exclusions, feminist possibilities*. Buckingham. Open University Press.
- Busquets, , M.D.; Cainzos, M.; Fernández, T.; Leal, A.; Moreno, M. & Sastre, G. (1993). *Los temas transversales*. Madrid. Ed. Santillana.
- Busquets, , M.D & Leal, A. (1994). Relaciones interpersonales, diversidad del grupo y diversidad individual. *Infancia y sociedad*, 27-28, 217-231.
- Calvo, T. (1980): Las minorías étnicas y sus relaciones de clase, raza y etnia. *Documentación social, Revista de estudios sociales y de sociología aplicada*, 41, 15-28.
- Calvo, T. (1990, a). *¿España racista? Voces payas sobre los gitanos*. Barcelona. Anthropos.
- Calvo, T. (1990, b). *El racismo que viene*. Madrid. Tecnos
- Cerreruela, E.; Crespo, I.; Jiménez, R.; Lalueza, J.L.; Pallí, C. & Santiago, R. (2001): *Hechos Gitanales. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Cerdanyola del Vallés. Publicacions UAB.
- Clanet, C. (1985). Situations interculturelles et sciences humaines. *L'interculturel*, v.2, 727-750. Université de Toulouse.
- Clébert, J. P. (1985). *Los gitanos*. Barcelona. Ediciones Orbis.
- Clifford, (1998). *The predicament of culture. Twentieth-Century Ethnography, Literature and Art*. Cambridge MA. Harvard University Press.
- Cole, M. (1984). La zona de desarrollo próximo: donde la cultura y el conocimiento se generan mutuamente. *Infancia y Aprendizaje*, n. 25, pp. 3-17.

- Cole, M. (1988). Cross-cultural research in the sociohistorical tradition. *Human Development*, 31, 137-157.
- Cole, M. (1999). *Psicología cultural*. Madrid. Morata
- Contreras, J. (1994) (comp.). *Los retos de la inmigración. Racismo y pluriculturalidad*. Madrid. Talasa.
- Crespo, I. (1998). *La adolescencia en el contexto cultural gitano*. Proyecto de Investigación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Crespo, I.; Lalueza, J. L.; Hernández, E. & Perinat, A. (1995). *Pautas de crianza, diversidad cultural y minorías étnicas*. Workshop. IV Congreso Estatal Infancia Maltratada. Sevilla.
- Crespo, I.; Lalueza, J.L.; Pallí, C. & Luque, M.J. (1998). *Un proyecto compartido: la creación de una institución propia de la minoría para acceder a los conocimientos institucionalizados por la mayoría*. Comunicación en symposium. II Congreso Iberoamericano de Psicología. Madrid.
- Crespo, I.; Lalueza, J.L. & Perinat, A. (1994): Derecho a la propia cultura: Universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y Sociedad*, 27/28, 283-294.
- Crespo, I.; Lalueza, J. L.; Perinat, A. & Pallí, C. (1997). *Elementos para la comprensión del desarrollo humano como una construcción cultural*. Póster VI Congreso Nacional de Psicología Social. San Sebastián.
- Crespo, I; Pallí, C. & Lalueza J. (en prensa). Moving communities: A process of negotiation with a Gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family* (artículo aceptado para su publicación en 2001).
- D'Andrade, R. (1990). Some propositions about the relations between culture and human cognition. En J.W. Stigler; R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.): *Culture Psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge. University Press.
- Díaz, F. (1996). Formulaciones colectivas y formulaciones mutuas: reconstrucciones de un conflicto social. En A. J. Gordo López & J. L. Linaza (Eds.). *PDP (Psicología, discurso y poder)*. Madrid. Visor.
- Doise, W. (1978). *Groups and individuals: explanations in social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Donaldson, M. (1979). *La mente de los niños*. Madrid. Morata.
- Doumanis, A.(1988). *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid. Aprendizaje-Visor.

- Dumont, L. (1988). El individuo y las culturas, o cómo la ideología se modifica por su misma difusión. En T. Todorov (Ed.): *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid. Ediciones Júcar.
- Eisenstadt, S.N. (1973). *Tradition, Change and Modernity*. New York. Wiley.
- Engeström, Y (1993). Developmental studies on work as a testbench of activity theory. En Chaiklin y Lave (Eds.): *Understanding Practice. Perspectives on Activity and Context*. Nueva York. Cambridge University Press.
- Ensamenang, A. B. & Lamb, M. F. (1993). The acquisition of socio-cognitive competence by Ng children in the Bamenda grosfields of Northwest Cameroon. *International Journal of Behavioral Development*, HG16, 429-441.
- Erikson, E. H. (1968). *Identidad, juventud y crisis*. Madrid. Taurus. 1981.
- Essomba, M.A. (1999) (Ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Graó.
- Evans-Pritchard, E. E. (1982). Parentesco y comunidad local entre los nuer. En A. R. Radcliffe-Brown, & D. Forde (Eds.). *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*. Barcelona. Anagrama.
- Fernández, M. C. (1983). *Los gitanos frente al trabajo: del chabolismo a un hábitat normalizado*. Tesis de la Escuela Social de Barcelona.
- Fernández-Enguita, M. (1994). *Escuela y etnicidad: el caso del pueblo gitano*. Madrid. CIDE.
- Ferrer Benimeli, J. A. (1965). *También los gitanos*. Publicaciones de Cáritas Diocesana de Barcelona, 13. Barcelona.
- Fortes, M. (1982). Parentesco y matrimonio entre los ashanti. En A. R. Radcliffe-Brown, & D. Forde (Eds.). *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*. Barcelona. Anagrama.
- Foucault, M. (1969). *La arqueología del saber*. Madrid: Siglo XXI
- Foucault, M. (1978). *Vigilar y castigar*. Madrid Siglo XXI.
- Gallini, C. (1993). Del racismo científico al diferencialismo cultural. Seminario del ICE de la Universidad de Lleida.
- Gardner, H.(1988) *La nueva ciencia de la mente. Historia de la revolución cognitiva*. Barcelona. Paidós.
- Garriga, C. (2000): *Els gitanos de Barcelona*. Diputació de Barcelona.

- Gauvain, M. (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25-45.
- Geertz, C. (1987). *La interpretación de las culturas*. México. Gedisa.
- Geertz, C. (1996). *Los usos de la diversidad*. Barcelona. Paidós ICE/UAB.
- Gergen, K. J. (1992). *El yo saturado. Dilemas de identidad en el mundo contemporáneo*. Barcelona. Paidós. 1992
- Greenfield, M.P. (1994): Independence and interdependence as developmental scripts: Implications for theory, research and practice. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale. LEA.
- Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994). *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale. LEA.
- Greenfield, P.M; Raeff, C.; Quiroz, B. (borrador): Cross-cultural conflict in the social construction of the child. *Borrador cedido por la autora*.
- Grice, H. P. (1989). *Studies in the Way of Words*. Cambridge, Mass. Harvard University Press.
- Hannoun, H. (1992): *Els ghettos a l'escola. Per una educació intercultural*. Vic. Eumo Editorial.
- Haraway, D. (1991). *Ciencia, cyborgs y mujeres*. Madrid. Cátedra.
- Harris, M. (1981). *Introducción a la antropología general*. Madrid. Alianza Editorial.
- Hogg, M. A. (1985). Cohesión de grupo. En C. Huici. *Estructura y procesos de grupo*. Madrid. UNED.
- Ibáñez, T. (1982). *Poder y libertad*. Barcelona. HORA.
- Ibáñez, T. (1990). *Aproximaciones a la Psicología Social*. Barcelona. Ediciones Sendai.
- Íñiguez, L. & Ibáñez, T. (1997). (Eds). *Critical Social Psychology*. London. Sage.
- Jiménez, A. (1968). La mujer gitana. *Pomezia*, n. 35-36. Barcelona.
- Jiménez, P. & Royo, C. (1967). *La pastoral aplicada a la idiosincrasia gitana. La promoción gitana*. Barcelona. Publicaciones de Cáritas Diocesana.
- Jordán, J. (1994). *La escuela multicultural. Un reto para el profesorado*. Barcelona. Paidós.

- Kaye, K. (1986). *La vida mental y social del bebé*. Barcelona. Paidós.
- Kymilcka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural*. Barcelona. Paidós.
- Laboratory of Comparative Human Cognition (1982). Culture and intelligence. In R.J. Sternberg. *Handbook of Human Intelligence*. Cambridge University Press. (Trad. cast. en Inteligencia Humana. Vol II. Paidós. Barcelona).
- Lalueza, J.L.; Barrientos, A.; Crespo, I. & Martínez, S. (2001). *Estudi de Necessitats per a la elaboració d'un pla de desenvolupament comunitari al barri de Sant Roc*. Documento presentado a la Generalitat de Catalunya. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lalueza, J.L. & Crespo, I. (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura y Educación*, 3, 51-69.
- Lalueza, J. L.; Crespo, I. & Pallí, C. (1998). *Minority/majority relationships: An educational alternative to get the empowerment of a gypsy community*. Comunicación en symposium. Forth Congress of the International Society for Cultural Research and Activity Theory. Aarhus, Dinamarca.
- Lalueza, J.L.; Crespo, I; Pallí, C. & Luque, M.J. (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la Casa de Shere Rom. In M.A. Essomba (Ed.) *Construir la escuela intercultural*. Barcelona. Graó. 185-194.
- Lalueza, J.L.; Crespo, I; Pallí, C. & Luque, M.J. (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura y Educación*, 13 (1), 115-130.
- Lalueza, J. L.; Crespo, I. & Perinat, A. (1994). Derecho a una familia y abandono. Algunos matices sobre el sistema de acogida a niños en situación de riesgo social. *Infancia y Sociedad*, n. 27/28, pág. 337-350.
- Lalueza, J.L. & Perinat, A. (1994) Desarrollo de los significados compartidos en el juego entre adultos y niños con Síndrome de Down. *Infancia y aprendizaje*. 67-68. P. 133-146
- Leal, A. (1998). Diversidad y género en las relaciones interpersonales. *Educación*, 22-23, 171-179
- León-Ignacio, (1971). Los gitanos en nuestro mundo. *Horizonte*, 15.
- Leontiev, A. N. (1959). *El desarrollo del psiquismo*. Torrejón. Akal. 1982.

- Leontiev, A. N. (1978). *Activity, Consciousness, and Personality*. Englewood Cliffs. Prentice Hall.
- Lévi-Strauss, CL. (1969). Las estructuras elementales de parentesco. Buenos Aires. Paidós.
- Lott, B. E. (1961). Group cohesiveness: A learning phenomenon. *Journal of Social Psychology*, 55, pp. 275-286.
- Martínez, I. & Vásquez-Bronfman, A. (Eds.) (1995). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Markus, & Kitayama (1991). Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation. *Psychological Review*, 98, 224-253.
- Mandler, G. (1985). *Cognitive Psychology. An essay in cognitive science*. Hillsdale. Erlbaum
- Maturana, H. y Varela, F. (1983). *El árbol del conocimiento*. Madrid. Debate.
- Montandon, C. (1995). Una perspectiva ecléctica y una acción discreta: Algunas reflexiones personales en torno a la práctica de la investigación. En Martínez, I. & Vásquez-Bronfman, A. (Eds.) (1995). *La socialización en la escuela y la integración de las minorías*. Madrid. Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Montenegro, M. (2001). *Conocimientos, agentes y articulaciones: Una mirada situada a la intervención social*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Montero, M. (1994). Investigación-Acción Participante y la unión entre conocimiento popular y conocimiento científico. *Revista de Psicología*, 6, 1, 31-45.
- Montoya, J. M. (1987). *La minoría gitana en la comunidad de Madrid*. Madrid. Publicaciones de la Comunidad Autónoma.
- Moreno, M. (1983). La pedagogía operatoria. Barcelona. Ed. Laia
- Moreno, M. (1992) (dir). *Del silencio a la palabra*. Madrid. Ministerio de Asuntos Sociales. Ministerio de la Mujer.
- Ogbu, J.U. (1990). Cultural mode, identity and literacy. En J.W. Stigler; R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.): *Culture Psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge. University Press.
- Ogbu, J.U. (1994): From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. In Greenfield, P.M. & Cocking (Eds.) (1994): *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (365-391). Hillsdale. LEA.

- Oriol, M. (1984). Les variations de l'identité. Étude de l'évolution de l'identité culturelle des enfants d'inmigrés en France et au Portugal. Rapport final de l'ATP Internationale, vol. 1, C.N.R.S.
- Pallí, C. (2000): *Jugant als límits: Selves, others and monsters en el viatge etnogràfic*. Proyecto de Investigación. Universitat Autònoma de Barcelona.
- Parker, I. & Shotter, J. (1990). (Eds). *Deconstructing social psychology*. London: Routledge.
- Perinat, A. (1998). *Psicología del desarrollo. Un enfoque sistémico*. Barcelona. Ediuoc.
- Perinat, A.; Crespo, I. & Lalueza, J. L. (1994). El derecho de los niños a un proyecto de futuro. *Infancia y Sociedad*, n. 27/28, pp. 305-312. Madrid: Ministerio de Asuntos Sociales.
- Perinat, A. (en prensa). Los implícitos en la transmisión/adquisición de los conocimientos escolares.
- Piaget (1946) *La formación del símbolo*. México. Fondo de cultura económica.
- Rabain Jamin, J. (1994). Language and socialization of the child in African families living in France. En Greenfield, P.M. y Cocking: *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Nueva Jersey. Erlbaum.
- Radcliffe-Brown, A.R. & Forde, D. (1982). *Sistemas africanos de parentesco y matrimonio*. Barcelona. Anagrama.
- Ramírez- Heredia, J. D. (1985). *En defensa de los míos*. Barcelona. Ediciones 29.
- Ramírez-Heredia, J.(1972): *Nosotros los Gitanos*. Barcelona. Ediciones 92.
- Rogoff, B. (1993). *Aprendices del pensamiento*. Barcelona. Paidós.
- Rutter, R. (1990). Psychological resilience and protective mechanisms. En Rolf, J. Et al. (comp.). *Parental belief systems. Tehe psychological consequences for children*. Hisllsdale. Erlbaum.
- Sadurní, M. & Perinat, A. (1994). El proceso ontogenético de la significación. *Substratum, Vol. II, n° 5, 17-39*
- Samper, L. (1996). Etnicidad y currículo oculto: La construcción social del "otro" por los futuros educadores. En Solé, C. (ed). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida. Edicions Universitat de Lleida.
- Sampson, E.E. (1993). *Celebrating the Other. A dialogic account of human nature*. London: Harvester Whearsheaf.

- San Román, T. (1976). *Vecinos gitanos*. Madrid. Akal.
- San Román, T. (1986). *Entre la marginación y el racismo*. Madrid. Alianza Editorial.
- San Román, T. (1994). *La diferència inquietant*. Barcelona. Editorial Alta Fulla.
- Sastre, G.; Moreno, M.; Nistal, T. (1994). El derecho a ser y la autorencia: sus modelos representacionales en la preadolescencia. *Infancia y sociedad*, 27-28, 163-189.
- Schank, R.C. & Abelson, R.P. (1988). *Guiones, metas, planes y entendimiento: Un estudio de las estructuras del conocimiento humano*. Barcelona. Paidós.
- Segalen, M. (1981). *Antropología histórica de la familia*. Madrid. Taurus. 1992.
- Serres, M. (1983). Discours et parcours. En Lévi-Strauss, CL. (ed). *L'identité*. París. Quadrige/PUF.
- Shcnapper, D. (1988). Modernidad y aculturaciones a propósito de los trabajadores emigrantes. . En T. Todorov (Ed.): *Cruce de cuilturas y mestizaje cultural*. Madrid. Ediciones Júcar.
- Secord, P. F. & Backman, C. W. (1964). *Social Psychology*. New York. McGraw-Hill.
- Serrano-García, I. (1989). *Bases ideológicas de la investigación participativa*. Comunicación presentado en el Congreso de la Sociedad Interamericana de Psicología. Buenos Aires: Argentina.
- Sheriff, M. (1966). *Group cpnflict and cooperation: their social psychology*. London. Routledge and Kegan Paul.
- Shweder, R. A. (1986). Anthropology's romantic rebellion against the enlightenment, or there's more to thinking than reason and evidence. In R. A. Shweder & R. A. Le Vine (Eds.). *Culture Theory. Essays on mind, self and emotion*. Cambridge. University Press.
- Shweder, R. A. (1990). Cultural psychology – what is it?. En J.W. Stigler; R. A. Shweder & G. Herdt (Eds.): *Culture Psychology. Essays on comparative human development*. Cambridge. University Press.
- Shweder, R.A. & Bourne, E. (1991). Does the concept of person vary cross-culturally?. In R. A. Shwedwer. *Thinking through cultures*. Harvard University Press.
- Shotter, J. (1989). Social accountability and the social construction of 'you'. In J. Shotter & K. Gergen (Eds). *Texts of Identity*. London: Sage.

- Solé, C. (1996). *Racismo, etnicidad y educación intercultural*. Lleida. Edicions Universitat de Lleida.
- Stainton-Rogers, R.; Stainton-Rogers, W. (1995). *Social Psychology. A Critical Agenda*. Buckingham: Open University Pres.
- Stolcke, V. (1995). Talking culture. New boundaries, New Rhetorics of exclusion in Europe. *Current Anthropology*, 36, 1, 1-24.
- Super, C.M. & Harkness, S. (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545-569.
- Tajfel, H. & Turner, J. C. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin & S. Worchel (eds.). *The social psychology of intergroup relations*. Monterrey, CA. Brooks-Cole.
- Tajfel, H. (1984). *Grupos Humanos y categorías sociales*. Barcelona. Herder.
- Tapia Uribe, F.A.; LeVine, R.A. & LeVine, S.E. (1993). Maternal Behavior in a Mexican Community: The Changing Environments of Children. *International Journal of Behavioral Development*, 16, 395-408.
- Taylor, S. E.; Fiske, S. T.; Etcoff, N. L. & Ruderman, A. J. (1978). Categorical and contextual bases of person memory and stereotyping. *Journal of Personality and Social Psychology*, 36, pp. 778-793.
- Torres, A. (1991): *Vivencias gitanas*. Barcelona. Instituto Romani de Servicios Sociales y Culturales.
- Todorov, T. (1988) *Cruce de culturas y mestizaje cultural*. Madrid. Ediciones Júcar.
- Todorov, T. (1995). *La vida en común*. Madrid. Santillana.
- Valsiner, J. (1997). *Culture and the development of children's action. A theory of human development*. New York. Wiley.
- Vila, I. (1987). *Vigotski: La mediació semiòtica de la ment*. Osona. Eumo Editorial.
- Vygotsky, L. S. (1934-1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires. Editorial La Pléyade.
- Vygotsky, L.S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona. Crítica.
- Wexler, C. (1989). El currículum en la societat tancada. *Temps d'Educació*, 2, 115-132, Barcelona, Universitat de Barcelona

- White, M. & Epston, D. (1990). *Medios narrativos para fines terapéuticos*.
Barcelona. Paidós Terapia Familiar. 1993.
- Wilkinson, S. & Kitzinger, C. (1996). *Representing the Other*. London. Sage.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid. Akal.