



Universitat Autònoma de Barcelona

**9 anys sent paya, 9 anys agitanant-me.
Un estudio del ciclo vital en una comunidad gitana**

Marta Padrós Castells

ADVERTIMENT. L'accés als continguts d'aquesta tesi queda condicionat a l'acceptació de les condicions d'ús establertes per la següent llicència Creative Commons:  http://cat.creativecommons.org/?page_id=184

ADVERTENCIA. El acceso a los contenidos de esta tesis queda condicionado a la aceptación de las condiciones de uso establecidas por la siguiente licencia Creative Commons:  <http://es.creativecommons.org/blog/licencias/>

WARNING. The access to the contents of this doctoral thesis it is limited to the acceptance of the use conditions set by the following Creative Commons license:  <https://creativecommons.org/licenses/?lang=en>

9 ANYS SENT PAYA 9 ANYS AGITANANT-ME

Un estudio del ciclo vital en una comunidad gitana



Directores

Dr. José Luis Lalueza Sazatornil

Dra. Sònia Sànchez - Busqués

Dra. Isabel Crespo Garcia

Marta Padrós Castells

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Septiembre 2016

TESIS DOCTORAL

9 ANYS SENT PAYA

9 ANYS AGITANANT-ME

Un estudio del ciclo vital en una comunidad gitana

Han pasado 9 años desde que llegué a la comunidad gitana de La Lluna y descubrí que era paya y empecé a agitanarme. El desarrollo es un proceso cultural. De esta manera, para poder acercarnos al desarrollo de la comunidad gitana de La Lluna y a sus prácticas culturales es necesario conocer su ciclo vital, cómo se producen las transiciones ecológicas en este ciclo vital y qué roles están asociados a las distintas etapas. Para realizar esta investigación cualitativa se ha seguido un diseño secuencial de cohorte: el componente longitudinal nos permite explorar las transiciones ecológicas por las que pasan los miembros de la comunidad a medida que van creciendo; y el componente transversal, en forma de diferentes generaciones, nos permite examinar cómo estas diferentes cohortes se ajustan a las diversas transiciones. Finalmente, el análisis consta de dos ejes: el análisis del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y el análisis sobre cómo construirse gitana o gitano, en el seno de una comunidad en interacción con el grupo cultural dominante y en constante transformación. Ambos ejes de análisis permiten conocer cómo los miembros de la comunidad gitana de La Lluna se desarrollan y construyen su identidad personal, teniendo en cuenta las alternativas disponibles en la comunidad.

Palabras clave: comunidad gitana, desarrollo, ciclo vital

Directores

Dr. José Luis Lalueza Sazatornil

Dra. Sònia Sànchez - Busqués

Dra. Isabel Crespo Garcia

Marta Padrós Castells

Doctorado Interuniversitario en Psicología de la Educación

UNIVERSITAT AUTÒNOMA DE BARCELONA

Departament de Psicologia Bàsica, Evolutiva i de l'Educació

Septiembre 2016

A mis niñas y niños de la
comunidad gitana de La Lluna,
con los que hemos compartido
muchas horas de juegos y
conversaciones, y a las que he
visto crecer y convertirse en
mujeres y hombres gitanos.

A María S. mi primera niña en el
CEIP Les Flors, y la niña que
vendía flores al lado de mi casa.

A las madres y padres, y a las y
los jóvenes, con los que hemos
compartido muchos momentos y
otras maneras de hacer y pensar.

A todas y todos las que me
habéis ayudado a descubrir que
soy paya, a agitanarme, a
repensar mi identidad, a
cuestionarme mis privilegios y a
descubrir que hay muchas
maneras de hacer y crecer.

ÍNDICE

1. LOS INICIOS	9
DESCUBRIENDO QUE SOY PAYA.....	11
APRENDIENDO CON LAS GITANAS.....	15
Proyecto Shere Rom.....	16
Comunidad gitana de La Lluna.....	23
9 ANYS SENT PAYA, 9 ANYS AGITANANT-ME.....	35
Pregunta de investigación.....	60
Objetivos.....	62
2. MARCO TEÓRICO	65
DESARROLLO HUMANO.....	67
Una mirada a las perspectivas clásicas.....	67
Psicología cultural del desarrollo humano.....	72
DESARROLLARSE EN UN GRUPO MINORITARIO.....	83
Las aportaciones de John U. Ogbu.....	90
Unas pinceladas sobre la comunidad gitana en Catalunya.....	95
Los grupos de edad en la comunidad gitana.....	97
DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE.....	105
Aprendizaje por medio de observar y contribuir.....	105
Escuela y aprendizaje.....	116
3. METODOLOGÍA	123
UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA.....	125
Metodología inductiva.....	126
Análisis temático de contenido.....	127
EL DISEÑO.....	131
Los informantes.....	131

La recogida de datos.....	136
Fases de la recogida de datos.....	136
Fase 1: Entrada a la comunidad.....	137
Fase 2: Concepción sobre la educación.....	138
Fase 3: Prácticas culturales.....	138
Fase 4: Incorporación de nuevos datos.....	140
Fase 5: Discusión del análisis.....	140
Fase 6: Nuevos datos y compartir el análisis.....	140
Métodos y técnicas.....	140
Escenarios.....	141
Datos recogidos.....	142
PROCESO DE ANÁLISIS.....	145
Eje 1: Ciclo vital.....	146
Eje 2: Construirse gitana.....	147
PRESENTACIÓN DE RESULTADOS.....	151

4. ANÁLISIS

153

CICLO VITAL: ETAPAS Y ESTATUS.....	155
Infancia.....	159
Retos de la infancia.....	160
Bebés.....	161
Petitets.....	164
Fadrinets.....	171
Iniciación.....	174
Retos de la iniciación.....	188
Pedimiento.....	189
Casamiento.....	201
Fadrins.....	209
Mozos.....	217
Fadrins grans.....	220
Mundo adulto.....	223
Retos del mundo adulto.....	225
Recién casats.....	225
Casats amb fills petitets.....	226
Casats amb fills fadrins.....	228
Casats en busca de fills.....	230
Fadrins vells.....	231
Mayores.....	232
Retos de los mayores.....	234
Tios amb fills recién casats.....	235
Tios.....	236
Tios sense néts.....	238
Tios amb fills fadrins.....	238
Tios sense fills.....	239
Per vestir sants.....	240

CONSTRUIRSE GITANA EN UN MUNDO PAYO.....	241
Ámbitos de socialización intracomunitarios.....	243
Familia.....	245
Modelo de mujer.....	260
Bebé (curra).....	266
Petiteta.....	267
Fadrineta.....	269
Fadrina.....	273
Mocita.....	281
Casada jove.....	293
Casada amb fills petitets.....	297
Casada amb fills fadrins.....	302
Tia amb fills casats joves.....	306
Tia.....	307
Alternativas al modelo de mujer.....	314
Fadrina gran.....	316
Fadrina vella.....	319
Teta.....	321
Casada sense fills.....	322
Tia sense fills.....	324
Tia amb fills fadrins.....	325
Tia sense néts.....	328
Modelo de hombre.....	329
Bebé (curro).....	333
Petitet.....	333
Fadrinet.....	335
Fadrí.....	338
Mozo.....	343
Casat jove.....	347
Casat amb fills petitets.....	348
Casat amb fills fadrins.....	351
Onclu amb fills casats joves.....	354
Onclu.....	355
Alternativas al modelo de hombre.....	359
Fadrí gran.....	360
Fadrí vell.....	362
Tete.....	365
Casat sense fills.....	366
Onclu sense fills.....	367
Onclu amb fills fadrins.....	367
Onclu sense néts.....	369
Asociacionismo.....	370
Culto.....	379
Ámbitos de socialización intercomunitarios.....	394
Escolarización.....	396
Mundo laboral.....	432
Prestigio social en la comunidad.....	439

5. DISCUSIÓN Y CONTINUIDAD	445
DISCUSIÓN.....	447
PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN.....	451
CONTINUAR APRENDIENDO.....	453
6. REFERENCIAS	489
7. ANEXOS	521
ANEXO 1: TEMAS, CATEGORÍAS Y CÓDIGOS.....	523
ANEXO 2: CITAS.....	571
ANEXO 3: TABLAS Y NETWORKS.....	707
ANEXO 4: 600 ANYS DEL POBLE GITANO A CATALUNYA: 1415 – 2015.....	719

AGRADECIMIENTOS

Aquesta tesis és per mi molt més que una investigació, és una manera d'entendre la psicologia i la meva posició com a professional. És quelcom molt personal, íntim i que recull experiències vitals importants en molts àmbits i moments dels últims 9 anys. És per això que vull agrair a totes les persones que durant aquest procés han estat al meu costat, recolzant-me.

Primer de tot, als meus pares, la Montse i el Josep, i a la meva germana, l'Anna. Per estar al meu costat des de petita, i incondicionalment. Per totes les hores que per estar fent la tesis no he compartit amb ells, i per acompanyar-me, tant com m'he deixat, al llarg d'aquest procés. Aquesta tesis té una part de vosaltres, del que he après a casa i del que hem compartit.

Mama i papa. Us estimo molt. Per tots els moments compartits i per la il·lusió de seguir compartint-los. Per fer-nos com som.

Anna. Dues gotes d'aigua brillen en el mar... Em quedo amb tots els camins compartits i amb els que no ho han estat. Per tots els moments passats i futurs, t'estimo.

També a les meves àvies, Montserrat i Angeleta, que encara que els hi ha semblat un procés molt llarg, se n'alegren perquè jo estic contenta. I als meus avis, Josep i Josep, que un no va poder veure'm començar la tesis i l'altre no ha pogut veure-la acabada.

A tota la família, Montse i Josep, Anna i Carles. Ava i Avi. Iaia i Avi. Tiets, Oriol i Marc.

També a tot l'equip DEHISI, perquè sense elles i ells, mai no hagués pogut fer aquesta tesis. A totes les coordinadores del Projecte Shere Rom i l'equip DEHISI, per totes les discussions i la passió per la feina: Alba, Cuntxi, David, José Luis, María, Marta, Sònia, Visca i totes les que ja no hi sou en el dia a dia.

A la Mari, perquè amb ella vaig començar a endinsar-me a la comunitat gitana i a la investigació. A la Reme, que va ser qui em va acompanyar a la comunitat gitana de La Lluna, i a l'Eli i a l'Arnau, amb qui compartia el dia a dia en els meus inicis a la comunitat.

Moltes gràcies Isabel, José Luis i Sònia, per haver-me dirigit la tesis i acompanyat en la presa de decisions: tant en les encertades, com en les que no ho han estat tant.

Isabel, José Luis, Paola i Sebas. Per tots els moments compartits i les complicitats teixides.

I a totes les companyes i companys de la UAB, que heu estat aquí.

Vull fer una menció especial a la Isabel i a l'Ana, que no han pogut veure la tesis acabada, i m'hagués agradat compartir amb elles aquest dia.

A la Viti. Per ser-hi, malgrat la distància física dels últims anys. I per tot el suport en lectures, relectures, discussions i reflexions. Les seves ajudes són innumerables. Perquè hem compartit molts moments de feina, cerveses i olives. També paisatges fantàstics i converses inoblidables.

Al Juan. Per ajudar-me a pensar en la metodologia, llegir-me i respondrem a qualsevol hora. I perquè sense ell i el Miguelito, l'Atlas.ti no seria el mateix. Gràcies als dos per la metodologia, però també pels cafès i converses.

Al Fran. Segueixo sent una "tocina", malgrat els anys passin. Perquè fa temps que em deia que havia de treure pedres per acabar la tesis, i ara em trec una pedra molt gran: la tesis.

A la Núria, per les discussions, les cerveses, per emocionar-nos primer amb el MIPE i després amb les respectives tesis. Per la complicitat d'aquests darrers anys.

A les companyes de la Universitat de Girona. Amb qui he après molt i he passat bons moments. Gràcies Natxo, Moi i Mariona.

A la comunitat gitana de La Lluna, a qui difícilment mai podré agrair prou el que he arribat a aprendre. Especialment, a l'Alba que em va fer un dibuix preciós per la portada d'aquesta tesis. És per això, que aquesta tesis està dedicada a la comunitat gitana de La Lluna, a qui els hi agraeixo especialment tot el que he pogut compartir i aprendre amb elles i ells.

I a totes les amigues i amics. Tant a les que durant aquest temps no he pogut compartir tantes hores amb vosaltres com hagués volgut, com les que heu pogut estar en el dia a dia. Gràcies per interessar-vos i estar presents, inclús quan no us deixava.

Finalment, i molt especialment, al grup Alive, perquè hem compartit molts moments, d'angoixes i penes, però també d'alegries. Sense vosaltres aquest procés hagués estat molt diferent, i amb un somriure m'atreveixo a dir que hagués estat molt pitjor.

I al grup Pilucas, que la il·lusió d'agafar aire i celebrar s'encomana, i també hi ha una part de vosaltres en aquesta tesis.

Judith, Xabi, Ília i Noam. Gràcies per ser-hi i per tots els moments. És molt difícil posar-los en paraules, però amb la perspectiva del temps em fan somriure.

Marc, Sílvia, Xènia i Kira. Gràcies pels dibuixos i les hores familiars, per la maqueta i pels moments per respirar. Marc, gràcies per la teva complicitat i somriures, i per ser-hi sempre.

Sònia, Xavi i Drac. Gràcies per totes les converses i moments en espais i situacions molt diverses. Veure-us em fa somriure i les dificultats es redueixen. Sònia, sense tu aquesta tesis no hagués estat possible.

I Juli. Gràcies per ser tu. Per les hores escoltant inquietuds, dubtes i empenyades, inclús quan no era el millor moment. Per fer-me sortir a caminar, per les olives, els fruits secs i les albergínies. Pels gintònics i coctails. Perquè construir quelcom diferent no és fàcil, però somric mirant el passat i sé que m'agrada construir amb tu.

1. LOS INICIOS

Al igual que el mar es necesario para el *modus vivendi* de los peces, la cultura lo es para el desarrollo psicológico de las personas.

(Moisès Esteban-Guitart, 2010a: 82)

DESCUBRIENDO QUE SOY PAYA

En octubre de 2007, me apunté a hacer las prácticas de la asignatura Psicología Evolutiva II en el Proyecto Shere Rom. En ese momento, pensé que ese trabajo de campo me ofrecería la posibilidad de salir a hacer prácticas fuera de la universidad: intervención en un contexto real, me debió parecer interesante. Sin embargo, no podía saber de ninguna manera cómo estas prácticas me transformarían y abrirían un nuevo futuro. Sólo era una estudiante de 2º de carrera, con muchas ganas de aprender.

El 22 de octubre de 2007, con 19 años recién cumplidos, llegué al CEIP Les Flors para hacer las prácticas de campo de Psicología Evolutiva II. Estaba nerviosa, no sabía si encajaría en ese contexto, si sabría tratar con esas niñas y niños y lo único que sabía de los gitanos es que delante de mi casa una señora gitana vendía flores.

Abans d'entrar a l'escola, mentre esperàvem fora que fossin les 14.30, alguns nens ens han vingut a preguntar si nosaltres veníem per l'@Mac. Una nena ens ha preguntat el nom, i després de dir-li, li hem preguntat com es deia ella, i ens ha dit que María (María S.).

Han entrat els nens a l'aula i la M^a José ha fet unes primeres explicacions, i seguint la proposta d'una nena (la Míriam) ens hem presentat passant-nos una pilota.

Un cop fetes les presentacions hem llegit tots junts una carta de l'@Mac. La nena que tenia al costat (la María S.) m'ha preguntat si jo sabia llegir, li he contestat que sí i li he preguntat si ella en sabia, m'ha contestat que no.

La M^a José ha fet una petita explicació i els nens han començat a triar a qui volien com a ajudant. La María S. m'ha preguntat si volia anar amb ella, i li he dit que sí.

Antes de entrar en la escuela, mientras esperábamos que fueran las 14:30h, algunos niños nos han venido a preguntar si nosotras veníamos por @Mac. Una niña nos ha preguntado el nombre, y después de decírselo, le hemos preguntado cómo se llamaba ella, y nos ha dicho que María (María S.).

Han entrado los niños en el aula y M^a José ha hecho unas primeras explicaciones, y siguiendo la propuesta de una niña (Míriam) nos hemos presentado pasándonos una pelota.

Una vez hechas las presentaciones hemos leído todos juntos una carta de @Mac. La niña que tenía a mi lado (María S.) me ha preguntado si yo sabía leer, le he contestado que sí y le he preguntado si ella sabía, me ha contestado que no.

M^a José ha hecho una pequeña explicación y los niños han empezado a escoger a quién querían como ayudante. María S. me ha preguntado si quería ir con ella, y le he dicho que sí.

Fragmento de mi primera etnografía. Lunes 22 de octubre de 2007.

Ese día, tanto María S. como yo sabíamos que nos conocíamos de algo, pero era difícil pensar que su mundo y el mío estuvieran tan cerca, a pesar que tan lejos. El domingo 4 de noviembre, me encontré con María S. en la calle paralela a mi casa, y allí fue cuando las dos nos dimos cuenta. Ya nos conocíamos. María S. era la hija de la señora gitana que vendía flores al lado de casa de mis padres. La primera vez que mi hermana y yo les hicimos un regalo a nuestros padres, con dinero que les habíamos cogido prestado, fueron unas flores compradas “a la gitana”.

Dos mundos que parecían tan lejos, pero realmente estaban tan cerca.

Después de ese primer encuentro cerca de mi casa, la relación con María S. creo que cambió, quizás cambió ella, quizás yo, quizás nuestras interacciones. Ya no era solamente yo la que iba a su barrio y a su escuela y la única que conocía de dónde venía ella: ahora ella también sabía dónde vivía yo y de

dónde venía. Teníamos cosas en común y la relación continuaría después de terminar las prácticas.

Desde ese día, y a pesar de haber pasado ya 9 años, cada vez que nos encontramos por la calle con María S. o con su madre, nos preguntamos por la familia y charlamos un rato. La señora A. (madre de María S.) me cuenta sus preocupaciones (los estudios o trabajo de los hijos, la asistente social, la crisis...) e intenta regalarme flores. María S. se ha hecho mayor, ya no es la niña que aún veo en mi cabeza. Ya no es una niña de 3 años, sentadita al lado de su madre en la mesa que hacía de mostrador, vendiéndonos flores a mi hermana y a mi, flores para mis padres. Tampoco es la niña de 6º de primaria con la que empecé a trabajar, y que de alguna manera empezó a encender mis curiosidades que se han convertido en preguntas y en pasión por la intervención y la investigación sobre la cultura gitana.

APRENDIENDO CON LAS GITANAS

Después de esta primera experiencia como estudiante de prácticas en el CEIP Les Flors durante un semestre, decidí que quería seguir aprendiendo y haciendo intervención con la comunidad gitana, así que arreglé mis horarios para poder seguir durante el segundo semestre. Poco después de iniciarse el segundo semestre, Reme, que en esos momentos era una estudiante de máster que participaba en el equipo de investigación DEHISI, me propuso ir a conocer el Proyecto en otro centro, la Associació Gitana de La Lluna, situada en el barrio de La Lluna, al que ella iba después de la actividad en el CEIP Les Flors. De esta manera, el día 5 de mayo de 2008 fui por primera vez a la Associació Gitana de La Lluna y ya nunca me he alejado personal y laboralmente de la comunidad gitana de La Lluna. Me quedé sorprendida por el catalán cerrado, un catalán precioso, que se hablaba en la Associació Gitana de La Lluna, me fascinó un contexto de aprendizaje donde toda la comunidad estaba presente de una manera u otra, y me enamoré de la Associació Gitana de La Lluna y su gente.

A raíz de esta primera visita, descubrí que cada comunidad era diferente y que el Proyecto Shere Rom se concretaba de maneras distintas, así que empecé a visitar y a participar activamente en todos los centros donde se hacía el Proyecto, tanto dentro como fuera de la escuela. Tenía muchas ganas de aprender, sentía que a través de mi participación en las distintas comunidades aprendía y cada vez tenía más ganas de conocer la cultura gitana. Estaba empezando a descubrir que era paya, y las diferentes connotaciones que tenía serlo. Descubrí que ser paya puede ser puramente un adjetivo descriptivo, pero también puede ser un adjetivo despectivo, con toda una carga de rechazo a una relación de dominación construida a lo largo de los años.

Seguí durante el resto de mis estudios vinculada al Proyecto Shere Rom, especialmente vinculada con la comunidad gitana de La Lluna, donde además de asistir a la actividad, pasaba muchas horas en la Associació Gitana de La Lluna, hasta llegar al punto que cuando iba a empezar el último curso de la

carrera, José Luis e Isabel me ofrecieron coordinar el Proyecto Shere Rom en la comunidad gitana de La Lluna, que se acababa de quedar sin coordinadora, y presentarme a una beca de colaboración que ofrecía la Generalitat de Catalunya, para que las estudiantes de último curso pudiéramos iniciarnos con la investigación.

La comunidad gitana de La Lluna fue el primer entorno donde entré como profesional, sin estar bajo la tutela de nadie. Era muy joven, 21 años recién cumplidos, y aún muy inexperta e insegura profesionalmente. No obstante, tenía muchas ganas de aprender. Y aunque en ese momento no creo que pudiera ponerlo en palabras, sabía que para aprender a trabajar con la comunidad gitana, necesitaba aprender de la comunidad y conocerla. Hacía dos cursos que me veían por allí, así que para las niñas y niños era como si llevara allí toda la vida, y para sus familias, formaba parte del grupo de payas que hacíamos cosas en la Associació Gitana de La Lluna, y ya no se sorprendían que estuviera allí, incluso poco a poco, fueron interesándose por quién era, qué hacía con las niñas y niños, y en qué consistía el Proyecto Shere Rom.

PROYECTO SHERE ROM

Proyecto Shere Rom, grupo de investigación DEHISI, investigación-acción... la intervención, el compromiso y cariño de todas las personas que hemos formado parte del equipo por el Proyecto y por nuestro trabajo de intervención, han hecho que el Proyecto Shere Rom no sea solamente una intervención basada en un marco teórico sólido, sino también una vinculación afectiva con el Proyecto y las personas que forman parte de él. Sería lógico haber empezado este apartado explicando el Proyecto Shere Rom, en qué consiste y qué objetivos persigue, pero sin explicar este compromiso vital con lo que hacemos, difícilmente se puede entender realmente qué es y cómo es el mundo de Shere Rom.

A finales de los años 90, como muchos otros investigadores en el campo de las ciencias sociales, los miembros del equipo DEHISI inicial pretendían

estudiar las prácticas educativas de las familias gitanas a través de la entrevista y el trabajo etnográfico. No obstante, ya en su primer contacto con una comunidad gitana, se dieron cuenta que los miembros de la comunidad estaban cansados de las visitas de "expertos" y "académicos" que querían obtener respuestas a sus preguntas de investigación, pero que en pocas ocasiones daban feedback sobre dichos estudios ni se preocupaban sobre cuáles eran los intereses reales de la comunidad (Isabel Crespo, José Luis Lalueza y Cristina Pallí, 2002; Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Meritxell Portell y Sònia Sánchez-Busqués, 2005).

De este modo, un diseño de investigación "clásico", se transformó en un diálogo intercultural, en el que tres miembros de la comunidad gitana (y otros miembros que participaron en momentos puntuales) daban cuenta de qué era para ellos ser gitano (Emilio Cerrueruela, Isabel Crespo, Raimundo Jiménez, José Luis Lalueza, Cristina Pallí y Ramón Santiago, 2001). Se trataba de un diálogo intercultural, en tanto que la narración que hacían estaba marcada por la presencia del otro, entendiéndose a ese otro como la audiencia paya, tanto a los investigadores, como todos esos potenciales lectores, a los que estaban incorporando en su discurso (James Wertsch, 1991).

El resultado fue un libro de coautoría (Emilio Cerrueruela, Isabel Crespo, Raimundo Jiménez, José Luis Lalueza, Cristina Pallí y Ramón Santiago, 2001). Asimismo, desde esta comunidad gitana y DEHISI había la intención de seguir colaborando, lo que se materializó en forma de una nueva meta conjunta: iniciar una actividad educativa que contribuyera a disminuir los altos índices de fracaso escolar presentes en esta comunidad.

Desde el diálogo intercultural, que ha marcado la investigación e intervención del equipo DEHISI, se quería crear una actividad educativa que rompiera con las dos contradicciones principales (las discontinuidades familia – escuela y las relaciones históricas entre instituciones gitana y no gitanas), al mismo tiempo que también dejara de lado la teoría del déficit y objetivos asimilacionistas (Isabel Crespo, José Luis Lalueza y Cristina Pallí, 2002). Era por ello necesario crear una actividad en la que hubiera participantes de los distintos grupos culturales, en la que todos los participantes fueran considerados interlocutores válidos y existiera una flexibilidad en los roles.

Asimismo, para que la actividad cumpliera con la función educativa que se esperaba de ella, ésta debía ser significativa para todos los participantes, los objetivos debían ser discutidos entre todos y las metas debían ser claras. Además, se acordó que era necesario que cumpliera con los siguientes principios:

- La actividad educativa debe estar vinculada a la comunidad donde se realiza, con la finalidad de que el aprendizaje sea significativo y se conecte con los objetivos comunitarios.
- Las niñas y niños y sus familias deben ser respetados y considerados como interlocutores con capacidad para formular y perseguir objetivos y, de esta manera, transformar la actividad.
- La construcción del conocimiento es un proceso social basado en la participación y la colaboración entre actores que poseen conocimientos y experiencias distintas.
- Los roles de aprendiz y experto son flexibles, y un mismo sujeto debe poder transitar entre uno y otro según los objetivos y las actividades concretas.

Partiendo del marco teórico de la psicología cultural, Michael Cole (1999) estaba desarrollando un modelo de intervención educativa en el Laboratorio de Cognición Humana Comparada de la Universidad de California – San Diego, que implicaba la colaboración de la universidad y las comunidades locales. Este modelo se conoce como la 5ª Dimensión (Monica Nilsson y Honorine Nocon, 2005) y consiste en la creación de comunidades de práctica intergeneracionales e interculturales. En una estancia de José Luis Lalueza e Isabel Crespo en Estados Unidos, pudieron conocer algunas de estas comunidades de práctica de la red 5ª Dimensión, gestionadas conjuntamente por la Universidad de California y otras entidades locales, y les permitió aproximarse a un marco para empezar a diseñar nuestra actividad en la Asociación Gitana: "La Casa de Shere Rom", que dará nombre al Proyecto (Proyecto Shere Rom). Después de la experiencia en la Asociación Gitana, en el año 2004 empieza "Shere Rom a l'Escola" (Shere Rom en la escuela), al

mismo tiempo que se mantenía La Casa de Shere Rom y se extendía a otros espacios comunitarios.

El Proyecto partía de los siguientes principios:

- Adaptabilidad: Sensibilidad a las características de los contextos en los que se desarrolla, de manera que los participantes puedan apropiársela.
- Narratividad: La actividad se presenta como un relato que contribuye a crear una historia con un sentido compartido.
- Carácter colaborativo: La relación entre los participantes se basa en la colaboración y el aprendizaje cooperativo.
- Adecuación tecnológica: La actividad se orienta al uso dirigido a metas de las herramientas tecnológicas.

Partiendo de estas premisas, la actividad consiste en que un grupo de niñas y niños y una estudiante universitaria resuelven de manera colaborativa distintas tareas. Estas tareas son propuestas por un personaje misterioso que es quien guía la actividad. Además, esta actividad tiene sus propias reglas o compromisos para los participantes, artefactos culturales (herramientas propias en la actividad, y que tienen un significado compartido entre los participantes) y distribución de roles que permiten la creación de una microcultura propia (José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 1999; José Luis Lalueza, Isabel Crespo y María José Luque, 2010).

En un inicio, las distintas personas involucradas en la actividad tienen una participación fronteriza (Etienne Wenger, 1998; Etienne Wenger, Richard McDermott y Williams Snyder, 2002; Macarena Lamas, 2013), con unos roles difusos, pero que convergen para realizar una actividad conjunta. Hasta ese momento, las metas de los distintos participantes pueden ser diferentes. Generalizando, para los niños el objetivo es pasárselo bien, para los estudiantes universitarios es conseguir unos créditos y hacer una prácticas de campo, para los miembros de la comunidad es que las niñas y niños aprendan

en un entorno seguro y para las y los investigadores tener un laboratorio en el que analizar innovaciones educativas.

Mediante el proceso de apropiación de la actividad, de sus herramientas, prácticas y lenguaje, los participantes crean un relato compartido y unas metas también compartidas, emergiendo una microcultura propia que permite la construcción de un espacio plenamente intercultural (José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 1999; Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Meritxell Portell y Sònia Sánchez-Busqués, 2005). De esta manera, se contribuye en la formación de los distintos profesionales presentes en la actividad: maestras y maestros, y educadoras y educadores (Isabel Crespo, Remedios Rubio, Cuntxi López y Marta Padrós, 2012; Macarena Lamas y José Luis Lalueza, 2012; Macarena Lamas, 2013), pero también de las y los estudiantes universitarios, que participan del Proyecto Shere Rom, como una experiencia de Aprendizaje y Servicio vinculadas a diferentes asignaturas de la carrera de psicología (José Luis Lalueza, Sònia Sánchez-Busqués y Marta Padrós, 2016).

Empezamos trabajando con un modelo que llamamos Laberinto, una actividad concebida en forma de juego, que fomenta la lectoescritura de manera significativa e introduce a niños y niñas en el uso de herramientas tecnológicas a través de la colaboración con compañeros más expertos (ya sean estudiantes universitarios, un niño mayor o un miembro de la comunidad) en la resolución de tareas (juegos informáticos o "misiones").

Para participar, se parte de la representación gráfica de un laberinto que conecta diversas habitaciones, y en cada una de éstas se encuentran varias propuestas de juegos o misiones que los niños y sus ayudantes deberán llevar a cabo. Cada juego o misión tiene una guía de tarea que explica qué hacer para resolverla partiendo de tres niveles diferentes de expertitud: principiante, iniciado y experto. Cuando cumplen los requisitos de uno de los niveles, se puede avanzar a la siguiente casilla del laberinto e iniciar un nuevo juego de la misma habitación. El "viaje" que los niños hacen a través del laberinto, se registra en un pasaporte personal, que permite ir conociendo el progreso del grupo y que fomenta la construcción de una identidad grupal. El compañero mayor puede ayudar a resolver la tarea, dar pistas, proporcionar

el lenguaje adecuado... Asimismo, el personaje misterioso cumple una función importante en tanto que propone las actividades a los niños se intercambian mensajes con él, permitiendo atribuirle un sentido a las tareas de lectoescritura; y en situaciones de conflicto puede actuar como mediador.

A partir de la experiencia y de la discusión sobre el modelo Laberinto, se desarrolló una nueva actividad: el modelo Trobadors. Este nuevo modelo, consiste en la elaboración de una historia digital, con el fin de dar a los chicos la oportunidad de convertirse en creadores y participantes activos en su propio proceso de aprendizaje. En pequeños grupos (con la colaboración de un ayudante de la universidad) elaboran presentaciones dinámicas, animaciones, microrelatos o películas sobre un tema que escoge el propio grupo. Este proceso de elaboración de su relato se realiza de forma colaborativa y con la ayuda de herramientas tecnológicas como cámaras y programas de edición de vídeo. El proyecto pasa por distintas fases: planificación del trabajo a realizar, selección de la temática, elaboración del guión, grabaciones, edición y finalmente, visualización delante de una audiencia. Sin embargo, no se trata de un proceso lineal, sino en espiral: cada visualización lleva a una revisión del trabajo hecho, de manera que no hay una evaluación externa, sino una reflexión permanente de los autores sobre su propia producción.

De esta manera, los tres ejes fundamentales del modelo Trobadors son: que tengan libertad para escoger sobre qué quieren relatar, que se trate de una actividad colaborativa y que el trabajo esté orientado a una audiencia que deber ser tenida en cuenta durante todo el proceso.

En este modelo, la figura del mago sigue cumpliendo un rol fundamental, muy parecido al que presentamos en el modelo Laberinto, pero incluyendo apoyo técnico cuando es necesario.

La elección del modelo Laberinto o Trobadors dependerá de las características del grupo con el que se esté trabajando, de su edad y de los objetivos que se prioricen. En este sentido, se recomienda usar el modelo Laberinto cuando trabajamos con niños de 3 a 8 años, ya que la actividad está más estructurada y las ayudas que se ofrecen son a parejas de niños. En cambio, para trabajar con niños de 9 a 16, el modelo Trobadors nos permite

que los chicos y chicas puedan trabajar sobre temas que son de su interés en pequeños grupos y elaborar sus propios proyectos.

En definitiva, en el Proyecto de Shere Rom (5ª Dimensión en Barcelona) se desarrolla el modelo Laberinto o Trobadors, tal y como acabamos de señalar, en función de las características del grupo (José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 1999; José Luis Lalueza, Isabel Crespo y María José Luque, 2009, 2010; José Luis Lalueza, Isabel Crespo, María José Luque y Marta Padrós, 2011; Marta Padrós, Sònia Sànchez-Busqués, María José Luque, 2012). Con independencia del modelo usado, la actividad les resulta motivadora en tanto que:

- Los niños, a pesar de ser una actividad voluntaria, asisten de manera regular a la actividad.
- Se crean vínculos con los estudiantes universitarios, que favorecen su interés por la actividad y por las tareas que se proponen.
- Se implican en las distintas actividades.
- Pueden detectar los objetivos de las actividades.
- Expresan que estas actividades tienen un sentido para ellos.

Sin embargo, a pesar de que en el Proyecto Shere Rom las niñas y niños dedicaban dos horas a realizar tareas educativas, los miembros de la comunidad estaban vinculados a éstas, se habían hecho progresos muy interesantes en el manejo de herramientas tecnológicas y en el uso significativo de la lectoescritura y del trabajo colaborativo, seguían detectándose serias dificultades en la escuela. Resultaba difícil incidir en las contradicciones propias de la institución escolar, pero también sobre el desconocimiento de las y los profesionales. A pesar que contábamos con experiencia tanto dentro como fuera de la escuela, se vio la necesidad de trabajar más activamente en red, con los demás agentes educativos y las diferentes instituciones donde participan las niñas y niños o que de alguna manera afectan en ellas y ellos. Es decir, se incluye entre las funciones de las personas que llevan la coordinación del Proyecto en los diferentes espacios,

el trabajo con familias, escuelas, servicios sociales, asociaciones gitanas, el culto, y otros profesionales que puedan estar incidiendo en la escolarización. De esta manera, nos encontramos delante de una intervención comunitaria donde para poder trabajar con los demás profesionales es importante conocer bien a las familias y sus prácticas educativas, para incidir en la mirada etnocéntrica que desde la mayoría de instituciones se tiene sobre la educación.

COMUNIDAD GITANA DE LA LLUNA

Cuando con 19 años llegué a la comunidad gitana de La Lluna (nombre con el que he decidido referirme a la comunidad gitana en la que se centra la investigación), llevaba ya un tiempo trabajando con gitanos en el CEIP Les Flors y me había empezado a interesar por su cultura y sus niñas y niños.

Llegaba del barrio de Bon Pastor, donde acababan de empezar a derribar las primeras llamadas “casas baratas”, aunque seguía siendo un barrio casi plenamente de autoconstrucción a excepción de los equipamientos públicos presentes.

Sin embargo, La Lluna era un barrio de la ciudad de La Serralada por el que yo había paseado muchas veces. Un barrio de clase media o media-alta, con un alto nivel de profesionales y con poca inmigración. La comunidad gitana lleva muchos años en el barrio, ya desde la llegada de los gitanos a La Serralada en 1415, empezaron a instalarse en distintos barrios de la ciudad, y también llegaron a La Lluna. Actualmente, la comunidad gitana de La Lluna está formada por unas 400 personas.

Mi primer contacto con la comunidad gitana fue en la antigua Associació Gitana de La Lluna, la antigua asociación gitana del barrio, que era un espacio social de reunión de la comunidad, donde además se hacían actividades educativas para las niñas y niños, pero también era un bar para que las mujeres y hombres pudieran reunirse, al mismo tiempo que se hacían pedimientos y otras fiestas de la comunidad. Era un espacio comunitario,

polivalente y central para muchos eventos de la comunidad. Sin embargo, la primera vez que entré, lo único que fui capaz de ver era que se trataba de un bar, con una pequeña aula de informática en el fondo (que parecía un pasillo con 6 ordenadores y sillas), y con mucho ruido. Mucho ruido y mucha gente hablando muy alto. Esto habitualmente no me molestaba, pero era lo suficientemente alto como para que hasta yo me percatara.

Me sorprendió encontrarme dentro de un espacio con tantas gitanas y gitanos, en un barrio que para mí no era nuevo. Al entrar tuve la sensación de ser paya, una identidad mía que había conocido cuando llegué al CEIP Les Flors, pero que se hizo más fuerte en la entrada en la Associació Gitana de La Lluna, y que ha ido construyéndose más fuerte a medida que he ido conociendo mejor a las gitanas y gitanos. Pero lo que más me sorprendió fue que hablaran catalán, y que hablaran un catalán que en ese momento me pareció antiguo, como de pueblo, muy cerrado. Llegaba con los estereotipos sobre los gitanos, también contruidos en base a los gitanos que había conocido, y es que esperaba encontrarme con gitanos que hablaran en castellano.

La comunidad gitana de La Lluna es catalanohablante, a pesar de que el castellano se ha ido introduciendo en algunas familias durante los últimos años, a partir de matrimonios con personas de otras comunidades gitanas. Hay otras comunidades gitanas catalanohablantes, con las que se comparten muchos vínculos familiares y se producen muchas nuevas parejas. En Barcelona serían Gràcia, Hostafrancs y la Calle de la Cera, y en Catalunya encontramos a comunidades catalanohablantes en Tarragona, Lleida, Girona, Mataró, Reus, Cambrils, Palamós..., pero también en Mallorca y en la Catalunya Nord, en Perpinyà, Francia.

En esta ocasión conocí a Shakira, que es quién me acompañó durante los primeros días y me hizo sentir que era bienvenida en la Associació Gitana de La Lluna, y a Abraham, a Juan y a Salomé, que me permitieron entender que para ellos el Culto era muy importante. Poco a poco, fui conociendo a las demás niñas y niños y a los demás miembros de la comunidad, a raíz que me veían estando con las niñas y niños.

Actualmente, a pesar de que es muy difícil calcular cuántas personas exactamente conforman la comunidad, podríamos decir que hay unos 50 niñas y niños en edad escolar. Sin embargo, es importante tener en cuenta que la comunidad es mucho más amplia que las personas que viven en ella. La descendencia que se ha ido del barrio por matrimonio o por alguna dificultad, sigue formando parte de la comunidad en determinados celebraciones y situaciones especiales, también las nietas y nietos que a pesar de no vivir en la comunidad, pueden pasar largos periodos (o cortos pero regulares). De esta manera, los lazos familiares amplían la comunidad.

Cuando llegué a la Associació Gitana de La Lluna me sorprendieron muchas cosas, y de hecho me sorprendía y aprendía la mayoría de días que iba. Quizás, lo que más me apasionaba es que esta sensación era mucho mayor que en el CEIP Les Flors. Supongo que el entorno, estar en un espacio comunitario, una asociación gitana que era el punto de encuentro, me permitió acercándome más y adentrándome a la comunidad e ir aprendiendo de ella. Al mismo tiempo que aprendía más sobre la comunidad gitana de La Lluna, más descubría que soy paya e iba dándole un significado más complejo, pero también iba agitanándome poco a poco. Aprendí sobre identidad, de mis privilegios como miembro del grupo cultural hegemónico, de la invisibilización de la comunidad gitana, de los prejuicios presentes en el grupo dominante y las expectativas asimilacionistas hacia la comunidad gitana, el etnocentrismo de la academia, pero también de las instituciones donde la comunidad gitana estaba obligada a participar. Con todo, me apasioné por mi trabajo, por mi nueva mirada hacia la comunidad gitana y por todo lo que iba aprendiendo día a día. Sigo hoy aprendiendo, apasionándome y queriendo. Mis niñas y niños, que algunas ya son madres o están casadas, siempre serán esas niñas y niños con las que empecé a cambiar mi mirada etnocéntrica, aprendí a sorprenderme y a mirar, sin saber lo que estaba haciendo, pero quizás, es la mejor manera de aprender, aprendiendo desde la práctica.

Desde el primer momento, las niñas y niños me acogieron muy bien. Les gustaba que me interesara por ellas y ellos, por lo que les gustaba, por sus intereses, por sus costumbres. De esta manera, poco a poco, se convirtieron en mis mentoras y mentores en la comunidad, quienes me han ido

ayudándome a acercarme en determinados espacios, quienes me han explicado el porqué de muchas cosas. Todas y todos han sido grandes acompañantes en muchos momentos, que me han ayudado a pensar y a entender su cultura, pero también la vida. Sin embargo, Alba y Tobías me han enseñado mucho con la intensidad de sus reflexiones; Shakira y Amelia porque hemos crecido juntas; e Indira, Érica y Abraham, porque dejaron de ser niñas y han entrado en el mundo de los adultos.

Con este mentoraje he ido poco a poco descubriendo la comunidad gitana de La Lluna, alejándome también de los estereotipos que socialmente se construyen sobre esta comunidad. La comunidad gitana de La Lluna (y la comunidad gitana catalanohablante en general) es considerada por los payos (y nuestras instituciones y gobiernos) como una comunidad “integrada”, y entendiendo como integrada que sus prácticas y costumbres no se alejan de las del grupo dominante, más allá del folklore (eso quiere decir, que nos gusta que sean los padres de la rumba y que hablen catalán, como si fuera mérito nuestro). No pretendo discutir sobre integración, pero sí creo que este discurso sobre los gitanos catalanes ha creado en los miembros de la cultura dominante una idea de los gitanos buenos (e integrados) que hablan catalán, tocan rumba, no son pobres, ni van sucios y no tienen problemas con la ley, tachando a los demás gitanos de todo lo contrario. Este discurso también ha calado en la propia comunidad gitana de La Lluna, que se diferencian de los “peluts” (o “peludos”), que es como denominan a los gitanos castellanos, atribuyéndoles a éstos todos los prejuicios sobre los gitanos que ellos viven en propia piel, pero con los que no se identifican. De esta manera, se invisibiliza la riqueza de la cultura gitana, la pluralidad de prácticas y se reduce en un estereotipo vinculado con la cultura de la pobreza. Ahora diré algo obvio, pero que por obvio generalmente se olvida, por la facilidad y la utilidad de los estereotipos: ni todas las gitanas y gitanos son iguales, ni sus prácticas culturales son tan distintas en función de las comunidades. Aunque parece contradictorio, no lo es. Existen diversidad de prácticas entre familias de una misma comunidad, también diferencias individuales; pero hay una cultura rica y con tradiciones construidas a lo largo de muchos siglos, a pesar de los cambios en algunas prácticas y de la diversidad de las actividades presentes en dichas prácticas culturales.

Más adelante, explicaré cómo este mentoraje me ha llevado a aprender y me ha suscitado un gran amor y respeto por la comunidad gitana, y muy especialmente por la comunidad gitana de La Lluna. No obstante, y para que se puedan entender las prácticas culturales que analizaremos más adelante, es importante conocer los cambios que se han producido en la comunidad gitana de La Lluna desde el año 2008 cuando llegué.

Como he comentado, era la antigua asociación gitana, creada en 1986, un espacio social clave en la comunidad, donde personas de todas las edades participaban, cada una con un rol y un espacio concreto, y también con unas interacciones que todo el mundo conocía. En la entrada había un recibidor, con un mosaico con la parte superior azul y la parte inferior verde y con una rueda de madera en medio, simbolizando la bandera gitana, y en el lado derecho había un despacho pequeño, que en ocasiones ocupaba la Junta de la Associació Gitana de La Lluna. Después se accedía a una gran sala, una primera parte con una mesa de billar a la derecha y un par de mesas en la izquierda, esta zona solían ocuparla los chicos jóvenes de la comunidad. A continuación, una zona con mesas de bar y una barra donde se servían cafés, coca-colas y algo de alcohol, se hacían también bikinis y otras meriendas. En esta zona había mesas donde las señoras se sentaban con su quinta y en otras ocasiones, cuando no estaba lleno, se sentaban las mujeres de diferentes edades, también había mesas con hombres, que jugaban al dominó o fumaban o bebían algo. La Tía Cándida llevaba el bar. En la pared del fondo había dos puertas, una que daba a una sala que estaba generalmente cerrada, que había sido una antigua aula-taller de peluquería para las chicas y la otra a un aula de refuerzo escolar para las niñas y niños. A la izquierda, mirando a la barra del bar, se había aprovechado el pasillo amplio que llevaba a la zona de lavabos, para hacer una aula de informática, un Punt Òmnia (proyecto de la Generalitat de Catalunya de acercamiento de la tecnología a la población en riesgo de exclusión social, para evitar la brecha digital que en aquellos años se consideraba un obstáculo adicional en las comunidades pobres). Al final del pasillo había los lavabos. Las niñas y niños correteaban por allí todas las tardes, al mismo tiempo que participaban de las actividades que se les dirigían, y salían tranquilamente a jugar en La Placeta, que se encontraba justo delante de la asociación.

A petición de la Associació Gitana de La Lluna y del Consell Municipal del Poble Gitano, el Proyecto Shere Rom llega a la asociación en noviembre de 2005, usando el espacio y los ordenadores del Punt Òmnia. Habían conocido el Proyecto, y a los miembros de la Associació Gitana de La Lluna les pareció una propuesta interesante. En la Associació Gitana de La Lluna se hacían otras actividades educativas, como el refuerzo escolar, y en el pasado se había hecho un curso de peluquería para las chicas que habían dejado el instituto. Había una preocupación en la comunidad por los altos niveles de absentismo y abandono escolar, porque veían que muchas de las salidas laborales tradicionales cada vez eran más complicadas y eran muy duras; y también por parte de las instituciones porque La Lluna es uno de los barrios con niveles más altos de absentismo y abandono escolar. Cuando llegué, Laika, una chica de la comunidad que había estudiado Educación Social, estaba trabajando como promotora escolar, haciendo de nexo entre las familias y las escuelas, trabajando con el Equipo de Asesoramiento Psicopedagógico (del que formaba parte) y coordinándose con Servicios Sociales. Durante su permiso de maternidad, le substituyó Lucas, marido de la prima de Laika, con un hijo en secundaria y una hija en primaria, y muy vinculado al Culto.

Además de las actividades que se hacían en el día a día, también se celebraban allí fiestas de cumpleaños, verbenas o pedimientos.

Para la vida social de la comunidad, también era muy importante La Placeta y El Corraló. Las madres con las niñas y niños más pequeños estaban en la placeta, también los chicos jugando a fútbol. En cambio, las chicas cuando empezaban a hacerse mayores iban a contarse confidencias en El Corraló, cerca de los mayores, pero un poco más alejados de la mirada de los adultos. Por otro lado, los chicos por las tardes y la noche ocupaban uno de los bancos de El Corraló, para fumar y ver como las chicas pasaban y poder ronear con ellas.

Finalmente, el Culto, la Iglesia Evangélica de Filadelfia, también era un espacio importante, desde que en la década de los 80 la Iglesia Evangélica había ganado fuerza en las comunidades gitanas de Catalunya. En La Lluna tuvieron Culto propio desde 1983. A las ocho de la tarde empezaba el Culto

diario, y la mayoría de familias iban a la Iglesia, quedando la asociación casi vacía y la Tía Cándida generalmente cerraba el bar para poder asistir también. A menudo, las mujeres y hombres estaban dentro de la Iglesia, situada muy cerca de La Placeta y de la Associació Gitana de La Lluna, y las niñas y niños jugaban en la calle cerca de la puerta del Culto.

En diciembre de 2010, la Associació Gitana de La Lluna cierra. Hay muchas versiones sobre los motivos del cierre. No obstante, me quedo con la versión oficial: el dinero de las subvenciones no permitía pagar el local. De esta manera, con su cierre se pierde no solamente un espacio de socialización, sino una institución que cumplía una función política, ya que desde las instituciones payas, cuando se quería contactar con la comunidad gitana de La Lluna se acercaban a la Associació Gitana de La Lluna. Al mismo tiempo, también era una manera de visibilizar la comunidad gitana en el barrio.

Las diferentes actividades educativas que se hacían vinculadas a la Associació Gitana de La Lluna tuvieron que reubicarse o desaparecieron. El Punt Òmnia se trasladó a El Cau, las clases de repaso se trasladaron al Casal de Abuelos situado en El Corraló y el Proyecto Shere Rom nos quedamos sin espacio donde hacer la actividad, por lo que nos encontrábamos con las niñas y niños en La Placeta y desde allí decidíamos donde ir cada sesión. No obstante, el repaso escolar y la figura del Promotor escolar, ambos proyectos vinculados a la misma entidad gitana, dejaron de trabajar en la comunidad gitana de La Lluna el año siguiente.

Por otro lado, el Proyecto Shere Rom siguió haciendo la actividad en La Placeta hasta el mes de abril de 2012, cuando empezamos a hacer la actividad en el CEIP Júpiter.

Después del cierre de la Associació Gitana de La Lluna, se hablaba con nostalgia de la asociación, y Rodrigo, que había empezado a vincularse con el movimiento asociativo gitano internacional, crea la Associació de Joves Gitanos de La Lluna en 2012. En unos inicios no tienen local y no se hacen muchas actividades, pero poco a poco va trabajando en pensar proyectos y actividades. Durante este periodo, el Culto y La Placeta son dos espacios sociales importantes para la comunidad, ya que El Corraló está ocupado por

unos barracones provisionales, mientras se está construyendo una nueva escuela en el barrio.

No obstante, se produjo otro cambio importante en la comunidad gitana de La Lluna a principios de 2013: hay una escisión en el Culto, y aparece un nuevo Culto, vinculado a la Iglesia Evangélica de Betania. En un primer momento, son unas pocas familias que van al nuevo Culto, pero poco a poco, más familias van pasando del Culto de Filadelfia al Culto de Betania, quedando la comunidad dividida. En ese momento, el Pastor de Filadelfia era Lucas y el nuevo Pastor de Betania es Rafael. Ambos son padres de niños que han participado del Proyecto Shere Rom, y de familias que habían sido muy cercanas.

La escisión del Culto incide en las relaciones sociales, quedando la comunidad y algunas familias divididas entre ambas iglesias. En tanto que el Culto es un espacio de socialización importante en la comunidad, este cambio tendrá un peso importante en la comunidad. Al mismo tiempo, que el Culto de Betania generará cambios en las prácticas de las familias vinculadas éste.

A mediados de 2013, también regresa el Punt Òmnia a La Lluna, en un espacio que se alquila muy cerca de La Placeta. De esta manera, en septiembre de 2013, el Proyecto Shere Rom regresa al espacio del Punt Òmnia, ya que el CEIP Júpiter es un centro educativo del barrio donde solo asisten dos niños gitanos, queda más alejado de la vida social de la comunidad y las niñas y niños no lo sienten como un espacio propio. Tampoco era un buen espacio para que la comunidad participara de la actividad, ya que solamente podían entrar las niñas y niños y las entradas y salidas estaban reguladas. La entrada del Proyecto Shere Rom al nuevo Punt Òmnia era interesante para la dinamizadora de la actividad, ya que las familias no permitían que las niñas y niños se quedaran solos allí, porque no se había tejido aún una confianza con ella. También lo era para el Proyecto Shere Rom, por la participación de las familias y de las niñas y niños era más libre.

La Associació de Joves Gitanos de La Lluna seguía sin hacer actividades para la comunidad, ya que no tenían un espacio físico donde hacerlas. No obstante, Rodrigo se ofrecía para la colaboración en actividades entre el Proyecto Shere Rom y la Associació de Joves Gitanos de La Lluna. Con

Rodrigo siempre ha habido muy buena relación, porque él siempre recuerda a José Luis e Isabel de cuando era pequeño, y mantiene que comenzó a vincularse con el mundo asociativo a raíz de acompañarme a una presentación del Proyecto Shere Rom en la Universitat Autònoma de Barcelona, donde le presenté a gitanos vinculados con el movimiento asociativo gitano internacional y a personas del Ayuntamiento de La Serralada vinculadas con el mundo gitano en la ciudad. Así, que después de varias reuniones y de pensar en cómo vincular una actividad del Proyecto Shere Rom y la Associació de Joves Gitanos de La Lluna, aprovechando que habíamos hecho una actividad donde habíamos hecho un reportaje del mercado y de las comidas que se podían preparar y que un niño había dicho que nunca había comido pescado con forma de pez, le propuse hacer una sardinada en La Placeta. Y así lo hizo, se encargó de gestionar con el ayuntamiento del barrio de La Lluna la actividad en la plaza, conseguir las sardinas, las bebidas. Finalmente, se hizo la sardinada, que era la primera actividad comunitaria que se celebraba desde que se había cerrado la Associació Gitana de La Lluna, generando muchas ganas de hacer cosas en la comunidad. Tantas, que al año siguiente hicieron una barbacoa y se empezó a hablar de recuperar la participación de la comunidad gitana de La Lluna en la Fiesta Mayor.

También ha contribuido a la difusión del 8 de abril, como Día Internacional del Pueblo Gitano; y el Porrajmos (o Samudaripen o holocausto gitano durante la Segunda Guerra Mundial).

Finalmente, han conseguido un local, aunque compartido y que no permite hacer actividades con mucha gente, ni fiestas y por lo tanto no es un espacio de socialización de la comunidad. No obstante, este verano la Associació de Joves Gitanos de La Lluna, gracias a haber aprovechado un proyecto orientado a la participación comunitaria de los jóvenes, la comunidad gitana de La Lluna ha vuelto a participar de la Fiesta Mayor, decorando El Corraló, ahora que finalmente se han sacado los barracones provisionales. Recuperar la participación en la Fiesta Mayor es participar de una fiesta del barrio y es también una manera de visibilizar la comunidad gitana.

Con todos estos cambios, también había desaparecido la coordinación entre Servicios Sociales – Escuelas – Comunidad Gitana de La Lluna, ya que al no contar con promotora escolar y sin una asociación gitana donde acudir desde Servicios Sociales tampoco sabían con quien coordinarse y poder hacer un trabajo más comunitario. En cambio, yo podía trabajar con las familias y las niñas y niños, pero no contaba con el acceso institucional por decisiones políticas del técnico de aquel momento y por una descoordinación importante entre las instituciones que trabajaban en el barrio con la comunidad gitana. Sin embargo, el nivel de absentismo y abandono escolar seguía siendo muy alto y un educador de Servicios Sociales que había colaborado con Laika cuando era promotora escolar, cuando supo que el Punt Òmnia había regresado al barrio, más de medio año más tarde que estuviera en funcionamiento, llegó al Punt Òmnia, en noviembre de 2013, preguntando por mi y por si sabía cuándo y dónde podía encontrarme. Así que decidimos hacer una reunión informal, que fue la primera de muchas, para coordinarnos e intentar buscar una salida a falta de una figura que considerábamos necesaria: una promotora escolar. Durante el resto del curso académico 2013 – 2014 nos reunimos quincenal o mensualmente, para hacer una radiografía sobre la escolarización de las niñas y niños gitanos de La Lluna, así como otras preocupaciones que tenían desde Servicios Sociales y no sabían cómo abordar. Propuse invitar a Elena, una mujer de la comunidad, tía de Laika, que había sido promotora escolar en El Cau y que había dejado el trabajo al tener a su primera nieta, a participar de una reunión para hablar de la posibilidad de tener promotora escolar de nuevo. Finalmente, de todas estas reuniones se logró que se contratara para el curso siguiente a una nueva promotora escolar, financiada mitad por el Ayuntamiento de La Serralada y la otra mitad por el distrito de La Lluna. También se hicieron reuniones con las madres de las niñas y niños que estaban en primaria, con las que estaban a punto de empezar el instituto, y con las chicas que hacía años que habían abandonado los estudios.

Actualmente, seguimos haciendo reuniones de coordinación, ahora también con la participación de la promotora escolar, trabajando cada profesional desde nuestro espacio con las familias y trabajando para reducir el absentismo y abandono escolar. El absentismo en primaria es puntual, pero en secundaria siguen habiendo altos niveles de abandono a partir del

segundo curso. A pesar de que algunos chicos se gradúan, la mayoría de chicas abandonan antes de terminar el segundo curso. Por este motivo, con las chicas que hace varios años han dejado de estudiar y ya han cumplido los 16 años, hemos organizado talleres orientados a hacer una cata de distintas salidas formativas – profesionales, al mismo tiempo que sigo trabajando a nivel individual con ellas, por la vinculación afectiva que se ha creado, que permite hacer una mejor intervención en estos casos, logrando la reincorporación a algún tipo de estudios en algunas de ellas.

A pesar de los niveles altos de abandono escolar, desde la comunidad se tienen cada vez más presente que el mundo laboral es muy difícil sin tener el graduado escolar. No obstante, a la que las chicas y chicos llegan a una cierta edad, empiezan a querer ronear para pedirse. A través del pedimiento la familia del chico va a pedir a la chica y la pareja se compromete. Después de un tiempo pedidos, la pareja se casa, siguiendo el rito del pañuelo, que realiza la ajuntadora, si la chica ha conservado su virginidad, o escapándose, si la chica no es virgen y no puede sacar el pañuelo. Tanto el pedimiento como el casamiento, son dos celebraciones con música y baile, donde participa toda la comunidad. En estas situaciones, los proyectos formativos y laborales, pasan a un segundo plano, ya que gran parte de la comunidad reconoce la importancia de las emociones, tanto las pasiones para pedirse y casarse, como cuando se honra a la familia en la boda, como en los conflictos o en los lutos.

Conocer a la comunidad gitana de La Lluna, me ha llevado a darme cuenta que soy paya, y a apreciar muchas de las diferentes connotaciones de serlo; no obstante, también me ha llevado a agitanarme, cambiando mi mirada hacía sus prácticas culturales, pero también extrañándome de las mías.

9 ANYS SENT PAYA, 9 ANYS AGITANANT-ME

A los 19 años, a través del Proyecto Shere Rom, me acerqué a la comunidad gitana, a la intervención socioeducativa y a la investigación-acción. A pesar que en esos momentos no sabía cómo marcaría mi paso por la universidad, mi vida profesional, ni los aprendizajes futuros. Las prácticas en el CEIP Les Flors primero, la participación como voluntaria en la Associació Gitana de La Lluna después y la visita a todos los centros del Proyecto Shere Rom, me hicieron descubrir que aprendía a través de ver cómo intervenían las profesionales presentes, pero también, y esto no me lo esperaba, aprendía de las niñas y niños gitanos y de su manera de ver la vida.

En la Associació Gitana de La Lluna se despertó mi interés no solamente por la intervención educativa en contextos multiculturales y en riesgo de exclusión social, cosa que ya había empezado a desarrollar en el CEIP Les Flors y a través del Proyecto Shere Rom, sino también por la cultura gitana, la educación en el ámbito comunitario y la intervención comunitaria. Participar de las prácticas en la Associació Gitana de La Lluna, me permitió acercarme a la comunidad, ya que se trataba de un espacio de socialización donde participaba todo el mundo, cada uno llevando a cabo distintas prácticas. Al mismo tiempo, en una sesión a la que la coordinadora no pudo ir, ésta me pidió si yo podía llevar la actividad, ya que las niñas y niños me conocían y conocía la dinámica. A pesar que no tuve que hacer nada diferente a lo que hacía habitualmente, para mí era un reto.

Además, al ser una asociación gitana, la flexibilidad en las entradas y las salidas era mucho mayor, y después de la actividad me quedaba charlando con las niñas y niños y con sus familias. Un día que después de la actividad me quedé jugando con las niñas y niños, Shakira, que en esos momentos tenía 5 años, me preguntó si yo era gitana. Le contesté que era paya, al mismo tiempo que le pregunté qué le había hecho pensar que era gitana, y me respondió que era diferente a las demás payas que conocía, porque me quedaba jugando con ellos como hacían sus primas mayores. Era paya, pero

quizás ya no era solamente paya, quizás, sin darme cuenta, me estaba agitanando.

Ese mismo curso, durante mis prácticas en el CEIP Les Flors, la coordinadora de la actividad, María José Luque que en ese momento estaba acabando de recoger los datos para su tesis doctoral, grabó al grupo de niñas con las que yo estaba trabajando, y ese verano me pidió si podía transcribir las grabaciones en las que yo había estado presente. Me pareció interesante y acepté, y a pesar que tuve que dedicar muchas horas para transcribir cada una de las sesiones, ya que en la sala estábamos presentes como mínimo 6 niñas y 3 estudiantes universitarias y había muchos momentos con varias conversaciones paralelas, aprendí muchísimo por varios motivos. Primero, porque me permitió ver cómo intervenía, pero desde fuera, viendo lo que hacía y qué consecuencias tenía. Descubrí que algunas de las estrategias que había usado eran mejores que otras. También descubrí, que a pesar de ser catalanohablante, con las niñas hablaba en castellano, y sin quererlo usaba un castellano con expresiones más cercanas a las niñas, incluso con alguna palabra en caló, y que lo hacía para acercarme a ellas. Segundo, porque me permitió entender situaciones que en su momento había interpretado de manera errónea, y eso hizo cambiar mi manera de entender las dificultades en la interacción. En una de las sesiones, una de las niñas que estaba muy implicada en la película que estábamos haciendo se puso a boicotear la actividad para que no pudiéramos grabar nuevas escenas. En ese momento lo interpretamos como un boicot a la actividad, una desmotivación por lo que estábamos haciendo entre todas y pocas ganas de que el trabajo saliera adelante. Sin embargo, viendo las grabaciones durante la transcripción, me di cuenta de algo de lo que en su momento no nos percatamos: la niña era la única que iba vestida con la misma ropa que en la sesión anterior y no quería que grabáramos porque se vería que llevaba la misma ropa. La niña, teniendo presente los estereotipos sobre la comunidad gitana, no quería que pensarán que no tenía más ropa o que iba sucia. Durante todo el incidente había indicios que quizás, con más experiencia o intentando descubrir dónde estaba el problema, hubiéramos sabido detectar. El problema se solucionó cuando se le dejó un jersey a la niña y ya no se la veía con la misma camiseta, pero durante la sesión no nos percatamos del motivo del boicot ni de la solución que logró encontrar la propia niña. Con esto aprendí que a veces, en

la intervención, hay muchas cosas que les pasan a las personas con las que trabajamos de las que no nos damos cuenta, y que antes de asumir que las niñas o niños gitanos (o quien sea) están boicoteando una actividad es importante atender a qué posibles motivos hay detrás. Me había pasado todo el verano transcribiendo, pero había aprendido mucho a través de observarnos.

Empecé 3º de psicología y ese primer semestre me había matriculado a dos asignaturas donde podía hacer las prácticas en el Proyecto Shere Rom: Estrategias de Aprendizaje (con Sònia Sànchez-Busqués) e Infancia y Familias en Riesgo de Exclusión Social (con Isabel Crespo). Tenía claro que quería seguir en el CEIP Les Flors, ya que era donde había empezado y estaba segura que con María José Luque aprendía mucho. Pero también quería ir al IES La Illa, ya que se empezaba allí el Proyecto Shere Rom, era la primera vez que se intervenía en un instituto y Reme Rubio, que iba a ser la coordinadora, me había explicado que iba a ser muy interesante. Al mismo tiempo, este primer semestre, también seguí yendo a la Associació Gitana de La Lluna, dos tardes a la semana, y cuando salía del CEIP Les Flors iba a la Associació Gitana de El Riu.

Aprendí mucho en cada uno de los contextos. Especialmente, de Visca y Raimundo en la Associació Gitana de El Riu, ya que me permitió aprender cómo los gitanos resolvían los conflictos, como dialogaban con las niñas y niños y el respeto que ellas y ellos tenían hacia sus mayores. Con Visca y Raimundo aprendí mucho de la cultura gitana, ya que la explicaban para que una paya pudiera entenderla, anticipándose a lo que yo podía pensar. Las cosas que iba aprendiendo en la Associació Gitana de El Riu, me eran muy útiles para comprender situaciones que para mí eran difíciles de entender con todos sus matices en la comunidad gitana de La Lluna, y cuando tenía dudas sobre qué hacer o el porqué de determinadas prácticas tanto en la Associació Gitana de El Riu, como en la Associació Gitana de La Lluna, como en el CEIP Les Flors o en el IES La Illa, se lo preguntaba y discutíamos sobre ello un buen rato.

Llegó el 2º semestre de 3º de psicología y pedí ir de oyente a una asignatura de psicología cultural, ya que después de hablar con Reme Rubio, que en ese momento daba las prácticas de la asignatura, sería interesante para dar

contenido teórico a muchas de las reflexiones que hacía en las etnografías de cada una de las sesiones. Hablé con José Luis Lalueza, que coordinaba la asignatura, y estuvo de acuerdo con que asistiera como oyente, y me ofreció ir a las reuniones del equipo de investigación DEHISI. Empecé, de esta manera a formar parte del equipo, al mismo tiempo, que ese semestre seguí en el CEIP Les Flors, en el IES La Illa, dos tardes en la Associació Gitana de La Lluna, a ir a la Associació Gitana de El Riu los viernes, y como que faltaban estudiantes en el CEIP El Delta me incorporé también a ese centro. También fui de visita al CEIP El Molí en varias ocasiones. En este contexto, empecé a tener una visión amplia del Proyecto Shere Rom, hecho que me permitía participar de las reuniones, al mismo tiempo que cada vez tenía más experiencia en la intervención y que iba aprendiendo más como la cultura gitana, especialmente, sobre la comunidad gitana de La Lluna, ya que pasaba muchas horas en la Associació Gitana de La Lluna se estaba empezando a crear un vínculo afectivo fuerte con las niñas y niños, que empezaban a hacerme confidencias sobre las cosas que les preocupaban, al mismo tiempo que yo iba descubriendo poco a poco las relaciones familiares entre ellas y ellos y a conocer a sus familiares, que empezaban a percatarse que pasaba muchas horas en la Associació Gitana de La Lluna y comenzaban a reconocerme como la payeta, usando un tono casi cariñoso.

En paralelo, las reuniones con el grupo de investigación DEHISI me permitieron no solo tener una visión más amplia del Proyecto Shere Rom, sino que también pude empezar a descubrir la investigación que se estaba haciendo y empezar a colaborar. Recuerdo especialmente interesantes las reuniones de investigación sobre identidad, con Isabel Crespo y Reme Rubio, y sobre el desarrollo de una nueva plataforma virtual basada en moodle pero adaptada para niñas y niños (Moodle4Kids), con Sònia Sànchez-Busqués.

Durante este periodo, Isabel Crespo me propuso hacer una pequeña investigación con dos hermanas gemelas que había en el IES La Illa, una iba en el grupo de los buenos (el A) y la otra en el de los malos (el B), y queríamos conocer la diferencia en los usos del lenguaje. Partí de las etnografías que había hecho durante el primer semestre con la hermana que estaba en el grupo A y empecé a realizar etnografías donde estaba presente la hermana que estaba en el grupo B. No obstante, a mediados de semestre, la hermana

que estaba en el grupo B, se pidió y dejó el instituto. Lo recuerdo como un momento duro, no porque no pudiera terminar la investigación, sino porque la chica dejaba los estudios con 13 años para pedirse, y a pesar que ella quería hacerlo, me explicó cómo cambiaría su vida a partir de entonces, y su hermana creía que ella también tendría que dejar el instituto. Creo que fue el primer momento que sentí contradicciones fuertes, ya que me costaba entender que dejara sus estudios para pedirse y casarse. Quizás, en parte, porque me había identificado con las chicas y me costaba entender su decisión.

Este año fue el primero que organizamos la presentación de los proyectos en la Universidad, donde vinieron las niñas y niños que habían participado del modelo Trobadors, en escuelas o institutos, a presentar sus películas. En esta primera edición, no se invitó a las asociaciones gitanas a participar, debido a que la persona que en ese momento coordinaba no podría asistir porque estaba trabajando y porque para que pudieran venir hacía falta hacer un trabajo importante con las familias.

A finales de ese curso, Isabel Crespo me propuso que pidiera una beca de colaboración para investigar, que desde la Generalitat de Catalunya se convocaba para estudiantes de último curso. Por otro lado, José Luis Lalueza me propuso coordinar el Proyecto Shere Rom en la Associació Gitana de La Lluna, ya que la coordinadora que lo había llevado hasta el momento se alejaba del Proyecto y yo era quien mejor conocía el contexto en ese momento.

De esta manera, en mi 4º y último curso de psicología, empecé a coordinar el Proyecto Shere Rom en la comunidad gitana de La Lluna. Al mismo tiempo, me dieron la beca de colaboración, para investigar sobre los distintos usos del lenguaje de las niñas y niños gitanos y cómo la apropiación del lenguaje escolar favorecía mejores resultados en la escuela. Así, ahora ya formalmente, empecé a hacer investigación, muy vinculada a la intervención que estaba haciendo.

Para mí era un reto coordinar el Proyecto Shere Rom, en la Associació Gitana de La Lluna y me hacía ilusión asumirlo. Por un lado porque estaba creando un vínculo afectivo con la comunidad gitana de La Lluna, y por otro porque pensaba que era una buena oportunidad para aprender. Supongo, que

también me hacía ilusión que pensarán que estaba preparada para desarrollar este nuevo rol. No obstante, un día quedé con María José Luque y me explicó que ella había dicho al equipo que consideraba que no debían proponérmelo, ya que en las actividades se producen situaciones complicadas que podrían ser difíciles de resolver y que a pesar que conocía el Proyecto y estaba empezando a conocer la comunidad, me encontraría con dificultades que quizás no podría solucionar. Me gustó que me lo comentara, y quizás por esta conversación delante de cada decisión que tomaba, pensaba en las alternativas que tenía y en las posibles consecuencias de cada una de ellas.

Durante el primer semestre que estuve como coordinadora me costó mucho centrarme en cuál era mi rol, ya que a pesar de la experiencia en el Proyecto, ahora tenía que orientar a las y los estudiantes que estaban haciendo las prácticas, que eran compañeros míos de estudios. Además, tenía que cambiar mi rol en la actividad, y también las niñas y niños y yo necesitamos un tiempo para reajustarnos. No obstante, a lo largo del curso, y gracias a todas las horas que pasaba en la Associació Gitana de La Lluna, pero también porque me acerqué al Culto, y acepté ir a una boda a la que me invitaron, poco a poco, fui conociendo mejor a la comunidad. También, como que me veían muy a menudo por la asociación, incluso fuera del horario de actividad con las niñas y niños, las familias empezaron a interesarse por mí, más allá de lo que ya sabían. Empezaron a especular sobre mi edad, sobre si tenía novio o no, sobre mis intereses y querían saber porqué me interesaba la cultura gitana.

Además, con las niñas y niños se estaba creando un vínculo afectivo cada vez más fuerte, y ya no recordaban cuando iban a la Associació Gitana de La Lluna y yo no estaba. De esta manera, poco a poco se fueron abriendo más, compartiendo sus preocupaciones, pero también sus alegrías, y queriendo que participara de actividades donde generalmente no invitan a los payos.

Seguía siendo paya, pero cada vez el ser paya era un adjetivo descriptivo, y menos un adjetivo despectivo. Al mismo tiempo, y a raíz de empezar a participar de determinadas actividades de la comunidad, me iba agitanando, o como mínimo, empezaban a contarme algunas cosas que no dirían a una paya. Con las niñas empezamos a hablar sobre sexualidad, pero también de

las expectativas de futuro, sobre cómo se imaginaban cuando fueran mayores.

El Proyecto Shere Rom en la Associació Gitana de La Lluna cada vez tenía más sentido para las niñas y niños, y fue un acierto que hiciéramos en la Associació Gitana de La Lluna la prueba piloto de la nueva plataforma virtual (Moodle4Kids) y de los dos módulos de Moodle que se habían hecho para que el Proyecto Shere Rom, ya que cuando me incorporé como coordinadora el personaje fantástico de la actividad estaba desaparecido y pensé que a través del Moodle4Kids era una buena forma que ganara presencia. Y junto la prueba piloto, vino discutir con Sònia Sànchez-Busqués sobre las funcionalidades que sería interesante modificar y reuniones con Julià Mestieri donde planteábamos qué problemas surgían en la práctica con las niñas y niños y las alternativas que él nos ofrecía. También aprendí de las discusiones de Julià Mestieri y Marc Bria, que hablaban “en informático”, sobre cómo mejorar algunas funcionalidades. Me permitió iniciarme en un trabajo interdisciplinar, con profesionales de otros ámbitos, en este caso informáticos. Finalmente, teníamos el Moodle4Kids funcionando, y la nueva herramienta era muy interesante en el Proyecto Shere Rom en la Associació Gitana de La Lluna, porque permitió romper con la barrera espacio – tiempo, pero también a nivel de investigación, tanto por los usos que hacían las y los profesionales, como las niñas y niños.

Romper con la barrera espacio – tiempo en el Proyecto Shere Rom, me obligaba a estar conectada algunas noches o fines de semana, ya que las niñas y niños querían chatear con el personaje fantástico y le contaban cosas que hasta el momento nunca habían explicado en la actividad. Era interesante por la complicidad que se generaba, al mismo tiempo que permitió muchas conversaciones que sino no se habrían producido con las niñas y niños, pero también con sus familias, ya que al salir el personaje misterioso de la actividad, entraba en el espacio familiar.

Durante este periodo, a petición del Consell Municipal del Poble Gitano. Israel Ramírez tenía que hacer un documental sobre el Proyecto Shere Rom, y vino a grabar en varias ocasiones en la Associació Gitana de La Lluna, tanto a las niñas como a mí. De las conversaciones con Israel Ramírez aprendí

muchísimo, ya que llevaba un tiempo vinculado al asociacionismo gitano internacional y en la lucha por la promoción de la comunidad gitana y el reconocimiento de los derechos del Pueblo Gitano en Europa. Además, me contó muchas anécdotas de su padre, Juan de Dios Ramírez Heredia, y descubrí los pasos que había hecho a nivel de políticas nacionales e internacionales.

Desde el equipo DEHISI, decidimos que las asociaciones gitanas también vinieran a presentar sus películas en la universidad. Para mí era importante que las chicas y chicos pudieran venir a presentar las películas que habían estado haciendo a lo largo del curso, pero al mismo tiempo era consciente de las dificultades, ya que las chicas y chicos no iban nunca de excursión, así que a pesar de la ilusión de ellas y ellos para presentar sus proyectos, hacía falta mucho trabajo con las familias.

Empecé hablando con las niñas y niños, para asegurarme que realmente querían ir. Estaban convencidas y convencidos. Estaban orgullosos de sus proyectos y querían ir a presentarlos en la universidad y que la gente de la universidad supiera quién son ellos. Así, que les dí un papel a cada niña y niño con mi móvil y toda la información sobre lo que tenían que llevar, así como la hora de salida y llegada. Al mismo tiempo, me pasé días hablando con todas las madres y abuelas que estaban en la asociación, para explicarles la visita a la universidad, así como decirles que si algunas querían venir, para conocer la universidad y ver la presentación de las niñas y niños estaban invitados. También hablé con Lucas, el promotor escolar, para que comunicara a las escuelas que las niñas y niños faltarían ese día y los motivos, y para preguntarle si quería venir. Durante los días previos a la visita a la universidad, recibí llamadas de varias madres, con dudas sobre qué es lo que tenían que llevar, sobre cómo tenían que vestir, y también inquietudes sobre si yo llevaría el móvil todo el día disponible, para mandarles mensajes y si podían llamarme alguna vez y si yo las llamaría si había algún problema.

Finalmente, después de mucho revuelo, el día de la visita a la universidad había muchas madres y abuelas en La Placeta. La mayoría les dejaban ir con nervios, pero estaban tan convencidas las niñas y niños que no habían podido negarse, por otro lado, también vinieron dos madres (hermanas entre ellas),

porque sino el marido de una de ellas no dejaba que su hija fuera si no iba con la madre y ésta iba con su hermana. Que vinieran estas dos madres hizo que las madres de otras de las chicas estuvieran más tranquilas en dejar que sus hijas fueran. Por otro lado, también vino Lucas, el promotor escolar, y padre de dos niños y muy vinculado al Culto, que también facilitó que vinieran otras niñas y niños de otras familias. Así, que entre unas cosas y otras, todas las niñas y niños que habían participado en la elaboración de las películas pudieron venir a la universidad a presentarlas. Volvieron muy ilusionados, no solamente por haber presentado sus películas, sino por haber ido todos justos de excursión y conocer de dónde venían sus ayudantes.

Asimismo, organizamos una presentación de las películas en la Associació Gitana de La Lluna, un viernes por la tarde, con merienda. Las niñas y los niños estaban muy ilusionados que vieran lo que habían hecho sus familias, al mismo tiempo que a las familias les gustó ver las producciones e hicieron muchos comentarios sobre éstas.

Este final de curso, con la visita en la universidad y la presentación de películas en la Associació Gitana de La Lluna, marcó un punto de inflexión en la relación con las familias, ya que el Proyecto Shere Rom ya no era solamente una actividad que se hacía en el aula de informática y que a veces se veía a niñas y niños grabando en la asociación, sino que además, eran la audiencia con la que se pensaba cuando se hacía sus producciones y se recogían sus aportaciones. Así, si hasta el momento me había ido vinculando afectivamente con las niñas y niños, empecé también a construir una vinculación afectiva con sus familias. Asimismo, también permitió un cambio de rol, ya que el nivel de confianza hacia mí creció, ya que la salida había ido bien y la alegría de las niñas y los niños había facilitado el cambio de percepción.

Con el final de curso, tuve que decidir qué haría el año que viene, me licenciaba en psicología ese año, y quería estudiar un máster, y me parecían sugerentes el MIPE (Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación), el MIPS (Máster en Intervención Psicosocial) y el Máster de Investigación en Psicología Social. Después de muchas dudas, y de una conversación en mi despacho con dos buenos amigos, Sònia Sànchez-Busqués y Julià Mestieri,

que muy probablemente no recuerdan la importancia de esa conversación, decidí decantarme por el MIPE (Máster Interuniversitario en Psicología de la Educación), ya que me ofrecía las dos vertientes que me interesaban: la investigación y la intervención, pudiendo hacer la doble vía. Siempre he pensado en la importancia de la investigación-acción, y mi vivencia profesional me ha llevado a entender que de la intervención surgen muchas preguntas de investigación, socialmente significativas.

En septiembre de 2010, cuando iba a empezar el máster, desde la Associació Gitana de La Lluna me avisaron que posiblemente en diciembre se cerraría, porque no se podía pagar. En el último tiempo se habían visto cambios en la asociación, se cambió la Junta, y ahora había una Junta de mujeres, con la Tía Cándida como presidenta, y otras mujeres de su familia en la Junta. No obstante, cuando contactamos con nuestros interlocutores del Ajuntament de La Serralada y del Consell Municipal del Poble Gitano, nos dijeron que no hacía falta replantear la actividad, porque alguna alternativa se encontraría. Yo era partidaria de hacer un trimestre de cierre del Proyecto Shere Rom, porque no veía sentido en iniciar películas, para que quedaran a medias, ya que entendía que iba en contra de los propios objetivos del Proyecto. Sin embargo, delante de la seguridad que se mostraba desde el Ajuntament, desde el equipo DEHISI se decidió continuar adelante.

En septiembre empezó con cambios también en el bar de la Associació Gitana de La Lluna, empezaron a llevarlo Fermín y Luciana, que se habían casado hacía unos meses, dividiéndose así las largas horas de trabajo en la Associació Gitana de La Lluna.

En este momento, ya nos coordinábamos con la actividad de repaso que se hacía en la misa Associació Gitana de La Lluna, para evitar solapamiento de horarios. Y habíamos incorporado un grupo nuevo, con niñas y niños de unos 3 años, que eran hermanos y primas de las chicas y chicos que llevaban tiempo en la actividad. Con las chicas y chicos mayores, hacíamos el modelo Trobadors, también las más pequeñas que llevaban tiempo en la actividad hacían una mezcla entre el modelo Laberint y Trobadors, donde los juegos estaban orientados a la construcción de narraciones y las propuestas estaban pensadas para poder hacer animaciones en un par o tres de sesiones. Al

mismo tiempo, preparé un Laberint nuevo, pensado en incorporar a una nueva generación.

La relación con las niñas y niños y sus familias era de mayor complicidad, y las niñas y niños más mayores hacían de mentores en muchas de las situaciones que para mi eran nuevas y sorprendentes, me acompañaban y me las explicaban. Poco a poco, gracias a las conversaciones con ellas y sus familias, fui conociéndoles mejor.

Finalmente, a mediados de diciembre nos dijeron que cerraba la Associació Gitana de La Lluna, y que no había otro lugar donde ir a partir del momento. Más allá de la preocupación por la continuidad del Proyecto Shere Rom, para mi resultó especialmente impactante pensar que un espacio como la Associació Gitana de La Lluna, que había sido un espacio de socialización para varias generaciones, desaparecería. Recuerdo especialmente la semana previa al cierre, cuando el personaje misterioso les envió una carta a las niñas y niños, para explicarles que la semana siguiente haríamos una pequeña fiesta para despedir el semestre y a las estudiantes, pero también para despedirnos del espacio, y que intentaríamos encontrar otro espacio para poder seguir con la actividad. La reacción de las niñas y niños fue distinta en todos los casos. Por un lado, algunos como Jonathan se pasearon por el barrio durante varios días, apuntando la dirección y el teléfono de todos los locales en alquiler que estaban en un lugar donde ellas y ellos podían ir para seguir con la actividad. Por otro, algunas como Indira no quisieron venir a celebrarlo ni a despedirse, ya que se consideraban abandonadas y que se había traicionado su confianza. Entre los dos extremos, la mayoría de las niñas y niños participaron activamente de la fiesta y propusieron que mientras no tuviéramos un sitio donde hacer la actividad, podíamos encontrarnos en La Placeta.

Después de la pequeña fiesta de despedida, donde participaron las niñas y niños, con juegos, pero también con merienda donde participaron también sus familias, la gente se fue al Culto y nos quedamos en la Associació Gitana de La Lluna la Tía Cándida, que estaba barriendo el bar, la Tía Salvadora (madre de la Tía Cándida) y yo. Yo tenía que recoger todo el material y demás cosas vinculadas al Proyecto Shere Rom que no quisiera que desaparecieran.

Me parecía una tarea complicada emocionalmente, y como que no quería tirar la mayoría de cosas, ya que consideraba que eran recuerdos de los años de trabajo de las niñas y niños, había llevado un carro para poder llevármelo todo. La Tía Salvadora entró en la sala de informática y me preguntó si podía sentarse en una de las sillas mientras yo recogía. Nos hicimos compañía mutuamente, y ella me compartió sus sentimientos por el cierre de la Associació Gitana de La Lluna. Con ella había ido tejiendo una gran complicidad en los últimos años, ya que era la bisabuela de una de las niñas, que al ser la madre de la Tía Cándida, que llevaba el bar, pasaba muchas horas allí. Sin embargo, después de este momento, a pesar que coincidimos mucho menos frecuentemente, siempre paramos a charlar un rato.

Con el cierre de la Associació Gitana de La Lluna, el Punt Òmnia se trasladó al nuevo local de l'Associació de Joves Gitanos de El Cau, en El Cau. A petición del Ajuntament i del Consell Municipal del Poble Gitano, esa primavera de 2011 iniciamos el Proyecto Shere Rom en El Cau. En tanto que existían muchos lazos familiares entre la comunidad gitana de La Lluna y la de El Cau, desde DEHISI decidimos que la mejor opción era que yo coordinara la actividad allí. Esa experiencia, me permitió conocer las diferencias entre ambas comunidades, así como sus similitudes. También me encontré con algunas niñas y niños que ya conocía, por ser primas y primos de familias de La Lluna y que en algunos momentos habían estado en la Associació Gitana de La Lluna, incluso en el propio Proyecto Shere Rom.

En La Lluna estábamos sin local, pero gracias al Moodle4Kids primero, y a la aparición del Whats App poco después, la comunicación pudo mantenerse relativamente fácilmente. Nos encontrábamos semanal o quincenalmente en La Placeta y allí continuábamos con los proyectos que teníamos a medias.

En febrero de 2011, fui a la UC Links Annual Conference, en Berkeley, donde pude participar de las discusiones sobre las investigaciones y la intervenciones que se están llevando a cabo en el marco de la 5ª Dimensión. En ese momento, aprendí mucho de las discusiones que pudimos compartir.

También, al regreso de Berkeley fui a la primera reunión que se hacía para discutir sobre la creación de una asociación de jóvenes gitanos, Ternikaló XXI, con Israel Ramírez como presidente. De ese encuentro y los futuros que

hicimos, aprendí mucho, especialmente de Israel Ramírez, María Rubia, Anna Mirga y Vicente Rodríguez. Fue especialmente, interesante el Festival Primavera Kaló, que fue la presentación oficial en la Red Internacional Ternypé, donde vinieron jóvenes de diferentes asociaciones de jóvenes gitanos de toda Europa. En este encuentro se hicieron discusiones interesantes sobre la situación que vivían los jóvenes gitanos en distintos países de Europa, tanto a nivel de educación, salud y vivienda.

Durante este periodo intenté encontrar algún espacio en el barrio de La Lluna donde hacer el Proyecto Shere Rom, ya que en la plaza resultaba complicado en los meses de más frío, al mismo tiempo que dificultaba poder realizar algunas actividades.

El curso siguiente se inició de la misma manera, sin un local donde hacer la actividad, pero seguíamos viéndonos con las chicas y chicos que querían hacer películas, a través del modelo Trobadors. Evidentemente, hacía falta encontrar un espacio, ya que sino la actividad tampoco tenía mucho sentido. En este momento, la actividad de repaso escolar dejó de hacerse y desapareció la figura del promotor escolar, pero seguía siendo necesario, ya que los niveles de absentismo y abandono escolar estaban creciendo de nuevo.

Finalmente, en enero de 2012, encontramos un lugar donde retomar la actividad, el CEIP Júpiter, donde la dirección del centro parecía estar dispuesta a que se realizara la actividad en una de sus aulas y ocupar alguno de los patios, una tarde a la semana. Estaban a punto de terminar las obras y cuando hicieran el traslado al nuevo centro, podríamos retomar la actividad en este nuevo espacio. A pesar que era una buena noticia, no era ninguna de las escuelas públicas ni concertadas del barrio donde asistían las niñas y niños gitanos, ya que con las obras y el traslado temporal a otro centro, había hecho que el CEIP Júpiter dejara de acoger población gitana.

Hasta el mes de mayo no pudimos ir al centro, y tuvimos solamente un par de sesiones para grabar y editar la película que las chicas y chicos llevaban tiempo pensando, pero que al saber dónde iríamos a grabarla se reajustó, y acabó haciéndose una película donde las niñas y niños mostraban una visión estereotipada sobre cómo debía ser una escuela donde asistieran gitanos,

una escuela ghetto. Llegaron a tiempo de tenerla editada y poder presentarla en la universidad. Estaban muy contentas y contentos de poder ir otra vez y presentar su película. Yo estaba especialmente contenta, porque la habían hecho de manera conjunta chicas y chicos de distintas edades, pero también sabía que era la última vez que las chicas y chicos harían una película o podrían escaparse de la mirada atenta de la comunidad. Durante el tiempo que hacíamos la actividad en La Placeta, habíamos podido trabajar conjuntamente a pesar de la segregación de género que se promueve entre las chicas y chicos, trabajando un rato con ellas y en otros momentos con ellos, así como momentos en los que estaban todos, en lados opuestos de la plaza, pero haciendo la misma actividad. Al mismo tiempo, jugaban un papel clave Tobías y Shakira, que al ser primos podían relacionarse sin problemas, al mismo tiempo que al ser los pequeños del grupo, tampoco generaba demasiadas complicaciones. Además, ambos tenían un alto nivel de implicación con la actividad y tenían ganas que saliera la película adelante.

Durante este periodo, la Associació de Joves Gitanos de El Cau, en el barrio de El Cau, cerró sus puertas, y a raíz de unos contactos que había hecho con Servicios Sociales de El Cau, que llevó a presentar el Proyecto Shere Rom en el IES Els Rosegadors acordamos que al curso siguiente iniciaríamos allí el Proyecto. También a raíz de varias charlas con María Rubia, donde compartíamos inquietudes sobre escolarización y educación comunitaria, empezamos a trabajar con Servicios Sociales de El Cargol, para empezar también el Proyecto Shere Rom en septiembre en un espacio comunitario del barrio. Iniciar ambos proyectos, me permitió acercarme a otras instituciones educativas, con visiones y prácticas distintas, con las que trabajar y marcar objetivos comunes.

A mediados de este curso, con el trabajo final de máster, había estado revisando las etnografías recogidas desde 2007, y me parecía especialmente interesante analizar las prácticas educativas presentes en la comunidad. Asimismo, había vuelto a ir a la UC Links Annual Conference, en Berkeley y había empezado a dar clases de psicología, concretamente en la asignatura de Infancia y Familias en Riesgo de Exclusión Social y en Psicología Cultural, que me estaban haciendo reflexionar sobre la socialización en grupos culturales minoritarios.

De esta manera, cuando me surgió la oportunidad de ir a hacer una estancia en la Universidad de Valle, en Cali (Colombia), con María Cristina Tenorio y su equipo, me pareció una magnífica oportunidad, ya que ellos trabajaban las prácticas educativas con grupos indígenas y afrocolombianos. De esta estancia de 3 meses, además de todas las experiencias maravillosas, y las no tan maravillosas, de viajar sola a este sorprendente país, pude conocer comunidades con prácticas distintas a las nuestras, pero con paralelismos me permitían pensar en las prácticas de la comunidad gitana. Especialmente, aprendí mucho con María Cristina Tenorio, Antonio Sampson, José Eduardo Sánchez, Venus Pandales, Laura Lozano y Laura Ceballos.

A mi regreso, empezamos un nuevo curso y el Proyecto Shere Rom empezó de nuevo, en el CEIP Júpiter. Las condiciones del centro para dejarnos hacer la actividad allí era que las entradas y salidas fueran todos juntos. Seguíamos con las chicas y chicos que habían estado en el grupo de los pequeños cuando yo llegué, y incorporamos a las niñas y niños del grupo que habían empezado por un par de meses la actividad en el Proyecto Shere Rom, antes que cerrara la Associació Gitana de La Lluna. La participación de las chicas y chicos más mayores era difícil, más allá de colaboraciones puntuales. Después de hablar con las madres, decidimos que la mejor manera para organizar las entradas y salidas a la actividad es que yo fuera a buscarlas a su escuela y que las llevara a el CEIP Júpiter, y luego regresara con las niñas y niños a La Placeta y allí estarían todas para recogerlas. En ese momento, después de tantos años, ya había confianza como para que yo pudiera llevarme a las niñas y niños del cole y regresar con ellos a La Placeta al final de la actividad. Esta dinámica, a pesar de ser la única posible porque teníamos que llegar al CEIP Júpiter entre 16:45h y 17:00h, excluía la participación de las niñas y niños que no iban al CEIP Mart, escuela donde asistían la mayoría, pero no la única. También podían venir algunas niñas o niños mayores por su cuenta de la Escuela Mercuri.

A pesar que hacer el Proyecto Shere Rom en el CEIP Júpiter dificultaba las conversaciones con las madres durante la actividad, cuando dejaba a las niñas y niños en La Placeta, mientras esperaban para ir al Culto, era un buen momento para hablar con ellas, o para que ellas me propusieran ir a tomar un café al día siguiente, o para pedirme que las llamara al día siguiente en una

hora concreta. También, mientras caminaba con todas las niñas y niños camino a la placeta, también era un momento donde personas de la comunidad se acercaban para interactuar conmigo o con las niñas y niños.

Sin embargo, no era un buen espacio para la participación de la comunidad, ya que las entradas estaban restringidas y dejaba de ser una actividad abierta. Por ello, a veces hacíamos la actividad en La Placeta, para que las familias pudieran ver lo que hacíamos y tener cierto nivel de participación. Así, cuando las niñas y niños me contaron que habían puesto un Punt Òmnia de nuevo en el barrio, pero que no les dejaban ir, pensé que era un buen sitio donde dar continuidad a la actividad el curso siguiente.

En 2013 fue cuando se produjo la escisión entre los dos Cultos. A pesar que nadie me avisó, ya que los adultos pensaron que las niñas y niños no se percataban de este cambio, surgió un problema a la salida de la actividad a raíz de la escisión y quedé con Elena para que me explicara qué es lo que había pasado. Al mismo tiempo, varios de las niñas y niños me contaron su versión de la historia, tanto la versión formal, como las otras versiones que corrían por la comunidad. Con esta escisión, se empezaron a producir algunos cambios importantes, ya que poco a poco algunas familias iban pasando a asistir al Culto de Betania (el nuevo), mientras que las que seguían en el Culto de Filadelfia criticaban su marcha. También provocó que algunas actividades y celebraciones que hasta el momento se habían hecho, dejaran de hacerse. Por ejemplo, descubrí por Sant Jordi que el Culto de Betania no podía celebrarlo ni trabajar vendiendo rosas, en tanto que era considerada una fiesta pagana, igual que la Navidad o La Mona. Sin embargo, las familias de ambos Cultos me fueron acompañando en explicarme las diferencias entre ambos y qué es lo que estaba permitido y qué no lo estaba.

Mientras el Proyecto Shere Rom se estuvo haciendo en el CEIP Júpiter desaparecieron 2 cámaras de fotos de la escuela, 3 compases, y unos cuantos rotuladores y bolígrafos. A la que me avisaron del centro, decidí ir a la entrada del Culto de Filadelfia, para ver si averiguaba qué había pasado. Las niñas y niños pequeños me dijeron antes que tuviera tiempo de preguntarles nada, las 4 personas que lo habían hecho, aprovechando que estaban con la estudiante de prácticas, mientras yo estaba con otro grupo. Debido a la

confianza con las familias, decidí hablar primero con las chicas y chicos y después con sus madres. Después de devolvérmelo todo, quedamos que me acompañarían al día siguiente a la escuela para devolverlo. Las madres estaban avergonzadas porque me hubieran hecho esto a mi y preocupadas por los posibles problemas que me podía generar. La explicación de las niñas y niños es que no se lo estaban quitando a nadie, se lo quitaban a “la escuela”. Todas quisieron aclarar que ellas nunca me robarían a mi, y las madres las reprendieron, por el posible conflicto que me podían provocar y porque por su culpa se hablaría mal de los gitanos. Yo tranquilicé después a las madres, diciéndoles que eran niñas y niños, y que estaba claro que no habían robado nada por ser gitanos, pero que era importante que aprendieran que podía tener consecuencias. Este hecho generó complicidad con las madres, ya que vieron que todas teníamos ganas de arreglar el problema, sin generar conflictos. Es importante resaltar, que de este altercado yo también aprendí muchas cosas sobre cómo solucionar problemas en la comunidad, sin romper la confianza.

A pesar de no ser el motivo para decidir cambiar el centro donde se hacía la actividad, fue un motivo añadido, ya que vi que para las chicas y chicos no había ningún tipo de vínculo con el centro, pues no era un espacio de la comunidad, pero tampoco su escuela, y dificultaba también la relación con las familias en el día a día. Hasta el momento había aprendido mucho tanto del trabajo con las chicas y chicos, pero también con las familias. Al mismo tiempo, era consciente que seguía teniendo muchas cosas para aprender de la comunidad, de su cultura y prácticas culturales.

En septiembre de 2013, empezó a realizarse el Proyecto Shere Rom en el Punt Òmnia. El regreso al Punt Òmnia fue una buena decisión a nivel de participación de la comunidad. Por un lado, pudieron reincorporarse niñas y niños que eran de otros centros educativos, por el otro, estaba más vinculado al día a día, las familias entraban y salían y consultaban dudas, las chicas mayores, que estaban ya pensando en pedirse venían de visita, para compartir sus temores y sus alegrías. De esta manera, a pesar de no ser un espacio social igual que lo era la Associació Gitana de La Lluna, era un sitio de paso de la comunidad, y por lo tanto, algunas de las dinámicas se reproducían.

Al mismo tiempo, las niñas y niños con los que había empezado a trabajar en 2008 en la Associació Gitana de La Lluna, empezaron a pensar en pedirse y venían a explicarme sus miedos y los motivos por los que habían dejado de estudiar. Con ellas, empecé a conocer qué era hacerse mayor y cómo crecían, así como su cambio de expectativas. Todo ello me hizo repensar el desarrollo en la comunidad gitana y las prácticas culturales.

Por otro lado, Tobías que siempre ha sido un gran mentor dentro de la comunidad, me propuso ir a grabar el pedimiento de una prima suya, hermana mayor de uno de los niños con los que años atrás había trabajado. Su propuesta es que como que conocía a la gente y la gente me conocía a mí, fuera a su casa cuando fueran a pedirla, y que grabara mientras ella estaba con sus amigas preparándose, pero también a los hombres de la familia mientras hablan antes que llegara la familia del novio, cuando piden a la chica, y finalmente la cena y la fiesta. Fue una gran oportunidad para entrar en un espacio, donde como paya es difícil acceder, y estar tanto en los espacios de las mujeres como en el de los hombres, presente en lo que se dice de cara a fuera, pero también de lo que se dice de cara adentro en la intimidad de la familia. No era ir de invitada, donde se participa solamente de algunas de las prácticas, sino estar presente en todos los espacios, por un mutuo interés: para la comunidad tener fotos y vídeo de la celebración, por mi parte participar de espacios de socialización donde difícilmente como paya podría acceder. Este primer pedimiento, pero también todos los que vinieron a continuación, me permitieron generar un nivel superior de complicidad, ya que había vivido cosas que hasta cierto punto se consideran tabús y que no se cuentan a los payos.

A lo largo de ese año se celebraron varios pedimientos de chicas y chicos que habían participado del Proyecto Shere Rom, cuando eran niñas y niños, pudiendo ver el cambio en su rol, pero también la implicación en el grupo de edad inferior al suyo, detectando definitivamente la importancia de las quintas en la organización social de la comunidad gitana de La Lluna.

Después de mucho tiempo trabajando con la comunidad, pero sin la posibilidad de acceder a trabajar de manera coordinada con las instituciones payas (como las escuelas e institutos, el Equipo de Asesoramiento

Psicopedagógico (EAP) o Servicios Sociales), apareció por el Punt Òmnia un educador de Servicios Sociales que había trabajado de manera coordinada con Laika cuando ella estaba como promotora escolar, y que me buscaba (sin saber que me encontraría allí) para poder reunirnos y coordinarnos. A raíz de este encuentro, organizamos una primera reunión, donde quedó claro la importancia de la coordinación, ya que cada uno de nosotros podía acceder a recursos e informaciones distintas, pero todas necesarias para hacer una buena intervención comunitaria, que no estuviera solamente basada en el asistencialismo. Decidimos reunirnos de manera regular, primero de manera quincenal y después mensualmente. Había varios temas prioritarios en estas primeras reuniones: la coordinación entre agentes educativos y proyectos, trabajar con las familias gitanas la transición de primaria a secundaria, trabajar con las familias que tenían hijas e hijos en secundaria, pero también con las chicas y chicos que habían abandonado los estudios, pero seguían en edad escolar. Realizamos reuniones con cada uno de estos grupos y empezamos a trabajar para recuperar la figura de la promotora escolar en el barrio.

Es importante resaltar, que en este proceso aprendí mucho de la manera de trabajar de los educadores sociales de Servicios Sociales y de sus ganas de cambiar el enfoque de trabajo con las familias. También me di cuenta de todas las dificultades que tenía trabajar dentro y para el sistema público, ya que no dependía solamente de las ganas de trabajar de una determinada manera de los profesionales, sino también de las posibilidades reales en el marco político-institucional de Servicios Sociales, los EAPs y las escuelas e institutos. Sin embargo, en estas reuniones también se trabajó para pensar en qué alternativas formativas podían servir para responder las necesidades y peticiones de la comunidad gitana de Gracia en torno a la formación.

Después de este año, realicé un análisis preliminar de la información, pensando sobretudo en las dificultades de encaje entre el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y el sistema escolar, así como la rigidez de éste para responder a las necesidades.

Durante este tiempo, la vinculación con las familias fue muy alta, ya que no solamente coincidíamos en el Proyecto Shere Rom, sino que también en

fiestas y celebraciones, provocando muchas conversaciones sobre las expectativas de futuro de las hijas e hijos, pero también de los temores, de las contradicciones y de los motivos que guiaban determinadas prácticas. Esto provocó que en muchos momentos pidieran consejo sobre cómo enfocar determinados problemas escolares como la expulsión de sus hijos de un centro educativo, sin saber qué hacer para que éstos siguieran escolarizados pero no tuvieran que irse a las afueras del barrio; o cómo plantear algunos temas cuando hablaran con Servicios Sociales, ya que mi rol había cambiado, en muchos momentos ya no era una paya con la que hubiera confianza, sino que conocía determinadas prácticas y motivos, con quien podían discutir explicitando la contrapalabra que entendían que como payos responderían desde Servicios Sociales, buscando como construir un discurso para hacerles entender los motivos que eran comprensibles para los payos, sin desvelar determinadas prácticas.

Esta posibilidad de mediar en determinadas situaciones, también resultaba interesante para Servicios Sociales, ya que posibilitaba poder orientar determinadas situaciones donde la voluntad era solucionar una dificultad conjuntamente entre Servicios Sociales y las familias.

También, a raíz de esta mayor participación en espacios de la comunidad me permitió acercarme más a ambos cultos, pudiendo conocer mejor las diferencias entre éstos y preguntar por los cambios en algunas prácticas culturales fruto de esta escisión.

Al mismo tiempo, durante este curso también había estado coordinando el Proyecto Shere Rom en El Cau y ccoordinándolo en El Cargol con María Rubia. De estas dos experiencias había aprendido mucho, con María Rubia de su gran capacidad para proponer proyectos y gestionarlos, así como de su habilidad para relacionarse con las familias y con las instituciones payas, dominando los lenguajes propios de los distintos contextos. Del proyecto en El Cau había descubierto el funcionamiento interno de los institutos, de las dificultades presentes en las aulas y de las estrategias que se usaban para intentar solucionar lo que para ellos eran entendidos como problemas. Para el trabajo en el IES Els Rosegadors, había sido clave la relación que se había construido con alguna de las chicas y chicos cuando el Proyecto Shere Rom

se hacía en la Associació de Joves Gitanos de El Cau, y por las relaciones familiares con algunas chicas y chicos de La Lluna. Decidí que de cara al curso siguiente centraría toda mi intervención en la comunidad gitana de La Lluna, traspasando el Proyecto Shere Rom en El Cau a una compañera del equipo DEHISI que había estado allí haciendo sus prácticas de fin de Psicología, y dejando a María Rubia la coordinación en solitario del Proyecto Shere Rom en El Cargol, después de 3 años de estar coordinándola conjuntamente y de estar formándola en la perspectiva de intervención del equipo y de los artefactos propios de la 5ª Dimensión.

Al finalizar este curso académico, revisando los datos recogidos me di cuenta que la mayoría de niñas y niños con las que había trabajado ocupaban un nuevo rol en la comunidad, a pesar que aún no eran adultos. Así, que decidí seguir indagando en esta dirección, centrándome en qué cambios se producían a medida que iban creciendo.

Durante el curso 2014 – 2015, se incorporó una nueva promotora escolar a trabajar en el barrio, facilitando la relación familia – escuela, un logro fruto del trabajo con Servicios Sociales del curso anterior. Conocía a la promotora escolar porque se había incorporado como voluntaria en el Proyecto Shere Rom en El Cargol, y parte de su formación a nivel de trabajo comunitario. De esta manera, cuando empezó a trabajar en La Lluna la presenté a algunas de las madres e hicimos una reunión conjunta con Servicios Sociales. Asimismo, gracias a la perspectiva de trabajo comunitario de Miren Azpiri, técnica del Ajuntament de La Serralada, se pudieron formalizar las reuniones que llevábamos tiempo realizando extraoficialmente y que el técnico anterior había evitado que pudieran hacerse. En este nuevo periodo seguimos trabajando en las líneas iniciadas el curso anterior,

El Proyecto Shere Rom continuaba haciéndose en el Punt Òmnia, con una nueva dinamizadora. Las familias llevaban a sus hijas e hijos a la actividad, pero cuando no estaba la mayoría no querían dejarlos solos con ella, porque no la conocían. Sin embargo, después de poder hablar con ella después de varios días de actividad, el Punt Òmnia volvió a ser un sitio donde las familias podían dejar a las niñas y niños para que hicieran distintas actividades.

Asimismo, las chicas y chicos iban creciendo y empezaron a producirse los primeros casamientos, una de las chicas se casó sacando su pañuelo y otra se escapó con su novio. Esto generó nuevas conversaciones interesantes sobre sexualidad, donde las chicas explicitaban su cambio de perspectiva desde la última vez que habíamos hablado del tema años atrás. Otras, se habían pedido, y compartían cómo era su nuevo rol y sus expectativas de futuro. Al mismo tiempo, que generaba conversaciones interesantes en las niñas y niños más pequeños.

Al final de este curso, decidí cerrar la recogida de datos, y empezar formalmente con el análisis. Se habían hecho mayores, y yo les había visto crecer e ir cambiando sus expectativas a lo largo de los últimos años. Esto hacía preguntarme a qué se debían los cambios de unas y otros, en direcciones diferentes, a medida que iban creciendo.

No obstante, mi vinculación con la comunidad gitana de La Lluna seguía, tanto a nivel profesional a través del Proyecto Shere Rom, como a nivel emocional, después de haber compartido tantos momentos y de haberles visto crecer. De esta manera, seguí incorporando datos para el análisis cuando creía que había información nueva y relevante para responder a la pregunta de investigación y a los objetivos, y consultando los resultados del análisis con interlocutores de la comunidad cuando me surgían dudas o quería incorporar la visión de miembros de la comunidad gitana de La Lluna.

Las chicas y chicos mayores, con las que ya no hay una vinculación directa por el Proyecto Shere Rom, seguían consultándome a nivel de educación y de salidas laborales. Otros, delante de las situaciones vitales complicadas, seguían contactando para compartir los temores o para pedir consejo o asesoramiento.

Así, durante el curso 2015 – 2016 ha estado especialmente significativa la vinculación de Alba como ayudante en el Proyecto Shere Rom. Había sido una de las niñas del Proyecto, que después de un tiempo de estar pedida, me había contactado para que la ayudara a retomar sus estudios, que había abandonado en el primer curso de secundaria. Después de discutir con ella y con su madre sobre las distintas alternativas, decidieron que la mejor opción era sacarse el graduado escolar a distancia a través del Institut Obert de

Catalunya (IOC). Conseguirlo no fue fácil, ya que tanto yo como Servicios Sociales, tuvimos que pedir excepciones para que permitieran que la chica se matriculara, ya que no cumplía con algunos de los criterios para estudiar a distancia, pero también teníamos claro que no podía asistir a un instituto. Entre las motivaciones de la chica para sacarse el graduado escolar estaban poder trabajar como educadora social o haciendo trabajos como mediadora, de esta manera, le propuse si quería trabajar en el Proyecto Shere Rom, con un pequeño sueldo y ayudarme a coordinar la actividad.

Las conversaciones con Alba a lo largo de todo el curso han sido muy interesantes por sus reflexiones sobre la escolarización, las prácticas culturales y las alternativas que ella había escogido, como despedirse, después de empezar a trabajar y retomar los estudios.

Después de estar trabajando con ella durante todo este año, me he dado cuenta que a pesar de no tener la formación y de las dificultades que tendrá para sacarse el graduado escolar, dispone de una gran habilidad para trabajar con la comunidad gitana, buscando siempre maneras de enfocar la actividad para que sea significativa y motivadora para las niñas y niños, al mismo tiempo que valorando la cultura gitana pero haciéndoles pensar en las alternativas disponibles que no las hará dejar de ser gitanas, cuestionando muchas de las diferencias secundarias que se han construido para diferenciarse de los payos.

Hemos seguido trabajando con Servicios Sociales, centrándonos en dos ejes: el trabajo con las madres de las niñas y niños que están en primaria y secundaria, y el trabajo con las chicas que abandonaron los estudios y que ahora tienen 16 años.

Con las madres además de discutir sobre la escolarización de sus hijas e hijos y de sus expectativas de futuro; también hemos podido discutir sobre sus preocupaciones a nivel de mundo laboral, planteando alternativas a la dificultad de los trabajos tradicionales. Estas discusiones nos han llevado a hablar de nuevo, pero esta vez a raíz de sus comentarios, sobre la importancia de la escolarización de sus hijas e hijos para que puedan tener más oportunidades. Con parte del análisis hecho, yo les planteé que entre los resultados de la tesis había detectado la necesidad de encontrar un encaje

entre el ciclo vital de la comunidad gitana y el sistema educativo, al mismo tiempo que reconocía que era necesaria la flexibilización del sistema educativo que no respondía a las necesidades percibidas. Sus voces de alguna manera están presentes en el análisis, ya que me hicieron repensar algunos aspectos.

Con las chicas que abandonaron los estudios hace tiempo hemos empezado a realizar unos talleres que puedan servirles para aproximarse a distintos oficios que les interesaran. Primero nos reunimos para hacer una lista, para acabar decidiendo empezar con unos talleres de maquillaje, escogiendo ellas a la profesional para hacer el taller, una chica que las maquilla en muchos pedimientos y bodas. A raíz de estas reuniones, quedé con varias de las chicas por separado para mirar distintas alternativas formativas que les pudieran ofrecer un título que las acreditara para poder trabajar. El curso que viene seguiremos con nuevos talleres, al mismo tiempo que intentaremos reorientar a las chicas que tengan claro un oficio a una formación reglada.

Después de tantos años trabajando en la comunidad, construyendo una relación de complicidad con las chicas y chicos y con sus familias, este año he terminado entrando al cambio de vestido de pedimiento de una de las niñas, que no tenía a las chicas de su quinta con ella; participando del ritual del pañuelo en la sala donde la ajuntadora ajunta a la chica en presencia de las mujeres de la comunidad; o estando presente en la conversación sobre prácticas sexuales de familiares jóvenes con la pareja que se casa.

Asimismo, delante de situaciones que las familias perciben que difícilmente entenderán los payos (especialmente temen las posibles consecuencias de Servicios Sociales) y que Servicios Sociales no tiene la confianza con la familia para abordar el tema sin que la familia desaparezca, ambos buscan que haga de puente y esté presente para intentar llegar a acuerdos. En junio de 2016, una chica se ha casado muy joven debido a varios problemas familiares que aceleraron el casamiento (se casó con 12 años, a punto de cumplir los 13). En esta ocasión, he podido mediar entre Servicios Sociales y la familia, intentando buscar alternativas que fueran lo más positivas posibles para la chica.

A lo largo de todos estos 9 años, he aprendido que soy paya, y a medida que iba aprendiéndolo, me iba agitanando, cambiando mi mirada sobre la comu-

nidad gitana, las preguntas de investigación y mi perspectiva como investigadora. No hago una tesis para la academia, sino porque me he dado cuenta que para poder hacer una buena intervención desde una perspectiva cultural, es imprescindible conocer la comunidad gitana y "Para estudiar los aspectos culturales del desarrollo humano, nosotras recomendamos examinar la participación de los individuos en diferentes prácticas culturales de comunidades distintas, superpuestas y cambiantes" (Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y Rebeca Mejía-Arauz, 2014: 82).

Es por ello que en esta investigación intento alejarme del etnocentrismo y androcentrismo dominantes en la academia. Para romper con el androcentrismo, todas las referencias incorporarán el nombre de la autora o autor, con el fin de visibilizar a las mujeres en la ciencia. Asimismo, parto de la concepción que "El género es algo que se construye en la práctica, es una idea y funciona como un principio organizador, participa en la organización social. El número de géneros en una sociedad dada y los criterios para distinguirlos, y qué aspectos de la vida social organizan a partir del género y cuáles son neutrales en cuanto al género, y para qué ideas culturales se recurre al género para inspiración y metáforas... todo eso varía, todo eso es cuestión empírica a describir en cada caso concreto, y a describir como procesos y prácticas, no como entidades estáticas" (Britt-Marie Thurén, 1993: 101). De esta manera, mi acercamiento a los discursos de la comunidad gitana de La Lluna tienen una voluntad de dar voz a las mujeres y a sus prácticas culturales, buscando alejarme de los 3 niveles de androcentrismo descritos por la antropología feminista (Britt-Marie Thurén, 1992 y Henrietta L. Moore, 1998): a) el androcentrismo de la investigadora, b) el androcentrismo de las y los informantes, y c) el androcentrismo de las ciencias occidentales. Así, el acercamiento a la comunidad gitana de La Lluna, y a todo el proceso de investigación, se ha hecho desde una perspectiva feminista: "Mano, cerebro y corazón" (Hilary Rose, 1983).

Por otro lado, para romper con el etnocentrismo, y siguiendo a John U. Ogbu: "Las minorías parece que prefieren comportarse de maneras que consideran diferentes o contrarias a las costumbres del grupo dominante, a quien consideran su opresor" (John U. Ogbu, 2008: 8), usaré durante el análisis y la discusión los términos grupo dominado y dominante, en vez de minoría –

mayoría, ya que a pesar que el concepto minoría no hace referencia al tamaño numérico, el uso de este término invisibiliza la relación de poder existente.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN

Después de más de 600 años entre nosotras, la comunidad gitana sigue siendo una gran desconocida. A pesar que conocemos algunas de sus prácticas culturales, lo hacemos con una mirada paya, creo que sin llegar a entender la complejidad que se encuentra detrás de estas prácticas. Incluso miembros de la comunidad gitana son muy críticos con determinadas prácticas. Sin embargo, creo que para poder entender la comunidad gitana y poder hacer políticas no etnocéntricas, aunque imprescindible, no es suficiente con la participación de las y los gitanos en su elaboración, sino que la comunidad paya tenemos que entender en qué consiste ser gitana y gitano, la pluralidad y riqueza de sus prácticas culturales, la diversidad dentro de la propia comunidad y los procesos de cambios en las prácticas en la misma comunidad, pero también en una misma familia.

Empieza a haber un cuerpo teórico importante sobre la escolarización de las y los gitanos, sobre su entrada al mundo laboral, incluso sobre la influencia del Culto y el asociacionismo en sus prácticas culturales. No obstante, en la mayoría de estas investigaciones existe un sesgo tanto en las preguntas de investigación como en el diseño de la investigación, que se centran en nuestros problemas, nuestra preocupación por la inclusión de determinados grupos dominados en nuestro sistema. Estas investigaciones, algunas de ellas referentes para la elaboración del marco teórico de esta investigación, son claves para aproximarnos a la comunidad gitana y empezar a entender sus prácticas culturales, pero siguen respondiendo a nuestras preocupaciones como payas.

Generalmente, nos sorprendemos cuando una niña o un niño, a quien anticipábamos un futuro de éxito escolar, abandona sus estudios o cambia sus expectativas de futuro. También nos llama la atención que, en algunos casos, se casen cuando son muy jóvenes. En ocasiones se intenta explicar por

la presión del grupo, por la baja implicación de las familias en la educación de sus hijas e hijos o porque es tradición casarse jóvenes. No obstante, todas estas explicaciones son demasiado simples y no permiten entender que, como en toda cultura, se busca la socialización de sus miembros y que a través de ésta se puedan convertir en miembros competentes de su comunidad.

Después de años trabajando con la comunidad gitana de La Lluna, e incluso de hacerme algunas de estas preguntas, pero también de ver cómo la propia comunidad gitana de La Lluna intenta explicar sus motivos a los profesionales que trabajamos en el barrio y en muchas ocasiones encontrarse con que no se entiende lo que se está tratando de contar, me han llevado a intentar alejarme de este sesgo cultural en la intervención e investigación, e intentar entender su mirada. Este proceso me ha conducido a preguntarme cuál es el ciclo vital de la comunidad gitana, así como las diferencias de género en las distintas etapas y las alternativas disponibles en su desarrollo. Para entender dichas alternativas, es importante conocer las instituciones o ámbitos de socialización donde participa la comunidad gitana y qué papel juegan en su desarrollo y en la creación de las distintas alternativas. Por ello, en tanto que estamos hablando de un grupo dominado que convive con la sociedad paya desde hace más de 600 años, es importante conocer las interacciones entre ambos grupos, acercándonos también a las instituciones del grupo dominado desde la mirada de la comunidad gitana de La Lluna.

OBJETIVOS

- Conocer el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y las etapas de desarrollo de sus miembros.
 - Identificar los principales retos a resolver en las distintas etapas evolutivas.
 - Conocer los roles sociales que se desarrollan en las distintas etapas y a qué responden dichos roles.
 - Detectar las diferencias de género en las distintas etapas y en los roles que se llevan a cabo.
- Conocer las distintas formas de ser gitana o gitano en la comunidad gitana de La Lluna y ser reconocido como miembro de la comunidad.
 - Analizar los principales espacios de socialización de la comunidad gitana de La Lluna.
 - Identificar los espacios de socialización de la propia comunidad donde los miembros se desarrollan.
 - Identificar los espacios de socialización externos a la comunidad donde la comunidad gitana de La Lluna se desarrolla.
 - Analizar los roles que se promueven en los distintos ámbitos de socialización.
 - Detectar contradicciones entre los roles y expectativas de los distintos ámbitos de socialización.
 - Identificar los procesos de hibridación cultural que se produce en los miembros de la comunidad gitana de La Lluna por la participación en los distintos ámbitos de socialización.

2. MARCO TEÓRICO

El desarrollo humano es un proceso cultural. En tanto que especie biológica, los humanos estamos definidos en términos de nuestra participación cultural. Nosotros estamos preparados para nuestra herencia cultural y biológica para usar el lenguaje y otros artefactos culturales y para aprender los unos de los otros.

(Barbara Rogoff, 2003: 3)

DESARROLLO HUMANO

Hablar de desarrollo humano y no tener en cuenta el marco cultural en el que se produce dicho desarrollo es para mí alejarse de la posibilidad de entender los motivos que hay detrás de la socialización de cada comunidad. Es también alejarse de la posibilidad de entender sus prácticas, y entender su propio ciclo vital. Es en este sentido que me parece clave acercarme al desarrollo humano desde una perspectiva cultural. No obstante, para poder hacerlo me parece interesante presentar, de forma sintética, los enfoques clásicos del desarrollo, así como las grandes preguntas que se han intentado contestar, con el fin de enmarcar no solamente qué referentes inciden en parte de la comunidad educativa y por lo tanto, en la mirada que se hace sobre el desarrollo por parte de las y los profesionales.

En este sentido, cuando hablamos de desarrollo humano surgen un sinnúmero de preguntas, que han guiado las investigaciones clásicas. ¿Cómo se produce el desarrollo humano? ¿Qué nos lleva a convertirnos en miembros de una comunidad? ¿Cómo nos diferenciamos de los demás miembros de ésta? ¿Qué papel juega la cultura en el desarrollo? ¿Hay una pauta concreta en el desarrollo y un ciclo vital único? ¿Podemos hablar de universales? El estudio del desarrollo humano pretende conocer los cambios físicos, intelectuales, sociales y emocionales que se producen a lo largo de nuestra vida, al mismo tiempo que se enfrenta a dos grandes objetivos conocer qué papel juegan los aspectos biológicos y culturales en el desarrollo y buscar los elementos que garantizan el bienestar de las personas a lo largo de su ciclo vital.

UNA MIRADA A LAS PERSPECTIVAS CLÁSICAS

Es habitual que cuando se habla de desarrollo se haga referencia principalmente al desarrollo infantil. Sin embargo, en este estudio apostaré por el estudio del desarrollo de la persona a lo largo de todo el ciclo vital, ya

que me parece importante subrayar que el desarrollo humano se produce a lo largo de toda la vida, haciendo frente a los cambios durante toda ella (cambios sobretodo sociales pero no exclusivamente).

Desde las perspectivas clásicas el ciclo vital se divide en diferentes periodos: prenatal, infancia, niñez, adolescencia, juventud, adultez y vejez. Como con otros aspectos de esta disciplina, la definición de dichos periodos y la búsqueda de universales ha sido el eje que ha guiado la investigaciones y teorías clásicas.

Desde la perspectiva cultural que guía este trabajo partimos de la existencia de etapas de desarrollo, aunque rechazamos la universalidad de dichos periodos. Más concretamente, aunque partamos de la existencia de determinados cambios biológicos y físicos que inciden en el desarrollo y en la división de éste en etapas, entiendo que el ciclo vital y sus etapas responden a las prácticas culturales y socializadoras de una comunidad, a sus roles sociales y a cómo la comunidad interpreta las posibilidades sobre qué pueden hacer o no sus miembros en función de la edad (Barbara Rogoff, 2003). Es decir, las etapas se conforman a través de las expectativas y metas culturales sobre qué es lo que puede y debe hacerse, cómo deben comportarse en las diferentes etapas y cómo se aprende.

En la historia de la psicología del desarrollo es frecuente señalar que aunque podemos situar los inicios del estudio del desarrollo humano en 1800, con el ya clásico caso de "Victor, el Niño Salvaje de Aveyron", es a principios del siglo XIX, con la Revolución Industrial, cuando aparece en Europa la noción moderna de infancia, muy vinculada con la escolarización y la segregación de los espacios de socialización de niñas y niños y adultos (Philippe Ariès, 1962; Peter Stearns, 2006). Es en este contexto de Revolución Industrial cuando muchos niños y muchas niñas empiezan a trabajar en las fábricas textiles y se empieza a estudiar en qué condiciones pueden trabajar (Hugh D. Hindman, 2002). Asimismo, y como también se señala de forma consensuada en nuestra disciplina, la publicación de Charles Darwin, en 1859, de "El origen de las especies" influyó en el estudio de del desarrollo humano, en tanto que se plantearon preguntas tales como si los distintos comportamientos humanos en los distintos estadios del desarrollo infantil podrían ofrecer

pistas sobre la evolución de los humanos, o la comparación entre el comportamiento humano y el del chimpancé. Siguiendo con esa breve narración de la historia de la disciplina, y según David F. Bjorklund y Anthony D. Pellegrini (2002), a raíz de dichas investigaciones se concibió que era fundamental estudiar el desarrollo humano. Y, en ese contexto, se lleva a considerar la observación un método fundamental para dichas investigaciones y se empiezan a proponer reglas para la utilización de este método (William T. Preyer, 1890).

En esa caracterización histórica, y según Cynthia Lightfoot, Michael Cole y Sheila R. Cole (2009), son claves para el avance en el estudio del desarrollo humano las aportaciones de James M. Baldwin (1861 – 1934), que introdujo el concepto de etapas del desarrollo, que nos permiten estudiar el ciclo vital; y las de Alfred Binet (1857 – 1911), en las que proponía una implicación práctica de conocer el desarrollo individual para poder intervenir. De esta manera, se perfila entre los objetivos de investigación las fuentes de desarrollo, es decir el impacto biológico y ambiental en nuestro desarrollo y qué papel juega cada uno de estos elementos en el desarrollo, así como sus interacciones. Así, el objetivo se convierte en conocer qué papel juega la naturaleza y la crianza en el desarrollo humano.

Teniendo presente esta breve caracterización, desde una perspectiva cultural nos centraremos en el papel que juega la cultura en el desarrollo, ya que entendemos que existe una base biológica que puede ser modulada por el ambiente y por las prácticas sociales y culturales, pero que para entender el desarrollo en un grupo cultural minoritario es necesario conocer las prácticas socializadoras donde los miembros de una comunidad se socializan.

Más en concreto, el marco teórico que se ha ido construyendo desde el que el grupo de investigación DEHISI y en el que se basa esta investigación sigue una perspectiva sociocultural (Lev S. Vygotsky, 1978) y ecológica-sistémica (Urie Bronfenbrenner, 1987), que presentaremos en el siguiente apartado. No obstante, el estudio del desarrollo humano ha bebido de las demás teorías clásicas, que han permitido aproximarnos al estudio del desarrollo humano. Asimismo, para entender las concepciones sobre el desarrollo presentes en la sociedad, es necesario hacer un repaso sobre las grandes

teorías del desarrollo, que a su vez han contribuido y dialogado con mi marco teórico.

La perspectiva psicodinámica, iniciada por Sigmund Freud (1856 – 1939), plantea la importancia de las experiencias personales en el desarrollo. Desde esta perspectiva, resultan especialmente relevantes las aportaciones de Erik Erikson (1968) sobre la construcción de la identidad a través de la resolución de crisis o retos. En su teoría pone especial énfasis en los factores sociales y culturales para entender el desarrollo, proponiendo que las personas tienen retos a resolver en las distintas etapas del ciclo vital y que para poder transitar entre etapas deben resolverlas para poder ir conformando una identidad sana, siendo las crisis a resolver propias de cada cultura y es la cultura la que ofrece los artefactos necesarios para resolverlas.

Asimismo, la teoría del aprendizaje social propone que a través del aprendizaje se pueden modificar las conductas. John B. Watson (1930) proponía que podía enseñar a una niña o niño y lograr que se convirtiera en lo que el quisiera, independientemente de sus capacidades o de su familia. Desde esta perspectiva los premios y los castigos son refuerzos para que se produzca el aprendizaje, entendido como fruto del contexto. A pesar que esta perspectiva no responde al marco teórico de la tesis, es importante tener en cuenta que está presente en las concepciones sobre las que se basa la escuela, y por lo tanto, muy presente en la socialización secundaria de las niñas y niños, que puede entrar en contradicción con las concepciones sobre el aprendizaje de la familia y que sería importante discutir si es como queremos promover los aprendizajes o hay otras formas que pueden resultar más significativas. Sin embargo, desde esta perspectiva teórica resulta interesante el concepto de modelaje, proceso a través del cual la persona aprende a través de la observación (Albert Bandura, 1974). Esta propuesta nos permite dialogar con otras formas de aprendizaje a través de la observación, como la participación guiada y el aprender por medio de observar y contribuir (Barbara Rogoff, 2003, 2011, 2014) que permite aprender las prácticas propias de una comunidad, así como el rol a desarrollar o las expectativas vinculadas al género y la edad, que desarrollaremos en el apartado siguiente.

Finalmente, la teoría constructivista, con Jean Piaget (1896 – 1980) como uno de sus máximos exponentes, defiende que la experiencia es la que nos permite conocer y aprender. Desde esta perspectiva, se defiende que hay culturas y entornos que promueven el desarrollo y otras que lo dificultan. Dicho en otras palabras, desde esta aproximación se asume que existe un desarrollo correcto.

Estos enfoques relegan la cultura a un papel secundario, siendo la programación biológica o, alternativamente, la acción pedagógica, los motores del desarrollo, siendo la cultura un mero proveedor de variaciones, a menudo tan sólo frenando o acelerando.

En definitiva, mi mirada sobre el desarrollo se construye a partir de la perspectiva sociocultural y de la teoría ecológica-sistémica, que tal y como señala Carl Ratner (2012) ha sido reivindicada desde la psicología cultural, por proponer la importancia de los contextos o ámbitos de desarrollo, diferenciando el microsistema, entorno inmediato donde el sujeto participa activamente; el mesosistema, entendido como la relación entre los distintos microsistemas; el exosistema, que son los ámbitos donde un sujeto no participa directamente, pero que influyen en su desarrollo por su impacto en los microsistemas y mesosistemas; y el macrosistema, que hace referencia al marco cultural y condiciones sociales y económicas. No obstante, he creído necesario tener presentes los elementos claves de las grandes clásicas sobre el desarrollo que han influido en las concepciones sobre el desarrollo. Si entiendo que son especialmente relevantes es porque impregnan la formación de muchas y muchos profesionales que inciden en el desarrollo de los miembros de la comunidad de Gracia. En este sentido, estas teorías clásicas contienen ideas o nociones que se han incorporado en la psicología popular y esta última tiene un gran peso en la socialización.

PSICOLOGÍA CULTURAL DEL DESARROLLO HUMANO

Estudiar el desarrollo humano es entender una cultura, sus prácticas culturales y sus metas. Esta investigación bebe del marco teórico que se ha ido construyendo desde el grupo DEHISI fruto del trabajo con comunidades minoritarias, especialmente con la comunidad gitana, basado en una perspectiva cultural del desarrollo (Isabel Crespo, 2001; José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 2001; Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Meritxell Portell y Sònia Sànchez-Busqués, 2005; Isabel Crespo, Remedios Rubio, Cuntxi López y Marta Padrós, 2012; José Luis Lalueza, 2012;; Remedios Rubio, 2014; Marta Padrós, Sònia Sànchez-Busqués y María José Luque, 2012; Sònia Sànchez-Busqués, Marta Padrós y José Luis Lalueza, 2015).

Desde la perspectiva cultural, el desarrollo está modulado por lo biológico y lo ambiental, a través de la cultura (Lev S. Vygotsky, 1978; Jaan Valsiner, 1998, 2005; Patricia M. Greenfield, Heidi Keller, Andrew Fuligni y Ashley Maynard, 2003; Barbara Rogoff, 2003). El desarrollo no puede entenderse únicamente como los cambios en los sujetos, tampoco como los cambios en el entorno, sino como el cambio en la relación con el entorno (Elena E. Kravtsova, 2006).

Una aproximación que permite visibilizar las relaciones entre desarrollo y contexto ecológico y cultural es la que proporciona la noción de nicho evolutivo. (Charles M. Super y Sara Harkness, 1986; José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 2001), entendido como aquellas prácticas socializadoras, basadas en las concepciones de una comunidad sobre el desarrollo, así como las expectativas y los modelos ideales vinculados al género y edad, del contexto de socialización. El nicho evolutivo estaría formado por tres subsistemas: a) las metas de la actividad y los valores de la cultura y sus miembros; b) los artefactos que median las prácticas sociales y que deben ser adquiridos durante el desarrollo; y c) las rutinas y rituales que guían las prácticas (Mary Gauvain, 1995). Así, el nicho evolutivo es una formulación conceptual que nos permite relacionar las metas o retos,

los artefactos disponibles y las prácticas que se deben llevar a cabo para lograr dichas metas.

Al situar las perspectivas que guían esta investigación, vemos que es clave el impacto de la cultura en el desarrollo, entendiendo la cultura como el conjunto de artefactos acumulados a lo largo del tiempo, que son transmitidas a través de procesos socializadores y que ofrece los recursos necesarios para el desarrollo de los nuevos miembros de la comunidad (Michael Cole, 2005; Barbara Rogoff, Leslie Moore, Behnosh Najafi, Amy Dexter, Maricela Correa-Chávez y Jocelyn Solís, 2007; Jaan Valsier y Alberto Rosa, 2007). Dichos artefactos nos permiten modificar el entorno, al mismo tiempo que el entorno transforma los artefactos, las expectativas y las propias prácticas culturales.

Desde esta perspectiva, los artefactos culturales contribuyen decisivamente en la orientación del desarrollo y las transformaciones en las prácticas sociales pueden generar transformaciones culturales (Michael Cole, 1999). En este sentido, los artefactos influyen en las prácticas sociales y en las interacciones a través de la socialización. Por otro lado, los artefactos incluyen el conjunto de conocimientos abstractos, las creencias y los valores que inciden en el desarrollo. Entre los artefactos, también encontramos la definición de los roles de género y de edad, así como las expectativas vinculadas a estos roles, afectando de esta manera en el desarrollo en los distintos componentes (social, emocional, cognitivo y físico).

La acción humana raramente es inmediata, sino que está mediada por artefactos (Cynthia Lightfoot, Michael Cole y Sheila R. Cole, 2009). Esto supone que la relación con el entorno viene definida por los artefactos mediadores que usamos, tanto porque su uso determina el tipo de acción que hacemos sobre el entorno, como porque el conocimiento que obtenemos de la acción viene dado también por las características de los artefactos. Así, el uso de artefactos nos transforma y nos permite desarrollarnos.

Dichos artefactos culturales se transmiten como una herencia cultural, a través de la prácticas socializadoras, de generación en generación, pero produciéndose cambios por la interacción entre distintas prácticas, por

nuevos valores o creencias, o por la aparición de nuevos artefactos que modifican las prácticas. Como señalaba Barbara Rogoff (2011), la cultura se transmite a través de las prácticas y valores, teniendo toda cultura una continuidad, pero también un conjunto de cambios entre generaciones. De esta manera, existe una constelación de prácticas, que nos permite entender que la cultura se construye y se transmite a través de la participación en prácticas culturales, permitiéndonos detectar las diferencias pero también los elementos comunes. Así, podemos entender que se producen cambios que pueden ser individuales, pero también colectivos (o comunitarios).

De acuerdo a todo ello, la transmisión de dichos artefactos culturales es clave para la participación social, donde los nuevos miembros de la comunidad deben usar los recursos culturales (Moisès Esteban-Guitart, 2009). Sin embargo, en sociedades multiculturales, donde en los distintos ámbitos de socialización se usan artefactos culturales propios de la cultura de referencia pueden surgir contradicciones cuando los recursos culturales de un ámbito no son útiles en el otro o dejan al sujeto en una posición de exclusión. Un ejemplo claro son la diferenciación entre el espacio de socialización familiar y la escuela, cuando cada uno promueve formas de aprendizaje distintos, mediante aprendizaje a través de la participación guiada (Barbara Rogoff, 2003) o de la instrucción explícita. En este sentido, se producen procesos de hibridación cultural, especialmente en miembros de culturas dominadas donde sus miembros participan de distintos sistemas. En ocasiones, se produce fruto de inconsistencias culturales que se presencian en sociedades multiculturales, donde se transmiten a las niñas y niños en su socialización prácticas, valores y creencias distintos e incluso contradictorios (Patricia M. Greenfield, Lalita K. Suzuki y Carrie Rothstein-Fisch, 2006). Tal y como proponen José A. Sánchez-Medina, Beatriz Macías-Gómez-Estern y Virginia Martínez-Lozano (2014) en muchas escuelas e instituciones del grupo cultural dominante, se interviene desde una perspectiva “asimiliacionista benevolente”, donde se concibe que la apropiación de los artefactos de la cultura dominante favorece el desarrollo de los miembros de los grupos culturales dominados, sin tener en cuenta las contradicciones que surgen en los motivos y valores del propio grupo dominado. Dichas contradicciones parecen especialmente relevantes con los miembros de

grupos dominados, como la comunidad gitana, en los que están presentes diferencias culturales secundarias (John U. Ogbu, 1994).

A pesar, tal y como señalaba Barbara Rogoff (2003, 2011) la cultura modela el desarrollo de las personas, éstas también pueden modificar su cultura a través del uso de artefactos y de la apropiación de prácticas culturales. De esta manera, nos encontramos delante de un proceso dinámico de cambio cultural a través de los cambios que siguiendo a Esther Herrmann, Josep Call, María Victoria Hernández-Lloreda, Brian Hare y Michael Tomasello (2007) pueden entenderse como una evolución cultural acumulativa.

Desde una perspectiva cultural, para poder analizar el ciclo vital de una comunidad debemos adentrarnos en ella, conociendo sus prácticas culturales, pero también los motivos que hay detrás de éstas, ya que mente y cultura se construyen mutuamente a través de la interacción en un marco cultural y de prácticas concretas (Barbara Rogoff, 1990; Moisès Esteban-Guitart, 2010b). De esta manera, desde la psicología cultural se rechaza la existencia de un desarrollo universal. No obstante, creo que sí podemos encontrar determinadas regularidades en las distintas comunidades: creamos una vinculación afectiva, participamos de una especialización de roles, participamos en actividades comunitarias donde existen una serie de artefactos que permiten desarrollar dicha actividad o buscamos la inclusión de nuevos miembros en la comunidad a través de su incorporación en las prácticas (Barbara Rogoff, 2003). Es decir, entiendo que todas las comunidades socializan a sus miembros para convertirlos en parte de la comunidad, a través de la participación en prácticas sociales con el fin que se apropien de los artefactos culturales, así como de las metas de ésta. Es en este sentido que podemos hablar de cinco principios universales en el desarrollo humano (Moisès Esteban-Guitart, 2010a): a) la existencia de una intencionalidad compartida; b) el uso de artefactos culturales; c) el andamiaje social dentro de la zona de desarrollo próximo; d) la vinculación afectiva; y e) la narratividad de la actividad humana.

En primer lugar, la intencionalidad compartida hace referencia al interés para compartir con otras personas nuestros estados psicológicos, que es lo que nos permite realizar actividades de colaboración con metas compartidas

(Michael Tomasello, 1999). Gracias a esta intencionalidad compartida, se acumula, se transmite y se transforman valores y prácticas de generación en generación, a través de los artefactos culturales (Michael Cole, 1999). Estos valores y prácticas solamente pueden ser transmitidos a través de la participación conjunta en prácticas culturales.

El segundo principio es que el uso de artefactos culturales nos permite participar en prácticas culturales. En este sentido, construimos artefactos culturales, que nos permiten regular nuestra conducta (Lev S. Vygotsky, 1979). Es decir, el desarrollo humano es fruto de la interiorización y apropiación de los artefactos culturales. Debemos tener en cuenta el papel que juegan dichos artefactos en el desarrollo y en la construcción de la identidad, y cómo en función de los ámbitos de socialización y de la cultura se promoverán unos u otros artefactos (Patricia M. Greenfield, 2009; Moisés Esteban-Guitart e Ignasi Vila, 2010).

El siguiente principio es aquél que sostiene que la apropiación de los artefactos culturales y el aprendizaje se produce a través del andamiaje social (David Wood, Jerome S. Bruner y Gail Ross, 1976), donde los miembros competentes de la comunidad acompañan a los nuevos miembros, para que se apropien de dichos artefactos, dentro de su zona de desarrollo próximo (Lev S. Vygotsky, 1979) y éstos aprenden a través de aprendizaje formal o informal (Barbara Rogoff, 2011, 2014; Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y Rebeca Mejía-Arauz, 2014).

Así podemos entender que a través de la participación en actividades significativas en los distintos ámbitos de socialización, nos apropiamos de los artefactos culturales que nos permiten convertirnos en miembros competentes de una comunidad. Resulta importante resaltar que los miembros de grupos culturales minoritarios deben socializarse en distintas instituciones con marcos culturales diferentes, pero al mismo tiempo se espera que se apropien de los artefactos culturales de ambas comunidades, sus motivos y valores, y que sean competentes en ambas, a pesar que pueda generar contradicciones (Marianne Hedegaard, 2014; José A. Sánchez-Medina, Beatriz Macías-Gómez-Estern y Virginia Martínez-Lozano, 2014). Sin embargo, cabe señalar que las estrategias que los distintos grupos culturales

tienen para relacionarse con otros grupos puede incidir en la apropiación o no de dichos artefactos (John W. Berry, 2001). Asimismo, y como desarrollaré con más detalle en próximos aportados, cuando las contradicciones de un grupo minoritario responden a una relación histórica, y se busca la diferenciación con el grupo cultural dominante, se detectan dificultades en el proceso de apropiación de los artefactos propios del grupo dominante (Signithia Fordham y John U. Ogbu, 1986; John U. Ogbu, 1994).

En este contexto uno de los aspectos a subrayar es que las transiciones entre el ámbito familiar y el escolar generan contradicciones tanto a familia como a escuela, sobretodo en el caso de grupos dominados como la comunidad gitana (José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 2001; David Poveda, 2001; Marilyn Fler y Mariane Hedegaard, 2010; F. Javier García-Castaño y María Rubio-Gómez, 2011; Isabel Crespo, Remedios Rubio, Cuntxi López y Marta Padrós, 2012; Remedios Rubio, 2014; Mariane Hedegaard y Anne Edwards, 2014; Mariane Hedegaard, 2014; José A. Sánchez-Medina, Beatriz Macías-Gómez-Estern y Virginia Martínez-Lozano, 2014; Sònia Sànchez-Busqués, José Luis Lalueza y Marta Padrós, 2015).

El cuarto principio nos dice que la vinculación afectiva es importante para el aprendizaje y la apropiación de los artefactos culturales. En definitiva, esto implica asumir que para desarrollarnos es importante formar parte de una comunidad y construir un vínculo afectivo (John Bowlby, 1988), no solamente para apropiarnos de los artefactos culturales, sino para la propia supervivencia debido a la vulnerabilidad, muy en especial durante un largo periodo de nuestra vida.

Por último, el último principio en el desarrollo humano que comparto es el de la narratividad de la actividad humana. Es esta narratividad la que nos permite transmitir una cosmovisión y unos discursos que nos permiten explicar e interpretar las distintas prácticas culturales. En este sentido, Jerome S. Bruner (1990, 2008) propone que la narratividad permite comprender las normas explícitas e implícitas de una comunidad, al mismo tiempo que nos permite conocer el repertorio de alternativas disponibles, que son claves para el desarrollo humano. No obstante, es importante tener en cuenta que en tanto que las culturas están en proceso de cambio

continuo, existe una pluralidad de voces presentes en el discurso de sus miembros (Mikhail Bakhtin, 1986; James V. Wertsch, 1991, 2002). A este respecto para la construcción de la mirada de esta investigación ha resultado especialmente interesante el trabajo que se ha desarrollado en el grupo de investigación DEHISI sobre la pluralidad de voces en la comunidad gitana (Emilio Cerruela, Isabel Crespo, Raimundo Jiménez, José Luis Lalueza, Cristina Pallí y Ramón Santiago, 2001; Isabel Crespo, 2001; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2009, 2011; Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Sònia Sánchez-Busqués y Marta Padrós, 2013).

Como puede apreciarse, los principios universales que acabamos de presentar no indican qué es lo que debe hacer una persona en cada una de las etapas del ciclo vital, ni siquiera de qué etapas estamos hablando, tampoco cómo se aprende. Estos principios se refieren a los recursos que disponemos para transmitir nuestra herencia cultural para que los nuevos miembros se conviertan en personas competentes en la comunidad. No obstante, en la ontogénesis no podemos hablar de universales ya que tanto el desarrollo humano como el ciclo vital están altamente marcados culturalmente. De la misma manera, cómo caracterizar cada una de las etapas y qué debe hacer una persona en cada una de ellas, también depende de su propia comunidad y de las prácticas culturales en las que está inmersa. Por ello, Barbara Rogoff (2003) analiza cómo en función de las prácticas culturales con las que se socializa a los miembros de una comunidad, éstos participan en unas prácticas u otras y lo hacen de maneras distintas. Asimismo, propone que se ocupa un estatus en la comunidad relacionado con desarrollar un rol concreto y apropiarse de los artefactos culturales propios de este rol (Barbara Rogoff, 2011).

Diversas investigadoras e investigadores han estudiado el desarrollo en distintas etapas y contextos de desarrollo. Por ejemplo, las investigaciones de Mariella Dumanis (1988) y Heidi Keller (2007) estudian la diversidad en los modelos de crianza en los primeros años de vida de las criaturas en función del contexto de socialización, detectando diferencias culturales, pero también detectando prácticas diversas en entornos rurales o urbanos.

Asimismo, en cada etapa del desarrollo se han establecido una serie de connotaciones y crisis a las que debemos enfrentarnos, probablemente por una fuerte incidencia de la teoría desarrollada por Erik H. Erikson (1968). Por ejemplo se ha defendido que entre los dos y tres años hay un periodo desafiante o negativista en algunas culturas occidentales (Henri Wallon, 1979). En consecuencia, entre los profesionales, y también en la psicología popular, se espera que las niñas y niños de esta edad desafíen las consignas que se les dan. Sin embargo, y por ejemplo, Barbara Rogoff (2003) detecta cambios de estatus en las niñas y niños de Zinacantan de esta edad, cuando pasan a formar parte del grupo de niñas y niños, pero sin un cambio hacia una conducta desafiante.

De la misma manera, la adolescencia se ha definido por Erik H. Erikson (1968) como una etapa de crisis de identidad que debe solucionarse para lograr superar esta etapa. Esta propuesta se ha visto influida culturalmente, al mismo tiempo que también ha influido y justificado el porqué de determinadas conductas de búsqueda de la identidad y de falta de compromiso. Por ejemplo en determinadas películas o literatura las y los adolescentes son mostrados como rebeldes sin causa, para finalmente superar esta etapa comprometiéndose con una vida adulta. En cambio, estudios como los de Margaret Mead (1990) sobre la adolescencia en Samoa, muestran que allí no se producen dichos comportamientos, sino una transición entre la infancia y la vida adulta. De esta manera, con la pubertad se producen diferentes maneras de acceder al mundo de los adultos, en algunos casos con un periodo largo de tiempo, hecho que promueve la creación de una etapa propia, y en otros, un ritual de paso que los miembros de la comunidad deben llevar a cabo. Así pues, entendemos la adolescencia como una etapa construida culturalmente y que responde a una determinada organización social donde se demora el acceso al mundo adulto (José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2003). Desde esta perspectiva cultural, Michael Cole y Sheila Cole definen la adolescencia en contextos como Estados Unidos de la siguiente manera: "Un hecho característico de la adolescencia en sociedades como la nuestra es que... se ofrece a los jóvenes modernos unos roles cuidadosamente arreglados que son sustitutos de los roles reales de adultos" (Michael Cole y Sheila Cole, 1996: 711).

Al mismo tiempo, se está empezando a construir una nueva etapa, la adultez emergente, en determinados contextos en Estados Unidos y Europa (Jeffrey J. Arnett, 2007), vinculado con los cambios culturales y sociales, donde la precariedad laboral, con un aumento de la flexibilidad y una mayor inestabilidad económica, y posponiendo la emancipación y la formación de la familia, no corresponde con la etapa adulta hasta el momento definida, que llega a una edad más tardía.

De la misma manera, la vejez se ha estudiado desde una perspectiva cultural del ciclo vital (Paul B. Baltes y Margaret M. Baltes, 1990; Jochen Brandtstädter, 1998; Glen H. Jr. Elder, 1998), ganando relevancia en los últimos años a raíz del aumento de la esperanza de vida (Mercè Pérez, 2001; Ramon Bayés, 2012).

Hablar de desarrollo humano, nos obliga a hablar de cambios, no solo físicos, cognitivos y emocionales, sino también en los roles que se llevan a cabo; y organizar estos cambios en etapas del ciclo vital. Al mismo tiempo, nos lleva a tener que plantearnos cómo se producen dichos cambios y qué consecuencias tienen en el desarrollo las prácticas culturales. A pesar de que, como ya hemos apuntado, no existen universales en el desarrollo humano, y menos aún en las prácticas y expectativas que cada cultura construye sobre las distintas etapas, si que podemos señalar que las prácticas culturales promueven roles diferenciados en función del género y la edad. Por eso mismo es importante plantear cómo se transita de una etapa a la otra.

Como habíamos apuntado, desde perspectivas clásicas sobre el desarrollo, Erik Erikson (1968) propone que el desarrollo depende de la superación de retos que permiten avanzar en las etapas del ciclo vital. Sin embargo, desde una perspectiva cultural, Barbara Rogoff (2003) plantea que el desarrollo humano ocurre a través de la participación en prácticas culturales que nos permiten apropiarnos de los artefactos culturales. Elena E. Kravtsona (2006), siguiendo a Lev S. Vygotsky (1998), propone que a raíz del cambio en las competencias de la niña o niño se producen crisis, lo que provoca una reestructuración en sus capacidades, que a su vez se relaciona con nuevas demandas ya sea en la misma institución o con la entrada a una de nueva (Marilyn Fleer y Mariane Hedegaard, 2010). Finalmente, autores como Urie

Bronfenbrenner (1987) defienden que las personas sufrimos perturbaciones delante de situaciones nuevas que desestabilizan los sistemas donde participamos, provocando transiciones ecológicas que conllevan superar determinados retos: "La importancia de las transiciones ecológicas para el desarrollo deriva del hecho de que casi siempre implican un cambio de rol, es decir, en las expectativas de conducta asociadas con determinadas posiciones en la sociedad. Los roles tienen un poder casi mágico para modificar cómo se trata a una persona, cómo actúa, lo que hace y, por lo tanto, incluso lo que piensa y siente. El principio es válido no sólo para la persona en desarrollo, sino para las demás personas de su mundo" (Urie Bronfenbrenner, 1987: 26). De esta manera, planteamos que la entrada en nuevos sistemas (o ámbitos en los que nos desarrollamos) provocan una perturbación que nos lleva a tener que resolver una serie de retos. Dichos retos, están marcados culturalmente, y consisten en la participación en nuevas prácticas culturales, vinculadas con el género y la edad. Asimismo, para poder apropiarnos de los artefactos culturales propios de dichas prácticas, debemos aprender a través de la participación en estos sistemas. Así, se produce una transición ecológica, donde debemos apropiarnos de los nuevos roles y prácticas. En función de la apropiación de dichos artefactos, y de las expectativas vinculadas al género y la edad, se producirá una nueva perturbación, que provocará una transición ecológica, con nuevos retos y la necesidad de apropiarnos de nuevos artefactos culturales para poder desarrollar nuestro rol. Es importante resaltar de nuevo, que los retos a resolver, así como los artefactos para hacerlo, dependen de la cultura y el nicho evolutivo donde se desarrolla el sujeto.

Tal y como se desprende de lo expuesto, es importante entender la diversidad cultural en el desarrollo humano, ya que los ámbitos, sistemas o instituciones donde nos desarrollamos están culturalmente diseñados, con una serie de artefactos culturales, con unas prácticas, metas y expectativas. En contextos multiculturales, donde debemos tener en cuenta la diversidad de prácticas, pero también comprender las distintas culturas en interacción, es necesario conocer cómo se va construyendo el desarrollo de sus miembros, en interacción con los demás grupos culturales. En definitiva, es esta la mirada utilizada en esta investigación que centraremos en el análisis del ciclo evolutivo de una comunidad gitana. Una mirada que parece todavía

necesaria ya que, a pesar del largo periodo de convivencia cultural, no es infrecuente que los profesionales que trabajamos con la comunidad gitana sigamos rigiéndonos por unas concepciones etnocéntricas del desarrollo humano.

DESARROLLARSE EN UN GRUPO MINORITARIO

Una de las líneas a través de las cuáles los estudios de desarrollo han ido ampliando los ámbitos de intervención e investigación ha sido el estudio de los retos a los que deben enfrentarse las familias de grupos culturales minoritarios o dominados. Es decir, los retos que se les presentan para hacer frente a procesos de enculturación y la apropiación de artefactos culturales del grupo mayoritario o dominado. Lo cierto es que, en muchos sentidos podríamos decir que la inclusión de los miembros de los grupos culturales minoritarios ha sido una preocupación constante de las investigadoras e investigadores sociales y de la educación. Sin embargo, distintas perspectivas abordan el problema desde una óptica distinta, con consecuencias diferentes para la inclusión social y el trabajo comunitario.

En este campo, autores como Arthur R. Jensen (1969) y Richard J. Herrnstein y Charles Murray (1994) proponen un esencialismo cultural, ya que explican las diferencias en el rendimiento escolar y la diversidad de prácticas educativas aludiendo a diferencias biológicas, entendiendo que hay razas más evolucionadas que otras y con capacidades superiores. Desde el marco que guía esta investigación, este esencialismo cultural permite justificar políticas segregadoras, pero también asimilacionistas. Se concibe la cultura como algo esencial y estático, a la que un sujeto pertenece, obviando su trayectoria y realidad personal y la historia de su grupo.

Desde este tipo de planteamientos la diversidad cultural es entendida como un problema, un déficit que, a través de la enculturación (a partir de la asimilación), debe solucionarse. Así, las niñas y niños que no se asimilan (sin entrar a analizar el por qué) sirven para confirmar la teoría planteada y se promueve su segregación.

Desde esta perspectiva, conocer las prácticas educativas de un determinado grupo cultural minoritario, conocer sus metas y la concepción de persona que promueven en su socialización, no aporta información relevante, ya que no

hay un interés en el conocimiento mutuo para poder construir prácticas educativas que sean significativas y poder hacer propuestas de intervención desde el respeto. Por otro lado, tampoco se reconocen las diferencias entre los miembros de una misma comunidad, así como tampoco la posibilidad de procesos de hibridación o de cambio cultural sin asimilación.

Sin embargo, otras perspectivas teóricas, permiten abordar la diversidad cultural, y explicar cómo se relacionan los sujetos con la cultura, y las interacciones entre los distintos grupos culturales.

Desde la psicología de la aculturación se estudia como en sociedades multiculturales, los distintos grupos culturales usan estrategias diversas para relacionarse entre ellos. John W. Berry (2001) propone un modelo bidimensional, con dos ejes de análisis: la convivencia intercultural y la conservación de la cultura propia, tal y como se muestra en la figura 1. De esta manera, para entender la inclusión social y la gestión de las diferencias culturales de una sociedad, es necesario analizar ambos ejes, tanto en el grupo cultural mayoritario, como en el minoritario.



Figura 1: Estrategias interculturales que usan los grupos minoritarios y la sociedad de acogida

(John W. Berry, 2001)

Los grupos minoritarios pueden usar la estrategia de la integración, cuando se busca el contacto con el grupo cultural mayoritario, al mismo tiempo que se conserva la cultura propia. En cambio, otros grupos optan por la estrategia de la asimilación, buscando el contacto con la mayoría, pero sin mantener su cultura. Otros grupos, optan por estrategias que impliquen el mínimo contacto con el grupo cultural mayoritario, podemos encontrar grupos que usan una estrategia de separación, cuando mantienen sus valores culturales; o una estrategia de marginalización, cuando el bajo contacto con el grupo cultural mayoritario va acompañado por una pérdida de los valores culturales.

Asimismo, el grupo mayoritario, a través de sus instituciones, también decide qué estrategias usar en relación a la inclusión de los grupos culturales minoritarios. Cuando se busca un contacto elevado y que mantengan sus valores culturales, se está promoviendo una estrategia multiculturalista. En cambio, cuando se promueve el contacto, pero no el mantenimiento de los valores culturales, la estrategia que se está usando es la del *melting pot*. Por otro lado, cuando se evita este contacto entre los distintos grupos, nos encontramos con una estrategia de segregación si se promueve el mantenimiento de la cultura de los grupos minoritarios; o de exclusión, si no hay esta promoción de la cultura minoritaria.

Así pues, no podemos explicar las estrategias de la minoría, sin entender las de la mayoría. Dicho de otro modo, entendemos estas relaciones de una manera sistémica, y no podemos comprenderlas por separado, y tampoco incidir en ellas por separado. La transformación no depende solamente de un grupo, sino que depende de la interacción.

Esta propuesta resulta interesante, porque nos permite alejarnos de la perspectiva esencialista que se centra exclusivamente en la minoría para intentar explicar los procesos de inclusión social. Es necesario tener en cuenta que toda minoría se encuentra dentro de un sistema, de una sociedad, y que por tanto, las estrategias que usen el grupo cultural mayoritario y sus instituciones no son neutros. De esta manera, en función de la estrategia seguida por la mayoría, se elaborarán leyes sociales y educativas que promueven distintos modelos sociales.

Es importante resaltar, que en una sociedad multicultural, cada uno de los grupos minoritarios puede usar una estrategia de inclusión distinta. De la misma manera, que una sociedad mayoritaria puede aplicar estrategias distintas, en función del grupo minoritario. A pesar de parecer una afirmación obvia, es relevante para explicar y entender porqué no todos los grupos minoritarios se integran igual en una misma sociedad de acogida y porqué se dan procesos de hibridación cultural diferentes en los distintos grupos culturales.

No obstante, es interesante la propuesta de Marisol Navas, M. Carmen García, Antonio J. Rojas, Pablo Pumares e Isabel Cuadrado (2006) de entender estas estrategias de los grupos culturales minoritarios como flexibles en función de los distintos ámbitos de la vida. De esta manera, a nivel de escolarización primaria se podría adoptar una propuesta distinta respecto a la escolarización secundaria, al mundo laboral o a las prácticas familiares.

Aproximarnos a una cultura distinta a la nuestra puede hacerse a través de la comparación entre distintas culturas. Des de la psicología cross-cultural se pretende explicar, a través de la comparación, los procesos psicológicos en entornos culturales distintos.

Para analizar las diferencias entre culturas, Geert Hofstede (1980) propone cinco factores dicotómicos que influyen sobre los valores y las prácticas de una determinada comunidad: a) distancia de poder; b) aceptación de la incertidumbre; c) orientación a corto o largo plazo; d) masculinidad/feminidad; y e) individualismo/colectivismo. De estos cinco factores, el que más se ha usado en investigaciones cross-culturales, para intentar explicar la diferencia entre las distintas culturas, es el factor individualismo/colectivismo (así como todas las características que se asocian a cada una de estas dos opciones dicotómicas).

Dicho de forma resumida, las culturas colectivistas entienden que el sujeto pertenece a una comunidad y éste no puede ser comprendido sin ésta. La construcción de la identidad es un proyecto familiar, y no una cuestión individual (Richard A. Shweder y Edmund Bourne, 1984). Esta concepción comunitaria de la persona lleva a entender las responsabilidades ante los actos de un sujeto como colectivas. De esta manera, la socialización en estas

comunidades está orientada a formar sujetos con altos niveles de interdependencia, con lealtad y sentido de pertinencia al grupo y respeto a la autoridad de los mayores (obediencia a la autoridad patriarcal), en la que la posición que uno ocupa en la comunidad está relacionada con la familia, el género y la edad. Según Richard A. Shweder (1986) y Patricia M. Greenfield y Rodney R. Cocking (1994), la mayoría de culturas colectivistas se encuentran en sociedades tradicionales, especialmente en entornos agrícolas, en las que los cambios son vistos con desconfianza y la legitimidad de las prácticas está basada en la utilidad histórica de éstas. Sin embargo, Patricia M. Greenfield y Lalita K. Suzuki (1998) señalan que también se encuentran culturas con valores colectivistas en sociedades urbanas y muy avanzadas tecnológicamente, como puede ser Japón.

En cambio, las culturas individualistas ponen al sujeto en el centro, buscando y promoviendo la libertad individual y la construcción de una identidad personal diferenciada del resto. De esta manera, en la socialización se transmite la importancia del éxito personal, logrado a través del esfuerzo y trabajo individual. La escuela es fruto y promueve culturas individualistas, mediante una socialización segregadora, en la que las niñas y niños participan de un espacio alejado de la dinámica familiar y de los adultos. En este contexto se entiende el individualismo como un valor propio de la modernidad, estando las sociedades modernas abiertas a cambios, que son entendidos como progreso.

Esta aproximación dicotómica individualismo/colectivismo está teñida de un sesgo evolucionista (José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 1996; Carlos Cornejo, 2006). En este sentido, nos encontramos con una concepción de las culturas como monolíticas, sin tener en cuenta procesos de hibridación o la diversidad de voces dentro de una comunidad (Emilio Cerruella, Isabel Crespo, Raimundo Jiménez, José Luis Lalueza, Cristina Pallí y Ramón Santiago, 2001; José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 2001; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2001).

En cualquier caso, Patricia M. Greenfield y sus colaboradoras han usado esta dicotomía para intentar explicar los conflictos entre miembros de algunos grupos minoritarios (con valores colectivistas) y la escuela (con valores

individualistas). De esta manera, la discontinuidad entre valores y prácticas de las familias y la escuela gana agencia y empieza a ser necesario conocer las prácticas culturales de los grupos minoritarios, para poder hacer una intervención eficaz en los centros educativos y mejorar las relaciones entre familia y escuela. En consonancia con ello, analizan las prácticas educativas en los países de origen y los cambios en las prácticas de estas comunidades cuando emigran a Estados Unidos (Patricia M. Greenfield y Rodney R. Cocking, 1994). Asimismo, en otros trabajos, Patricia M. Greenfield y Lalita K. Suzuki (1998) o María Cristina Tenorio (1993) nos presentan la perspectiva que otras culturas tienen sobre las prácticas educativas occidentales, mostrando en su análisis el sesgo cultural en la concepción de las prácticas educativas de las sociedades colectivistas.

En definitiva, cada sociedad tiene sus concepciones sobre el desarrollo humano y socializa a sus miembros partiendo de dichas concepciones. Sin embargo, éstas se van transformando, pues cambia qué se aprende y cómo se aprende, cómo se organizan las rutinas y el día a día, los juegos, o con quién deben socializarse los distintos miembros de una comunidad (Susan Solomon, 2005; Rima D. Apple, 2006). La transformación de concepciones en una sociedad, así como la diversidad de éstas en diferentes culturas, puede provocar situaciones de conflicto, cuando chocan las diferentes concepciones (Patricia M. Greenfield y Rodney R. Cocking, 1994; Patricia M. Greenfield y Lalita K. Suzuki, 1998; Patricia M. Greenfield, Catherine Raeff, Blanca Quiroz, 1988; Patricia M. Greenfield, Lalita K. Suzuki y Carrie Rothstein-Fisch, 2006), por ello es necesario entender los valores y motivos que hay detrás de las prácticas culturales de los distintos grupos que conviven en una sociedad multicultural, especialmente, cuando se exige la participación en instituciones del grupo cultural dominante.

Para entender el desarrollo en determinados grupos minoritarios, en interacción con otros grupos culturales, debemos tener en cuenta la propuesta de Patricia M. Greenfield (2009) donde defiende que toda cultura provoca tensiones entre la libertad individual y la pertenencia a un grupo concreto, es decir, entre la independencia del individuo (promovida en culturas individualistas) y la interdependencia (promovida en culturas colectivistas). De esta manera, a pesar de las tensiones que existen en el

seno de cada persona en desarrollo, priman unos guiones culturales que influyen en el desarrollo individual de la persona (Heidi Keller, 2007).

Si además de comparar culturas muy alejadas, situadas en contextos distintos, pretendemos analizar y explicar los procesos de cambio cultural de un grupo minoritario, necesitamos entender cómo es el contacto e intercambios entre los distintos grupos culturales que conviven en una misma sociedad, así como los procesos de hibridación y de cambio cultural. La teoría ecológico-cultural (John U. Ogbu, 1994), a la que me referiré en el siguiente apartado, defiende que las habilidades que existen y se adquieren en una cultura son aquellas que son funcionales y responden a unas necesidades. De esta manera, a través de la socialización, cada grupo cultural transmite esos artefactos necesarios, culturalmente situados, para su comunidad.

Sin embargo, en una sociedad en la que conviven distintos grupos culturales, como puede ser la nuestra, las niñas y niños de grupos culturales minoritarios tienen que integrarse en escuelas en las que se transmiten unos valores y se ofrecen unos artefactos propios del grupo cultural mayoritario. Y cuando las niñas y niños de estos grupos culturales no responden según las expectativas que la escuela tiene sobre sus estudiantes, se aplica todo un seguido de teorías implícitas, generalmente desde una perspectiva esencialista, para intentar explicar porqué las niñas y niños de una determinada comunidad no responden cumpliendo con las expectativas expuestas: pasando por una explicación basada en el déficit o en la diferencia. Sin preguntarnos sus experiencias previas en el uso de determinados artefactos o en la promoción de determinadas habilidades sociales, ni sus expectativas de futuro o su concepción sobre cómo es una mujer o un hombre competente en una sociedad.

La escuela puede ser promotora de cambios en un grupo cultural, pero dichos cambios no tienen porqué responder a los intereses de todos los grupos minoritarios que participan del sistema escolar, y pueden ser percibidos como una voluntad asimilacionista por parte de la mayoría. En toda explicación sobre diferencias en el rendimiento académico, así como del abandono o fracaso escolar, debemos tener en cuenta que hablar de minorías implica hablar de estatus social. Ser miembro de un grupo cultural minoritario

sitúa a alguien en otro estatus (muchas veces tampoco congruente con el rol que se cumplía en la comunidad de origen).

De esta manera, cuando nos preguntamos por qué distintos grupos culturales tienen resultados distintos en su rendimiento académico, tenemos que tener en cuenta el estatus que se les atribuye, para poder aproximarnos a la realidad.

LAS APORTACIONES DE JOHN U. OGBU

Aunque hasta ahora haya estado refiriéndome a minorías o mayorías sin hacer un énfasis específico en el término, lo cierto es que hay algo que me parece importante tener presente al hablar de desarrollo en la comunidad gitana, es explorar lo que puede significar entender identidad minoritaria. Dicho de otro modo, durante mi trabajo, y guiada por la perspectiva cultural, me ha preocupado de forma constante no pensar en una identidad cultural en el vacío, sino en relación a otras identidades y, a la vez, pensar en la posición de subordinación material y simbólica de ciertas identidades en una sociedad dada.

En este sentido, en DEHISI, el grupo de investigación en el que participo, se ha considerado central estudiar las comunidades gitanas atendiendo a algunas especificidades de la noción de grupo minoritario. Y, en ese contexto, se ha recurrido en muchos momentos al trabajo desarrollado por John U. Ogbu (Isabel Crespo, 2001; Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Meritxell Portell y Sònia Sànchez-Busqués, 2005; Isabel Crespo, Remedios Rubio, Cuntxi López y Marta Padrós, 2012; José Luis Lalueza, 2012; José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 2001; Remedios Rubio, 2014; Marta Padrós, Sònia Sànchez-Busqués y María José Luque, 2012; Sònia Sànchez-Busqués, Marta Padrós y José Luis Lalueza, 2015).

Los trabajos de John U. Ogbu invitan a una lectura psicosocial de lo que es una minoría. Es decir, sus investigaciones ofrecen una mirada desde la que ser una minoría no nos remite sólo, ni principalmente, a consideraciones

numéricas, sino a las relaciones de poder entre grupos. En este sentido, sus trabajos permiten tener presente que ser mayoría o minoría no tiene que ver sólo, ni principalmente con ser muchas o pocos: tiene que ver con los valores dominantes en una sociedad. Lo que a su vez significa que ser minoría o mayoría tiene que ver con qué colectivos tienen posibilidades y opciones para influir en la conformación de esos valores dominantes y para acceder a los recursos presentes en una sociedad dada. De hecho, si tal y como comentaremos después, los trabajos de John U. Ogbu se han convertido en referente en estudios sobre minorías y educación escolar es, en parte, por proponer un enfoque que enfatiza la importancia de tener en cuenta las relaciones entre mayoría – minoría al tratar de entender el comportamiento de una minoría en una institución como la escuela.

En el caso concreto del nuestro grupo de investigación, el trabajo de este autor nos ha resultado especialmente útil por la distinción que ofrece entre características culturales primarias y secundarias. Una distinción que a su vez proviene de otra muy conocida que el autor hace entre minorías voluntarias e involuntarias.

Dicho de forma resumida, la propuesta original de este autor utiliza la denominación de minorías voluntarias para referirse a grupos que devienen minorías en el contexto de un proyecto migratorio a otro territorio. Por contraste, John U. Ogbu denomina involuntarias a aquellas minorías que lo son a partir de procesos de dominación y sometimiento a la fuerza (conquista, anexión, traslados a la fuerza, etc).

Es cierto que adoptar la distinción voluntaria/involuntaria puede llevar a equívocos nefastos, en especial si al hacerlo caemos en la tentación de invisibilizar las relaciones de poder y las situaciones de opresión que motivan los movimientos migratorios “voluntarios” (José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 2001). Del mismo modo, la dicotomía lleva a desatender los procesos de formación de identidades en contextos concretos y no se ajusta a la descripción de un gran número de realidades contemporáneas (Prudence L. Carter, 2006; Margaret A. Gibson, 1997; Diego Herrera, 2003; José Luis Lalueza, 2012).

Sin embargo, y tomando las oportunas precauciones de utilizar la tipología para pensar en vez de para replicar o verificar, la distinción de John U. Ogbu sigue resultando útil para comprender las características culturales de distintos tipos de minorías y sus relaciones con la mayoría. Dicho de otro modo, sus aportaciones nos invitan a pensar en distintas vivencias sobre la pertenencia a una cultura minoritaria.

En este sentido, una minoría voluntaria se diferencia del grupo mayoritario con el que convive por las diferencias culturales primarias, esto es, por aquellas características del grupo que provienen de su cultura de origen, como pueden ser, por ejemplo, la lengua, las creencias religiosas o las formas de entender la familia o la comunidad. Son, éstos, rasgos que ya caracterizaban al grupo antes de convertirse en minoría y que aunque pueden entrar en contradicción con los valores del grupo mayoritario, generalmente se percibe que pueden coexistir. Como explica Isabel Crespo (2001): "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" (Isabel Crespo, 2001: 132).

En contraste, John U. Ogbu plantea que la vivencia desde una minoría involuntaria es la de una cultura ajena que les ha invadido, anulado o exiliado: "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" (Isabel Crespo, 2001: 133). Es en este sentido que John U. Ogbu habla de diferencias culturales secundarias: diferencias surgidas de la interacción entre un grupo mayoritario, dominante, y un grupo minoritario, dominado. Diferencias que surgen y se desarrollan, en relación de oposición a la cultura dominante. En este sentido, lo que llamamos enculturación supondría procesos de aculturación respecto a la propia cultura (José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 2001).

Así, éstas son diferencias culturales que se surgen de una situación asimétrica, en las que construir rasgos en oposición a los valores del grupo dominante es parte de un proceso de autodefensa. En este contexto, la enculturación se puede percibir como un peligro para la identidad: “Las minorías involuntarias remarcen 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 Estados Unidos 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” (Isabel Crespo, 2001: 134).

Así, en nuestro grupo de investigación es esta tendencia a una mirada relacional y práctica la que nos ha resultado más sugerente. Es decir, nos interesa una mirada a la identidad cultural de la minoría que, en vez de asumir que los rasgos identitarios de un grupo minoritario son sólo producto de su tradición, apuesta por entender que éstos surgen de las condiciones de relación con la mayoría. Y por ello mismo, la mirada invita a estudiar las prácticas concretas y cotidianas a través de las que se expresa esa relación, ya sea incorporando rasgos de acercamiento a la mayoría (aculturación) como rasgos de diferenciación u oposición a la misma: “Con ello, Ogbu incorpora una perspectiva histórica en los procesos de diferenciación cultural, en los que la escolarización juega un papel fundamental, o bien como aculturadora (incorporación a las prácticas de la cultura dominante), o bien como espacio en el que se configuran las resistencias en forma de diferencias culturales secundarias (cuando, por ejemplo, el buen estudiante del ghetto negro es acusado de “blanco” por sus compañeros, o del gitano dicen sus compañeros que está “apayado”) (José Luis Lalueza, 2012: 155).

De forma general, los trabajos de John U. Ogbu se caracterizan por poner la cultura y la identidad colectiva como focos de atención para entender que influencia nuestros comportamientos y en los procesos de socialización.

Entre ellos, nuestros comportamientos en la escuela y la relación con la escolarización. Y de hecho, a partir de los trabajos de John U. Ogbu se ha ido conformando un modelo (el llamado modelo “ecológico-cultural”) que, como comentaba al principio, han tenido una gran influencia en el estudio de la relación entre minorías, educación y escolarización (José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco, 2011; Sílvia Carrasco, 2003; Douglas B. Downey, 2008; Kevin M. Foster, 2004; John U. Ogbu, 2008; David Poveda, 2001; Frank C. Worrell, 2014).

De acuerdo a lo hasta aquí expuesto acerca de este modelo, la interacción de una minoría con la escuela estaría marcada por las relaciones históricas entre mayoría – minoría y por la concreción de esa relación en la forma de trato de la mayoría hacia la minoría en la actualidad. Esa consideración incluye las desigualdades estructurales históricas y presentes surgidas de esa relación mayoría – minoría. Estas desigualdades quedarían a menudo concretadas en la estructura de oportunidades sociolaborales, esto es, en el llamado “techo laboral” o “techo de empleo”: las escasas opciones de acceder a trabajos bien pagados y/o que conlleven estatus social por parte de determinadas minorías. Como sintetizan José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco (2011) “el techo de empleo radica en un conjunto de presiones y obstáculos altamente consistente que asignan selectivamente los trabajos de bajo estatus, poder, dignidad y sueldo a las minorías, mientras permiten a los blancos competir más fácil y libremente por encima de este techo de empleo para los trabajos más deseables, basándose en la educación y las capacidades. Una de las consecuencias del techo de empleo es que los negros tienen menos recursos y oportunidades para la movilidad social ascendente o para conseguir un estatus de “clase media” en términos mayoritarios. Además, su movilidad ascendente dentro de la sociedad a veces exigía requisitos adicionales como el clientelismo/servilismo o el *uncle tommying* (ser un tío Tom) que no se exigía a sus semejantes blancos (José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco, 2011: 79).

Ese techo laboral, y la falta de oportunidades económicas en general, formaría parte de la experiencia y la percepción colectiva de las minorías involuntarias. Una experiencia y un sentir que contribuiría a que desde su posición no se perciba la escuela como ese potenciador de la movilidad social

que la lógica mayoritaria vende. De acuerdo con este argumento, sería común para las minorías en esta posición participar de un marco de percepción de la escuela como algo opuesto a la identidad cultural propia. Es decir, una vivencia de la escuela, no sólo, pero también, como un campo para reafirmar las diferencias con los valores de la mayoría y con lo que ésta representa.

Teniendo presente este marco, no es de extrañar que las aportaciones de John U. Ogbu se hayan convertido, sino en modelo, sí en una caja de herramientas teóricas y/o conceptuales útiles para distintos trabajos que abordan las relaciones entre escolarización y cultura gitana (José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco, 2004; Christian Brüggemann, 2014; Sílvia Carrasco, 2003; Panagiota Gkofa, 2016; Bálint Ábel Bereményi, 2007, 2011; Beth Harry, Pilar Arnaiz, Janette Klingner y Keith Sturges 2008; Begoña García-Pastor, 2009, 2011; Juan Francisco Gamella, 2011). Más allá de los distintos énfasis, la incorporación de las ideas de John U. Ogbu en nuestros trabajos permiten no olvidar la exclusión y marginalización histórica que el colectivo gitano ha sufrido y, entonces, reivindicar esta discriminación como un marco imprescindible para contextualizar el significado y la vivencia de las distintas instituciones en los procesos de socialización y en el propio desarrollo.

UNAS PINCELADAS SOBRE LA COMUNIDAD GITANA EN CATALUNYA

El libro “Hechos gitanos” (Emilio Cerruela, Isabel Crespo, Raimundo Jiménez, José Luis Lalueza, Cristina Pallí y Ramón Santiago, 2001), fruto de las conversaciones entre miembros del equipo DEHISI y miembros de la comunidad, es mi clave para entender no solamente muchas de las prácticas culturales, sino también los procesos de cambio de la comunidad gitana, y la pluralidad de voces presentes en ella. El gitano Ramón nos cuenta cómo fue su infancia, y nos permite entender la vida en el Somorrostro y los cambios en las prácticas después de trasladarse a Sant Roc; en las conversaciones el tío Emilio y Raimundo nos cuentan qué entienden que es la familia, así como

distintas prácticas culturales, como el pedimiento y el casamiento, percibiéndose las diferencias entre las voces del tío Emilio y del joven Raimundo; nos cuentan también la importancia del luto y cómo es vivido por la comunidad. Finalmente, nos cuentan también qué es por ellos ser gitano. De esta manera, nos aproximamos a la tradición, pero también a los cambios en la cultura gitana (Isabel Crespo, José Luis Lalueza y Adolfo Perinat, 1994; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 1996; José Luis Lalueza, Isabel Crespo, Cristina Pallí y María José Luque, 1999; Isabel Crespo, 2001; Emilio Cerrerruela, Isabel Crespo, Raimundo Jiménez, José Luis Lalueza, Cristina Pallí y Ramón Santiago, 2001; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2001; Isabel Crespo, José Luis Lalueza y Cristina Pallí, 2002; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2009; José Luis Lalueza, Isabel Crespo y María José Luque, 2010; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2011; José Luis Lalueza, Isabel Crespo, María José Luque y Marta Padrós, 2011; Isabel Crespo, Remedios Rubio, Cuntxi López y Marta Padrós, 2012; Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Sònia Sànchez-Busqués y Marta Padrós, 2013; Marta Padrós, Sònia Sànchez-Busqués, José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2014; Sònia Sànchez-Busqués, Marta Padrós y José Luis Lalueza, 2015).

Sobre historia de la comunidad gitana, creo que los textos de Teresa San Román (1992, 1994), Juan de Dios Ramírez-Heredia (1994) y Carme Garriga (2000) son claves para entender la historia de las y los gitanos. En este sentido, resulta especialmente sugerente el documental que se ha elaborado desde el Museu Virtual del Poble Gitano de Catalunya (2016), en motivo del 600 aniversario de la llegada de la comunidad gitana en Catalunya. En este documental se narra la historia de las gitanas y gitanos desde su llegada a Catalunya, en primera persona, permitiendo escuchar su voz, que pone énfasis en aquellos aspectos que quieren explicar al resto de la sociedad (puede accederse a dicho documental en la página web <http://www.museuvirtualgitano.cat/600-anys-del-poble-gitano-a-catalunya> y leerse una transcripción en el anexo 4). Este documental, igual que otros elaborados desde la propia comunidad gitana, son claves para entender cómo se ha construido la relación histórica entre la comunidad gitana y la comunidad paya, basada en relaciones de poder y de dominación.

LOS GRUPOS DE EDAD EN LA COMUNIDAD GITANA

Uno de los elementos centrales de la organización social gitana son las categorías de edad (Elisenda Ardèvol, 1986; Teresa San Román, 1992; David Lagunas, 2000; Isabel Crespo, 2001; Ana Giménez-Adelantado, 2002; Begoña García-Pastor, 2005; Méndez 2005; Bálint Ábel Bereményi, 2007; David Berná, 2010). Los trabajos revisados coinciden en señalar que estas categorías son en muchos sentidos distintas de las que utiliza el mundo payo. En este sentido, uno de los aspectos que más se suele destacar de estas categorías es que no remiten sólo ni principalmente a la edad biológica, sino al grupo de pertenencia y a los comportamientos, derechos y obligaciones establecidos para cada grupo. Tal y como explica Isabel Crespo “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” (Isabel Crespo, 2001: 67).

Es habitual encontrar referencias a cuatro grandes grupos de edad (Elisenda Ardèvol, 1986; Isabel Crespo, 2001; David Berná, 2010; Bálint Ábel Bereményi, 2007) que a grandes rasgos podrían agruparse en infancia, mocedad, edad adulta y vejez (Koen Peeters Grietens, 2004).

El primer grupo de edad iría desde el nacimiento hasta la entrada en la pubertad. En la denominación caló que recoge Isabel Crespo (2001) serían los Tchavorre. Como Elisenda Ardèvol (1986) nos explica, quienes pertenecen a este grupo tendrían el estatus “niños” o “hijos”, usándose el término más allá de la relación filial. De hecho, otros trabajos señalan que la familia nuclear y su parentela no son los únicos que tienen autoridad y derechos sobre la educación de las niñas y los niños (Lagunas, 2000).

De este grupo se suelen destacar, por un lado, la protección, el cariño y el mimo de que son objeto las y los pequeños por parte de toda la comunidad

(David Lagunas, 2000; Isabel Crespo, 2001; Begoña García-Pastor, 2005; Carmen Méndez, 2005) así como la permisividad y libertad que les es otorgada (Ana Giménez-Adelantado, 2002; Koen Peeters Grietens, 2004). Por otro lado, también se coincide en señalar que niñas y niños son incorporadas a las actividades y espacios de los adultos, ya desde edad muy tempranas (David Lagunas, 2000; Ana Giménez-Adelantado, 2002; Begoña García-Pastor, 2005; Bálint Ábel Bereményi, 2007) de tal modo que es habitual verles participando activamente en todas las actividades cotidianas y no-cotidianas de la familia: desde la preparación de la comida hasta en un entierro (Carmen Méndez, 2005).

A diferencia de lo que pasa con los otros grupos edad, en éste las niñas y los niños hacen vida conjuntamente (Isabel Crespo, 2001). Sin embargo, los trabajos revisados también señalan que las diferencias de género se hacen ya evidentes en esta etapa. Por un lado, por la distinta atención recibida; más en el caso de los niños (David Lagunas, 2000; Carmen Méndez, 2005). Más aún, y como por ejemplo destaca David Lagunas de su etnografía: “la indulgencia de las madres hacia sus hijos varones, el amor maternal que reciben, contrasta con la relativa presión y el control que realizan sobre sus hijas, motivo por el que existen frecuentes choques entre madres e hijas. De este modo, el niño varón incorpora y aprende el valor diferencial de hombres y mujeres” (David Lagunas, 2000: 21).

Por otro lado, se hace referencia a los distintos comportamientos fomentados y esperados en cada caso: “Algunos padres dicen expresar mayor afecto hacia los niños que hacia las niñas, valorar la ostentación sexual en los primeros y reprimirla en las segundas, y también imponer que las niñas, alrededor de los cinco o seis años, comiencen a hacerse cargo de tareas domésticas o del cuidado de los hermanos, aunque éstos sean mayores en edad, mientras que los varones en este tiempo parecen vivir sólo para ser cuidados y hacer lo que se les ocurra con escasos límites” (Carmen Méndez, 2005: 257).

En su trabajo, Carmen Méndez (2005) habla de una etapa intermedia que marcaría el proceso de socialización antes de llegar a la “mocedad”. Así, después de lo que denomina la infancia propiamente dicha (hasta los 7 – 8 años, aproximadamente), la autora nos remite a lo que llama la infancia

“responsable” (desde los 7 – 8 hasta los 12, de nuevo aproximadamente). De acuerdo con el trabajo de esta autora, la diferenciación de roles se vería todavía más marcada durante esta etapa. Así, por un lado, las niñas adquieren obligaciones y responsabilidades en las labores domésticas y de cuidado. A su vez se observa un incremento del control y delimitación de las relaciones que ellas pueden y no pueden tener. En el caso de los niños, aunque en algunos casos empiecen a ayudar en el mundo laboral, la adquisición de responsabilidades suele ir acompañada de un incremento en su grado de autonomía y en sus relaciones (Carmen Méndez, 2005; Koen Peeters Grietens, 2004).

En el siguiente grupo de edad las personas pasan a ser “mozos” “mozas” o “mozuelas” (Elisenda Ardèvol, 1986). Tchaves en la denominación recogida por Isabel Crespo, (2001). O las “fadrinas” o “fadrins”, que es como en caló se denomina las y los jóvenes en edad matrimonial, tal y como recoge en su trabajo David Lagunas (2000). En su trabajo entre el grupo gitano de Mataró, en Catalunya, David Lagunas apunta que “los calós emplean términos de referencia no-gitanos, propios de la nomenclatura catalana, y los connotan con sentidos derivados” (2000: 451). En general, los trabajos consultados señalan que, en lo que se refiere a las chicas, la menstruación forma parte, pero no es factor absoluto, en la entrada en esta categoría (David Lagunas, 2000; Begoña García-Pastor, 2005). En este sentido, por ejemplo, cosas como que el padre y la madre decidan cuando la hija se puede empezar a maquillar ha sido señalado como parte en esa entrada a esta categoría de edad (David Lagunas, 2000).

Al preguntarse por el momento en que los chicos dejan de ser “niños” para ser mozos o fadrins, los trabajos revisados también coinciden en señalar que la edad biológica no es el único elemento de peso, ni el más determinante: “en el proceso de socialización dentro del grupo, la edad real, es decir, los años que tiene una persona y la edad social, no eran exactamente lo mismo. Independientemente de la mayoría de edad legal, un chaval podía ser considerado como un hombre adulto a los dieciséis o diecisiete años, si socialmente mostraba la suficiente madurez. El significado cultural de la madurez lo definía la disposición y capacidad de los individuos para comportarse como personas adultas. Entre las y los gitanos, el concepto de

madurez social se configuraba en torno al sistema de género, articulándose a través de los “cargos” o funciones que cada sexo desempeñaba. Así pues, la madurez del individuo gitano se reflejaba a su vez en el “merecimiento” o consideración que de él tenían los demás miembros del grupo y, especialmente, su familia” (Begoña García-Pastor, 2005: 251 – 252).

La literatura revisada también concurren en señalar que en esta etapa se intensifica el papel del género como principio organizador de la vida social. Por un lado, se observa la separación de mozas y mozos en sus actividades, aprendizajes y vivencias: ellas estarán mayoritariamente con ellas y ellos mayoritariamente con ellos (Koen Peeters Grietens, 2004). Por otro lado, los mozos amplían su ámbito de relaciones, sus responsabilidades y su autonomía, y en las mozas remarcen las restricciones y controles sobre los espacios sociales y físicos dónde puede estar (Koen Peeters Grietens, 2004; Begoña García-Pastor, 2005; Carmen Méndez, 2005).

En esta misma línea David Lagunas señala que para la “fadrina”, los atributos promovidos y esperados son “una conducta pasiva, no gritar, no decir palabrotas, no contestar mal a su madre o a cualquier otra tía. Ha de tener “vergonya”, entendida ésta doblemente, como atributo moral y como sentimiento” (David Lagunas, 2000: 27). Por el contrario para el “fadri” los atributos deseables son la osadía, el orgullo y la falta de vergüenza (David Lagunas, 2000).

Como se desprende de la caracterización del grupo anterior, y teniendo en cuenta que se es moza o mozo, mientras se está soltera o soltero, se entra al siguiente grupo de edad al contraer matrimonio, y pasar entonces a pertenecer a la categoría de casada o “rom” (“hombre casado” en caló) (Elisenda Ardèvol, 1986). Siguiendo la denominación de Isabel Crespo (2001) éste sería el grupo de los Romé. En ese mismo trabajo, la autora señala que la madurez entre los gitanos significa tener descendencia, por lo que, para pertenecer a este grupo, independientemente de la edad, es necesario adquirir esa madurez. Así, aunque el pedimento o formalización del noviazgo sea interpretado como un signo de madurez social (Begoña García-Pastor, 2005) “no se abonada la mocedad hasta consolidarse el matrimonio y (...) no se es adulto hasta que se tiene el primer hijo” (Carmen Méndez, 2005: 258).

En relación con esto último, autores como Juan Francisco Gamella (2011) subrayan que durante mucho tiempo ha sido claro carácter “pronatalista” del matrimonio gitano, esto es, el hecho de que su función primaria sea tener y criar hijas e hijos, lo que se confirmaba viendo el mínimo tiempo transcurrido entre el matrimonio y el primer embarazo. Sin embargo, en su trabajo también sostiene que esta tendencia parece estar sufriendo transformaciones, y aunque se sigue teniendo hijos mucho más temprano que en el mundo payo, se empiezan a encontrar casos en que se espera más para tenerlos, al tiempo en que se tienen menos hijos (Juan Francisco Gamella, 2011).

En los trabajos consultados se afirma que aunque los gitanos se siguen casando jóvenes, la edad de matrimonio se ha ido retrasando en los últimos años (Begoña García-Pastor, 2005; Carmen Méndez, 2005; Bálint Ábel Bereményi, 2007): “Los gitanos se casan jóvenes, aunque cada vez más se dilatan los años de juventud. Hoy en día son muy pocos los jóvenes casados ya a los 16 años, pero sí que se encuentran algunos casos” (Bálint Ábel Bereményi, 2007: 180). O como encontró Lagunas “La edad ideal para casarse para una mujer es entre los 18 y los 20 años y para un hombre puede ser hasta los 25 años” (David Lagunas, 2000: 441).

De hecho, la tendencia a retrasar la edad de casamiento y, entonces, a extender los años a juventud ha llevado a autores como José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco (2004) a apuntar hacia “la aparición y consolidación de la juventud sin responsabilidades, una etapa del ciclo vital que no existía previamente en la forma de vida tradicional de los gitanos y las gitanas. La edad del matrimonio se retrasa y de los 12 a los 18 años no existe ubicación en el mundo gitano. No están casados, no estudian (o están abandonando los estudios), y no trabajan o apenas trabajan (no encuentran trabajo y la situación económica de su familia tampoco hace urgente el que precisen trabajar, limitándose a colaborar en algunas actividades, como la venta ambulante)” (José Eugenio Abajo y Sílvia Carrasco, 2004: 61).

Según Isabel Crespo (2001), este grupo, las casadas y los casados, es considerado como el defensor de la familia y el responsable del buen funcionamiento de las unidades económicas. En este sentido dentro de este

grupo habría una diferenciación general entre aquellos que cumplen el rol que les toca desarrollar de forma socialmente aceptada y los que no lo hacen debidamente. Son los primeros los que podrán acceder al siguiente grupo de edad.

Así, y por último, el cuarto grupo de edad corresponde a la etapa de madurez de un individuo y se sitúa alrededor de los 40 – 50 años (Elisenda Ardèvol, 1986; Isabel Crespo, 2001). En este grupo de edad encontramos el estatus de “Tíos”, que designa a quiénes han alcanzado una posición de autoridad y merecen respeto por parte de la familia y del conjunto de la comunidad.

Como recoge David Lagunas (2001) los calós utilizan “onclo” y “tia” para referirse a todos los hombres de una cierta edad (a partir de los 40 – 45 años), denotando respeto hacia los mayores. Por su parte, en el trabajo de Isabel Crespo (2001) podemos encontrar tres segmentaciones de edad dentro de este grupo: de los cuarenta a cincuenta, de éstos a los sesenta y mayores. En este sentido, aunque la autoridad otorgada tendrá que ver con el prestigio y el honor, suele pasar que a los mayores se les atribuya más experiencia y, entonces, más influencia (Isabel Crespo, 2001).

En su trabajo, Elisenda Ardèvol describe el grupo de la siguiente forma: “los gitanos llaman “tíos” a quienes en la Etnografía suelen llamarse ancianos. Y, como en la mayor parte de las culturas afines en este aspecto no se trata de los más ancianos, sino de hombre que han rebasado sus cuarenta o cincuenta años, pero se mantienen en cierta forma física y, sobre todo, lúcidos. En principio, a no ser en casos de desprestigios graves o de extrema falta de “fuerza” del linaje, todo hombre es tío cuando llega a edad. Los más jóvenes les llaman de usted y reconocen su autoridad” (Elisenda Ardèvol, 1986: 79).

En este sentido, su caracterización concuerda de nuevo con la de Isabel Crespo (2001), que destaca que este grupo es el que goza del máximo estatus y se convierte en el ideal ejemplar para el resto de componentes de la comunidad. De hecho, según la autora, el rol que corresponde a este grupo es el ejercicio de la actividad política y representativa.

Estos grandes grupos, nos permiten conocer la estructura general de la comunidad, donde la pertenencia a un grupo de edad, a un género y a una

familia es especialmente importante para el desempeño de un rol u otro en la comunidad. Sin embargo, para poder entender las prácticas concretas, es importante entrar en analizar cómo es el ciclo vital de la comunidad gitana, de qué etapas se comprende, qué estatus se cumplen, qué roles se llevan a cabo, y qué expectativas se construyen en función del momento del ciclo vital.

DESARROLLO HUMANO Y APRENDIZAJE

La psicología cultural (Lev S. Vygotsky, 1979; Richard A. Shweder, 1990; Jerome S. Bruner, 1990; James V. Wertsch, 1991; Barbara Rogoff, 1990, 2011; Jaan Valsiner, 1997; Michael Cole, 1999) se ha preocupado por estudiar los distintos escenarios socioculturales, aquellos contextos de actividad, donde los sujetos nos socializamos. “Cada institución tiene sus propias prácticas tradicionales, que se ponen en juego en cada situación. Cómo una niña o niño se involucra y participa en estas instituciones influye en cómo se desarrolla. Los motivos y competencias de las niñas y niños para participar en la familia y la escuela/jardín de infancia están dialécticamente relacionados con las prácticas y valores familiares y escolares para ayudar a las niñas y niños a crecer en estas instituciones” (Marilyn Fleer y Mariane Hedegaard, 2010: 149 – 150).

Desde esta perspectiva, entonces, la socialización está orientada a unas metas culturalmente definidas, y se adquieren a través de la participación en las prácticas de un determinado contexto sociocultural. No obstante, participamos en diferentes sistemas o instituciones, cada uno con su propio marco cultural. De esta manera, en contextos multiculturales debemos tener presente la diversidad de motivos, valores y prácticas, construidas culturalmente en cada uno de ellos.

APRENDIZAJE POR MEDIO DE OBSERVAR Y CONTRIBUIR

El principal reto de una comunidad es socializar a sus niñas y niños para que se conviertan en miembros competentes de ésta. Es por ello, que tanto antropólogas como psicólogas de la educación, nos hemos preocupado por estudiar cómo las distintas culturas llevan a cabo los procesos de socialización y qué consecuencias tiene en el desarrollo de las niñas y niños,

entendiendo que “El aprendizaje deja huellas en las relaciones y las identidades, y en formas de participar y de valoración de la participación” (Michael Cole, Bonnie Nardi y Jennifer A. Vadeboncoeur, 2015: 199).

Desarrollarnos es apropiarnos de los artefactos culturales propios de una comunidad, es decir, “El desarrollo humano es un proceso cultural. En tanto que especie biológica, los humanos estamos definidos en términos de nuestra participación cultural. Nosotros estamos preparados para nuestra herencia cultural y biológica para usar el lenguaje y otros artefactos culturales y para aprender los unos de los otros” (Barbara Rogoff, 2003: 3).

En este sentido, Margaret Mead (1990) apuntaba que el mundo es un gran laboratorio, en el que los estudios comparativos entre distintas culturas, nos permiten entender el desarrollo humano y cómo aprendemos. Cada cultura nos ofrece unas condiciones socio-culturales distintas y prácticas educativas y de crianza diferentes. Estudiando dichas comunidades, podemos ver qué consecuencias tienen distintos modelos educativos para el desarrollo de una niña o niño. Sin embargo, es importante tener en cuenta, que las prácticas educativas se enmarcan en contextos concretos, y es en dichos contextos que adquieren pleno sentido. Es decir, conocer esas prácticas, no nos permite predecir qué pasará si cambiamos alguna de las características. Robert A. Le Vine, Suzanne Dixon, Sarah Le Vine, Amy Richman, P. Herbert Leiderman, Constance H. Keefer y T. Berry Brazelton (1994) proponen el modelo de la mediación cultural, para entender cómo es el desarrollo de las niñas y niños, teniendo en cuenta las características biológicas de los padres y sus criaturas, las condiciones socioeconómicas en las que se desarrollan, los guiones, prácticas, metas y roles culturales presentes, así como la interacción de todas estas características. La propuesta de estos autores es relevante por el énfasis en la interacción entre guiones, prácticas, metas y roles culturales, como mediadores en el desarrollo. Desde la perspectiva de este trabajo, el desarrollo de niñas y niños estará relacionado con las prácticas y concepciones sobre la vida y la educación que la tenga la familia, que a su vez estarán relacionadas con las necesidades y costumbres de las comunidades y grupos culturales de los que se participa, así como con las condiciones y oportunidades socioeconómicas en las que el desarrollo tiene lugar. De este modo, Barbara Rogoff (2011, 2014) y Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y

Rebeca Mejía-Arauz (2014) proponen la noción de constelación de prácticas, para alejarse de la aproximación de la “caja de categorías”, entendida como esas aproximaciones donde se homogeneiza un grupo cultural y sus prácticas cayendo en estereotipos culturales y olvidando los procesos de cambio cultural: “Las prácticas culturales forman una constelación integrada donde las prácticas específicas se relacionan entre sí y no pueden ser aisladas sin destruir la coherencia de la cultura. Por ejemplo, la extensión de la escolarización de los miembros de la familia se suele relacionar con el tamaño de la familia, la mortalidad infantil, el lenguaje familiar, las ocupaciones de los padres, los ingresos económicos en el hogar, la etnicidad, la vida en la ciudad, y muchas otras características conectadas en los acontecimientos históricos. Los procesos culturales “cuelgan juntos” en formas modeladas – constelación– que cambian a través de la historia. Esta aproximación histórico-cultural para entender las formas de vida de las personas difiere de los enfoques que reducen la “cultura” a una sola variable (que se asemeja etnia o raza) y tratan de explicar las diferencias culturales mediante el control de otras “variables” o “factores”” (Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y Rebeca Mejía-Arauz, 2014: 85).

De forma general entendemos las prácticas educativas como prácticas sociales que permiten la socialización, con el objetivo de que las niñas y niños se apropien de los significados y prácticas de su comunidad, convirtiéndose en miembros competentes de ésta (Ignasi Vila y Ramon Casares, 2009). De esta manera, cuando hablamos de las prácticas educativas, éstas siempre se llevan a cabo en un contexto concreto, con unas metas concretas, en unas prácticas concretas y con unos artefactos concretos. Tal y como recogen Michael Cole y Katie Simpson (2016), para estudiar y entender el desarrollo y el aprendizaje debemos atender a la variedad de experiencias de aprendizaje cotidianas de las que participamos durante la socialización, no sólo en la escuela, sino en los espacios y contextos de la vida familiar y comunitaria que operan como entornos más inmediatos de desarrollo.

En estos entornos se socializa a nuestras niñas y niños para que se conviertan en miembros de su comunidad, apropiándose de los roles que les corresponden y definiendo modelos de mujer y hombre adecuados a las metas de la comunidad, entendiendo los roles de género como “Las

habilidades sociales y formas de actuar que se piensan apropiados para los miembros de una sociedad dependiendo de si son hombres o mujeres. Las antropólogas y antropólogos tienen un interés particular en descubrir las razones de las diferencias entre los roles asignados a hombres y mujeres, así como en la relación de los roles con el acceso diferenciado al poder y la autoridad en cada sociedad” (Frances Mascia-Lees y Nancy Johnson, 2000: 12).

En este sentido, los roles de género se construyen y transforman a través de discursos y procesos sociales (Will Roscoe, 1998) y Aurelia Martín Casares apunta: “Existen notables variaciones en cuanto a la construcción de la identidad de género que tienen que ver con los marcadores sociales que cada cultura selecciona” (Aurelia Martín Casares, 2006: 45).

De la misma manera, no solamente los roles de género, sino toda cultura es dinámica y se encuentra en continuo proceso de cambio y de hibridación cultural. En este sentido, determinados cambios en una cultura pueden provocar que prácticas de crianza que hasta el momento habían sido coherentes y efectivas lo dejen de ser.

Asimismo, estas transformaciones pueden provocar también cambios en los roles tradicionales, generando nuevos modelos de mujer y hombre ideal, al que deben responder las prácticas de socialización. De este modo, podemos encontrar procesos de cambio cultural, en los que aparecen nuevas etapas del ciclo vital o nuevos retos a los que debemos responder, produciéndose una transformación en el orden social.

Sin embargo, ¿qué pasa cuando se transforman los valores y las metas? ¿Y cuando se transforman las prácticas? ¿Por qué se transforman unas y no otras? ¿Por qué unas se mantienen? ¿A qué responde que la hibridación sea de una determinada manera?

Diversos estudios antropológicos (Robert A. Le Vine y Merry A. White, 1986; Margaret Mead, 1990) señalan que cambios en las prácticas provocan un cambio en los roles. Mientras que cambios en los roles, también provocan cambios en las prácticas. Los miembros de una cultura, en este caso, deben hacer frente a nuevas dificultades.

Asimismo, la aparición de nuevas instituciones, como puede ser la escuela, genera nuevos roles, pero también transformaciones en las prácticas. Es especialmente relevante, el impacto que tiene la escuela y sus prácticas en sociedades en las que se ha partido de un aprendizaje a través de la observación y de la participación en las prácticas comunitarias, donde las niñas y niños aprenden realizando distintas tareas que son necesarias para el buen funcionamiento de la comunidad. De esta manera, cada grupo de edad y cada género tiene unas responsabilidades concretas en su comunidad, siendo una manera de irse incorporando como sujetos de pleno derecho cuando llegan a la edad adulta, donde también tendrán un rol a desarrollar en función del género y de su pertinencia familiar. Sin embargo, la escuela como institución, pero también determinadas formas de trabajo adulto, dificultan la participación de las niñas y niños en la comunidad y en el mundo de los adultos, provocando una segregación de espacios e incidiendo en una división entre el mundo de las criaturas y el de los adultos. De acuerdo con lo expuesto, y debido a su relevancia en el cambio de las prácticas y los roles de determinadas comunidades, en las siguientes páginas revisaremos el papel de la escolarización en la transformación de las prácticas culturales que se produce en algunos grupos minoritarios.

El marco general del que partimos es que las personas participamos en distintas instituciones (ámbitos de socialización) y cada una de ellas tiene su prácticas y metas, así como roles y artefactos de los que debemos apropiarnos. En este sentido se ha observado que el hecho de que niñas y niños habitan y participan en diferentes prácticas institucionales (como, por ejemplo, las de la escuela o las del hogar) influye "(a) en las demandas con las que las niñas y niños se encuentran y en sus oportunidades para desarrollar su agencia, así como (b) en las demandas de los niños y niñas a las otras personas presentes en un entorno de actividad. Estas concepciones incluyen las tradiciones sociales y las expectativas y los valores inherentes a ellas, así como éstas están mediadas por las tradiciones históricamente representadas en los escenarios de actividad socialmente contruidos" (Mariane Hedegaard y Anne Edwards, 2014: 185). En este sentido, y siguiendo a Mariane Hedegaard (2014), cada institución promueve la participación en un conjunto de prácticas y debemos entender las demandas y los motivos presentes en las distintas prácticas como factores dinámicos en el aprendizaje y el

desarrollo. Del mismo modo, la participación en distintos espacios de socialización, con distintas demandas y motivos, no pueden entenderse de manera aislada, ya que las prácticas de un sistema incidirán en cómo nos relacionamos en otros y cómo entendemos sus motivos (Marilyn Fleer y Mariane Hedegaard, 2010).

Si hablamos de comunidad y de distribución de roles, es importante señalar como el control social juega un papel en el cuidado y socialización de las niñas y niños, así como en la transmisión de las normas sociales. De esta manera, la educación es una cuestión de la comunidad, no solamente de la familia nuclear.

En definitiva, una de las preguntas importantes a formular es ¿cómo aprendemos? . Y al hacer la pregunta, es importante tener en cuenta, por un lado que el “cómo”, debe relacionarse con “qué aprendemos”, y por lo tanto, con la pregunta por las metas hay detrás. Por otro lado, hay también que tener presente que la pregunta por el “cómo” está necesariamente unida a la pregunta sobre “con quién aprendemos”..

En este contexto, a pesar de que se sigue dando mucha importancia a la escuela como formadora y transmisora de conocimientos, conceptos como el “participación guiada” (Barbara Rogoff, 2003) ayudan a observar los aprendizajes que ocurren no sólo dentro si no también fuera de la escuela. El concepto de participación guiada permite contrarrestar la tendencia de explicar el aprendizaje haciendo énfasis en los esfuerzos del mundo adulto por educar o en los esfuerzos de las niñas y niños por aprender o asimilar lo recibido. Así, desde la perspectiva de este concepto se trata de poner el foco en la participación, esto es, en el papel activo de quién aprende y a la vez en las actividades concretas a través de las que se guía explícita o tácitamente ese aprendizaje. En este contexto, Barbara Rogoff (2014), señala que, por ejemplo, en la mayoría de escuelas se enseña a través de la “instrucción en una línea de ensamblaje”, siendo otras formas de aprendizaje más eficaces como mínimo en muchos ámbitos de nuestra vida. La autora y su equipo, proponen examinar el aprendizaje como algo que se observa y colaborando en actividades compartidas. Al hacerlo, se centraran en conocer las motivaciones del aprendiz y las actividades significativas de la comunidad

de la que forman parte aprendices y expertos. Así, desarrollo y aprendizaje son fruto de la participación en prácticas que generan motivación e interés por parte de quien aprende y quiere formar parte de la comunidad donde se llevan a cabo dichas prácticas. En la figura 2, se muestra el proceso de “aprendizaje por medio de observar y contribuir”.



Figura 2: Prisma que define los aspectos del Aprendizaje por medio de observar y contribuir

(Barbara Rogoff, 2014)

Desde esta forma de abordar el aprendizaje, no es tan necesario plantearse como enseñar sino ofrecer actividades donde las niñas y los niños puedan participar y aprender: "Si los niños tienen acceso de forma rutinaria a observar y a contribuir en una amplia gama de actividades de la comunidad, puede haber poca necesidad para que los adultos organicen lecciones especiales centradas en las niñas y niños y separados de la utilización de la información. En su lugar, se esperar que las niñas y niños estén atentos a las actividades que se están llevando a cabo con el fin de que aprendan y ayuden en éstas" (Barbara Rogoff, 2011: 257).

En este sentido, a pesar que estas formas de aprendizaje son más comunes y visibles en comunidades indígenas o comunidades donde sus miembros no han estado escolarizados durante largos periodos, también se pueden encontrar formas de aprender por medio de observar y contribuir en las escuelas o en instituciones con larga experiencia formativa en éstas.

Como se ha mencionado, en la propuesta de Barbara Rogoff (2014) del Aprendizaje por medio de la observación y la contribución es especialmente relevante la motivación de quien aprende. En este sentido, estaría en consonancia con la concepción de Lev S. Vygotsky (1998) sobre el desarrollo social situado, entendido como “un sistema de relaciones entre un niño de una edad determinada y la realidad social” (Lev S. Vygotsky, 1998: 199). Desde esta concepción, la perspectiva de quien aprende es clave, así como los motivos y competencias que llevan a que una persona se implique en una actividad. Desde este marco la agencia de la persona que aprende es clave en tanto que ésta construye y reconstruye su relación con el resto de personas y con las prácticas donde participa. En este sentido, Mariane Hedegaard y Anne Edwards (2014) proponen que el aprendizaje se produce precisamente en la tensión dinámica entre la agencia de la persona en desarrollo y las demandas y las posibilidades que un entorno de actividad y la actividad ofrecen.

En relación con lo expuesto es importante señalar que las prácticas educativas están orientadas a satisfacer unas determinadas necesidades físicas (para la supervivencia), pero también unas necesidades psicosociales. De este modo, toda práctica educativa responde a una concepción sobre la infancia, pero también sobre las demás etapas del ciclo vital; así como en la promoción de un modelo de mujer y hombre que se pretende transmitir a través de dichas prácticas.

Desde una perspectiva cultural, detectamos una dirección moral, es decir, existen unas normas y unas consecuencias cuando no se cumplen; un diseño pragmático, que son todas aquellas actividades para conseguir los objetivos; y guiones para la acción, que son las secuencias de actividad esperadas (Moisés Esteban-Guitart, 2010a). De esta manera, todo modelo de socialización tiene un guión cultural para responder a las necesidades de las niñas y niños, que permiten identificar las señales a responder, cómo responder a ellas y qué expresiones verbales usar. Dicho de otro modo: se construyen significados culturales (Lev. S. Vygotsky, 1997; Jerome S. Bruner, 1997), a través de las prácticas educativas.

Como mencionábamos anteriormente, toda cultura es dinámica y se encuentra en continuo proceso de cambio cultural. Es por ello, que es

importante analizar qué provoca transformaciones en las prácticas tradicionales, al mismo tiempo que debemos tener en cuenta qué permite que nuevas prácticas culturales tengan cabida y otras no.

Para que pueda entenderse este proceso, debemos partir de la base que las prácticas culturales se llevan a cabo en un contexto en concreto y con unas funciones concretas. Es por ello que la propuesta de Barbara Rogoff (2011, 2014) de hablar de constelación de prácticas, para hacer referencia al entramado de prácticas, que están relacionadas unas con las otras, nos permite entender las culturas como dinámicas, en cambio continuo. De la misma manera, la clave para entender la relación de una persona con la cultura, depende de su participación en prácticas culturales. De esta manera, hablar de constelación de prácticas nos permite entender los procesos de cambio, y por lo tanto, como en culturas que podríamos caracterizar como colectivistas con valores tradicionales, pueden surgir prácticas que promuevan la independencia de sus miembros, y llegar a formar parte de la constelación de prácticas que forman parte de dicha cultura.

Así pues, si nuestra pregunta es cómo entender la cultura, en este caso la gitana, deberemos conocer la constelación de prácticas que se llevan a cabo en dicha comunidad, así como conocer los procesos de cambio y a qué responden dichos cambios.

Hablar de constelación de prácticas es una apuesta para entender la cultura como un entramado de prácticas culturales. La constelación de prácticas culturales incluyen el contexto histórico y, sin pretender clasificar, buscan describir qué prácticas culturales existen y cómo se interrelacionan entre ellas. De esta manera, el concepto nos permite aproximarnos a los procesos de cambio de una comunidad pero también de un individuo concreto, manteniendo su relación con la comunidad y sin desvincularse de las prácticas culturales.

Los grupos culturales dominados (ya sean una minoría étnica o un grupo cultural con menos poder delante de otro) constituyen su identidad cultural también en relación a otros grupos (John W. Berry, 2001). Recogiendo las aportaciones de Barbara Rogoff (2011) la discriminación fuerza o puede forzar la transformación de determinadas prácticas y que tu comunidad no te

reconozca como miembro. Un ejemplo puede ser la escolarización en los grupos dominados: el temor a que las niñas o niños sufran discriminación en la escuela o que debido a su participación dejen de comportarse como miembros de su comunidad.

En este sentido, los procesos de hibridación suponen riesgos y oportunidades para cualquier grupo cultural. Es por ello que es importante encontrar vías de hibridación y transformación que no implique perder la cultura propia y sustituirla por la de acogida, la dominante o cualquier otra con la que se entra en interacción.

Como habíamos señalado, las niñas y niños aprenden a través de la observación y participación en las actividades de los adultos. De esta manera, aprenden cómo se llevan a cabo determinadas actividades, pero también cuál es el rol de los adultos que intervienen. En el aprendizaje por medio de la observación y la contribución (Barbara Rogoff, 2014; Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y Rebeca Mejía-Arauz, 2014), las niñas y niños, de forma gradual, pasan primero de una participación periférica a otra más central: primero ayudando a familiares o a adultos de la comunidad con tareas sencillas o imitando lo que hacen, para poder acabar desarrollando la actividad de manera plena.

En este mismo sentido, también son relevantes el tipo de juegos existentes, ya que sirven de promotores de los aprendizajes que se han producido a raíz de la observación y la contribución en las prácticas sociales: "En San Pedro, los juegos de las niñas y niños a menudo emula el trabajo y la vida social de la comunidad, dándoles la oportunidad de simular papeles más maduros en este contexto. Estas simulaciones dan a las niñas y niños la oportunidad de actuar de manera que se promueve su desarrollo" (Barbara Rogoff, 2011: 276).

Por otro lado, es importante tener en cuenta el papel que juegan las narraciones en el aprendizaje de las niñas y niños. A través de cuentos o leyendas, o a través de las experiencias de los adultos, u otras compañeras y compañeros mayores, se aprende sobre cómo comportarse delante determinadas situaciones, sirviendo de guía para la propia conducta. Asimismo, también permiten narrar quién somos y explicarnos a nosotras mismas de manera coherente. Tal y como señalan Ian Parker (2015) y Colette

Daiute, Aysenur Ataman y Tünde Kovács-Cerović (2015), a través de las actividades discursivas no solamente se expresa pensamiento simbólico, sino que también lo forma, lo encarna y lo transforma: hay funciones narrativas en la percepción, el sentido de decisiones, en el desarrollo y el aprendizaje (Jerome S. Bruner, 1987; Katherine Nelson, 1998). De esta manera, individuos y grupos utilizan la narración para averiguar lo que está pasando alrededor de ellos, cómo encajan en dicha situación, y cómo cambiar las circunstancias.

En cualquier caso, y para concluir, me parece necesario subrayar que desde una perspectiva cultural, el desarrollo se produce a lo largo de toda la vida, integrando los cambios y manteniendo ciertas continuidades. No hay una vía única de desarrollo, sino que nos vamos construyendo en función del repertorio disponible, de las experiencias y de la participación en distintos espacios de socialización con prácticas educativas concretas, siendo esto especialmente relevante en contextos multiculturales, donde se producen procesos de hibridación cultural a través del contacto entre comunidades. Es en ese sentido que: "el enfoque de las prácticas culturales predice la variación dentro, así como a través, de las comunidades, sobre la base de diferentes procedencias de los individuos con las prácticas culturales específicas, a pesar de que también comparten algunas prácticas con sus vecinos" (Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y Rebeca Mejía-Arauz, 2014: 83).

En definitiva, y siguiendo a Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y Rebeca Mejía-Arauz, "Para estudiar los aspectos culturales del desarrollo humano, nosotras recomendamos examinar la participación de los individuos en diferentes prácticas culturales de comunidades distintas, superpuestas y cambiantes" (Barbara Rogoff, Behnosh Najafi y Rebeca Mejía-Arauz, 2014: 82). De esta manera, conocer las prácticas culturales de la comunidad gitana, implica conocer sus prácticas en las distintas instituciones de las que participan, con el fin de entender cómo es el desarrollo de sus miembros.

ESCUELA Y APRENDIZAJE

En un mundo globalizado la escolarización ha ganado espacio en las prácticas socializadoras de las familias. En este sentido, en determinados contextos, la escolarización de las niñas y niños no responde a cambios de las prácticas de la comunidad, pero si que las provoca (María Cristina Tenorio, 2011). En otros casos, como es en las sociedades multiculturales, se promueve una escolarización generalizada para los miembros de todos los grupos culturales, a través de la participación en la institución del grupo cultural hegemónico (F. Javier García-Castaño y María Rubio-Gómez, 2011; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2012; Marta Padrós, Sònia Sànchez-Busqués, José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2015).

En muchos sentidos, con la escolarización se reducen las oportunidades de participar en el mundo de los adultos: “En la constelación de prácticas de las generaciones anteriores de San Pedro, las niñas y niños se integraron en la vida productiva de su familia y de la comunidad. Se esperaba que ellas y ellos observaran atentamente y contribuyeran en la actividad, con el apoyo de sus mayores. En la constelación de prácticas actual, con una mayor participación de las niñas y niños en la escuela se han reducido las oportunidades para estar presentes y observar y participar en los roles de la comunidad” (Barbara Rogoff, 2011: 26).

En cualquier caso, la escuela es especialmente relevante porque es el primer entorno donde las niñas y niños se socializan en un marco cultural que puede ser distinto al de la familia y se trata de la primera transición entre instituciones (Mariane Hedegaard, 2014; María Cristina Tenorio, 2011). Tal y como hemos señalado previamente, puede existir una discontinuidad entre las prácticas familiares y las prácticas escolares (Patricia M. Greenfield y Rodney R. Cocking, 1994; Patricia M. Greenfield y Lalita K. Suzuki, 1998; Patricia M. Greenfield, Catherine Raeff y Blanca Quiroz, 1998; María Cristina Tenorio, 2011). En este sentido, según Mariane Hedegaard (2005, 2014), Marilyn Fleer y Mariane Hedegaard (2010) y Mariane Hedegaard y Anne Edwards (2014) esta discontinuidad incide en la construcción de motivos y de la identidad de la niña o niño, así como también en la adquisición de competencias.

La dificultad se detecta cuando el modelo familiar no encaja con el modelo de escolarización, y ésta no es percibida como una necesidad de la propia comunidad, sino una imposición de una institución del grupo cultural mayoritario. Así pues, el problema radica en cómo se conjugan estos dos mundos, pero sobretodo cuando se están abandonando determinadas prácticas y las niñas y niños ya no participan de las prácticas diarias de la comunidad. Por un lado, surgen contradicciones cuando la escuela no es percibida como una alternativa válida. Por el otro, cuando ésta es percibida como una alternativa de progreso por la propia comunidad, las chicas y chicos que no logran apropiarse de los nuevos artefactos para convertirse en profesionales, tampoco se habrán apropiado de los artefactos para ser competentes en las prácticas tradicionales de la comunidad, ya que con la escolarización se alejan de las oportunidades de aprendizaje por medio de observar y contribuir (María Cristina Tenorio, 2011).

Participar de espacios de la comunidad ofrece oportunidades para aprender a través de la observación, pero también permite aproximarse a las explicaciones sobre cómo es el mundo y cómo funciona, es decir, ser partícipes de la cosmovisión de la comunidad. En cambio, la escuela, como espacio segregado del mundo de los adultos ofrece otras formas de aprendizaje. Según Barbara Rogoff (2011), es importante tener en cuenta que transformaciones en las actividades de los adultos como el trabajo asalariado, también dificultan la participación de las niñas y niños en ellas. Sin embargo, en contextos multiculturales donde las transformaciones en las actividades de los adultos de un determinado grupo minoritario no se han producido en la misma dirección que las del grupo hegemónico, la escolarización puede ser vivida como una imposición.

En la escuela multicultural, las niñas y niños de minorías étnicas deben enfrentarse a tres niveles de prácticas, muchas veces en contradicción: a) prácticas culturales tradicionales, con los valores de su comunidad; b) prácticas de la escuela como institución del grupo cultural mayoritario y sus reglas; y c) el Estado regulando cómo se debe participar en estas instituciones (Mariane Hedegaard, 2014).

En el campo de los estudios del aprendizaje en la escuela destacan los trabajos de Etienne Wenger (1998) en los que señala la importancia de pasar de una participación periférica a una participación central, para apropiarse de las prácticas y adquirir las competencias y los artefactos propios de la escuela. De esta manera, es necesario compartir los motivos, para que la actividad sea significativa. Al mismo tiempo, incorporar nuevos motivos es clave para la construcción de la identidad, que va transformándose a través de la participación central en nuevas prácticas. Así pues, la construcción de la identidad no depende únicamente de la pertenencia a un grupo, sino que ésta se va transformando a medida que entra a participar en otros escenarios socioculturales (en otras actividades) con metas claras y significativas para la niña o niño.

Asimismo, Sarah Crafter y Guida de Abreu (2010) apuntan que se da un proceso de acoplamiento sociocultural, en el que nos coconstruimos de los cambios en las prácticas y de los cambios en la identificación. De esta manera, cuando participamos en distintos escenarios socioculturales, es decir, cuando nos movemos entre distintas comunidades de práctica, se produce un proceso de internalización de la identidad, que se concreta en tres procesos de construcción de la identidad: a) identificar al otro, b) ser identificado y c) autoidentificarse. Así, delante de una transición ecológica, en la que entramos a participar en un nuevo contexto de prácticas y desarrollamos nuevos roles, nuestra identidad se transforma, construyendo una identidad híbrida, una identidad artesanal que puede incorporar elementos de distintas culturas que se integran de la participación en comunidades con prácticas y representaciones sociales específicas (Gerard Duveen, 2001).

Por otro lado, Moisés Esteban-Guitart y Luis C. Moll (2014) incorporan el concepto fondos de identidad, para referirse a los recursos históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos para la construcción de la auto-identificación, la auto-expresión y el auto-conocimiento. De esta manera, para entender la construcción de la identidad de una persona, es necesario entender los fondos de conocimiento (Luis C. Moll, Cathy Amanti, Deborah Neff y Norma González, 1992; Norma González, Luis C. Moll y Cathy Amanti, 2005), que son resultado de las

experiencias de las personas, sus interacciones y su participación en distintos contextos de prácticas. Siguiendo a Lev S. Vygotsky (1978), entendemos los fondos de conocimiento como artefactos, recursos semióticos distribuidos que median el comportamiento humano. Así pues, para poder conocer cómo se construye la identidad de los miembros de grupos minoritarios, es necesario conocer las prácticas y los fondos de conocimiento. Este conocimiento nos permitirá intervenir en la escuela, y otras instituciones de la mayoría, con los elementos necesarios para poder construir una sociedad intercultural.

Retomando a John U. Ogbu (1994, 2008), si los miembros de un determinado grupo cultural perciben la escuela como una imposición y opuesta a sus prácticas, tendrán una participación periférica en ésta, y por lo tanto, no se apropiarán de sus motivos. Desde esta perspectiva, entonces, el reto principal de la escuela multicultural es construir una escuela donde los distintos participantes puedan construir motivos compartidos, para poder tener una participación central en la actividad que se lleva a cabo en el sistema escolar y esta práctica pase a ser constitutiva de su identidad.

Toda actividad tiene una serie de artefactos mediadores, a partir de nuestra participación en actividades nos apropiamos de sus metas y de sus artefactos, y por lo tanto de la herencia cultural que se materializa en dichos artefactos. De esta manera, la aparición de nuevos artefactos transforman las prácticas (Michael Cole, 1999). Cuando las niñas y niños participan de la escuela, como sistema de actividad, se apropian no solamente de los artefactos de ésta, sino también de la herencia cultural que hay en ellos. Por lo tanto, no es solamente importante apropiarse de determinados artefactos, como señalaba Lev S. Vygotsky (1979), sino también el contexto de actividad en el que nos apropiamos de éstos.

Para analizar la construcción de la identidad, además de las prácticas y de la apropiación de artefactos culturales, es importante tener en cuenta, de nuevo, las narrativas. Mikhail M. Bakhtin (1986) nos propone la pluralidad de voces dentro de un discurso como elemento clave para los procesos de construcción de la identidad, entendiéndola como un proceso de hibridación que se produce en el discurso. La voz está orientada a una audiencia y ésta está presente en su discurso a través de la contrapalabra. Entendemos la

contrapalabra como la voz del oyente, que quien elabora el discurso, incorpora para hacerse entender y para justificar sus puntos de vista. Asimismo, podemos encontrarnos con esta contrapalabra en el discurso interno de una persona, en la consciencia (Lev S. Vygotsky, 1979; Mikhail M. Bakhtin, 1986), dando lugar a una multiplicidad de voces, que muestran las distintas expresiones del yo, y que nos ponen de relieve identidades híbridas. Estas voces, que en algunos casos pueden ser contradictorias (Michael Cole, 1998), provienen de las narrativas elaboradas en los distintos sistemas de actividad en los que participamos (Maykel Verkuyten y Angela de Wolf, 2002; Beatriz Macías-Gómez-Stern y Manuel L. de la Mata, 2013). De esta manera, hablar de voces, nos permite situar la construcción de la identidad en las interacciones entre sujetos que participan en actividades socialmente significativas.

En sociedades multiculturales, en las que un sujeto dispone de narrativas alternativas, incluso contradictorias, en los distintos sistemas de actividad (contextos de socialización) en los que participa, vemos como en la contrapalabra (interna o externa) está presente la voz de la mayoría o de otros grupos culturales, que en caso de incorporarse dentro del repertorio propio, puede dar lugar a identidades híbridas. Tal y como señala Mariane Hedegaard (2014), y como se ha recogido en este apartado, se detectan contradicciones en los motivos y los valores que surgen en la transición entre las distintas instituciones donde nos desarrollamos. Las dificultades presentes en las escuelas multiculturales es una muestra más de dichas contradicciones. Sin embargo, estas contradicciones pueden reducirse acercando los motivos de la escuela a las motivaciones de las niñas y niños. Esto implica conocer sus culturas y conocer las prácticas culturales a través de las cuales las niñas y niños se socializan: “Los maestros y los administradores necesitan un conocimiento profundo de sus estudiantes y de las comunidades de sus alumnos. No pueden permitirse el lujo de depender exclusivamente de fuentes secundarias y rumores con respecto a las experiencias y características de un grupo en particular. Por otra parte, deben actualizar constantemente este conocimiento para que puedan mantenerse al día con los cambios en sus estudiantes y comunidades de sus alumnos” (Olga A. Vásquez, Lucinda Pease-Alvarez y Sheila M. Shannon, 1994: 189).

3. METODOLOGÍA

Acabas de terminar de escribir las notas de campo de tu última observación del estudio y procedes a archivarlos. Aquí, frente a ti, está todo el material que has recogido con diligencia. Una sensación de vacío te invade cuando te preguntas, “¿Y ahora qué hago?”

(Robert C. Bogdan y Sari Knopp Biklen, 2007: 172)

UNA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA

Tal y como he relatado anteriormente, esta tesis es fruto de un largo proceso de 9 años en el que no he parado de aprender. Un proceso que ha contribuido en la construcción de mi identidad profesional. Empecé a recoger datos, sin saber la utilidad que tendrían en el futuro, cuando era estudiante de 2º de psicología, y he seguido recogiendo nuevos datos que he incluido en el análisis, a lo largo de 9 años. Cerré la recogida de datos en agosto de 2015. No obstante he incorporado algunos datos en septiembre de 2015 y en junio de 2016 que resultan relevantes y que aportan información nueva.

He querido explicar el proceso de investigación desde mis inicios en el Proyecto Shere Rom, porque sino difícilmente puede entenderse de dónde surge la pregunta de investigación, los objetivos de ésta y su relevancia. Al mismo tiempo, he decidido explicar el proceso desde los inicios, así como plantear la pregunta de investigación y los objetivos antes del marco teórico, porque al haber realizado un análisis de tipo inductivo, me parecía importante explicar mi entrada en el campo y el proceso seguido antes de presentar el marco teórico. Me parecía importante porque a medida que iba avanzando en este proceso, iba incorporando un marco teórico que me ofrecía una mirada para acercarme al campo. En este sentido, en el marco teórico me he centrado en aquellas aportaciones que, tras realizar el análisis, me permite discutir mejor con otras autoras y autores.

Acercarse a una comunidad para conocer y comprender sus prácticas culturales requiere un estudio cualitativo, desde la investigación-acción, a través de la observación participante y de la realización de etnografías, ya que me permite ir más allá de la mera descripción de las conductas, para explicar los significados de estas prácticas en función de las costumbres, las creencias y los valores de la cultura (Cynthia Lightfoot, Michael Cole y Sheila R. Cole, 2009). Siguiendo a Michael Quinn Patton (1990), el reto de una investigación cualitativa es dar sentido a una gran cantidad de datos, a partir de reducir el volumen de información e identificar pautas significativas, para construir un marco para comunicar la esencia que revelan los datos.

METODOLOGÍA INDUCTIVA

Para realizar esta investigación se ha usado una metodología inductiva, basada en el método observacional (Norman K. Denzin e Yvonna S. Lincoln, 2005). Siguiendo a Tomás Ibáñez y Lupicinio Íñiguez (1996), la metodología inductiva se desarrolla y se verifica en y por la recogida de datos, y el análisis correspondiente de éstos, relacionados con el fenómeno estudiado. Más en concreto, la recogida de datos, su análisis y la teoría misma se encuentran intrínsecamente relacionados unos con otros. Así, la metodología inductiva implica, evidentemente, que una investigación no comienza con la teoría, sino que más bien acaba con ella.

Empecé a recoger datos, a través de etnografías en el Proyecto Shere Rom en la Associació Gitana de La Lluna en mayo de 2008, vinculándome a la comunidad a través de un proyecto de investigación-acción participativa que me ha permitido acceder a la comunidad y tener un papel en ésta (Maritza Montero, 2006). La etnografía es posiblemente la técnica principal en la investigación cualitativa (Martyn Hammersley y Paul Atkinson, 1983; Lupicinio Íñiguez, 1995). De esta manera, siguiendo a Clifford Geertz (1990), una etnografía es una descripción profunda con carácter microscópico e interpretativo.

En ese momento, y después de llevar unos meses en el Proyecto, centraba mis etnografías en recoger las prácticas de la cultura gitana. Empezando a definir mi pregunta de investigación: “Conocer la cultura gitana a través del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y sus prácticas culturales”. Al poco tiempo, llegó a mis manos un documental, que había realizado una chica de la comunidad en el año 2007, justo antes de mi llegada, en el que hablaba con varias familias sobre sus prácticas educativas, y sobre las expectativas para su hija y su hijo. Este documental me permitió escuchar por primera vez la voz de la comunidad gitana sobre las prácticas educativas.

Durante los siguientes años, he realizado un trabajo etnográfico en distintos escenarios, que describiré más adelante, en la presentación del proceso de recogida de datos. A medida que iba recogiendo los datos y reflexionando

sobre ellos, a través de análisis preliminares, me generaba nuevas preguntas, pero también me aproximaba más a la comunidad y a sus prácticas.

La principal dificultad de usar una metodología inductiva es el gran volumen de datos con el que he contado para hacer el análisis. No obstante, y a pesar que pueda resultar contradictorio, a medida que seguía trabajando en el campo, surgían nuevos datos que resultaba interesante incorporar porque formaban parte de escenarios donde no había podido acceder hasta el momento o escenarios de los que tenía poca información; y otros datos, aunque interesantes, habían llegado a lo que Anselm L. Strauss y Juliet M. Corbin (1990) denominaron “saturación teórica”, que se produce cuando los datos no aportan nueva información.

Al mismo tiempo, después de una primera fase de análisis realizada en 2015, regresé con los resultados a la comunidad, para discutirlos con dos miembros de ésta: Alba y Tobías. Se iniciaba así una segunda fase de análisis. Además, durante 2016, al seguir vinculada a la comunidad a través del Proyecto, he recogido nuevos datos que he incorporado al análisis, por aportar nueva información que no estaba previamente recogida con el mismo nivel de profundidad. Además, en tanto que forma parte de un proyecto de investigación-acción participante, el trabajo de campo y la vinculación con la comunidad continúa más allá de la tesis, igual que las relaciones personales que se han tejido a lo largo de estos años, donde todas hemos aprendido y crecido.

Para analizar los datos he usado la técnica de análisis temático del contenido (Virginia Braun y Victoria Clarke, 2006; Johnny Saldaña, 2009) y la elaboración de redes temáticas (Jennifer Attride-Stirling, 2001), con la ayuda del software de análisis de datos cualitativo Atlas.ti (Thomas Muhr, 1997; Juan Muñoz-Justicia y Miguel Ángel Sahagún Padilla, 2015).

ANÁLISIS TEMÁTICO DE CONTENIDO

Si la investigación cualitativa permite producir resultados significativos, útiles y profundos, es necesario analizar el material de forma metódica y rigurosa. El análisis temático de contenido es una técnica que se desarrolló basándose en los principios de la teoría de la argumentación. No es de ninguna manera

una nueva técnica, ya que comparte las características clave de cualquier análisis hermenéutico (Virginia Braun y Victoria Clarke, 2006; Johnny Saldaña, 2009).

Asimismo, el análisis temático de contenido puede ser útil y fácilmente presentado como unas "redes temáticas" (thematic networks), a través del dibujo de redes que resumen y relacionan los distintos temas que constituyen una parte del texto (Jennifer Attride-Stirling, 2001). Según la autora: "Las redes temáticas tienen como objetivo explorar la comprensión de un tema o el significado de una idea, en lugar de reconciliar las definiciones contradictorias de un problema; por esta razón, Toulmin proporciona la lógica de fondo, pero no el método final" (Jennifer Attride-Stirling, 2001: 387).

Así, el análisis temático de contenido busca desenterrar los temas más destacados en un texto en diferentes niveles, y las redes temáticas tienen como objetivo facilitar la estructuración y representación de estos temas. Las redes temáticas sistematizan la extracción de códigos, categorías y temas: Los códigos son premisas simples y evidentes en los datos, y por si solas dicen muy poco sobre el texto en su conjunto. En cambio las categorías son agrupaciones de códigos que resumen las principales hipótesis de códigos, por lo que son más abstractos y reveladores del texto. Finalmente, los temas resumen y dan sentido a las categorías y a los códigos, abstraídos de los datos, permiten abstraer una conclusión o teoría (Johnny Saldaña, 2009).

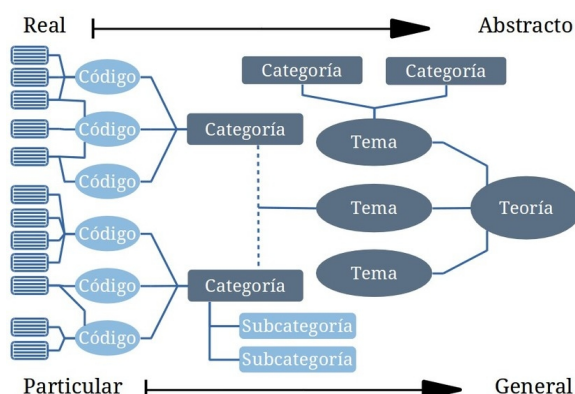


Figura 3: El proceso de análisis en la investigación cualitativa (Johnny Saldaña, 2009: 12, adaptación de Juan Muñoz-Justicia)

De esta manera, el análisis temático de contenido se inicia desde la extracción de códigos, construyendo categorías, para elaborar los temas, que nos permiten explicar el problema de la investigación. Así, “Un tema capta algo importante sobre los datos en relación con la pregunta de investigación, y representa un cierto nivel de pauta de respuesta o significado en el conjunto de los datos” (Johnny Saldaña, 2009: 82).

Siguiendo a Jennifer Attride-Stirling (2001), el análisis temático de contenido a través de la elaboración de redes temáticas (o networks), sigue los siguientes pasos: Se empieza por (A) reducir o romper el texto, que nos permite (1) elaborar códigos y codificar el material, (2) identificar los temas y (3) construir redes temáticas, a través de (i) organizar los datos, (ii) seleccionar los códigos, (iii) reorganizar los códigos en categorías, (iv) deducir temas, (v) ilustrarlo en una red temática y (vi) verificar y perfeccionar la red temática. En un siguiente paso (B) se explora el texto. Primero, para (4) describir y explorar las redes temáticas, apoyando esta descripción con segmentos de texto, y a medida que se está tejiendo una descripción, comenzar a explorar y observar los patrones subyacentes que comienzan a aparecer. En este paso, se regresa al texto original, pero en lugar de leer de una manera lineal, el texto se lee ahora a través de los códigos, las categorías y los temas. A continuación, para (5) resumir las redes temáticas, resumiendo los principales temas que comenzaron a emerger en la descripción de la red y comenzar a hacer explícitos los patrones emergentes en la exploración. Finalmente, (C) se integra la exploración, a través de (6) la interpretación de patrones, regresando a las pregunta de investigación y a los objetivos originales, y responderlos con argumentos emergentes en los patrones que han surgido en la exploración de los datos.

A pesar del uso de redes temáticas para realizar el análisis temático de contenido, cabe destacar que “las redes son sólo una herramienta en el análisis, no el propio análisis. Una vez que una red temática se ha construido, luego servirá como un principio de organización y una herramienta ilustrativa en la interpretación del texto, lo que facilita la divulgación para el investigador y la comprensión para el lector” (Jennifer Attride-Stirling, 2001: 389 – 390).

EL DISEÑO

Para realizar la investigación se ha seguido un diseño secuencial de cohorte (Vern L. Bengtson, 2005). El componente longitudinal me permite explorar las transiciones ecológicas por las que pasan los miembros de la comunidad a medida que van creciendo, y el componente transversal, en forma de diferentes generaciones, me permite examinar cómo estas diferentes cohortes se ajustan a las diversas transiciones.

LOS INFORMANTES

Los informantes principales son las niñas y niños que durante 2007 y 2016 han participado en el Proyecto Shere Rom en la comunidad gitana de La Lluna, y sus familias. Se ha escogido estos informantes en tanto que son los más adecuados para responder a la pregunta de investigación.

Se han anonimizado los nombres de las niñas y niños, así como el de todas las personas de la comunidad que han sido informantes en esta investigación, cambiando el nombre real por un pseudónimo (en algunos casos inventados, en otros propuestos por los propios miembros de la comunidad). También se ha anonimizado el nombre de los barrios y ciudades que aparecen en la tesis, así como el nombre de las calles, para mantener el anonimato de los informantes.

En la tabla que presento a continuación, se recogen las niñas y niños que han formado parte de la investigación, organizados en 9 quintas, ya que su rol en la comunidad está muy vinculado a la quinta a la que se pertenece. Asimismo, también se recoge la edad que tienen en cada uno de los años en los que se ha realizado esta investigación, ya que es clave tenerla en cuenta en un estudio longitudinal. Estas 9 quintas son: Q0-S-a, Q1-G-o, Q2-G-a, Q3-M-o, Q4-M-a, Q5-P-o, Q6-P-a, Q7-B-a y Q8-B-o. La Q seguida del número indica la quinta; la letra S (superior), G (grandes), M (medianos), P (pequeños) y B

(bebés) hace referencia a cómo se había llamado informalmente a estos grupos de edad en el Proyecto Shere Rom; y el género se indica con la a en las chicas y la o en los chicos.

Quintas	Niñas y niños	Años - cursos académicos									N° de informantes	
		2007 - 2008	2008 - 2009	2009 - 2010	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016	Niñas	Niños
Q0-S-a	Salomé	12	13	14	15	16	17	18	19	20	2	
	Ana	12	13	14	15	16	17	18	19	20		
Q1-G-o	Abraham	11	12	13	14	15	16	17	18	19	11	
	Juan	11	12	13	14	15	16	17	18	19		
	Raúl	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
	Jonathan	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
	Edgar	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
	Emilio	10	11	12	13	14	15	16	17	18		
	Santiago	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
	Guido	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
	Efrén	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
Q2-G-a	Jacob	9	10	11	12	13	14	15	16	17	8	
	Isaias	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
	Dolores	9	10	11	12	13	14	15	16	17		
	Alba	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
	Chanel	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
	Indira	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
	Érica	8	9	10	11	12	13	14	15	16		
Q3-M-o	Zuleima	7	8	9	10	11	12	13	14	15	7	
	Manuela	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
	Carmen	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
	Tobías	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
	Simón	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
	Raimundo	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
	Adán	7	8	9	10	11	12	13	14	15		
Q4-M-a	León	7	8	9	10	11	12	13	14	15	7	
	Jesús	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
	Amadeo	6	7	8	9	10	11	12	13	14		
	Shakira	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
	Amelia	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
	Sara	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
	Adela	5	6	7	8	9	10	11	12	13		
Q5-P-o	Gabriela	4	5	6	7	8	9	10	11	12	4	
	Katira	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
	Azahara	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
	Benjamín	4	5	6	7	8	9	10	11	12		
Q6-P-a	Diego	4	5	6	7	8	9	10	11	12	5	
	Jacinto	2	3	4	5	6	7	8	9	10		
	Anitak	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
	Yanira	3	4	5	6	7	8	9	10	11		
Q7-B-a	Keila	2	3	4	5	6	7	8	9	10	9	
	Noelia	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
	Sulamita	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
	Yumara	1	2	3	4	5	6	7	8	9		
Q8-B-o	Saraima	0	1	2	3	4	5	6	7	8	5	
	Azuleika	0	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Úsula		0	1	2	3	4	5	6	7		
	Vicente	0	1	2	3	4	5	6	7	8		
Q8-B-o	Ivón	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	
	Amaro	0	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Honorio	0	1	2	3	4	5	6	7	8		
	Germán		0	1	2	3	4	5	6	7		
	Fidel		0	1	2	3	4	5	6	7		
	Román		0	1	2	3	4	5	6	7		
	Ricardo			0	1	2	3	4	5	6		
	Manuel			0	1	2	3	4	5	6		
											26	30
											56	

Tabla 1: Participantes en el Proyecto Shere Rom organizados por quintas

En la tabla también se recoge el número de total de niñas y niños informantes, así como el número de informantes por quinta y por género.

Se han recogido datos desde 2007 hasta 2016 de todos los informantes, a excepción de los que nacieron posteriormente a esta fecha, que se empezaron a recoger datos desde poco después de su llegada a la comunidad.

Aunque las y los informantes principales son las niñas y niños que han participado del Proyecto Shere Rom, sus familias también han sido informantes importantes para entender el desarrollo a lo largo del ciclo vital en la comunidad gitana de La Lluna, ya que han permitido explicar etapas del ciclo vital que las niñas y niños no han vivido, así como incorporar la perspectiva de las personas mayores. Asimismo, permiten entender el papel que juega la familia y la comunidad en el desarrollo.

A pesar que existe alguna relación familiar entre la mayoría de miembros de la comunidad, he agrupado los 38 núcleos familiares (01, 02, 03, ... 38) en 7 grandes familias (A, B, C, D, E, F y G), para facilitar la comprensión de las relaciones principales entre éstas.

Familia	Núcleo	Niñas y niños	Padres		Hermanos			Abuelos		Bisabuelos		Tíos abuelos				
			Madre	Padre	Hermanos	Pareja	Hijos	Abuela	Abuelo	Bisabuela	Bisabuelo	T. abuela	T. abuelo	Primos	Pareja	Hijos
A	01	Salomé														
	02	Ana Sara	Mariana													
	03	Abraham Amelia	Janira	Lucas				Cándida	Noé Matías	Salvadora		Elena Serena		Fermin Alejandro	Luciana Laika	Narcisa
	04	Emilio Jacinto	Marga	Pablo												
	05	Guido														
B	06	Juan	Azucena	Rafael												
	07	Manuela	Sofía	Pedro					Miqueas Miqueas Fausto Gerardo Fausto					Daniela Daniela	Roque Roque	Candela Candela
	08	Carmen	Adelaida	Alberto	Tania	Julián	Eliseo									
	09	Simón Benjamín	Carmela						Alonso							
	10	Amadeo Gabriela Amaro	Almudena													
C	11	Raúl	Concepción	Blas	Sira	Basilio	Britney	Gertrudis	Ángel							
	12	Edgar Diego														
	13	Chanel	Marcia	Bernardo	Venus											
	14	Tobías	Cecilia	Celso	Zaqueo				Lorenzo Gertrudis Ángel					Rodrigo Áurea	Domingo	Señora
	15	León Azahara	Natalia								Lorenzo					
	16	Shakira	Marina	Jerónimo	Jonás			Gertrudis	Ángel		Lorenzo			Áurea	Domingo	Señora
	17	Sarama	Patricia						Zacarías			Irene		Luciana	Fermin	Narcisa
	18	Ivón	Albina						Zacarías							
D	19	Jonathan Érica Noelia Vicente Ricardo	Alicia	Alfredo				Priscila				Félix				
	20	Jacob														
	21	Dolores	Valeria	Teo												
	22	Adán	Inma													
	23	Adela	Carina													
E	24	Santiago Sulamita	Mercedes											Toni		
	25	Efrén Úsula	Otilia	Tomás										Toni		
	26	Isaias	Adriana													
	27	Zuleima Honorio	Donata	Sixto				Águeda	Luciano					Marcos	Lidia	Tadeo
F	28	Alba	Eulalia	Damián				Ciro					Gregorio			
	29	Jesús Kella	Isabel	Lino				Catalina								
	30	Azuleika	Rita	Marcelo					Ciro							
	31	Manuel	Victoria	Josafent					Ciro							
G	32	Indira	Eugenía		Laura	Adolfo	Fidel									
	33	Raimundo														
	34	Katira Anitak Román						Eugenía								
	35	Yanira	Rebeca													
	36	Yumara														
	37	Germán	Inés	Isaí				Eugenía								
	38	Fidel	Laura	Adolfo				Eugenía								
		56	31	19	6	3	3	6	11	1	2	3	2	7	4	4

Tabla 2: Relaciones familiares de los interlocutores

En la tabla 2, se agrupan las familias, así como se muestra el número de informantes por cada uno de los roles familiares y por cada familia.

Para tener una visión más completa de la comunidad gitana de La Lluna y de la relación entre los interlocutores, cabe resaltar las relaciones de pareja que están creando las chicas y chicos de las distintas quintas.

Familia	Núcleo	Niñas y niños	Quinta	Pedidos	Des-pedidos	Casados	Hijos
A	01	Salomé	Q0-S-a			Nahúm	Lot
	02	Ana	Q0-S-a				
		Sara	Q4-M-a	Guido			
	03	Abraham	Q1-G-o			Zuleima	
		Amelia	Q4-M-a				
	04	Emilio	Q1-G-o				
B		Jacinto	Q5-P-o				
	05	Guido	Q1-G-o	Sara			
	06	Juan	Q1-G-o		Carmen		
		Manuela	Q2-G-a	Alan			
		Carmen	Q2-G-a		Juan		
		Simón	Q3-M-o				
Benjamín		Q5-P-o					
		Amadeo	Q3-M-o				
C		Gabriela	Q4-M-a				
		Amaro	Q8-B-o				
	11	Raúl	Q1-G-o				
		Edgar	Q1-G-o				
		Diego	Q5-P-o				
		Chanel	Q2-G-a			Vito	
Tobías		Q3-M-o					
León		Q3-M-o					
D		Azahara	Q4-M-a			Isaías	
	16	Shakira	Q4-M-a	Orlando			
	17	Saraima	Q7-B-a				
	18	Ivón	Q8-B-o				
	19	Jonathan	Q1-G-o				
		Érica	Q2-G-a			Héctor	
Noelia		Q6-P-a					
Vicente		Q8-B-o					
Ricardo		Q8-B-o					
20		Jacob	Q1-G-o			Adela	
E	21	Dolores	Q2-G-a				
	22	Adán	Q3-M-o				
	23	Adela	Q4-M-a			Jacob	
	24	Santiago	Q1-G-o				
		Sulamita	Q7-B-a				
		Efrén	Q1-G-o				
Úsula		Q7-B-a					
26	Isaías	Q1-G-o			Azahara		
	Zuleima	Q2-G-a			Abraham		
	Honorio	Q8-B-o					
F	28	Alba	Q2-G-a		Eladio		
	29	Jesús	Q3-M-o				
	30	Keila	Q6-P-a				
	31	Azuleika	Q7-B-a				
G		Manuel	Q8-B-o				
	32	Indira	Q2-G-a			Nilo	Kali
	33	Raimundo	Q3-M-o				
	34	Katira	Q4-M-a				
		Anitak	Q6-P-a				
	Román	Q8-B-o					
	35	Yanira	Q6-P-a				
36	Yumara	Q7-B-a					
37	Germán	Q8-B-o					
	38	Fidel	Q8-B-o				
				2	2	7	2

Tabla 3: Relaciones de pareja de las chicas y chicos de las distintas quintas

En la tabla 3 se muestran las relaciones de pareja creadas, así como la familia y la quinta a la que pertenecen. También se recoge el número de parejas que actualmente están pedidas, las que se han des-pedido y las que están casadas y el número de hijas o hijos que han tenido.

A través de los informantes, de la relación con su quinta, sus familias y las relaciones de pareja, podemos tener una visión general de la comunidad, ya que nos permite acceder a la mayoría de familias y a todas las etapas del ciclo vital.

LA RECOGIDA DE DATOS

La investigación se ha realizado a lo largo de 9 años, en los que se han recogido un total de 103 documentos.

En la tabla que presentamos a continuación, se muestran el número de documentos recogidos en cada año de investigación.

Año	
2007	1
2008	5
2009	14
2010	28
2011	3
2012	6
2013	14
2014	21
2015	8
2016	3
103	

Tabla 4: Documentos recogidos en los distintos años en los que se ha realizado la investigación

FASES DE LA RECOGIDA DE DATOS

La recogida de datos ha contado de 6 fases. La tabla que presentamos a continuación muestra las diferentes fases de la recogida de datos.

	Fase				
	Inicio		Fin		
	Descripción	Año	Descripción	Año	
Fase 1	Entrada en la comunidad gitana	Octubre 2007	Cierre de la antigua asociación gitana de la comunidad	Diciembre 2010	48
Fase 2	Cierre de la antigua asociación gitana de la comunidad	Enero 2011	Traslado del Proyecto Shere Rom al nuevo Punt Òmnia	Agosto 2013	17
Fase 3	Traslado del Proyecto Shere Rom al nuevo Punt Òmnia	Septiembre 2013	Cierre recogida de datos e inicio del análisis	Junio 2015	29
Fase 4	Recogida de nuevos datos relevantes, en escenarios donde no hay "saturación teórica"			Agosto 2015	4
Fase 5	Regreso al campo para discutir el análisis del "Ciclo vital" y recogida de datos sobre la discusión del análisis			Septiembre 2015	2
Fase 6	Recogida de nuevos datos relevantes, en escenarios donde no hay "saturación teórica", y regreso al campo para compartir el análisis sobre "Construirse gitana"			Junio 2016	3
					103

Tabla 5: Fases de la recogida de datos

FASE 1: ENTRADA A LA COMUNIDAD

Esta fase se inicia en octubre de 2007, con mi entrada en la comunidad gitana, y termina el diciembre de 2010, con el cierre de la Associació Gitana de La Lluna, ya que marca un cambio social relevante en la comunidad y un cambio a nivel de espacio donde se realiza el Proyecto Shere Rom.

Empiezo a vincularme a la comunidad, primero como estudiante y posteriormente como coordinadora. Hay un cambio de rol, que se produce en paralelo a un mayor conocimiento de la comunidad de La Lluna y de las relaciones comunitarias.

En esta fase se explora la vinculación afectiva que se crea con las niñas y niños y cómo a través de ésta cambia mi rol, pasando de ser una paya cualquiera, a ser la payeta, hasta ser la Marta o Marteta, gracias al mentoraje de las niñas y niños.

Finalmente, de esta fase se desprende un mayor conocimiento de la comunidad que me lleva a querer conocer las prácticas educativas de las familias gitanas y acercarme a su concepción de la educación. A partir de este momento, el trabajo de campo está orientado a conocer las prácticas culturales de la comunidad gitana y su concepción sobre la educación.

FASE 2: CONCEPCIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN

Esta fase se inicia en enero de 2011, después del cierre de la Associació Gitana de La Lluna, hasta agosto de 2013, cuando el Proyecto Shere Rom se traslada al nuevo Punt Òmnia que se ha abierto en el barrio.

Durante esta etapa, el Proyecto Shere Rom se realiza en La Placeta primero, y posteriormente en el CEIP Júpiter. Durante esta etapa se produce una escisión el Culto, y se crea l'Associació de Joves Gitanos de La Lluna.

Partiendo del trabajo realizado en la etapa previa y gracias a la confianza tejida, pude acercarme a muchas familias y tener conversaciones sobre educación en las que surgieron temas interesantes como sus expectativas de futuro para sus hijas e hijos y los temores que tenían acerca de su futuro. En ese mismo sentido, también aportaron información interesante las producciones de las niñas y niños en el Proyecto Shere Rom y las conversaciones con ellas y ellos, ya que no pasaban por el filtro de estar hablando con una paya, a pesar que en muchas ocasiones me recordaban que determinadas cosas no podía contarlas (ni a payos ni a gitanos), porque yo no debía saberlas.

En esta fase se explora el trabajo realizado con las niñas y niños, y sus familias. De esta exploración se desprende la necesidad de indagar sobre las expectativas de futuro y sobre cómo éstas se relacionan con las prácticas culturales.

FASE 3: PRÁCTICAS CULTURALES

Esta fase se inicia en octubre de 2013, cuando el Proyecto Shere Rom se traslada al nuevo local del Punt Òmnia, hasta junio de 2015, cuando cierro la primera recogida de datos e inicio el análisis del “Ciclo vital” (el proceso de análisis se explicará más adelante).

En este periodo, el contacto con la comunidad se hace más intenso, ya que el nuevo espacio donde se realiza el Proyecto Shere Rom permite la entrada y la salida de las madres y miembros de la familia. Del mismo modo, esta nueva ubicación también permite que las niñas y niños que habían participado en el

Proyecto Shere Rom y que ahora se consideran demasiado mayores para seguir participando, se acercan por ahí tanto para charlar, compartir inquietudes y alegrías, como a ver qué hacen sus hermanas y hermanos o sus primas y primos pequeños.

Asimismo, gracias a que llevo mucho tiempo vinculada a la comunidad, y especialmente al acompañamiento de algunas niñas y niños, puedo acceder a espacios comunitarios en una situación privilegiada. A raíz del pedimiento de su prima, Tobías me convierte en la persona de confianza a quien llamar para ir a grabar los pedimientos de sus hijas e hijos, y también de alguna boda más sencilla. De esta manera, accedo a todos los espacios de los pedimientos, tanto de mujeres como de hombres, permitiéndome acceder tanto a las prácticas propias de estos rituales, como a las conversaciones entre familiares.

Así, acceder a estos espacios, donde no podría haber entrado si no fuera por los años de trabajo previo y por tener una cámara para grabar, me permitió acceder a discursos a los que no podría haber accedido y a dejar de ser vista exclusivamente como una interlocutora paya en muchos momentos, ya que haber compartido determinadas situaciones parecía que nos ahorra a todas tener que codificar y decodificar discursos.

Al mismo tiempo, en este periodo, también empecé a colaborar con Servicios Sociales de La Lluna, lo que me ofreció otras situaciones en las que interactuar con las familias, facilitando una mejor comunicación entre ambas partes. Las familias, en tanto que paya, me pedían cómo explicar determinadas cosas a Servicios Sociales. Por su lado, Servicios Sociales buscaba cómo enfocar determinados temas con las familias sin caer en meras posturas asistencialistas.

En esta fase se exploran las prácticas culturales de la comunidad. Al mismo tiempo, de ésta se desprende la importancia de acceder y participar de los espacios propios de la comunidad.

FASE 4: INCORPORACIÓN DE NUEVOS DATOS

Esta etapa comprende los datos recogidos en agosto de 2015, donde a pesar de haber iniciado el análisis, recojo nuevos datos relevantes, ya que son de escenarios donde no había “saturación teórica”.

Estos datos se incorporan a los que se habían empezado a analizar.

FASE 5: DISCUSIÓN DEL ANÁLISIS

Esta etapa comprende la discusión del análisis realizado sobre el “Ciclo vital”, con miembros de la comunidad gitana de La Lluna, en el mes de septiembre de 2015.

Esta discusión queda recogida en etnografías que se incorporan como datos a analizar para perfilar el análisis.

FASE 6: NUEVOS DATOS Y COMPARTIR EL ANÁLISIS

Esta etapa incluye compartir el análisis con miembros de la comunidad, así como la recogida de nuevos datos, en junio de 2016, por incorporar información de escenarios donde no había “saturación teórica”.

Estos datos se incorporaron al análisis realizado, para puntualizarlo y ejemplificarlo.

MÉTODOS Y TÉCNICAS

Para la recogida de datos se han usado los métodos y las técnicas que nos permitía acceder mejor a la información en cada momento.

Método	Técnica	Datos
Observación	Etnografía	98
	Entrevista	3
Lingüístico	Narración	2
		103

Tabla 6: Métodos y técnicas de recogida de información

En la tabla 6 se muestran los distintos métodos y técnicas utilizados. Por un lado, se ha usado el método observacional y la técnica de la etnografía para recoger información de los escenarios e informantes, ya que permite recoger las prácticas de la comunidad (Martyn Hammersley y Paul Atkinson, 1983; Clifford Geertz, 1990; Lupicinio Íñiguez, 1995). Además, en dos escenarios (bodas y pedimientos) se ha complementado estas etnografías con una grabación, ya que en ambos escenarios participa toda la comunidad.

Por otro lado, se ha usado el método lingüístico y las técnicas de la entrevista y la narración, para acceder a los discursos de la comunidad. Se han realizado entrevistas semiestructuradas a mujeres y hombres de la comunidad, que posteriormente transcribí. Estas entrevistas se han preparado conjuntamente con Laika, mujer de la comunidad que ha trabajado como promotora escolar en la comunidad gitana de La Lluna. Así, Laika ha sido la entrevistadora por su pertenencia a la comunidad y su capacidad de usar un lenguaje compartido con las y los entrevistados, con el fin de disminuir el doble discurso y el sesgo cultural que podía surgir (Francisco Elejabarrieta, 1996; Robert Atkinson, 1998). En cambio, para llegar al discurso de las niñas y niños se han usado la técnica de las narraciones (Jody Koenig Kellas, 2013). En este caso se trata de narraciones digitales (producciones) elaboradas por las niñas y niños en el Proyecto Shere Rom.

ESCENARIOS

Los datos se han recogido en diferentes escenarios. Como se muestra en la tabla que presentamos a continuación. En cada uno de estos escenarios se puede acceder a prácticas culturales diferentes y todas ellas claves para entender el desarrollo en la comunidad gitana de La Lluna y la pluralidad de discursos presentes en ésta.

Escenario		Datos
Actividad	Datos recogidos en el Proyecto Shere Rom	49
Boda	Datos recogidos en las bodas	4
Calle	Datos recogidos en la calle y/o espacio familiar	25
CSS	Datos recogidos en presencia de miembros del Centro de Servicios Sociales	3
Culto	Datos recogidos en el Culto	12
Entierro	Datos recogidos en entierros de miembros de la comunidad	1
Pedimiento	Datos recogidos en pedimientos	7
Producción	Datos recogidos en las producciones digitales elaboradas por las chicas y chicos en el Proyecto Shere Rom	2
		103

Tabla 7: Escenarios donde se han recogido los datos

DATOS RECOGIDOS

En la tabla que presentamos a continuación, se muestra el conjunto de datos recogidos durante la investigación.

	Nombre del documento	Año	Fase de la investigación	Técnica	Escenario	Informantes principales						
						Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	Comunidad
001	071201_Ent_Q1-Q4	2007	Fase 1	Entrevista	Calle	Q1						
002	080505_Act_Q4	2008	Fase 1	Etnografía	Actividad				Q4			
003	080505_Act_Q1	2008	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1						
004	080519_Act_Q4	2008	Fase 1	Etnografía	Actividad				Q4			
005	080519_Act_Q2	2008	Fase 1	Etnografía	Actividad		Q2					
006	080526_Act_Q3-Q4	2008	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3	Q4			
007	090126_Act_Q1-Q2-Q3-Q5	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3		Q5		
008	090202_Act_Q1-Q2	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2					
009	090209_Act_Q1-Q2	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2					
010	090210_Act_Q3-Q4	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3	Q4			
011	090216_Act_Q2-Q4-Q5-Q6	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad		Q2		Q4	Q5	Q6	
012	090217_Boda-V_LucianaFermin 090217_Boda_LucianaFermin	2009	Fase 1	Etnografía	Boda							Comunidad
013	090309_Act_Q1	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1						
014	090310_Act_Q3-Q5	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3		Q5		
015	090316_Act_Q1-Q4	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1			Q4			
016	090323_Act_Q2	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad		Q2					
017	090518_Act_Q1-Q2-Q3	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3				
018	090519_Act_Q3-Q4	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3	Q4			
019	090609_Act_Q1-Q3	2009	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1		Q3				
020	091109_Culto_Q2-Q3-Q4-Q5-Q6	2009	Fase 1	Etnografía	Culto		Q2	Q3	Q4	Q5	Q6	
021	100218_Culto_Q2-Q4	2010	Fase 1	Etnografía	Culto		Q2		Q4			
022	100311_Act_Q3	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3				
023	100311_Act_Q1	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1						
024	100315_Act_Q2	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad		Q2					
025	100318_Act_Q3-Q6	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3			Q6	
026	100318_Act_Q1	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1						
027	100322_Act_Q2	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad		Q2					
028	100325_Act_Q3	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3				
029	100408_Act_Q3-Q6	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad			Q3			Q6	
030	100408_Act_Q1	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1						
031	100412_Act_Q2-Q6	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad		Q2				Q6	
032	100415_Act_Q1	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1						
033	100415_Prod-ReportajeComunidad_Q1	2010	Fase 1	Narración	Producción	Q1						
034	100419_Act_Q1-Q2-Q6	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2				Q6	

035	100422_Act_Q2	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q2					
036	100426_Act_Q2	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q2					
037	100429_Act_Q1-Q2-Q3	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3			
038	100429_Act_Q2	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q2					
039	100504_Boda-V_TaniaJulian	2010	Fase 1	Etnografía	Boda						Comunidad
	100504_Boda_TaniaJulian										
040	100506_Act_Q2-Q3	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q2	Q3				
041	100510_Act_Q1-Q2-Q6	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2			Q6	
042	100513_Act_Q1-Q2-Q3	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3			
043	100517_Act_Q1-Q2	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2				
044	100520_Act_Q1-Q2-Q3	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3			
045	100611_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
046	101102_Act_Q1-Q2-Q3	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3			
047	101102_Act_Q2	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q2					
048	101220_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6	2010	Fase 1	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
049	110919_Ent_Q1-Q4	2011	Fase 2	Entrevista	Calle	Q1		Q4			
050	111010_Ent_Q1-Q5	2011	Fase 2	Entrevista	Calle	Q1				Q5	
051	111201_Calle_Q1-Q2-Q5-Q6	2011	Fase 2	Etnografía	Calle	Q1	Q2			Q5	Q6
052	120419_Calle_Q3	2012	Fase 2	Etnografía	Calle			Q3			
053	120509_Act_Q3-Q4-Q5	2012	Fase 2	Etnografía	Actividad			Q3	Q4	Q5	
054	120516_Act_Q1-Q2-Q3-Q4	2012	Fase 2	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3	Q4		
055	120523_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5	2012	Fase 2	Etnografía	Actividad	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
056	120531_Prod-EscuelaDeGitanos_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5	2012	Fase 2	Narración	Producción	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	
057	121025_Culto_Q2-Q3-Q4	2012	Fase 2	Etnografía	Culto		Q2	Q3	Q4		
058	130205_Act_Q2-Q3-Q4-Q6	2013	Fase 2	Etnografía	Actividad	Q2	Q3	Q4		Q6	
059	130206_Calle_Q2-Q3	2013	Fase 2	Etnografía	Calle	Q2	Q3				
060	130207_Calle_Q3	2013	Fase 2	Etnografía	Calle		Q3				
061	130307_Calle_Q4	2013	Fase 2	Etnografía	Calle			Q4			
062	130402_Culto_Q4-Q6	2013	Fase 2	Etnografía	Culto			Q4		Q6	
063	130410_Culto_Q4-Q6	2013	Fase 2	Etnografía	Culto			Q4		Q6	
064	130423_Act_Q4-Q6	2013	Fase 2	Etnografía	Actividad			Q4		Q6	
065	130507_Culto_Q6	2013	Fase 2	Etnografía	Culto					Q6	
066	131112_Culto_Q2-Q5-Q6	2013	Fase 3	Etnografía	Culto	Q2			Q5	Q6	
067	131115_Calle_Q2	2013	Fase 3	Etnografía	Calle	Q2					
068	131207_Pedimiento-V_SiraBasilio	2013	Fase 3	Etnografía	Pedimiento						Comunidad
	131207_Pedimiento_SiraBasilio										
069	131210_Calle_Q1	2013	Fase 3	Etnografía	Calle	Q1					
070	131217_Calle_Q2	2013	Fase 3	Etnografía	Calle		Q2				
071	131222_Pedimiento-V_ZuleimaAbraham	2013	Fase 3	Etnografía	Pedimiento	Q1	Q2				Comunidad
	131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham										
072	140104_Boda-V_AureaDomingo	2014	Fase 3	Etnografía	Boda						Comunidad
	140104_Boda_AureaDomingo										
073	140104_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham	2014	Fase 3	Etnografía	Calle	Q1	Q2				
074	140108_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham	2014	Fase 3	Etnografía	Calle	Q1	Q2				
075	140117_Boda-Ed_AureaDomingo	2014	Fase 3	Etnografía	Calle			Q3			
076	140121_Calle_Q1-Q4	2014	Fase 3	Etnografía	Calle	Q1			Q4		
077	140211_Culto_Q2-Q5	2014	Fase 3	Etnografía	Culto		Q2			Q5	
078	140301_Calle_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6	2014	Fase 3	Etnografía	Calle	Q1	Q2	Q3	Q4	Q5	Q6
079	140311_Act_Q2-Q5-Q6	2014	Fase 3	Etnografía	Actividad	Q2			Q5	Q6	
080	140325_Act_Q3-Q4	2014	Fase 3	Etnografía	Actividad		Q3	Q4			
081	140401_Culto_Q6	2014	Fase 3	Etnografía	Calle					Q6	
082	140429_CSS_Q1-Q3-Q4	2014	Fase 3	Etnografía	CSS	Q1		Q3	Q4		
083	140429_Culto_Q6	2014	Fase 3	Etnografía	Culto					Q6	
084	140515_CSS_Q2-Q3-Q6	2014	Fase 3	Etnografía	CSS		Q2	Q3		Q6	
085	140520_Culto_Q2-Q6	2014	Fase 3	Etnografía	Culto		Q2			Q6	
086	140527_CSS_Q2	2014	Fase 3	Etnografía	CSS		Q2				
087	140603_Calle_Q2	2014	Fase 3	Etnografía	Calle		Q2				
088	140611_Pedimiento-V_CarmenJuan	2014	Fase 3	Etnografía	Pedimiento	Q1	Q2				Comunidad
	140611_Pedimiento_CarmenJuan										
089	140616_Calle_Q3-Q6	2014	Fase 3	Etnografía	Calle			Q3		Q6	
090	140701_Calle_Q1	2014	Fase 3	Etnografía	Calle	Q1					
091	140717_Pedimiento-V_IndiraNilo	2014	Fase 3	Etnografía	Pedimiento		Q2				Comunidad
	140717_Pedimiento_IndiraNilo										
092	140831_Pedimiento-V_AlbaEladio	2014	Fase 3	Etnografía	Pedimiento		Q2				Comunidad
	140831_Pedimiento_AlbaEladio										
093	150423_Culto-SantJordi_Q6	2015	Fase 3	Etnografía	Culto					Q6	
094	150505_Calle_Q2	2015	Fase 3	Etnografía	Calle		Q2				
095	150806_Culto-GuerrerasDeCristo_Q2-Q4	2015	Fase 4	Etnografía	Culto	Q2		Q4			
096	150813_Entierro_TiaSalvadora	2015	Fase 4	Etnografía	Entierro						Comunidad
097	150818_Calle_Q2	2015	Fase 4	Etnografía	Calle		Q2				
098	150825_Calle_Q1	2015	Fase 4	Etnografía	Calle	Q1					
099	150909_Calle_Q2	2015	Fase 5	Etnografía	Calle		Q2				
100	150914_Calle_Q1-Q3-Q4	2015	Fase 5	Etnografía	Calle	Q1		Q3	Q4		
101	160608_Pedimiento-P_ManuelaAlan	2016	Fase 6	Etnografía	Pedimiento		Q2				Comunidad
102	160609_Pedimiento-D_ManuelaAlan	2016	Fase 6	Etnografía	Pedimiento		Q2				Comunidad
103	160630_Boda_Azaharalsaias	2016	Fase 6	Etnografía	Boda	Q1			Q4		Comunidad

Tabla 8: Datos recogidos entre 2007 y 2016 en la comunidad gitana de La Lluna

La tabla 8 resume los datos recogidos, mostrando el año en el que se han recogido, la fase de recogida de datos, la técnica usada y el escenario en el que se han recogido. Asimismo, también las quintas de pertenencia de los interlocutores principales en cada uno de los documentos.

PROCESO DE ANÁLISIS

El proceso de análisis consta de dos ejes: el análisis del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y el análisis sobre cómo los miembros de la comunidad se construyen como gitanas o gitanos. El análisis organizado en estos dos ejes, permite dar respuesta a la pregunta de investigación y a los objetivos de ésta.

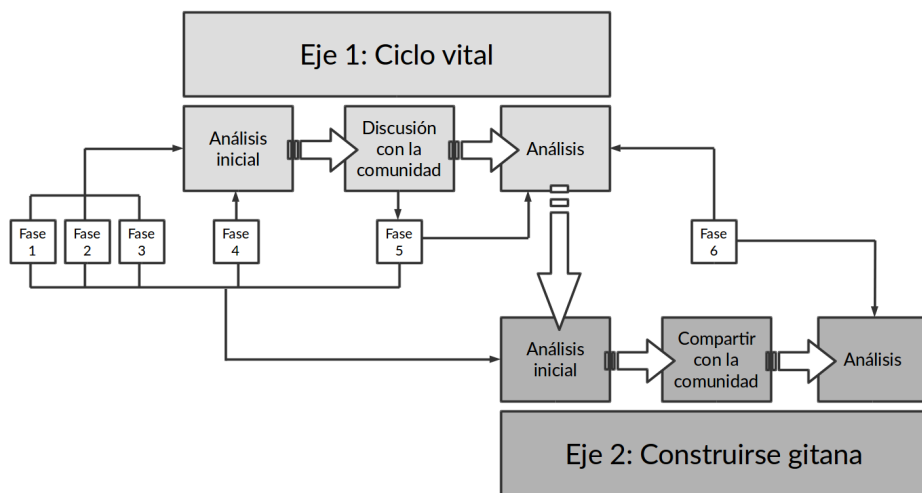


Figura 4: Proceso de análisis

En la figura 4 se muestra el proceso de análisis, organizado en dos ejes. Asimismo, se muestra los datos incorporados en cada uno de estos ejes.

Para realizar el análisis temático de contenido, he usado el software de análisis cualitativo Atlas.ti 7 (Thomas Muhr, 1997; Juan Muñoz-Justicia y Miguel Ángel Sahagún Padilla, 2015).

EJE 1: CICLO VITAL

El proceso de análisis se inicia con el eje 1, que corresponde al análisis del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna. Para la realización del análisis inicial del ciclo vital, parto de los datos recogidos en las fases 1, 2 y 3, y durante este proceso, incorporo los datos de la fase 4, recogidos en paralelo al análisis inicial. De esta manera, este análisis inicial consta de 98 documentos.

El análisis comienza con diferentes lecturas de los datos, organizados por orden cronológico para poder contemplar el proceso longitudinal del análisis. A través de la lectura de los datos, y basándome en una metodología inductiva, emergen los códigos.

Una vez tenía el listado de códigos, procedí a hacer una comparación intra e intercódigos (Richard E. Boyatzis, 1998), para detectar duplicidades.

A continuación, procedí a leer los datos a través de las citas de cada uno de los códigos, emergiendo 17 categorías. Posteriormente, seguí con la lectura de los datos a través de las categorías y de los códigos, y con el apoyo de la elaboración de una network (o red temática), que permite visualizar y repensar el análisis, emergió el primer tema: el “ciclo vital”. Para visualización más completa de esta network, la transformé en la tabla 9, en la que se describía el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna.

Partiendo de los datos, los códigos y las categorías, empecé a analizar en qué momento se producía una transición ecológica en el estatus de las chicas y chicos de las distintas quintas, y partiendo de la tabla 1, fui señalando qué estatus ocupaban en cada curso académico, elaborando la tabla 10, que presento en el apartado de análisis. A continuación, procedí a describir a través de ejemplos que emergían de los datos, los distintos estatus que se podía ocupar en cada una de las etapas en función de haber logrado alcanzar, o no, los distintos retos de éstas.

Con el análisis inicial realizado, regresé a la comunidad, para discutirlo con dos miembros de ésta que han sido informantes claves a lo largo de todo el proceso. Primero con Alba, una chica de 16 años; y después con Tobías, un

chico de 14 años. Ambos, me hicieron algunas reflexiones sobre cómo llamar a cada uno de los estatus, siguiendo expresiones propias de la comunidad. Por ello, el nombre de los estatus está en catalán o alguna expresión caló. Asimismo, también aportaron su visión sobre algunos de los estatus y de su caracterización. Con estas aportaciones, recogidas como nuevos datos a analizar, revisé el análisis del ciclo vital (eje 1).

A raíz de la discusión, incorporé 2 nuevos documentos, que corresponden a la fase 5 de la recogida de datos.

De esta manera, después de haber regresado a la comunidad y haber discutido el análisis del ciclo vital y haber hecho algunos ajustes, decidí elaborar una network sobre la etapa de la iniciación (network 1), que me permitía mostrar esta etapa del desarrollo especialmente compleja por todo el cambio de roles que implica.

Este eje de análisis me permitió conocer el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna, caracterizando las 4 grandes etapas y los 17 estatus que se pueden ocupar en cada una de ellas. Sin embargo, para responder a la pregunta de investigación, hacía falta conocer cómo es el desarrollo y cómo se construye su identidad como gitanas y gitanos en una sociedad multicultural, con influencias de la comunidad gitana, pero también de la cultura paya, fruto de la participación en instituciones de ambos grupos culturales. Es decir, quedaba pendiente un segundo eje de análisis: cómo construirse gitana o gitano en una sociedad multicultural, a través de la participación en distintos ámbitos de socialización.

EJE 2: CONSTRUIRSE GITANA

Una vez tenía el análisis del ciclo vital, inicié el análisis del eje 2, es decir, cómo construirse gitana o gitano en una sociedad multicultural.

Este eje de análisis constaba con los datos recogidos en las fases 1, 2, 3, 4 y 5, y el propio análisis del eje 1.

Partiendo de los códigos y las categorías creadas, releí de nuevo los datos y cree las siguientes networks: modelo de mujer, modelo de hombre, sexualidad, culto, escolarización, instituciones, relaciones sociales, prestigio social y construirse gitana. A través de la elaboración de estas networks, emergieron 4 temas nuevos: los “rituales”, las “instituciones gitanas”, las “instituciones payas” y “construirse gitana o gitano”. El conjunto de temas, categorías y códigos están descritos en el anexo 1.

Empecé con la elaboración de las networks modelo de mujer (network 5) y modelo de hombre (network 6), que partían del análisis del ciclo vital de la comunidad gitana. A continuación, realicé la network sobre sexualidad (network 2), ya que en la elaboración del modelo de mujer y de hombre, habían surgido diferencias importantes en torno a la sexualidad y cómo era vivida por cada uno de los géneros. Esta network, finalmente la usé en el apartado del análisis del ciclo vital, ya que facilitaba la explicación de la etapa de la iniciación, donde la sexualidad tiene un peso importante.

A continuación, elaboré las networks del Culto (network 7) y de la escolarización (network 9), y luego, puede elaborar la de instituciones (network 8), que bebía de parte del análisis hecho en ambas networks.

Fruto de las redes temáticas elaboradas, vi la necesidad de analizar qué papel cumplían las relaciones sociales (network 4) en la comunidad, ya que de la codificación habían emergido tipos distintos de relaciones; y partiendo de esta network, pero también de la del Culto, escolarización y del modelo de mujer y del modelo de hombre, pude elaborar la de prestigio social (network 10).

Cada una de las networks me permitió visualizar y repensar el análisis del eje 2 (construirse gitana), para responder la pregunta de investigación y a los objetivos de ésta, realicé la network de construirse gitana (network 3). Esta network resume y explica las alternativas disponibles en el desarrollo y la construcción de la identidad en la comunidad gitana de La Lluna, teniendo en cuenta que se trata de un grupo cultural dominado, que participa de instituciones propias e instituciones del grupo cultural dominante.

Durante el análisis, además de mostrar las networks que iba elaborando, también fui seleccionando citas que permitían ejemplificar este análisis. En el análisis estas citas están presentadas en la versión original (algunas en castellano, otras en catalán y otras en ambos idiomas en función del interlocutor), no obstante, en el anexo 2 están recogidas todas las citas y su traducción al castellano. Asimismo, en el anexo 3, se recogen las networks usadas en el análisis.

Finalmente, reorganicé parte del análisis, para que la lectora o lector pudiera seguir mejor el texto, comenzando con la última network realizada: construirse gitana; y concluyendo con la network: prestigio social, que mostraba las alternativas para conseguir ser reconocida socialmente en la comunidad gitana de La Lluna. A lo largo del análisis, se pueden detectar algunas repeticiones. Éstas se producen de manera deliberada, para que la lectora o lector, pueda leer solamente uno de los apartados y tener información suficiente, como para entender el análisis.

Decidí incorporar 3 nuevos documentos (fase 6), que se incorporaron al análisis del eje 1 y 2, permitiéndome puntualizar y ejemplificar mejor el análisis realizado.

Con el análisis sobre cómo construirse gitana, compartí algunos de los resultados un grupo de 6 madres de niñas y niños en edad escolar, que me permitió perfilar algunos ejemplos y explicaciones.

De esta manera, di por terminado el proceso de análisis. Terminaba así un proceso de 9 años.

PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

La comunidad gitana de La Lluna es parte de un grupo dominado. Por lo tanto, no podemos entender su desarrollo y sus prácticas culturales, sin entrar a analizar cómo dichas prácticas se van transformando fruto de la interacción con el grupo cultural dominante, pero también por su participación en distintas instituciones.

A lo largo del análisis, presentaré el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y el modelo de mujer y de hombre que promueve la comunidad. Esta aproximación a lo canónico nos permite también analizar las transformaciones que se producen en las prácticas culturales, que generan cambios en el ciclo vital y en los modelos de mujer y de hombre, y que nos permite conocer la diversidad dentro de una misma comunidad.

Para ello, el análisis consta de dos ejes: el análisis del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y el análisis sobre cómo construirse gitana o gitano, en el seno de una comunidad en interacción con el grupo cultural dominante y en constante transformación.

Ambos ejes de análisis permiten conocer cómo los miembros de la comunidad gitana de La Lluna se desarrollan y construyen su identidad personal, teniendo en cuenta las alternativas disponibles en la comunidad.

4. ANÁLISIS

La vista a través de esta ventana revela el desarrollo humano como un proceso dinámico, en el cual los individuos y las generaciones se transforman, así como preservan las prácticas de las generaciones anteriores.

(Barbara Rogoff, 2011: 6)

CICLO VITAL: ETAPAS Y ESTATUS

El desarrollo es un proceso cultural. De esta manera, para poder acercarnos al desarrollo de la comunidad gitana de La Lluna es necesario conocer su ciclo vital, cómo se producen las transiciones ecológicas en este ciclo vital y qué roles están asociados a las distintas etapas.

El ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna se construye a partir de las prácticas de la comunidad gitana y sus instituciones, pero también de la participación en prácticas e instituciones del grupo cultural dominante, como puede ser la escuela. La interacción entre ambas comunidades ha generado procesos de cambio y ha incidido en el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna, aunque no de igual forma en todos los momentos de la vida ni en todos los miembros de la comunidad.

En este sentido, no se pueden entender las prácticas educativas de la comunidad gitana de La Lluna, al margen de los modelos de mujer y hombre que se promueven en ella, ni de las expectativas educativas que orientan hacia estos modelos. Asimismo, estas prácticas tampoco pueden entenderse al margen de las interacciones entre el grupo cultural dominado y el grupo hegemónico, ni de las relaciones con las diferentes instituciones donde los miembros de la comunidad gitana de La Lluna participan.

Es por ello que es importante conocer las instituciones donde los miembros de la comunidad gitana de La Lluna se socializan, pero también el papel que tiene el grupo de iguales en el desarrollo. De esta manera, resulta clave entender la organización social de la comunidad a través de las quintas. Las quintas hacen referencia a los grupos de edad agrupados por género, ya que como veremos más adelante la segregación de actividades y espacios por género se produce desde los primeros años. Así, el desarrollo individual está estrechamente ligado con la quinta de pertenencia: las transiciones ecológicas a nuevas etapas del ciclo vital se relacionan con los cambios en los demás miembros de la quinta. Es decir, las transiciones ecológicas en algunos

miembros de una quinta o bien en la quinta superior, provocan cambios de roles, y cambios de etapa, en todos los miembros de su quinta.

Así, para el análisis del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna ha sido clave conocer cuándo y cómo se producen las transiciones ecológicas a nuevas etapas del ciclo vital de los miembros de las distintas quintas, ya que permite entender las etapas del ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna y los distintos estatus que se pueden ocupar en la comunidad.

INFANCIA				INICIACIÓN				MUNDO ADULTO				MAYORES							
Bebés		Petitets		Fadrinets		Fadrins		Mozos		Recién casats		Casats amb fills petitets		Casats amb fills fadrins		Tios amb fills recién casats		Tios	
Bebé_Curtu	Bebé_Curtu	Petiteta	Petiteta	Fadrineta	Fadrineta	Fadrina	Fadrin	Mozeta	Mozo	Casada_J	Casat_J	Casada_SF	Casat_SF	Casada_SF	Casat_SF	Tia_JCI	Oncle_JCI	Tia	Oncle
Niñas y niños de 0 a 3 años.		Niñas y niños de 3 a 8 años. No hay segregación de género o ésta no es tan importante.		Niñas y niños de 8 a 12 años. Empezan a producirse una segregación de género.		Se arreglan para salir. Empezan a rosear y a hablarse. Buscan pareja.		Están pedidos y pedidos, han encontrado pareja, pero aún no están casados.		Jóvenes casados, pero aún no tienen hijas e hijos.		Casados con hijas e hijos pequeños. Tienen hijas e hijos que están en la etapa de la INFANCIA.		Casados con hijas e hijos fadrins. Tienen hijas e hijos que están en la etapa de la INICIACIÓN.		Personas de respeto, son madres y padres, son abuelas y abuelos.		Personas de respeto, son madres y padres, y abuelas y abuelos.	
																Tios sense néts		Tios sense néts	
																Tia_SN		Oncle_SN	
																		Son personas de respeto, porque se casaron y tienen hijas e hijos casados, pero no son abuelas y abuelos.	

Asimismo, en la tabla también se muestra qué estatus han resuelto los retos propios de la etapa, basados en los modelos de mujer y hombre promovidos desde los valores comunitarios.

En la etapa de la INFANCIA se empieza a socializar a las niñas y niños en las prácticas de la comunidad, a pesar que no hay unos retos propios a resolver.

En cambio, en la etapa de INICIACIÓN los *mozos* son aquellos que han logrado construir una relación de pareja, socialmente aceptada, mientras los *fadrins grans* siguen siendo solteros.

En el MUNDO ADULTO, los *fadrins vells* son aquellos adultos que siguen solteros y que si no cambia su situación, pronto entrarán en la etapa de MAYORES como *per vestir sants*. El otro reto, a partir de la etapa del MUNDO ADULTO es tener descendencia: mientras que los *recièn casats*, los *casats en busca de fills* y los *fadrins vells* no tienen descendencia, los *casats amb fills petitets* y los *casats amb fills fadrins* son progenitores.

Finalmente, en la etapa de los MAYORES, es importante si son progenitores, si sus hijos se han casado y si éstos han tenido descendencia. De esta manera, los *tios sense fills* y los *per vestir sants* no han tenido descendencia, ni la tendrán; mientras, que los *tios amb fills recièn casats* y *tios sense néts* son MAYORES que han tenido descendencia, y que ésta se ha casado, pero sus hijos aún no son progenitores; y los *tios amb fills fadrins*, son los que han tenido descendencia, pero que no se ha casado y que por lo tanto, tampoco son progenitores. Finalmente, los *tios* son aquellas personas de la comunidad que se han casado, han tenido hijos que a su vez se han casado y han tenido descendencia.

Como veremos más adelante, el estatus que se ocupa en la comunidad depende de la superación de retos por parte de la persona en desarrollo, pero también del cambio de estatus de la quinta a la que se pertenece.

De esta manera, para poder conocer qué estatus se pueden ocupar en la comunidad gitana de La Lluna, he partido del rol que ocupan en la comunidad las niñas y niños que han participado del Proyecto Shere Rom durante estos 9 años y las transiciones ecológicas que han provocado cambios en su rol.

Quintas	Niñas y niños	Años - cursos académicos								
		2007 - 2008	2008 - 2009	2009 - 2010	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016
Q0-S-a	Salomé	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Ana	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Q1-G-o	Abraham	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	Juan	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	Raúl	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Jonathan	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Edgar	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Emilio	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Santiago	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Guido	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Efrén	9	10	11	12	13	14	15	16	17
Q2-G-a	Jacob	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Isaías	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Dolores	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Alba	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Chanel	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Índira	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Érica	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Zuleima	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Manuela	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Q3-M-o	Carmen	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Tobías	7	8	9	10	11		13	14	15
	Simón	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Raimundo	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Adán	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	León	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Jesús	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Q4-M-a	Amadeo	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Shakira	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Amelia	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Sara	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Adela	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Gabriela	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Katira	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Q5-P-o	Azahara	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Benjamín	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Diego	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Jacinto	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Q6-P-a	Anitak	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Yanira	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Keila	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Noelia	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Q7-B-a	Sulamita	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Yumara	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Saraima	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Azuleika	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Úsula		0	1	2	3	4	5	6	7
Q8-B-o	Vicente	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Ivón	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Amaro	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Honorio	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Germán		0	1	2	3	4	5	6	7
	Fidel		0	1	2	3	4	5	6	7
	Román		0	1	2	3	4	5	6	7
	Ricardo			0	1	2	3	4	5	6
	Manuel			0	1	2	3	4	5	6

Tabla 10: Estatus de las chicas y chicos de las distintas quintas en los diferentes años del estudio

En la tabla 6 se recoge el estatus que ocupan todas las niñas y niños que han participado del Proyecto Shere Rom en cada curso académico desde mi llegada a la comunidad gitana de La Lluna. La elaboración de esta tabla me ha permitido analizar los cambios en sus estatus, basándome en sus prácticas, así como el impacto de los cambios de rol de su propia quinta, pero también de las demás quintas, especialmente de la superior e inferior.

En este apartado, organizaré el análisis por etapas y por estatus que forman parte de estas etapas. Haré una aproximación a la etapa desde lo canónico, con los retos a los que se supone que se debe hacer frente en cada una de éstas. Para a continuación, explicar los estatus, en el que se parte de lo canónico, pero donde la diversidad de prácticas y de expectativas de futuro están presentes. A pesar de existir diferencias de género importantes, y relevantes para el análisis, éstas se presentarán en el próximo apartado, cuando analice la construcción de la identidad.

De esta manera, en el siguiente apartado, entraré a analizar cómo una persona se construye como gitana en un mundo payo, ya que no puede entenderse el desarrollo individual sin tener en cuenta la cualidad de grupo cultural dominado, los procesos de transformación a través de las interacciones con el grupo dominante, así como la importancia de sus instituciones y otras instituciones con las que se relacionan.

INFANCIA

La primera etapa es la INFANCIA. En esta etapa la comunidad gitana concibe a las niñas y niños como dependientes de la familia, principalmente del cuidado de la madre, abuela, hermana, tías o primas. Es una etapa en la que se entiende que aún no deben tener responsabilidades, ya que éstas llegarán más adelante.

Que un nen, per exemple de P5 o de P3, que te'l fagin obligar a aixecar-lo a les 9, i a portar-lo, i i::: hasta les 5 de la tarda, ¿no?, encara que no es quedí a dinar. I tens que portar-lo, perquè sinó et

diuen que el nen falta molt, que el nen això... Però si és un nen petit, si ya tindrà obligacions de gran, ara és un nen petit. ¿Vale?

(111010_Ent_Q1-Q5, P_MG_Marga)

Cita 1: Responsabilidades en la INFANCIA

Esta etapa está formada por los estatus: *bebés*, *petitets* y *fadrinets*. Las divisiones entre los estatus, a pesar que parten de la tradición de la comunidad, y de las prácticas de socialización, están muy marcadas por las etapas escolares. Los *bebés*, estatus que se ocupa hasta los 3 años, aproximadamente, finaliza coincidiendo con la entrada en la escuela y el inicio de la etapa infantil. Asimismo, la división entre *petitets* y *fadrinets*, a pesar de ser propia de la comunidad y venir marcado por los cambios de estatus de las quintas superiores, a nivel de discurso se señala como edad de cambio los 8 años, coincidiendo con la entrada a ciclo medio, que en el caso de las escuelas del barrio, coincide con el cambio de puerta por donde se recoge a las hijas e hijos en la escuela.

RETOS DE LA INFANCIA

La infancia es una etapa sin unos retos específicos, en tanto que se entiende que ya tendrán tiempo para crecer y tener responsabilidades. De esta manera se contempla como una etapa donde se deben cubrir sus necesidades y deseos. Por un lado, se promueve que jueguen con su quinta, pero también que se vayan incorporando en las prácticas comunitarias.

Sin embargo, es cierto que a medida que van transitando entre los estatus de esta etapa, la importancia de acercarse al modelo de mujer y hombre se hace más fuerte: se promueve la segregación de género, se busca que las niñas vayan adquiriendo mayores responsabilidades en las tareas de cuidado de las hermanas y hermanos pequeños, pero también de las primas y primos, y que los chicos sean ingeniosos y provocativos con sus madres y las chicas.

BEBÉS

Esta etapa comprende aproximadamente entre los 0 y 3 años, y finaliza coincidiendo con la entrada en la educación infantil (P3), siendo en muchas ocasiones el primer contacto de la niña o el niño con personas ajenas a la familia y a la comunidad.

Sin embargo, como vemos en esta cita, no es una etapa que esté claramente delimitada por la edad, sino que hace referencia al rol y a las atribuciones que se les hacen, así como la mirada que los demás miembros de la comunidad tienen sobre los miembros de este grupo.

Sus abuelas se han reído al verlas salir, y se han oído expresiones entre el público como: “Quines artistas aquestes bebés!” o “Están monísimas con las mayores con la película”.

(100611_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_TiaCatalina)

Cita 2: El estatus bebés depende del reconocimiento social

En esta cita, algunas *tíes*, entre ellas la abuela de Keila, se están refiriendo a Anitak y Keila, de 5 y 4 años respectivamente, como *bebés*. De esta manera, vemos que se relaciona más con las expectativas de lo que pueden hacer que con la edad.

Usar el término *bebés*, para referirse a las niñas y niños de esta edad tiene connotaciones importantes: no se presupone autonomía alguna, sino que son los adultos quienes deben estar pendientes de satisfacer las necesidades de las niñas y niños, respondiendo a todas sus peticiones, ya que solos no pueden lograrlo.

En esta etapa es importante el rol de cuidado que cumplen las mujeres con distintos estatus. Cuando se trata de la primera hija o hijo, son las abuelas, las *tíes*, las que cumplen especialmente este rol. Como una manera de ayudar a sus hijas o hijos, primerizos y que aún están en un momento de transición entre estatus.

Primero hemos mirado en el bar del Culto, estaba Irene y Elena (las madre de Luciana y Fermín) con Narcisa, nieta de ambas, y algunas señoras más de su quinta, pero no la madre de Germán.

(140211_Culto_Q2-Q5, P_C_Irene, P_C_Elena)

Cita 3: Rol de las tías en el cuidado de los bebés

En esta cita se ve como las abuelas, *tías*, son las que cumplen un rol de cuidadoras, ofreciendo ayudas a las madres jóvenes. Las chicas al casarse, como veremos más adelante, van a vivir a la comunidad del marido. En este sentido, en la cita siguiente vemos como el casamiento de la hija con un chico del mismo barrio, permite que la familia de la chica pueda ayudar en el cuidado de los nietos. Es un elemento a tener en cuenta cuando una familia tiene una hija para pedirse, ya que permite ejercer el rol de abuela y ayudar a la hija que es madre joven.

És per poder ajudar-la més, com amb la Luciana, però també per estar tranquil·la que li donen una bona vida... perquè des de lluny hi parles, però se te n'ha anat.

(140121_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 4: Rol de la familia de la casada joven, en el cuidado de los bebés

Sin embargo, también reciben ayudas de otros miembros de la comunidad, como pueden ser las primas o las hermanas, y la maternidad se convierte en un espacio de socialización con las demás chicas de su quinta, que comparten estatus, y que por lo tanto, también tienen hijos pequeños, es decir, un espacio de socialización para las madres jóvenes.

Durante este estatus no se espera que resuelvan ningún reto, sino que la transición a ser *petitets*, depende de la edad, pero también que la quinta superior les deje paso, o que lleguen nuevos *bebés*, que les fuerce a asumir un cambio de rol. Asimismo, como señalábamos antes, también depende que los adultos de la comunidad les reconozcan en un estatus o en el siguiente.

No hay una segregación de género clara en esta etapa. Sin embargo, las expectativas que hay sobre las niñas y niños es diferente, empezándose a construir los pilares de los modelos de socialización. Más adelante, hablaremos de las prácticas educativas diferenciadas por género. No obstante, en ambos casos se busca que estén presentes en espacios de socialización de la comunidad, donde se prioriza su relación con las niñas o niños de su edad, que se convertirán en su quinta, pero también con los adultos, en espacios donde se promueve que vayan incorporándose a las prácticas comunitarias y se valora cuando hacen alguna acción propia de las *fadrines* o *fadrins*, imitando roles de género diferenciados que empiezan a promoverse desde que son *bebés*.

A pesar que algunas y algunos *bebés* van a la escuela/jardín de infancia porque ni la madre, ni abuelas, ni hermanas o primas pueden hacerse cargo de ellas o ellos, la mayoría se crían en la familia y la comunidad. En las prácticas de crianza se siguen los ritmos de los *bebés*, sin priorizar rutinas y horarios claros en muchos casos. Sin embargo, seguir sus ritmos, al tiempo que están presentes en el día a día de la comunidad, facilita la inclusión de las y los *bebés* en las prácticas comunitarias.

En este estatus no se aprecia gran diversidad de prácticas educativas entre las familias, a pesar que en función de la situación familiar de cada una de las familias se concretarán de manera distinta. De esta manera, en función de si las dos familias son del mismo barrio, la familia contará con la ayuda de ambas abuelas, o solamente con el de la abuela paterna. Asimismo, como señalábamos anteriormente, en función de si se trata de la primera o primer *bebé*, las personas que llevarán a cabo los roles de cuidado serán unos u otros. Finalmente, el mundo laboral también es un elemento de diferenciación en los roles, en función de si la madre está trabajando en el mundo laboral payo o bien en el gitano o bien se dedica a las tareas familiares, los roles que llevarán a cabo las demás personas de la comunidad será uno u otro.

PETITETS

Los *petitets* son niñas y niños desde los 3 años hasta los 8, aproximadamente. Como señalábamos antes, las edades son aproximadas, y para definir quién forma parte de este estatus, sobretodo priman los cambios de estatus de las quintas (sobretodo las superiores, pero también las inferiores).

En este estatus, a pesar que empiezan a detectarse espacios de socialización diferenciados por género, no se promueve, activamente, por parte de los adultos de la comunidad una segregación entre *petitets* y *petitets*. Ambos juegan a La Placeta o en la entrada del Culto. Si bien es cierto, que a medida que van transitando por este estatus empiezan a aparecer críticas cuando una niña o niño no se relaciona principalmente con su quinta.

Los adultos de la comunidad discuten a diario sobre muchos temas pensando que los *petitets* aún no entienden el mundo de los adultos ni las preocupaciones de éstos: ya sea la escisión del Culto, una chica que se ha escapado, la preparación de un pedimiento o sobre cómo se hace el pañuelo.

De esta manera, desde *petitets* se empiezan a socializar en las prácticas de la comunidad, a través de su participación en las conversaciones de los adultos, generalmente sin intervenir si no se les incluye explícitamente, y compartirlas con las niñas o niños de su quinta, y en algunos casos escuchando a una quinta superior.

En la siguiente cita, Anitak y Keila discuten sobre la escisión que se ha producido recientemente en el Culto de La Lluna.

Keila le ha dicho a Anitak: “És que el teu Culto és del dimoni, perquè us inventeu les coses”. Pero Anitak le ha dicho que no, que no son tan diferentes, que Rafael se ha querido inventar un nuevo Culto, pero que el suyo es el bueno.

He estado escuchándolas un par de minutos, un par de metros detrás de ellas. Sin embargo, cuando hemos llegado a la Plaça de la Brúixula me he acercado y les he preguntado sobre los Cultos. Entonces, Keila me ha dicho: “És que el meu Culto és el de veritat,

però l'Anitak diu que és del dimoni", pero Anitak la ha cortado: "Ets tu qui diu que el meu Culto és del dimoni". Ambas niñas, critican el otro Culto y dicen que es del demonio.

Entonces le pregunto que diferencias hay, y Anitak me dice que casi ninguna. Pero Keila me explica: "Els de Betania hem marxat, perquè a l'altra no expliquen bé i s'inventen coses per poder fer juergas".

(130402_Culto_Q4-Q6, Q6-P-a_Anitak, Q6-P-a_Keila)

Cita 5: Las petites discuten sobre la escisión de los Cultos

Como señalábamos antes de esta cita, vemos como las dos niñas, primas, discuten sobre la diferencia entre un Culto y el otro. Más adelante, presentaremos con más detalle cómo se produjo la escisión, los motivos y las consecuencias que ha tenido en la comunidad gitana de La Lluna.

Sin embargo, aquí se percibe la vivencia de las *petitetes* durante los primeros días después de la escisión. Las niñas, a pesar que no podían entender todos los motivos que hay detrás de esta división, que las afectaba muy directamente, en tanto que una parte de la familia permaneció en el Culto de Filadelfia y la otra se fue al Culto de Betania, hacían una ventrilocución de las voces que cada uno de los dos Cultos usaba para justificar la situación, así como las contrapalabras en el discurso de la otra voz. Asimismo, la discusión provoca que las niñas se enfaden entre ellas, por no poder convencer a la otra.

En cambio, los adultos, tal y como muestra la cita que presentamos a continuación, piensan que no influye en los *petitets*, ya que aún no pueden entender la situación, y entienden que están al margen.

Sin embargo, Elena le quita importancia, diciéndome que a nivel de nuestra actividad no tendrá ningún tipo de importancia, porque los niños no lo entienden, no se habla con ellos de estas cosas y se está intentando que no afecte. A pesar del intento de Elena de quitarle importancia, le digo que esa no es la sensación que tengo yo, y le explico la conversación que la semana pasada tuvieron las niñas.

(130410_Culto_Q4-Q6, P_C_Elena)

Cita 6: Elena no es consciente que los petitets estén afectados por la escisión de los Cultos

De esta manera, vemos como los *petitets* participan de la comunidad como oyentes, a través de una participación secundaria, sin que los adultos sean conscientes siempre de cómo les afecta, como si no se percataran que los *petitets* están presentes en las conversaciones y que posteriormente trasladan estas discusiones a su quinta. También, los *petitets* juegan su rol, y no lo explicitan delante de los adultos: es decir, cada uno sabe qué rol ocupa en la comunidad, y las discusiones se producen dentro de la misma quinta, siendo el espacio de socialización entre iguales clave para el desarrollo de las quintas.

También es significativo como los adultos piensan la sexualidad como un tabú, pero desde *petitets*, las niñas y niños aprenden cómo se hace el pañuelo y qué significado social se le atribuye a la virginidad de las chicas.

Le he preguntado a Shakira en qué consistía “fer-li el mocador” y me ha contestado: “És una cosa una mica guarreta...”. Le comento que yo no sé qué es lo que se hace y entonces sigue explicándome: “És una mica guarreta... posen a la núvia a una taula i la despullen tota, la deixen despullada sencera. I l'estiren en aquesta taula i llavors li posen la mà i el mocador pel forat... (señala hacia abajo con las manos) en el forat de baix i després ensenyen el mocador i “¡ole, yeli, yeli!”. Le he preguntado en qué consistía “fer-li el mocador” para saber hasta qué punto sabía qué era, que suponía que sí, y por otro lado, porque me interesaba ver cómo me

lo explicaba, teniendo en cuenta que ella suponía que yo, como paya, no sé en qué consiste. Me ha sorprendido cómo lo entiende ella, ya que conoce el proceso, pero en la manera de explicarlo no ha incorporado el significado que tiene hacer este ritual. Cuando me lo explicaba parecía que le daba cierta vergüenza explicármelo, no sé si es porque lo considera como algo íntimo o porque la sexualidad todavía es un tema que genera bastante incomodidad (tiene 7 años). De todos modos, me ha gustado que me lo explicara en sus palabras.

(100504_Boda_TaniaJulian, Q4-M-a_Shakira)

Cita 7: Rito del pañuelo desde la voz de una petiteta

En esta cita vemos como Shakira puede explicar en qué consiste el pañuelo, al mismo tiempo que ha buscado la manera para acceder a la sala previa donde se estaba haciendo el pañuelo a Tania, un espacio generalmente reservado a mujeres de respeto a petición de la familia de la chica. De esta manera, la *petiteta* busca una manera de obtener más información sobre cómo es el proceso, para luego compartirlo con su quinta.

De esta manera, vemos como los *petitets* participan de espacios de socialización de la comunidad, generalmente con roles periféricos, pero que les permiten ir apropiándose de las prácticas y de las metas de su comunidad de referencia.

A pesar que los *petitets* buscan estrategias para socializarse, más allá de lo que explícitamente se les enseña y se presupone que la comunidad está preparada para incorporarlos, aún es necesario que la presencia de adultos responsables que les acompañe cuando quieren ir a algún sitio. Las abuelas cumplen un rol de cuidado muy importante, sobretodo cuando es el primer hijo de la pareja, pero también si tienen hermanas *fadrines* o *fadrins*, y la familia está pendiente del nuevo rol. Sin embargo, también cumplen este rol de cuidado una tía, una prima o una hermana *fadrina* o *mocita*, e incluso una paya con la que se ha creado una relación de confianza y una complicidad puede desarrollarlo.

A la salida de la asociación, Amelia y Katira han decidido unirse. La Tía Cándida (abuela de Amelia) le ha dicho que se pusiera el abrigo y le ha preguntado dónde iba, entonces la niña (7 años) le ha contestado: “laia, que no passa re, que me’n vai amb la Marta al Corraló a gravar una peli”.

(100408_Act_Q1, Q4-M-a_Amelia, P_C_TiaCándida)

Cita 8: Reconocimiento de los adultos responsables

En esta cita se ve como tanto *petitets* como adultos, saben quién puede cumplir este rol de cuidado. No sirve cualquier persona, ya que por ejemplo no dejan que muchas de las niñas o niños vayan de excursión con la escuela, pero si con personas que categorizan como de confianza porque existe una relación y vinculación afectiva.

De la misma manera, cuando las *fadrines* o las *mocitas* realizan este rol de cuidado, cumple una doble función, ya que al mismo tiempo las y los *petitets* evitan que las *fadrines* se hablen con *fadrins*, o que la *mocita* y el *mozo* cuando salen hagan planes que no serían aceptados por la familia de la chica. Así pues, los *petitets*, se van apropiando de los valores propios de la comunidad, a través de la participación en prácticas de la comunidad, muchas de ellas orientadas a la promoción de un determinado modelo familiar, que se relaciona con un modelo de mujer y de hombre, en el que se adquiere prestigio social a través de la constitución de la relación de pareja.

Como señalábamos al inicio del apartado de INFANCIA, se entiende esta etapa como libre de responsabilidades, por lo tanto, aún están lejos de tener que responder a retos específicos. Sin embargo, si que es importante que empiecen a incorporar los modelos de mujer y de hombre, que los pongan en práctica a través de los juegos y que se comporten dentro de los márgenes del rol. Es decir, a pesar que no se promueve activamente la segregación de género, si que se espera que vayan construyendo su identidad en relación a este rol. Así pues, no se promueve una segregación de género en los espacios, pero si en las actividades.

He arribat una mica abans de l'hora i he estat parlant amb el Tobías sobre una possible disfressa per carnaval. M'ha explicat que havia pensat anar de Hawaià, però el seu pare li ha dit que era de noia perquè tenia moltes flors. Per tant, hem fet una llista amb els possibles alternatives, amb l'ajuda de l'Arnau (Punt Òmnia), la Zuleima i la Chanel.

(090126_Act_Q1-Q2-Q3-Q5, Q3-M-o_Tobías, P_PG_Celso)

Cita 9: Construcción de la identidad y roles de género

Como vemos en esta cita, el padre de Tobías, aún *petitet*, aunque en el límite de convertirse en *fadrinet*, prohíbe a su hijo que se disfrace de hawaiano. Tobías es un niño que prefiere relacionarse con las niñas de una quinta inferior que con los *petitets*. De esta manera, vemos como en los casos en que la familia está preocupada por la poca relación que tiene su hijo con los niños de su quinta, y por su preferencia a relacionarse con las niñas y jugar con ellas, se promueve la segregación de género antes, con el fin de promover un rol que se acerque al modelo de hombre.

Sin embargo, Tobías empieza a encontrar maneras para dar continuidad a las actividades que han generado críticas en su familia, pero también en los niños de su quinta y que se conviertan en un elemento de reconocimiento.

Pel camí, el Tobías els hi ha comentat a l'Amadeo i a el Simón: "Veieu com és veritat que podem gravar una pel·lícula?", com si els altres dos nois no s'ho creguessin. La veritat és que el Simón i l'Amadeo feia molts dies que no venien.

Ens hem trobat amb un noi a La Placeta, que quan ha vist que anàvem a gravar una pel·lícula, també s'ha volgut unir al grup. Els nens li han dit que no podia sortir a la pel·lícula, ja que tots tenien el seu paper, però els hi he proposat que ens podia ajudar gravant. En un primer moment, el Tobías ha dit que era millor que gravés jo, però al final ha accedit que ho fes el Isaias (el noi que ens hem trobat a La Placeta).

El Tobías ha aprofitat el trajecte per avisar a l'Amadeo i a el Simón que s'havien de prendre la pel·lícula seriosament. Sembla que el Tobías, encara que només hagi estat per una estona, ha tingut un paper important dins del grup, perquè era l'únic que havia fet alguna vegada una pel·lícula i ha agafat un rol d'expert que els seus companys han respectat.

(090609_Act_Q1-Q3, Q3-M-o_Tobías)

Cita 10: Alternativas para encontrar el reconocimiento de la quinta

En esta cita vemos como Tobías usa la experiencia haciendo películas con las niñas, algo que le habían criticado, para que los niños quieran trabajar con él y tenga un rol de experto, y protagonista. A pesar que estas situaciones mejoran su situación, sigue estando en el punto de mira y constantemente es cuestionado por su familia y la comunidad. En cambio, nos encontramos cómo algunas familias pueden ser transigentes en algunos momentos, sobretodo si socialmente está bien valorada.

Me he acercado a charlar con las niñas y niños. Están todas en la calle, mientras sus madres y padres están dentro del Culto. Están jugando en grupitos.

Están las más pequeñas (niñas y niños que aún no vienen al Proyecto Shere Rom, pero que son hermanos de los que sí que vienen: la hermana de Jesús, la de Katira, y otros niños pequeños), mientras, sus primas o hermanas mayores (Alba, Indira o Érica) las están mirando para que no pase nada.

Los niños están jugando a fútbol. Amelia también juega con ellos, sobretodo con Benjamín.

Tobías está con Shakira, Sara, Adela y Gabriela. No tengo claro a qué juegan, están hablando de alguna cosa.

(091109_Culto_Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia)

Cita 11: Flexibilidad en la segregación de género en las actividades y en los juegos

En la cita que acabamos de presentar, vemos como Amelia comparte espacio de juegos con los chicos, ya que a la niña le interesa el fútbol. No se critica a Amelia por jugar con los niños, ni por compartir intereses con los *petitets*. Sin embargo, a Tobías se le empieza a criticar que pasa demasiado tiempo con las niñas, en vez de compartirlo con los chicos. Entre las diferencias que pueden detectarse es que Amelia es aún *petiteta* y pertenece a una familia que socialmente es respetada, ya que su abuela es la Tía Cándida, la persona encargada de llevar el bar de la asociación y su padre es pastor del Culto. Además, Amelia también comparte algunos espacios de juego con las niñas de su quinta. En cambio, Tobías ya es *fadrinet*, al mismo tiempo que desde muy pequeño se relaciona principalmente con las niñas. Por otro lado, su familia no tiene tanto prestigio social en la comunidad. De esta manera, vemos que a pesar que se acepta en algunas situaciones que una niña o un niño participe de los juegos del otro género, es importante cómo se relaciona con su quinta y el rol que ocupa su familia en la comunidad.

Asimismo, es un elemento a tener en cuenta en la transición a *fadrinets*. Ésta se produce cuando la quinta superior pasa a ser *fadrins*, por iniciarse los pedimientos de los que hasta el momento ostentaban el estatus de *fadrins*. También se puede producir la transición a *fadrinets* cuando los bebés pasan a *petitets*, por la llegada de nuevos *bebés*, y tiene un efecto en el rol y en cómo se establecen las relaciones entre quintas y entre géneros.

FADRINETTS

Los *fadrinets* son el último estatus de la etapa de la INFANCIA. Esta etapa comprende a niñas y niños de aproximadamente entre los 8 y los 12 años, convirtiéndose en *fadrinets*, a través que las chicas y chicos de la quinta superior se conviertan en *fadrins*, porque la quinta que hay por encima de ellos empieza a pedirse, y pasan a ser *mozos*. El propio nombre que se le da a este estatus, también nos está señalando que se trata de un estatus de transición entre la INFANCIA y la INICIACIÓN, pero poniendo énfasis en el futuro estatus: *fadrins*. Este cambio de estatus va asociado a un cambio de rol, en el que se asumen más responsabilidades y un mayor compromiso con los modelos de mujer y hombre que se promueven desde la comunidad.

Este cambio de estatus se relaciona con un cambio de rol y de responsabilidades, y se relaciona con el modelo de mujer y de hombre que se promueve. De esta manera, en este estatus, la segregación de género, que hasta el momento solamente estaba relacionada con las actividades que niñas y niños realizan, también empieza a afectar en los espacios de socialización y en las posibilidades de compartirlos.

Los *fadrinets*, a pesar que aún dependen de adultos responsables para que les acompañen, cuando tienen que ir a zonas alejadas y fuera del control social de la comunidad, también ocupan roles de cuidado con las niñas y niños más pequeños.

El fin de este estatus, que es también fin de la etapa de la INFANCIA, coincide con la transición a *fadrins*, pero también suele coincidir con la finalización de la escuela primaria y la entrada en el instituto. A pesar que como veremos más adelante las expectativas de futuro no se relacionan directamente con los estudios, la escolarización incide en el ciclo vital, a la vez que los requerimientos del ciclo vital incide en la escolarización.

En este estatus, en tanto que parte de la INFANCIA, no hay retos concretos que superar para que se produzca una transición ecológica, sino que dependen de la superación de retos de la quinta superior.

Sin embargo, y a pesar de no tener retos concretos a resolver, a medida que van avanzando en la escolarización tienen que lidiar con las contradicciones entre el sistema escolar y el mundo familiar y comunitario. Las creencias religiosas, el Culto, sobre el que hablaremos más adelante, es uno de los temas que genera contradicciones.

Llavors, m'han dit: "Llavors, tu tampoc creus que vinguem del mono!". L'Abraham ha dit: "No pot ser que vinguem del mono, perquè si fos així, com pot ser que els monos ara no tinguin persones i segueixin tenint monos?".

(080505_Act_Q1, Q1-G-o_Abraham)

Como vemos en esta cita, Abraham no comparte la visión que desde la escuela se da sobre los orígenes de los humanos, y busca conocer qué es lo que pensamos otros payos con los que interactúa. La perspectiva científica que ofrece la escuela, entra en contradicción con la perspectiva que ofrece el Culto, y por lo tanto, las niñas y niños tienen que encontrar la manera de superar dichas contradicciones. Sin embargo, depende de cómo se plantee desde la escuela y desde la familia, resulta más fácil resolver o convivir con las contradicciones.

Como veremos a continuación, también existen contradicciones en torno a la sexualidad, pero afectan principalmente a las *fadrinetes*, teniendo menor impacto sobre los chicos, al no tratarse de un tabú para ellos.

Además de las contradicciones, que se hacen más evidentes en este estatus, también se acentúa la transmisión y apropiación de roles vinculados a los modelos de mujer y hombre, y de los modelos familiares. De esta manera, cuando una *fadrineta* o *fadrinet* no cumple con la segregación de género, empieza a recibir críticas de la comunidad. Sobre todo, estas críticas aparecen en los casos en los que una niña o niño no se relaciona con su quinta, y por lo tanto no se socializa con su grupo de iguales, más que cuando comparten espacio niñas y niños que generan risas que incitan y provocan el futuro rol de *fadrines* y *fadrins*.

Sin embargo, las niñas o niños que buscan relacionarse sobre todo con el otro género, por preferir sus espacios y formas de socialización, empiezan a encontrar maneras de evitar ser criticados.

Al leer el mensaje, Tobías ha comentado que quería hacer una película nueva, para poder presentarla en la universidad, y nos ha explicado (a la estudiante de prácticas y a mí): “Faré una pel·lícula de por perquè aixins els nens també voldran, i també la faran la Shakira, la Amelia i potser la Sara”.

(100506_Act_Q2-Q3, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Shakira, Q4-M-a_Amelia, Q4-M-a_Sara)

Cita 13: Alternativas delante las críticas por no seguir la segregación de género

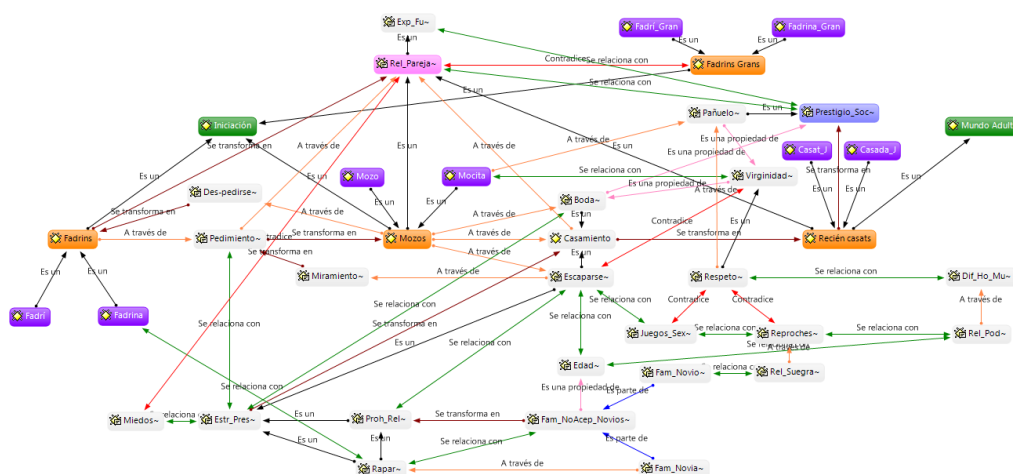
En esta cita, vemos como Tobías, a pesar de sentirse más cómodo jugando con las niñas, para evitar las críticas de la familia y de la comunidad, busca temas que sabe que pueden interesar a los niños de su quinta y les ofrece algún pequeño papel, para que participen un rato y él no sea cuestionado o pueda tener alguna justificación delante de las críticas.

Así pues, vemos como la promoción de la segregación de género, tanto en espacios como en actividades, tiene un doble objetivo en relación a la promoción del modelo de mujer y de hombre. Por un lado, enseñan cómo deben relacionarse chicas y chicos, ya que cuando interaccionan *fadrinetes* y *fadrinets* se hacen bromas, siendo una manera de mostrar que no se pueden superar determinados límites (por lo tanto, mostrando el control social que hay sobre las relaciones entre géneros), pero también enseñándoles que las relaciones entre chicas y chicos están orientadas a la construcción de una relación de pareja aceptada por la comunidad. Y, por otro lado, reorientar a las niñas y niños que no se relacionan con su quinta y prefieren actividades propias del otro género.

INICIACIÓN

La segunda etapa es la INICIACIÓN y se caracteriza por ser un proceso por el que las chicas y chicos deben pasar para acceder al MUNDO ADULTO, con una serie de retos vinculados a la constitución de la pareja.

En esta etapa, a pesar de no tener aún las responsabilidades de los adultos, ya tampoco se les reconoce como niñas y niños. En esta etapa tienen posibilidad de poner en práctica un futuro rol, así como intentar no alejarse del modelo de mujer y hombre ideal. Asimismo, las expectativas de futuro se ajustan en relación a los modelos de mujer y de hombre y de familia que se promueven desde la comunidad. Tienen la posibilidad de experimentar, hasta cierto grado, con este rol, y escoger entre distintas alternativas. Así como usar estrategias de presión para lograr sus objetivos, que son claves en esta etapa, para poder llevar a cabo los retos de esta etapa cuando la familia no comparte la alternativa decidida.



Network 1: Iniciación

Esta network intenta mostrarnos las transiciones ecológicas hacia los distintos estatus de la etapa de INICIACIÓN. Como señalábamos, la INICIACIÓN empieza con el estatus de *fadrins*. Más adelante caracterizaremos esta etapa. Sin embargo, es importante señalar que las chicas y chicos se convierten en *fadrins*, cuando la quinta superior empieza a pedirse, y a través del pedimiento acceden al estatus siguiente, los *mozos*, y a través de casarse, dejan la etapa de INICIACIÓN, para entrar al MUNDO ADULTO y pasan al estatus de *recién casats*. Además, también forma parte de esta etapa, el estatus de *fadrins grans*, aquellas personas, que siguen siendo *fadrins*, a pesar que la mayoría de su quinta son mozos y algunos ya se ha casado.

Detectamos que el principal reto en esta etapa es la construcción de una relación de pareja, como una vía de conseguir reconocimiento en la comunidad, y por lo tanto, prestigio social. Más adelante situaremos las maneras de conseguir prestigio social en la comunidad, pero en esta etapa es cuando las chicas y chicos pueden empezar a tomar decisiones y actuar de determinadas maneras que pueden provocar mayor o menor prestigio social para ellas mismas, pero también para sus familias.

Para empezar a construir esta relación, una chica y un chico tienen que pedirse. A pesar que en principio las relaciones de pareja son estables y el

pedimiento muestra este compromiso, pueden “des-pedirse” a petición de la chica, del chico o de una de las familias, en caso que el chico no trate bien a la chica, no se entiendan, tengan expectativas de futuro distintas o algunos de los compromisos adquiridos entre las familias no se cumplan. Para romper este compromiso, los *onclus* deben hablarse, para clarificar la situación y evitar conflictos entre las familias.

Por ejemplo, Indira se pidió con un chico, se des-pidió, y a los pocos meses, se pidió con el que medio año después se convirtió en su marido.

Indira se había pedido en enero, con un chico de Palma, pero se “despidió”. La versión oficial, es que la familia de Indira había entendido que se iría a vivir a Palma, después de casarse, pero que antes estaría aquí. Sin embargo, querían llevársela antes.

(140717_Pedimiento_IndiraNilo, Q2-G-a_Indira)

Cita 14: Des-pedirse por desacuerdos en los compromisos entre familias

Cuando ambas familias están de acuerdo con la relación de pareja y con la fecha del pedimiento, no surgen problemas iniciales: se llega a un acuerdo de cuándo se celebrará el pedimiento, se organiza la fiesta, y el día del pedimiento, la familia del chico va a pedir a la chica a los hombres de respeto de su familia. Sin embargo, no siempre es así.

A veces, por algún motivo, la familia de la *fadrina* o la familia del *fadrí*, no quieren que se produzca tal relación, que significará una unión entre las familias, y pueden prohibir la relación.

Delante de esta prohibición, la pareja puede dejar de hablarse y cortar las expectativas de pedirse, o bien pueden usar determinadas estrategias de presión, para forzar que se permita esta relación por temor a que la pareja se escape.

Las estrategias de presión pueden servirles, ya le sirvieron en su día a Chanel y Vito, Adela y Jacob, y Azahara e Isaias, pero también puede pasar como con Érica y Juan y que dejen de hablarse y busquen otras parejas que las familias acepten.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, Q1-G-o_Juan, Q1-G-o_Jacob, Q1-G-o_Isaias, Q2-G-a_Chanel, Q2-G-a_Érica, Q4-M-a_Adela, Q4-M-a_Azahara)

Cita 15: Prohibición de relaciones de pareja y estrategias de presión

Como vemos en esta cita, las estrategias de presión, pueden ser diversas, sin embargo, generalmente están orientadas a provocar que la familia decida que es mejor permitir la unión, que el riesgo a que los jóvenes se escapen: es decir, que la chica no pueda celebrar una boda, porque no podrá sacar su pañuelo y honrar a su familia.

De esta manera, una estrategia de presión es que la pareja quede, y que alguien de la comunidad les vea hablando. Delante del qué dirán, es posible, que los hombres de la familia de la chica, hablen con la familia del chico, para empezar a hacer un arreglo y llegar a un acuerdo, para que ninguna de las dos familias quede comprometida.

Sin embargo, la familia de la chica, si no sale bien el acuerdo o si no quiere intentarlo, puede usar como estrategia de presión, y para hacer valer que han prohibido la relación, rapar el pelo de la chica, amenazarla con hacerlo, o raparle un pequeño mechón y dejar que se marche y se encierre en su habitación: ya que raparle todo el pelo la deja marcada dentro de la comunidad y el objetivo no es ese, sino presionarla para que no siga con una relación no aprobada.

M'ha deixat sorpresa, perquè no he vist que a cap noia gitana de La Lluna l'hagin rapat, i així li he explicat a l'Érica. Ella, m'ha preguntat si no m'havia fixat que a la Chanel li faltava un tros de cabell (senyalant-me a l'entrada del cabell, a la dreta). Li he dit que em pensava que era un pentinat que s'havia fet, i m'ha explicat que no, que el pare de la Chanel, quan va descobrir que es parlava amb el Vito, li va començar a tallar el cabell per allà amb unes tisores,

però que per sort ella es va escapar del seu pare, i al final la van prometre. També ha dit que tenia molta presa, i que al final s'ha acabat escapant-se amb el nòvio i que viu a El Cau.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 16: Rapar como estrategia de presión, para que la fadrina no siga hablándose con un fadrí que no gusta a la familia

Como muestra esta cita, se trata de una estrategia de presión que acabó sin surgir efecto, ya que finalmente Chanel y Vito se pidieron, y han acabado escapándose, que era una de los temores de sus padres.

Partiendo de los temores de las familias, otra estrategia de presión que puede usar la pareja es escaparse, sin mantener relaciones sexuales. Después de eso, la familia de la chica, generalmente accederá que se haga un miramiento a la chica, y en caso que siga siendo virgen, pueda pedirse con el chico. En caso que no lo sea, se entenderá que se han casado. También es cierto, pero, que en ocasiones no hará falta el miramiento, porque ambas familias confían en que la pareja ha usado el escaparse como estrategia de presión.

Estas estrategias de presión, forman parte de las estrategias y de las prácticas de la comunidad, ya que todos los miembros de ésta saben que existen y las usan para lograr sus metas. Asimismo, la pareja puede usarlas también para acelerar los tiempos, es decir, en ocasiones, se acuerda que se celebrará un pedimiento, a la espera que la *fadrina* cumpla 13 años, o la edad que se acuerde, entendiendo que con 12 años es demasiado pequeña. Sin embargo, escaparse puede ser una estrategia para que las familias accedan a celebrar el pedimiento, antes de la fecha acordada, incluso el día o la semana siguiente.

El año pasado, cuando se pidió Adela, Amelia decía que era porque la habían pillado haciendo cosas con Jacob, y que lo habían hecho para que les dejaran a pesar de ser tan pequeña, “la van mirar, i com que tot estava bé, van preferir donar-la”. Además, Adela nunca ha ido a la escuela, y de alguna manera, también la hacía diferente al resto del grupo. Azahara, ha usado una estrategia parecida,

escaparse con Isaias, para que les dejaran pedirse antes. Aunque en este caso, también se puede justificar que la situación familiar de Azahara es distinta a las demás niñas y que lleva épocas de mucha movilidad y de una escolarización muy irregular, porque al separarse sus padres y cambiar de domicilio, de El Cau a La Lluna, de La Lluna a El Cau, y de El Cau a La Lluna de nuevo, había pasado un par de años casi sin ir a la escuela.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, Q1-G-o_Jacob, Q1-G-o_Isaias, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia, Q4-M-a_Adela, Q4-M-a_Azahara)

Cita 17: Estrategias de presión para pedirse

De esta manera, vemos que a pesar que algunas familias no quieren que sus hijas se pidan tan jóvenes, la *fadrina* y el *fadrí* pueden forzar el pedimiento y convertirse en *mozos*. Una vez han accedido al nuevo estatus, cambia su rol y su posición en su familia y en la de la pareja, que se acabará consolidando con el casamiento.

Los *mozos*, a través del casamiento se convierten en *recién casats*, este cambio de estatus, implica también un cambio de etapa, accediendo al MUNDO ADULTO. Esta transición puede producirse a través de la celebración de una boda, en la que la *mocita* saca su pañuelo, es decir, muestra su virginidad y respeto hacia su familia y su novio. Éste es un elemento fundamental para que la boda pueda celebrarse. Sin embargo, cuando la *mocita* no puede sacar su pañuelo, porque ha tenido relaciones sexuales con el novio, éstos deben escaparse, siendo otra manera reconocida de convertirse en *recién casats*. Escaparse, a pesar que sea debido a que la pareja ha tenido relaciones sexuales, es la chica quien, cuando la pareja se enfaden, recibe los reproches del marido, al mismo tiempo, que también recibe los de la suegra, y es menos valorada por la familia del novio. Esta situación, unida con que la familia de la chica deja de hablarle por un tiempo, la deja en una situación de mayor vulnerabilidad delante del doble baremo, en el que es la chica quien debe hacerse respetar, al mismo tiempo, que es una manera de respetar al novio y a su familia mantener la virginidad.

La sexualidad es un elemento clave en la etapa de INICIACIÓN, ya que marca el paso entre la INFANCIA y la entrada en el MUNDO ADULTO. La network 2, nos muestra la importancia de la sexualidad en las transiciones ecológicas de los estatus de la INICIACIÓN, pero también las diferencias de género que se detectan.

Cuando los *fadrins* empiezan a pedirse, y por lo tanto una quinta empieza a convertirse en *mozos*, implica un cambio de estatus y de rol en las quintas que hay por debajo, y los *fadrinets* se convierten en *fadrins*, provocando transformaciones en su rol.

Convertirse en *fadrins* implica un cambio de rol, y empezar a ronear es una muestra de haber entrado en esta etapa. Cuando empiezan a ronear, las chicas empiezan a hablarse con chicos, primero a través del móvil (suyo o de alguna amiga) y después buscan quedar en algún momento y encontrarse. Al mismo tiempo, los chicos pueden estar hablándose con otras chicas al mismo tiempo, aunque generalmente no de la misma comunidad gitana.

Mientras se están hablando, y no quedan con el chico, las *fadrines* pueden compartirlo con sus amigas, con alguna hermana mayor, e incluso con su madre. Sin embargo, cuando se ven en secreto con algún chico, se cuenta a muchas menos personas, ya que el control social, a pesar de la complicidad entre mujeres, podría provocar que se acabara sabiendo y forzando un pedimiento.

De esta manera, cuando algún hombre de la familia descubre que una chica se está hablando o viendo en secreto con un chico, se habla con la familia del chico, para que se pidan, después de reprender a la chica, porque esto puede ensuciar su honor.

Entonces la chica me cuenta que ella le explicó a su madre, que se estaba hablando con Eladio, poco después que empezaran, porque a ella no se lo podía esconder. Sin embargo, se pidieron pocos meses después, porque: “Els meus tios se’n van enterar i casi me maten”. Le pregunto cómo se enteraron, y me cuenta que porque quedaron un día y los vieron. Les digo que bueno, que su madre ya lo sabía y le pregunto por cuál fue el cambio. Eulalia me explica:

“Bueno, que se hablaran estaba bien, pero quedar ya no”. Y Alba parece que está de acuerdo y lo confirma.

(150909_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 18: Hablarse y quedar. Complicidad entre mujeres y control social

A través del control social, se vela por el honor de la chica y de la familia, buscando garantizar su prestigio social. Este control social busca mantener la segregación de género, a pesar que es un reto de esta etapa la constitución de la relación de pareja y se promueve desde la familia. De esta manera, se busca que las *fadrines* y *fadrins* se hablen, bajo este control social, que regula qué se puede hacer y qué no, pero sobretodo cómo hacerlo. Es decir, se vela por esta segregación de género, pero permitiendo pequeñas fisuras, para poder garantizar que las chicas y chicos sigan determinados patrones de relación, que acabará llevándoles al pedimiento. Para ello, es clave el rol de complicidad de las mujeres, que ya hemos mencionado anteriormente, que facilita que pueda transgredirse hasta cierto punto esta segregación de género. Pero es necesario también la contraparte, el rol de los hombres de la familia, que son quienes cuando se transgrede esta segregación de género, se encargan que se mantenga el honor de la familia, y hacen los pasos necesarios para que se produzca el pedimiento.

Más allá del control social, las *fadrines* y *fadrins* se pueden relacionar de manera distinta: mientras se hablan pueden mandarse mensajes para conocerse, pero también mensajes con cierto contenido sexual. El *fadrí* puede estar hablándose con distintas *fadrines*, hasta finalmente pedirse con una. Incluso cuando es *mozo*, algunas *mocitas* toleran que sus parejas sigan hablándose con otras mujeres, entendiendo que como hombre tienen unas necesidades sexuales distintas. La *fadrina* puede responder a los mensajes de contenido sexual o bien hacerse respetar y no contestar a estos mensajes.

Alba nos cuenta que si su novio no la tratara bien y con respeto, ella le dejaría, porque también es una manera de hacerse respetar. Aunque acepta que quizás, como que le quiere, después de un tiempo le perdonaría. Sin embargo, critica que algunas de sus

amigas tienen novios que después de haberse pedido siguen hablándose y quedando con otras chicas, y que ella no lo aceptaría nunca, “però elles diuen que són homes i tenen les seves necessitats”. Eulalia se ríe. Y yo le pregunto si ellas no tienen también necesidades, y Eulalia contesta que sí, y Alba también asiente con la cabeza. Eulalia continúa: “La diferencia es que ellas se tienen que sacar el pañuelo, y entonces también tienen que vigilar más”.

(150909_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 19: Diferencias entre mujeres y hombres en la sexualidad

Como se muestra en esta cita, hay un doble baremo en torno a la sexualidad. Por ello, es importante entender las diferencias entre mujeres y hombres en este tema. La sexualidad de las chicas no se pone en valor, y como veremos a continuación, desde *fadrinetes*, cuando hablan entre ellas sobre sexualidad tienen una percepción del sexo como algo sucio, como doloroso y como necesario para garantizar la reproducción (vinculada con el prestigio social). Sus interlocutoras son las hermanas mayores, las primas o incluso las tías jóvenes, que forman parte del grupo de los *recièn casats* o *casats amb fills petitets*, que a pesar de tratarse de un tema tabú, empiezan a compartirlo con las *fadrinetes*, pero especialmente con las *fadrines*. Desde la escuela, cuando se habla de este tema, genera contradicciones a muchas de las chicas, por la sensación de estar engañando a su familia, al mismo tiempo que generalmente se pone mucho énfasis a la parte biológica y reproductiva, pero poco a la parte afectiva. De esta manera, aunque no se niega que pueda existir el placer, como en la cita que acabamos de presentar, no es valorado, porque prima el respeto y se promueve una sexualidad centrada en el hombre. En cambio, a los *fadrinets* les llega información sobre el sexo como una fuente de placer para los chicos e incluso en algunos casos se les invita a iniciar sus prácticas sexuales con prostitutas, como un punto de inflexión, elemento en la transición ecológica de *fadrinet* a *fadrí*.

En este contexto, son comprensibles los roles de control social que desarrollan las mujeres, a través de la complicidad, porque entienden esta

doble presión; pero también la de los hombres de la familia, que velan por el honor de sus chicas y de la familia.

Después de pedirse, los *mozos*, se van viendo a solas, bajo la supervisión de la familia, pero con un menor control familiar, al entenderse que es una relación socialmente aceptada, y por lo tanto, no existe miedo al “qué dirán”.

En este caso, algunas parejas realizan determinados juegos sexuales, pero aún existe un doble discurso (o incluso triple). Por un lado, la chica debe ser virgen, para poder sacar el pañuelo y honrar a su familia y al novio.

Sin embargo, se reconoce que el chico tiene determinadas necesidades sexuales. Finalmente, la chica debe hacerse respetar, que es señal de respeto hacia ella misma, hacia su familia y hacia su pareja.

Esta situación, junto con una sexualidad centrada en el hombre, provoca relaciones de poder desiguales, en las que es la *mocita* la que debe tomar decisiones que no siempre son fáciles. Al mismo tiempo que genera contradicciones al tener que aceptar que el *mozo* no tiene porque ser virgen e incluso en algunos casos se acepta que tenga otras relaciones durante este periodo.

Como vemos en la cita que presentamos a continuación, las *mocitas* y mujeres de la comunidad entienden que son las *fadrines* y las *mocitas*, las que deben hacerse respetar.

Me cuenta, que una de sus amigas, sin decir cual porque dice que no se lo ha contado a su madre y no quiere que se entere, hacía cosas con su novio antes de estar pedidos, que cuando se peleaban, se dejaba hacer algunas cosas, “però aixòs era dolent per ella, perquè no se feia respetar pel seu nòvio i després ell, quan es peleaven li reproxava. I per tornar a reconciliar-se tornava a fer coses”. Le pregunto si no cree que es cosa de los dos, y me dice que no, que es ella la que tiene que hacerse respetar, para que su novio la respete a ella. Que si te haces respetar, esto no pasa. Le explico que desde mi punto de vista, es cosa de los dos, porque han sido los dos los que se lo han estado pasando bien. Pero Alba

y su madre me dicen, que los chicos gitanos sabemos que son así, y que son las chicas las que tienen que marcarles cuáles son los límites y que si lo haces te respetan.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 20: Juegos sexuales y reproches de las parejas

En esta cita, además de detectarse este triple discurso, se hace patente la comunicación paradójica. De esta manera, se establece un doble vínculo, en el que la chica (*fadrina* o *mocita*) es criticada por participar de juegos sexuales, pero debe volver a participar de éstos, para que su pareja la perdone.

Estos juegos sexuales son conocidos por la comunidad, entendidos como *festejar*, donde los miembros de la comunidad que forman parte del MUNDO ADULTO, especialmente los *recièn casats* o los *casats amb fills petitets*, asumen que se producen algunas prácticas sexuales que a pesar de buscar preservar la virginidad de la novia, existen entre los *mozos*.

Durant el camí apareix es promou parlar de la sexualitat, ja que als pocs segons de pujar al cotxe la Inés li diu al Isaias: "Avui mojaràs chochete". El seu marit s'escandalitza que ho digui davant meu, però la Inés diu "No pasa nada, la Marta nos conoce de mucho tiempo, ya casi no es paya". I la Inés segueix insistint si han festejat, i l'Azahara diu que no, però finalment reconeix que si, després que aquesta li digui que ara no es facin els estrets que totes festegen, però vigilant. Quan la Inés es refereix a festejar, ho entén com tot el conjunt de jocs sexuals, sense arribar a la penetració vaginal, per poder treure el mocador. El Isaias parla d'aquesta nit i de la seva idea sobre com han de ser les pràctiques sexuals amb brutalitat, que es redueix a la idea de "ficar-la amb força fins el fons", però tant la Inés com jo intentem dir-los que a les dones ens agraden les carícies, el joc i no només la força. I la Inés li diu: "A veces nos gusta el sexo duro, otras que nos hagan el amor y otras veces 50 sombras de Grey". Ell insisteix que a l'Azahara li agradarà el que ell

digui. Insistim que l'ha de tractar bé, perquè sinó no voldrà tenir sexe o marxarà.

La Inés li diu a l'Azahara que li ha preparat la maleta pel viatge, i que li ha posat les diferents robes de llit i les disfresses, parlen de la disfressa d'infermera. D'aquesta manera, sembla que els jocs sexuals a través dels rols està present entre les pràctiques sexuals que es transmeten a les parelles joves.

(160630_Boda_Azaharalsaias, Q1-G-o_Isaias, Q4-M-a_Azahara, P_MG_Inés)

Cita 21: Festejar como juego sexual de la pareja y explicación de prácticas sexuales a los mozos

Como vemos en esta cita, siempre hay alguna persona de la comunidad, generalmente alguna mujer de la familia, o muy cercana, en este caso la mujer del padrino del novio, que habla a la pareja de las prácticas sexuales y de cómo debe el chico tratar a la chica, pero también le explica a la chica qué debe hacer con su pareja para que disfrute. Vemos como la sexualidad está centrada en el placer del novio, que es quien disfrutará del sexo en la noche de bodas. Asimismo, vemos como entre el imaginario entran modelos clásicos de sexo duro que muestra la virilidad del hombre, pero también la cultura cinematográfica más reciente como "Cincuenta sombras de Grey" donde la relación SMB (Sado-Masoquista-Boundage) va más allá de la práctica sexual teñiendo la relación, y quedando el sexo romántico como un deseo de la chica que en algún momento deberá satisfacerse. De esta manera, entran en las prácticas sexuales entre los *recién casats* los disfraces o las esposas.

Al mismo tiempo, como señalábamos anteriormente, se muestra como la comunidad conoce que existen determinados juegos sexuales entre los *mozos*.

Dichos juegos sexuales, en ocasiones pueden acabar provocando que la *mocita* deje de ser virgen y por lo tanto, no pueda sacar su pañuelo. En este caso, la pareja debe escaparse. Asimismo, va acompañado por un rechazo por parte de la familia del marido, especialmente por parte de la suegra. Es importante señalar, que tanto mujeres como hombres critican que la *mocita*

no se haya hecho respetar. Sin embargo, algunas chicas reconocen que en algunos casos tiene que ver con la autoestima de la chica, a modo de disculpa, como se aprecia en la cita que presentamos a continuación.

Entonces, aprovecho para preguntarles por Chanel. Le comento a Alba que Chanel se escapó, porque no podía sacar su pañuelo, pero que no es culpa solamente de la chica, sino que fue entre los dos, que llegaron a esa situación. Sin embargo, Alba me explica que su marido, cada vez que se pelean se lo tira en cara, y la suegra tampoco la puede ver y la trata muy mal por culpa de esto, y que Chanel lo pasa muy mal, porque vive con los suegros, porque no tienen dinero, ya que ninguno de los dos trabaja. Eulalia dice que sus padres la perdonarán, porque aunque se la haya jugado, una hija siempre es una hija, y se escape, se meta con temas de drogas o lo que sea, siempre se la perdona, pero que Chanel tendría que haberse hecho respetar porque su marido y su suegra la respeten, porque ahora ya no lo harán nunca. En este momento, Alba dice que su amiga lo tenía difícil para hacerse respetar, porque tiene muy baja la autoestima, y entonces, para no perder a Vito hacía todo lo que le pedía. Con esta afirmación, creo que Alba sigue pensando que es la chica la que debe hacerse respetar, pero que es consciente que no siempre es tan fácil. Eulalia continúa: “Es que no puede ser que solo uno de los dos quiera al otro, tienen que ser los dos. Sino, aunque le quieras es mejor que le dejes, porque sino nadie te respetará nunca”.

(150909_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba, Q2-G-a_Chanel)

Cita 22: Escaparse como alternativa a la boda

En cambio, algunos hombres de la comunidad entienden que las *mocitas* engañan a los *mozos*, es decir usan la sexualidad como una estrategia de presión para conseguir lo que quieren: casarse.

D'altra banda, m'ha deixat pensant, de la percepció que els homes (o alguns) tenen sobre les noies. De camí a l'activitat, el Rodrigo

m'ha preguntat si sabia que la Chanel s'havia escapat. Li he dit que sí. Ell ha opinat que les nenes provoquen els nens i els enganyen, i ells, com que van molt calents, cauen de quatre grapes. Hem estat discutint una bona estona sobre el tema, i ell segueix argumentant en aquesta línia, diferenciant-ho dels nois de la seva quinta.

(150505_Calle_Q2, P_C_Rodrigo, Q2-G-a_Chanel)

Cita 23: Presión en las mocitas para tener relaciones sexuales

Como vemos en esta cita, la interpretación que hace Rodrigo se aleja mucho a la que hace Alba. Es importante, por lo tanto, la posición situada de cada uno de ellos. Alba es *mocita* y amiga de Chanel, pero además, como chica entiende las presiones en torno a lo sexual y a hacerse respetar. En cambio, Rodrigo es un *fadrí vell*, muy crítico con las edades tempranas de casarse. Más adelante, hablaremos del estatus de *fadrí vell*, pero en este punto, es importante situarlo, para entender el discurso de la comunidad sobre las chicas que se escapan.

Sin embargo, esta interpretación, a pesar que en algunos casos escaparse es una estrategia de presión para casarse y ser reconocidos como casados por parte de la comunidad, es contraria a una sexualidad centrada en el hombre, pero también a que la chica sea respetada y a poder honrar a su familia.

RETOS DE LA INICIACIÓN

La INICIACIÓN es una etapa que tiene como reto principal la constitución de una relación de pareja, que culmina con la boda y a través de lograr el nuevo estatus de *recién casats*, acceder a la siguiente etapa: el MUNDO ADULTO.

Más adelante hablaremos de las expectativas de futuro, ya que no se reducen únicamente a la construcción de la pareja. Sin embargo, en esta etapa es clave, ya que a medida que vas haciendo pasos para lograrlo, cambias de estatus dentro de la comunidad.

De esta manera, se obtiene el estatus de *fadrins* cuando la quinta superior empieza a pedirse. Con este nuevo estatus, se espera que las *fadrines* y *fadrins* empiecen a ronear y a relacionarse entre ellos, bajo un cierto control social atento que cumplan con el rol que les corresponde, pero sin sobrepasarse.

Fruto de este roneo, cuando las familias lo descubren, las parejas se piden, para formalizar esta relación y se convierten en *mozos*. Así pues, empezar con una relación, implica un cambio de estatus, vinculado a haber logrado ciertos objetivos de la etapa de INICIACIÓN. Mientras que ocupan este estatus, las *mocitas* y los *mozos* deben empezar a aprender un nuevo rol, que deberán desarrollar cuando se casen y cambien de estatus y de etapa.

Sin embargo, mientras ocupan este estatus, aún pueden des-pedirse y convertirse de nuevo en *fadrins*.

Finalmente, cuando los *fadrins* no están pedidos, a pesar que la mayoría de su quinta ya son *mozos*, incluso algunos son *recién casats*, y la quinta inferior, también tiene muchos *mozos*, se convierten en *fadrins grans*. Este estatus, señala que no han logrado aún construir una relación de pareja, socialmente reconocida, pero aún pueden pedirse y convertirse en *mozos*. En caso que no lo hagan, entrarán a la etapa de MUNDO ADULTO como *fadrins vells*, con menor prestigio social, ya que no han cumplido con las expectativas de casarse y construir una nueva familia.

A continuación, presentamos el pedimiento y el casamiento, los dos rituales de la comunidad gitana que implican una transición ecológica y un cambio de estatus, así como provocan la entrada a la etapa del MUNDO ADULTO.

PEDIMIENTO

El pedimiento es un ritual a través del cuál la comunidad gitana empieza a reconocer la relación de pareja entre una *fadrina* y un *fadrí*. Con el pedimiento cambian de estatus y se transforman en *mocita* y *mozo*.

Cuando una *fadrina* y un *fadrí* empiezan a hablarse y la familia lo descubre, intentan llegar a un entendimiento entre familias, para que se formalice la

relación, y evitar así que se ponga en entredicho el honor de la *fadrina* o de su familia.

A pesar que en algunos casos, la familia de la *fadrina* o del *fadrí* no están de acuerdo con esta relación y se intenta evitar que sigan hablándose, la pareja puede seguir la petición de la familia, o bien presionar para que se concrete el pedimiento.

Así pues, antes del pedimiento ambas familias hablan y llegan a un acuerdo, sobre las condiciones del compromiso, pero también sobre cuándo se celebrará el pedimiento. En algunos casos la pareja no está de acuerdo con la fecha del pedimiento, y quieren que sea antes, a pesar de la juventud, y a través de escaparse, como herramienta de presión fuerzan que se celebre antes.

Sin embargo, hoy por la tarde me ha avisado: “Marta, estic molt trasbalsat, perquè l’Azahara i el Isaias s’han escapat, per prometre’s abans”. Y al poco rato me manda otro mensaje diciéndome que se piden mañana. Me explica que todo está bien, y que ya solamente está preocupado, porque Azahara solo tiene 12 años y es joven para pedirse: “un dia te venen dient que aquest any encara volen fer les pel·lícules i el dia després es prometen”.

Le pregunto a Tobías en qué ha consistido escaparse, y me cuenta, “Res, se n’ha anat de casa seva a la matinada, ha anat a picar al Isaias a casa seva, i llavors, el Isaias ha baixat i l’ha portat a casa seva”.

Además, me cuenta que al tener que hacerlo tan rápido, mañana tienen que ir a comprar el vestido y no se hará fiesta ni nada, solamente irá a cenar con sus suegros y algunas niñas y niños de La Lluna.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, Q3-M-o_Tobías, Q1-G-o_Isaias, Q4-M-a_Azahara)

Cita 24: Escaparse como estrategia de presión para adelantar el pedimiento

Como vemos en esta cita, Isaias y Azahara utilizan la estrategia de escaparse, para que las familias permitan que los *fadrins* se pidan antes, concretamente, al día siguiente, para evitar que se hable de ellos. En este caso, ambas familias ya habían llegado al acuerdo que la pareja se pediría en unos meses, cuando Azahara cumpliera los 13. Sin embargo, después de haberse escapado, las familias aceptan adelantar el pedimiento, a pesar que la *fadrina* sea muy joven. Además, en estos casos, se hace un miramiento, que consiste en mirar si la chica sigue siendo virgen, para que pueda celebrarse el pedimiento.

Después que ambas familias lleguen a un acuerdo, se decide qué día la familia del *fadrí* irá a casa de la *fadrina* a pedirla. De esta manera, se avisa a las personas de la comunidad, sobretodo a la familia de la chica, para que estén en casa de la *fadrina* cuando lleguen a pedirla.

De esta manera, se empiezan a prepararse los vestidos para los *fadrins*, pero también para los *mozos*. Las demás quintas, también pueden prepararse vestidos para ir al pedimiento, especialmente la familia de la chica y del chico que van a pedirse.

El día de un pedimiento, gran parte de la comunidad está pendiente de la celebración. Tanto para encontrar un vestido para la fiesta, pero también para arreglarse: peluquería, uñas y maquillaje. De esta manera, muchas niñas y niños este día no van a la escuela o al instituto, para arreglarse o porque los adultos de la comunidad están arreglándose.

A primera hora de la tarde, la casa de la *fadrina* empieza a llenarse de las personas de la comunidad, que presenciarán el pedimiento. Por un lado los *onclus* de la familia, pero también el padre y otros hombres de la comunidad que se han acercado a la casa, se reúnen alrededor de la mesa del comedor, a esperar que lleguen a pedir a la chica. Los *fadrins* que llegan, también se esperan en el comedor, pero en un segundo plano.

En paralelo, la *fadrina* está en la habitación arreglándose, con el primer vestido, con la ayuda de su madre, las *ties*, especialmente por sus abuelas, y demás *fadrines* y *mocitas*, pero también por las *joves casades*, las *casades amb fills fadrins*, y las *casades amb fills petitets*, generalmente llegan un poco más

tarde con sus hijas e hijos. La participación de las *casades amb fills petitets* y de sus hijas e hijos en este espacio, es una manera de socializar, desde la INFANCIA, en las prácticas de la comunidad.

Por su lado, el *fadrí* se arregla en su casa, y los demás *fadrins* y *mozos* de su quinta le ayudan a vestirse con el primer vestido y prepararse para la celebración.

El *fadrí* y su familia, generalmente llega un poco más tarde de la hora acordada. Mientras se le espera, los hombres de la familia de la chica están en el comedor, generalmente comiendo y bebiendo, y comentando diversos temas, tanto desde cómo ha ido el acuerdo, hasta las relaciones familiares entre los futuros *mozos*. Las mujeres y las niñas y niños están con la *fadrina* en su habitación, y animan la fiesta, cantando y bailando con la chica. Generalmente, una de las *fadrines* cumple con el rol de amiga de la novia, y es quien la acompaña, la intenta tranquilizar y se preocupa porque la fiesta no decaiga.

Zuleima está nerviosa, Manuela y Carmen intentan animar la fiesta, cantando, pero aún no saben mantener el ritmo y hay subidas y bajadas.

(131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Carmen,
Q2-G-a_Manuela)

Cita 25: Apropiarse del rol de amiga de la novia en el pedimiento

Como vemos en esta cita, en los primeros pedimientos de la quinta, las *fadrines* no saben cómo desarrollar su rol, y a medida que van produciéndose más, tanto las que siguen siendo *fadrines* como las que se convierten en *mocitas* se van apropiando de su nuevo rol, aprendiendo los rituales y cómo realizar la fiesta para que las personas que cumplen los distintos roles tengan un espacio. A pesar que han participado desde pequeñas, cuando una quinta es la primera vez que tiene que estar en el pedimiento de una *fadrina* de su quinta, las novedades vinculadas al rol, deben ensayarse y ponerse en práctica. De esta manera, en los siguientes pedimientos de la quinta, las

fadrines van poco a poco gestionando mejor los comentarios, los ritmos de la fiesta y éstas son más animadas.

Durante el rato que se espera a la familia del novio, se hacen comentarios sobre si la familia de la chica la dará o no si el chico llega más tarde de la hora acordada a pedirla, se le canta a la novia que baila con sus amigas, con las mujeres de su familia y con las niñas y niños presentes. Es sobretodo, un espacio de complicidad con las demás chicas de su quinta, especialmente con las que ocupan el estatus de *mocitas*.

Finalmente, llega la familia del *fadrí* a pedir a la chica. Primero entran los hombres de la familia, generalmente los abuelos, pero también los demás *onclus*, y el padre, y las mujeres y el novio se esperan fuera.

En el momento de pedir a la chica, se pueden usar distintas fórmulas. Entre ellas, algunas que apelan a la voluntad de Dios, en forma de narración en la que los chicos son los protagonistas.

Onclu Matías: Resulta, resulta que estava a la platja. Estava a la platja amb el meu nen. I era de nit i ens vem posar a cantar a alabances tots dos.

Onclu Luciano: Fa molt d'això?

Onclu Matías: Si, fa un... Aquest istiu. Ara, cantant alabances... que per cert, he dit el meu nen, estàvem allí cantant alabances, que tinc un nen que brama. Tinc un nen cantador, guapo, alt. Hi ha el príncipe gitano, havia un gitano que li deien el príncipe gitano, i el meu nen és el príncipe de La Serralada i el príncipe de La Hospitalitat. I ara, cantant alabances, resulta, mirem cap el cel, i mirant cap el cel veiem una estrella. I al veure moltes estrelles, veiem una que lluminava més que una altra. I aquet altre, que lluminava, va baixar cap baix. L'estrelleta va baixar cap baix. Com va baixar, va començar a allu... alluvernar tot, i bueno, i va anar a parar al mar. I el meu nen diu: "Mira iaio, yo aqueta, yo aqueta llumeta yo la vui per mi, que aqueta llumeta m'agrada". Dic: "Bueno, el iaio se

tirarà a l'aigua i te l'agafarà". Me tiro a l'aigua per agafar-la. Me tiro a l'aigua i quan vai a agafar-la, la llumeta se'n va. I sento una veu que me diu: "Matías". Yo li vai dir al meu nen: "Iaio, yo la vui", es va posar a plorar, pobret. Dic: "No et preocupis, que el iaio te'n comprarà una". I ara sento una veu, i aquesta veu me diu: "Això que tu vols comprar no es pot comprar, perquè això és Sant i és Sagrat", diu: "Perquè resulta que aqueta estrelleta que heu vist, és la meva princeseta que yo tinc al cel. No per re, però és la meva princesa. Les coses les tenim que fer molt bé". Dic: "Bueno, digue'm senyor lo que tinc que fer". Diu: "Mira, hi ha a... a La Serralada, un barri que es diu La Lluna i allí yo tinc una família". Dic: "I com els coneixeré?". Diu: "Home, perquè porten el meu apellido". Dic: "Bueno". Diu: "Si tu fas lo que yo et dic", diu: "La nena, yo, abans de néixer", diu: "Ya la tenia preparada pel teu nen, però tens que fer lo que yo et digui". "Bueno, digues lo que tinc que fer". Diu: "Tu vas a La Serralada, preguntes per La Lluna, i allí La Lluna trobaràs una família que és meva, porten el meu apellido", dic, "i com se diuen", diu, "Cristians", diu, "tu quan arribis a La Serralada, preguntes on està La Lluna". Dic: "Sí, sé on està La Lluna". Diu: "Pues tu vas allà, i dius el que Éste manda, a pedir la niña, i aquesta nena, si els ancians volen, te la donaran". A llavors, estem aquí, en representació. Tinc aquí el meu germà, el meu consogre, els meus fills, i amb el vostru permís, lo que m'ha dit el Senyor, que vingui i demani aqueta princeseta que teniu, pel príncep que tenim naltros, i la voleu donar, valtros me teniu que donar la princeseta.

Onclu Luciano: Com que vens en el nom i de part de Déu, per la meva part, aquesta princesa que vens a buscar de la part del Senyor, és per quest príncep.

(Los dos abuelos se abrazan).

Onclu Luciano: (Dirigiéndose a los demás onclus) He agafat angunia, però ho he dit bé, eh! Ho he dit bé, eh, ho he dit bé, eh, ho he dit bé, eh!

Sixto: Lucas, no és que vinguis a demanar-me la filla. Espera sogre.

No és que vinguis a demanar-me la filla, és que jo agafo un fill.

(Los dos padres se abrazan).

(131222_Pedimiento-V_ZuleimaAbraham, P_Mov_OncluMatías,
P_C_OncluLuciano, P_PG_Sixto, P_PG_Lucas, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 26: Pedimiento de Zuleima y Abraham, siguiendo las instrucciones de Dios

Como vemos en esta cita, el *onclu* Matías, abuelo de Abraham, pide a Zuleima a través de una narración en la que se muestra la complicidad entre Abraham y su abuelo, pero también de él con Dios, mostrando que se trata de una voluntad de Dios que se produzca este pedimiento y que no han llegado a esa familia por casualidad.

En cambio, en otras ocasiones se hace referencia a los vínculos familiares existentes entre los novios, y cómo estos vínculos se fortalecen a través del pedimiento de la pareja.

Como vemos en la cita que presentamos a continuación, el *onclu* Fausto hace referencia a las relaciones familiares, y por lo tanto, como ambas partes están contentas con el acuerdo.

Como que todos somos familia, yo creo que todos estamos contentos. Por lo tanto, cuídamela bien, y que el día de mañana, si Dios quiere, se casen, y tengan muchos hijos.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, P_C_OncluFausto,
Q1-G-o_Juan, Q2-G-a_Carmen)

Cita 27: Fortalecer los lazos familiares a través de nuevos pedimientos

Asimismo, en esta cita también se hace referencia a la ilusión que finalmente se celebre una boda entre ambos chicos, y a la importancia de tener descendencia.

Finalmente, en algunos casos se cumple con el ritual de explicar a la *fadrina* que han venido a pedirla y se le pregunta si ella quiere o no que la den a la familia del chico.

Onclu Ciro: Que baixi la nena.

Eulalia: ¡Alba! ¡Alba!

(Alba baja de la habitación donde estaba esperando).

Onclu Ciro: ¿Tu qué dices?

Alba: Nada.

Onclu Gregorio: I llavors, perquè et venen a demanar? (Ríe)

Onclu Ciro: És vostra.

(140831_Pedimiento-V_AlbaEladio, P_C_OncluCiro, P_C_OncluGregorio,
P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 28: Preguntar a la fadrina si quiere pedirse con el chico

En esta cita vemos como el *onclu* Ciro, antes de aceptar la petición del padre del *fadrí* y dar a Alba, la hace llamar y le pregunta. Sin embargo, Alba está nerviosa y no sabe qué contestar, ya que no esperaba que se lo preguntaran, ya que a pesar de formar parte del ritual, no siempre se hace, porque previamente ya se ha llegado a un acuerdo entre las familias. El *onclu* Gregorio hace burla, por la respuesta de la *fadrina*, ya que están todos allí con un fin concreto. En este caso, se rescata parte de la tradición, de preguntar a la chica, a pesar que en muchos otros pedimientos no se hace, antes de darla a la familia del novio y permitir que éste entre en la casa. De alguna manera, es una muestra de respeto a la opinión de la *fadrina*, que ha dejado de usarse, ya que los pedimientos están previamente acordados entre familias y el día de la fiesta se hace solamente el ritual.

El peso principal del ritual lo tienen los MAYORES, los *onclus*, que deben pedir a la niña y darla, y de esta manera simbolizar el acuerdo entre familias y el reconocimiento de la relación de pareja entre la *mocita* y el *mozo*.

A pesar que el peso principal en el pedimiento lo tienen los *onclus*, y el padre de la chica y del chico juegan habitualmente un papel secundario, Rafael, un *casat amb fills fadrins*, tiene un rol protagonista en el pedimiento se su hijo Juan, en tanto que pastor del Culto de Betania. En el pedimiento de su hijo quiso hacer una intervención mostrando que el pedimiento seguía la voluntad de Dios. Sin embargo, Lucas, también pastor del Culto, pero en su caso del Culto de Filadelfia, mantiene la tradición y es su padre quien va a pedir la mano de la chica, incluyendo en su discurso que es voluntad de Dios esta nueva pareja. Más adelante, en el apartado del Culto analizaremos la intervención de Rafael, así como las consecuencias en los roles sociales en la comunidad.

Después de este ritual, la pareja intercambia regalos, y se formaliza el compromiso. A partir de este momento, la chica, como muestra la cita que presentamos a continuación, pasa a entrar a la familia de su pareja, donde se irá incorporando gradualmente hasta el casamiento.

Onclu Luciano: On està la nena?

Janira: Ya és nostra la nena.

Lucas: Ya és nostra.

Janira: La nena és nostra ya.

(131222_Pedimiento-V_ZuleimaAbraham, P_C_OncluLuciano,
P_MG_Janira, P_PG_Lucas, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 29: Reivindicar la mocita como parte de la familia del mozo

Como vemos en esta cita, después del pedimiento se reivindica que la *mocita* forma parte de la familia del *mozo*. Actualmente, la chica se irá incorporando gradualmente a la familia del *mozo*, pero desde este momento, muchas de las

decisiones que hasta el momento tomaban los hombres de la familia de la chica, las tomarán el *mozo* y su familia.

Después de darse los regalos y formalizar la relación, la pareja baila un poco al ritmo de la música, que generalmente empieza con la canción que lleva esta letra: “¿Quién se pide? ¿Quién se casa? Los más guapos de mi casa”. Después de bailar esta y otras canciones, empieza la celebración. Que generalmente acaba en cena con toda la comunidad, en algún restaurante, y baile después de la cena.

Sin embargo, en casos en los que se ha precipitado el pedimiento, como puede ser el caso de Isaias y Azahara (cita 24) y no hay tiempo de organizar una gran cena, con baile, y reservar algún local, se va a cenar con los padres del chico y con algunas *fadrines* y *fadrins*.

La hermana de Indira me llama y me explica que Indira se pide, y quiere que vaya a grabar. Me comenta que será solo hacer unas cuantas fotos a Indira y a la familia, grabar cuando vienen a pedirla, y alguna foto en el bar donde irán a tomar algo. Me dice que aproximadamente será de 18h a 20h, ya que tienen un familiar en el hospital y no pueden hacer mucha fiesta.

(140717_Pedimiento_IndiraNilo, P_MG_Laura, Q2-G-a_Indira)

Cita 30: Pedimiento sin celebración

En otros casos, como en el segundo pedimiento de Indira, debido a problemas de salud, y probablemente a que ya se había celebrado un pedimiento hacía unos meses, solamente se va a un bar a tomar algo con la familia del chico y con algunas *fadrines*, *fadrins* y otras personas de la comunidad que se unen a la fiesta.

La celebración en el restaurante empieza con una cena, en la que la pareja se sientan juntos, con las familias de ambos. Durante la cena las madres hablan de distintos temas. Entre otros se aprovecha el rato para comentar lo que les gusta de comer a cada uno, porque a partir del día siguiente, pasarán muchas comidas en casa de la otra familia.

Después de cenar, la *mocita* y el *mozo* se van a cambiar, y se ponen el segundo vestido, cuando lo hay, el vestido que usarán durante el baile. Algunas *fadrines* también se cambian de vestido, aprovechando el cambio de los novios. Mientras ellos se cambian, empieza a llegar la gente que no ha ido a cenar, pero que vienen a la fiesta. Las familias de los novios invitan a los postres y a las bebidas.

Una vez cambiados, entra la pareja en la sala, con los vestidos a conjunto, y empieza el baile. Se inicia con la nueva pareja bailando, y después entran a bailar el padre del novio con la *mocita* y la madre de la novia con el *mozo* y pronto se incorporan también la madre del novio y el padre de la novia. Después, el baile se abre a todos los invitados, empezando por la familia y por las quintas de la pareja.

Durante el baile, suele haber alcohol, y los nuevos *fadrins* suelen iniciarse con el consumo en estas fiestas. Además, hay muchos momentos de descontrol y flexibilidad de roles, por parte, sobretodo de los hombres, pero también de algunas mujeres.

Sin embargo, con la aparición del Culto de Betania, los pedimientos organizados desde las familias que participan de este Culto, no sirven alcohol en las fiestas, solamente refrescos. De esta manera, se quiere marcar la diferencia con el Culto de Filadelfia, que propone que no deben hacerse excesos, pero sí que permite beber.

Asimismo, en el baile se notan diferencias. Tal y como desarrollaremos más adelante, cuando hablemos del Culto, según el Culto de Betania no se debe cantar, a no ser que sea para alabar a Dios. De esta manera, se bailan canciones hechas para alabar a Dios, pero con el mismo ritmo y base musical que en los demás pedimientos, o bien no se baila.

Una vez terminado la celebración del pedimiento la *mocita* va a dormir por primera vez a casa del *mozo* y de su familia, iniciándose así la relación entre familias. Después del pedimiento, en ocasiones el *mozo* irá a casa de la *mocita* y viceversa.

Cap a les 21h, la Carmela (la mare de el Simón i el Benjamín), que ara està ajuntada i té una filla d'un any amb el pare del Alan, va a buscar a la Manuela i li pregunta si se'n va ja amb ells, i la Manuela li contesta que ara li estan dient els seus pares que no la deixen. La Carmela diu: "Però tu vols venir? Perquè aquest havia estat l'acord". Finalment, la Manuela i la Carmela van a parlar amb la Sofia i el Pedro, que segueixen insistint que ja es veuran el dia següent al dinar, però que prefereixen que no hi vagi. Llavors, s'hi posa l'avi de la Manuela i diu: "Manuela, tu què vols fer? Perquè l'acord és que hi anaves i si és el que vols, el iaio et dóna permís i els teus pares saben que t'han de deixar anar, però tu t'has de comprometre a seguir la paraula del Senyor".

(160608_Pedimiento-P_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela, P_MG_Carmela, P_MG_Sofía, P_PG_Pedro, P_C_OncluMiqueas)

Cita 31: La mocita va a dormir a casa del mozo después de pedirse y se inicia la convivencia puntual y el intercambio entre familias

En la cita que acabamos de mostrar, no obstante, vemos como la familia de la *mocita* no quiere que su hija vaya a pasar la noche en casa del *mozo* e intenta que se quede, a pesar que entre los acuerdos a los que se llega entre las familias antes que se produzca el pedimiento se había pactado. En esta ocasión, es el *onclu* quien escuchando el deseo de la *mocita* permite que la niña se vaya con la familia del chico.

Finalmente, es importante resaltar que se han introducido algunas nuevas prácticas en el rito el pedimiento debido al aumento del peso del Culto. De esta manera, en algunas familias, se hace también un Culto entre que se pide a la novia y se va a cenar en el restaurante. Generalmente, es en el caso de la familia del Pastor, o de familias que están muy implicadas en el Culto. En estas celebraciones, se pretende dar gracias a Dios, pero también explicar cómo debe ser una pareja y a qué retos deberán enfrentarse, a partir de ahora.

CASAMIENTO

El casamiento es el ritual por el cual la pareja se convierten en casados. Tradicionalmente, han existido dos maneras: a través de la boda, con el ritual del pañuelo; o de escaparse, como alternativa cuando no puede celebrarse la boda. A pesar que se espera que las *mocitas* saquen su pañuelo y honren así a su familia, y el control social está orientado, en parte, a que la chica llegue virgen al matrimonio, escaparse es también una forma reconocida de casamiento. De esta manera, ambas alternativas forman parte de lo canónico, a pesar que el prestigio social que adquiere la familia es distinto en ambos casos.

En función de la comunidad gitana, la boda, a pesar de los parecidos, sigue una estructura u otra. En la comunidad gitana de La Lluna, primero los chicos de la quinta del novio y los hombres de su familia le ayudan a vestirse con un traje blanco. Mientras tanto, las mujeres de la familia de la novia, y en ocasiones algunas de las chicas de su quinta, la ayudan a ponerse el vestido blanco y la corona. Por la tarde, en los casos que se celebra un Culto para bendecir la unión, las familias y el resto de la comunidad, hacen la celebración. Y por la noche, se va a alguna sala de fiestas, y allí se empieza con música y baile.

La pareja que se casa, aún *mocita* y *mozo*, bailan con el primer vestido. Durante esta primera parte, se ofrece alcohol y otras bebidas a los invitados. Primero baila la pareja, y después los invitados entran a bailar con ellos. Al mismo tiempo, las distintas quintas cumplen con distintas prácticas. Los que están en la etapa de la INFANCIA intentan averiguar en qué momento de la celebración están y restan especialmente atentos para adivinar cuándo se llevarán a la novia para hacerle el ritual del pañuelo. También se acercan en algún momento, en pequeños grupos, a bailar con los novios. En cambio, las chicas que están en la etapa de INICIACIÓN, están pendientes de bailar con los novios, pero también entre ellas y con algunos *fadrins* o familiares, pero también de si la novia tiene alguna necesidad. Por su lado, los chicos de esta etapa están bailando o bien bebiendo con los demás chicos de su quinta.

Después de un rato, se llevan a la novia, para sacarle el pañuelo. Mientras la música y el baile continúa, se llevan a la novia a una sala, con la ajuntadora, la señora con el rol de sacar el pañuelo a la chica, y las mujeres de respeto.

Entramos en una zona donde no hay nadie, y al final, llegamos a una sala donde está la madre de Shakira y otra señora. Entonces, la madre de la niña le pregunta qué está haciendo allí, que ahora no es momento de entrar. Shakira le enseña un arreglo que me ha pedido que le hiciera en el vestido y a continuación le pregunta: “¿Li estan fent el mocador a la Tania?” y su madre le contesta que sí, y que tenemos que irnos: “Ara no podeu estar aquí, Shakira”.

Justo cuando íbamos a salir de la sala, se ha abierto la puerta (donde estaba Tania) y ha salido una señora mayor, que les ha comentado a Marina (la madre de Shakira) y a la otra mujer que ya había salido el pañuelo.

(100504_Boda_TaniaJulian, P_MG_Marina, Q4-M-a_Shakira, P_HG_Tania)

Cita 32: Las mujeres casadas están presentes mientras la ajuntadora saca el pañuelo a la novia

Como vemos en esta cita, el pañuelo se realiza en un espacio apartado, donde solamente pueden acceder mujeres casadas, y que ya hayan sacado previamente su pañuelo. Sin embargo, las niñas, en ocasiones intentan acercarse lo más posible, para poder tener información sobre qué está pasando, al mismo tiempo que aprender sobre el ritual. En la cita 7, veíamos que Shakira, a pesar de ser *petiteta*, y por lo tanto, no haber podido acceder nunca a este espacio, podía explicar en qué consiste el rito del pañuelo.

En otras ocasiones, cuando el sitio donde se hace la celebración no tiene una sala donde se puede hacer el pañuelo, se puede hacer el pañuelo en casa de la novia o en una sala en la comunidad de la novia, y se hace el ajuntamiento antes de ponerse el vestido blanco, y en estas ocasiones pueden estar presentes más mujeres de la comunidad, ya que no tienen otra actividad a hacer. Sin embargo, en la primera línea están la suegra de la chica y su madre, y la madre de la niña.

Finalment, arriba l'Azahara acompanyada pel seu pare que la deixa a la porta de la sala. L'Azahara està molt nerviosa quan ha arribat, però aguanta el tipus. Primer li han descordat la faldilla, quedant en calces per la part de baix, però al veure que l'ajuntadora encara no arriba, li tornen a posar.

Arriba l'ajuntadora i l'Azahara està molt nerviosa i es posa a plorar. Les dones de respecte de la família del Isaias s'apropen a la taula i miren el que fa l'ajuntadora, però en aquesta ocasió, també s'hi posen altres dones d'El Cau, fet que és molt criticat després per la família del Isaias (juntament en criticar que s'hagi fet en aquell espai).

Quan comencen a *ajuntar-la* l'Azahara plora dels nervis, i li costa aguantar el dolor mentre l'estan ajustant. Després de cada rosa diu que no pot més, però l'animen a seguir totes les dones que hi ha al voltant. Finalment, li treuen 3 roses i la curen una mica amb aigua oxigenada perquè no sangri. Després l'ajuntadora ensenya a totes les dones el *mocador* i sortim totes a la placeta a ensenyar-lo. Mentre l'ajuntadora ensenya el *mocador* reivindica la seva puresa i reclama que si algú té alguna cosa a dir ho faci en aquest moment o que no malparlin mai d'aquest *mocador*. Després d'això, tots els homes de la família diuen unes paraules per l'honra de l'Azahara i una vegada han acabat tots, aixequen a l'Azahara i al Isaias, pujant-los als hombros, i els hi canten el "yeli - yeli".

(160630_Boda_Azaharaisaias, Q1-G-o_Isaias, Q4-M-a_Azahara)

Cita 33: Se hace el pañuelo a Azahara, con la presencia de miembros de la comunidad gitana de La Lluna y de El Cau

Como se muestra en esta cita, el momento del pañuelo es un momento de tensión para la novia, ya que puede temer que no salga bien o que se produzca algún problema. Al mismo tiempo, que como más tensa está la novia el dolor es superior.

Asimismo, vemos como en función de la edad de la chica y de la apropiación del ritual, la vivencia de la situación es distinta. Vemos como Azahara sufre con cada *rosa* que le sacan. En cambio, Indira pidió que le sacaran 5 *rosas*, en vez de 3 que es lo que suele pedir la suegra, para regalárselas a su padre que murió cuando era pequeña y es una manera de honrarle.

Una vez se ha terminado el rito, y mientras se viste a la novia con el segundo vestido (o se la viste de nuevo con el vestido con el que se la ha llevado a *ajuntar*), se avisa a las personas que están fuera de la sala que la chica ya ha sacado su pañuelo.

Es en ese momento, cuando los hombres de la familia, como señal de emoción se desgarran las camisas, los *fadrins* también empiezan a rompérsela, como muestra que se están haciendo mayores, y que la honra de la chica a toda la familia les emociona.

Juan, Jonathan y Jacob se rompen las camisas, ayudándose los unos a los otros, y después continúan bailando. El alcohol ya les ha empezado a hacer efecto, pero siguen sabiendo cuál es el rol que tienen que realizar en su nuevo estatus.

Mientras están bailando, se acerca Jesús, Amadeo y Benjamín, y mientras Amadeo y Benjamín se escapan, Jacob le rompe la camisa a Jesús, para que el niño también muestre la emoción del momento.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, Q1-G-o_Juan, Q1-G-o_Jonathan,
Q1-G-o_Jacob, Q3-M-o_Jesús, P_HG_Tania, P_C_Julián)

*Cita 34: Los fadrins se rompen la camisa, como muestra de emoción
por el pañuelo que ha sacado la novia*

De esta manera, los *fadrins* y otros hombres de la fiesta muestran la emoción de saber que la novia ha sacado el pañuelo. Sin embargo, los *onclus* esperan a que salga la *ajuntadora* a mostrar el pañuelo.

Si sus calláis un poquito presentamos la mejores parte del casamiento.

Gitanos y gitanas. Gitanos y gitanas, lo vuelvo a decir. Escuchadme que os digo. Habrán personas, que me conozcan, y me dirán esta gitana, que hoy hace de ajuntadora, es una gitana cansina. Y os digo una cosa, gitanas y gitanos, es verdad que soy cansina, pero lo cansino, lo bueno, se repite. Lo bueno se repite, os gusta, por eso se repite. Lo malo no se repite, se sienta mal, lo tira a la basura. Pero como esto es bueno, soy cansina. Es bueno.

Os digo una cosa, os digo una cosa. Como es mi deber de ajuntadora, le he dicho a la a la suegra que cuantas rosas quería, me ha dicho tres. Yo creo que no hay que tener ojos muy grandes pa ver tres.

Gitanos, escuchadme que os digo. A esto, a esto, se le llaman rosas, es un apodo gitano. Pero yo le digo brillantes, esto no se compra con dinero. Esto su madre la pare pura. Y sus doy mi palabra de honor, que sigue pura. Y quien diga lo contrario, que me vengan a buscar, cuando quieran, cuando quieran. Gitanos, que lo miren. Gitanas, miradlo. No quisiera que el día de mañana de este pañuelo se hablara, porque soy Cristiana, delante de Dios que soy Cristiana, pero si me tengo que pelear con toda esta gente por esto, me peleo.

¿Cómo lo veis? ¿Bien?

Pues esto va pal novio. Esto va pal novio. Que vaya novio más gitano. La ha sabido coronar, la ha sabido guardar la honra de todos los gitanos.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, P_HG_Tania, P_C_Julián)

Cita 35: La ajuntadora saca las rosas a la novia y presenta el pañuelo de la chica a la comunidad

La ajuntadora hace un parlamento parecido en todas las bodas, con una serie de fórmulas que forman parte del ritual. Primero se enseña el pañuelo y se muestra cómo la novia ha conseguido dar tantas rosas como ha pedido la suegra.

A partir del discurso de la ajuntadora, vemos, de nuevo, la importancia de la virginidad de la chica. Sacar el pañuelo es una manera de honrar a la familia, tanto a los hombres que han sabido guardarla, como a la madre, por haberla educado bien. Pero también para el novio, ya que la ha sabido respetar y ella se ha sabido hacer respetar. De esta manera, a pesar que la que se ha mantenido virgen es la chica, y que es ella la que es criticada en caso de no poder sacar el pañuelo, el mérito es de los demás.

Una vez ha hablado la ajuntadora, se le pasa la palabra al padrino de la chica, a los *onclus* y al padre de la novia y del novio. Ellos alaban la pureza de la chica y el honor de la familia. En este momento, ya si, se rompen sus camisas de la emoción sentida, por haber sido honrados por la *casada jove*, y se saca a los novios en hombros de los hombres de la familia, como muestra de alegría y de veneración, mientras se les tiran peladillas y se les canta el “Yeli – yeli”.

Finalmente, los novios vuelven a irse, para ponerse el tercer vestido. Mientras, se ofrece pastel a los invitados. Cuando los novios regresan a la sala, primero baila la pareja, y después, de nuevo, con la familia y demás miembros de la comunidad que se acerca a bailar con la pareja.

A pesar que el pañuelo es una muestra de honor y de la pertenencia a la familia del novio, también es clave para simbolizar las rupturas familiares. De esta manera, la suegra guarda el pañuelo que representa el honor que la chica ha sabido guardar para su marido.

De camí al restaurant, l'Azahara pregunta de qui és el mocador ara, i la Inés li diu que de la sogre i de la família del Isaías: “Si te separas para un rato se lo queda la suegra, pero si te separas para siempre, te lo devuelven, y eso es que ya no hay arreglo”.

(160630_Boda_Azaharaisaías, Q1-G-o_Isaías, Q4-M-a_Azahara, P_MG_Inés)

Cita 36: Pañuelo como compromiso con la familia del novio

No obstante que las relaciones no siempre se mantienen, la suegra guarda el pañuelo incluso cuando se producen separaciones temporales. Sin embargo, cuando la suegra (o el marido) le devuelve el pañuelo a la mujer, es una muestra que la relación se ha roto definitivamente y que los lazos familiares se han cortado.

Cuando una chica no puede sacar su pañuelo, porque no es virgen, no llega a ponerse en la situación de tener que pasar por este ritual, ya que pondría a ambas familias en un compromiso. Por ello, está reconocido escaparse como otra vía de casamiento, sin honor para la *casada jove*, ni para el novio, ni para sus familias.

Por ello, cuando una chica se escapa, su familia deja de hablarle por un tiempo, ya que no la ha honrado. Sin embargo, después de un tiempo, la relación se reestablece.

Mentre m'explicava que la Chanel s'havia escapat, m'ha dit que és una guarra, perquè ja ho ha fet, i perquè no s'ha esperat a casar-se. Després m'ha dit que ella només juga. Que jo no veig tant malament que la Chanel s'hagi escapat i que ella jugui, perquè sóc paia, i veig les coses diferents, i que puc entendre-les. Li he preguntat a l'Érica quan podrà la Chanel tornar a La Lluna i tornar a veure els seus pares, i m'ha dit que no ho sap, però que si ara la veuen la matarien.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 37: La casada jove que se ha escapado rompe las relaciones con su familia temporalmente

En esta cita, vemos como Chanel vuelve a hablarse con sus padres, después de haberse escapado con su marido. A pesar de ello, debido a la ofensa, aún no puede regresar al barrio, aunque en un tiempo se le permitirá.

Ciertamente, se trata de otro ritual para casarse, y por lo tanto, también tiene sus reglas para saber cómo deben ser las cosas. La familia del *casat jove*, a pesar de no estar contentos con la situación, acogerá a la pareja en casa, en

caso de no tener donde ir, a pesar que la relación entre la *casada jove* y la suegra no suele ser buena, ya que se recrimina a la chica que hayan tenido que escaparse, tal y como hemos visto en la cita 22.

Una variante de esta situación, se da cuando alguien que se ha separado, constituye una nueva pareja. En este caso, no se hacen celebraciones, pero se reconoce a la pareja, especialmente si tienen descendencia juntos.

Sin embargo, con los cambios en el Culto, desde el Culto de Betania se están haciendo bodas, con celebración religiosa, de parejas en las que la mujer no puede sacar su pañuelo, porque ya se había casado anteriormente.

Mirad, señoras, señores, os tengo que decir algo, no existen los planes B. (Culto corea un "Aleluya"). No lo habéis pillao, que pena que no lo pilléis, lo voy a repetir otra vez: No existen los planes B. (Se oye algún "Amén"). No hay planes B. Dios tiene un plan A. (Culto corea un "Amén"). No sé si me explico en esto. Hay gente que aún... y lo he escuchado predicar, y no saben lo que dicen, que la cruz de Cristo es un plan B de Dios. Es decir, el plan A de Dios era el paraíso de Adán, y que Adán viviera para siempre y todo eso fuera... No, no, no, no. Porque el paraíso y Adán, no le daban la gloria a Dios. La gloria a Dios, se la dio la cruz de Cristo. Luego, la cruz nunca fue un plan B, fue el plan A. (Culto corea un "Amén", con mucha mayor intensidad). Esto que veis aquí (señalando a Domingo y a Áurea), no es un plan B. No es un tropiezo, detrás de tropiezo y es un arreglo. Este de aquí (señalando a Domingo y a Áurea de nuevo) es el plan A. (Parte del Culto corea "Amén" y algunas voces dicen "Aleluya"). Yo hubiera dado un aplauso. Este de aquí (señalando de nuevo a Domingo y a Áurea) es el plan A. (Aplauda todo el Culto, también Domingo y Áurea. Se escucha también algún "Amén"). El plan A de Dios. Es fuerte, ¿eh? Pero este es el plan A.

(140104_Boda-V_AureaDomingo, P_PG_Rafael, P_C_Domingo, P_C_Áurea)

Cita 38: Boda sin pañuelo en el Culto de Betania, el plan A de Dios

Estas nuevas celebraciones son una muestra que se está produciendo un proceso de transformación en la comunidad gitana de La Lluna. Sin embargo, a pesar que podría entenderse como una apertura promovida por el Culto de Betania, ya que una mujer puede volver a casarse y con cierto prestigio social, en tanto que se hace una celebración, enmascara situaciones en las que sigue promoviendo relaciones de poder en el hombre.

Estas nuevas relaciones de poder, además, se atribuyen a la voluntad de Dios. En este caso, Domingo acepta la voluntad de Dios, casarse con una mujer que ya lo había estado y que no es virgen. Este hecho, le da un mayor prestigio social a él, dentro del Culto, en tanto que es capaz de aceptar la voluntad de Dios, a pesar de las contradicciones de la situación: casarse con una mujer que ya no es pura. En cambio, Áurea, desde la perspectiva de la comunidad es la afortunada y debe demostrar doblemente que es una buena mujer para su marido.

FADRINS

El primer estatus de la etapa de INICIACIÓN son los *fadrins*. Este estatus se inicia cuando la quinta superior empieza a pedirse, y se forma parte de este estatus hasta que se piden, que se convierten en *mozos*, o bien hasta que el resto de la quinta se ha pedido, incluso algunos se han casado, y la quinta inferior también se está pidiendo, que pasan al estatus de *fadrins grans*.

Luego me pregunta por el pedimiento de Abraham, quiere saber qué me pareció. Le digo que fue bonito, pero que me sorprendió, y ella continua: "Sí, són uns nens, sobretot ella". Le digo que sí, y le comento que después de este pedimiento, Amelia y las demás niñas de su quinta parece que se hayan hecho mayores de golpe. Ella me contesta, haciendo que sí con la cabeza: "Sí, s'han fet fadrines de cop. Sembla que totes tenen presa per casar-se".

(140121_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 39: Cambio de estatus por el pedimiento de la quinta superior

En esta cita se muestra como la comunidad percibe el cambio de estatus de las quintas, con el pedimiento de la quinta superior, como si les estuvieran dejando espacio para poder empezar a ronear y buscar pareja. De esta manera, si una *fadrina* o *fadrí* se adelanta en la edad de pedirse acelera que su quinta empiece a pedirse, pero también que la quinta inferior entre más rápidamente en este estatus, y por lo tanto, que también se produzcan pedimientos más tempranos en las quintas inferiores.

Junto con la entrada a la etapa de INICIACIÓN, a través del estatus de *fadrines* y *fadrins*, los padres acceden al estatus de *casats amb fills fadrins*. Entraremos en más detalle más adelante, pero es importante situarlo ahora, de cara a entender la interrelación entre las quintas.

Este estatus se caracteriza por el roneo, es decir la búsqueda de una pareja, a través de arreglarse, pasear, empezar a hablarse con las personas de otro género, y quedar en ocasiones con ellos, pero en secreto, ya que la segregación de género sigue siendo un requisito, que el control social busca mantener.

Quizás, este es el estatus en la que el control social es superior, para evitar que se deshonne a la familia; al mismo tiempo que se espera que encuentren pareja y se promueve activamente el roneo. Este control, también busca promover que las *fadrines* y *fadrins* que no ronean, y por lo tanto, no desarrollan este rol, lo hagan: especialmente en los pedimientos y bodas. Así pues, cuando hablamos del control social, mujeres y hombres de la comunidad cumplen roles distintos, pero éstos están socialmente muy bien definidos y orientados a que se formen nuevas parejas, bajo una cierta supervisión de la comunidad.

Mientras dábamos una vuelta al mercado, Tobías me ha explicado que él lo que quiere es poder hacer la película con las chicas, pero que el padre de Amelia no quiere, porque sabe que se estaban hablando y que como es del otro Culto, no quiere.

Le he preguntado si a él realmente le gusta Amelia, y me ha dicho que si, desde siempre, y que ahora a Amelia también le gusta. Y que este es el problema. A mi, la verdad es que no veo ni que a

Amelia le guste Tobías, ni que a Tobías le guste Amelia, sino que parece un intento de Tobías de hacer lo que hacen los chicos de su quinta (o mejor dicho, los de una quinta más).

(140325_Act_Q3-Q4, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia)

Cita 40: Ronear para intentar cumplir con las expectativas del estatus

En esta cita, vemos como Tobías, quien hasta el momento había sido muy criticado por no cumplir con el rol que le corresponde, y por relacionarse casi exclusivamente con las chicas, en vez de con su quinta, dice que ha empezado a hablarse con Amelia, y que por este motivo el padre de la chica no quiere verlos juntos. Como argumento de este rechazo, Tobías comenta que forman parte de Cultos distintos, algo que es un elemento a tener en cuenta, pero al tener Tobías familia en ambos Cultos, sería fácilmente solucionable a través de la movilidad entre Cultos, como veremos más adelante que han realizado otras familias. Sin embargo, parece más una estrategia de Tobías, para que dejen de presionarle, y para poder seguir relacionándose con las chicas, que ahora son *fadrines*.

Como principales roles vinculados al control social podemos encontrar la complicidad entre mujeres y el control de hombres de la familia. Cada uno de ellos, cumple un rol concreto y tiene un impacto distinto. En la cita 18, presentada anteriormente, vemos como se puede confiar con la madre y explicar que empieza a hablarse con un *fadrí*, pero no puede quedar con él, y cuando esto sucede, son los hombres de la familia, que al descubrirlo, inician los pasos necesarios para que se produzca un pedimiento. De la misma manera, como explicaremos más adelante, *fadrines* y *fadrins*, también tienen roles distintos para este control social dentro de su quinta, es decir, entre el grupo de iguales.

El principal reto de esta etapa es pedirse y conseguir una relación de pareja socialmente reconocida, ya que se trata de una de las principales expectativas de futuro y un elemento importante en la construcción de la identidad y una de las principales vías de conseguir prestigio social. Pero para

ello, es necesario hacerlo dentro de unas determinadas normas sociales, muchas veces no explícitas, pero sí conocidas por la comunidad.

Asimismo, también hay determinadas normas sociales, aunque en muchas ocasiones no explícitas, sobre cómo debe construirse esta relación de pareja. De esta manera, pedirse es una manera de crear relaciones familiares, y por lo tanto, pedir a una hija o un hijo, con una *fadrina* o *fadrí* de buena familia, es perseguido en algunos casos. En la cita que presentamos a continuación, vemos como una familia, se cambia de Culto, para que su hija tenga posibilidades de pedirse con un *fadrí* del Culto de Betania.

He empezado a subir por la calle Ponent, pero Noelia me ha dicho: “No Marta, que ara tornem a anar a Filadèlfia. La única que està a Betània ara és la nostra àvia”. Le pregunto a la niña a qué es debido el cambio, que cómo es que se cambiaron de Filadelfia a Betania, y ahora han regresado a Filadelfia.

Entonces, Noelia me ha explicado que se habían cambiado para que Érica se pudiera prometer con chicos de Betania, pero que al final no, y por eso. “El meu pare va començar a nar a Betània sense dir-ho a ma mare, i llavors la meva mare va haver d'anar a Betània, però ara ja no, i tornem. Però jo puc anar on vulgui, perquè tinc família a les dues bandes”.

(131112_Culto_Q2-Q5-Q6, Q2-G-a_Érica, Q6-P-a_Noelia)

Cita 41: Pedimientos y cambio de Culto

Vemos como después de la escisión entre Cultos en la comunidad gitana de La Lluna, las relaciones sociales están muy relacionadas con la pertenencia a un Culto o al otro. De esta manera, a pesar que algunas familias están una parte en un Culto y otra parte de la familia en el otro, las nuevas relaciones se construyen dentro del mismo Culto. Es por ello, que la familia de Érica, para intentar que su hija se pudiera pedir con un chico del Culto de Betania, cambiaron de Filadelfia a Betania, hasta que después de ver que el pedimiento no se produciría, regresaron de nuevo al Culto de Filadelfia.

En tanto que el pedimiento es una forma de establecer nuevas relaciones entre familias, es importante que el roneo se produzca bajo un cierto control, para que este proceso se dé de una manera concreta, es decir, se regula cómo debe construirse la relación de pareja. De alguna manera, forma parte de un juego, en el que hay unas normas sobre la segregación de género entre *fadrines* y *fadrins*, pero estas normas deben romperse de determinada manera, cumpliendo fórmulas concretas, para dar paso a la construcción de una nueva pareja.

Así pues, una vez señalado que el principal reto de este estatus es la construcción de esta pareja, es interesante, encontrar los pasos que se dan, y los distintos roles presentes para lograr esta meta.

En la cita que presentamos a continuación, las *fadrines* y *fadrins* representan en una película elaborada por ellos, como este control social también se produce entre miembros de una misma familia, pero también en el seno de una quinta.

Juan: ¡Tú siéntate!

Érica: ¡Au, venga, va!

(Érica sale de la clase).

Juan: Habla con ella o la reviento. ¡Ya no puedo más de vosotras!

(Manuela sale de la clase y va a buscar a Érica).

(Érica está dibujando un corazón en la pizarra).

Manuela: Nena, ¿lo haces en serio? ¿Pero qué haces? ¡Eres gitana, no eres paya!

Érica: ¡Anda ya!

Manuela: Nena, borra eso ya. ¡Estás loca nena!

Érica: La loca eres tú. ¿Qué te pasa hija? ¿Qué...? ¡Anda ya! Estás como cabras.

(Entran Zuleima y Carmen).

Zuleima: ¿Qué está pasando aquí?

Érica: Tranquilizaos, no sé que... se cree muy hombre, por ser gitano se cree muy hombre.

Manuela: Pues claro, porque es tu primo. Esto no lo puedes hacer. ¿Que te quieres casar con un payo?

Zuleima: Pero ¿que tú comprendes que eres gitana? Con un payo, nena, por el amor de Dios...

Érica: Qué, nena. Soy gitana igual.

(Entra Juan).

Juan: ¿Qué pasa?

(Érica quiere salir de la clase, però Juan la para).

Juan: No te vayas, tú.

Érica: Ai, namás faltas tú.

(120531_Prod-EscuelaDeGitanos, Q1-G-o_Juan, Q2-G-a_Érica,
Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Carmen)

Cita 42: Fragmento de la película "Escuela de gitanos", elaborada en el Proyecto Shere Rom, por *fadrines* y *fadrins*, con la colaboración de *fadrinetes* y *fadrinets*

En esta escena de su película, los *fadrins* representan el rol de los hombres de la familia, en este caso un primo, que controla que una *fadrina* no se relacione con un payo y mantenga esta segregación de género esperada, pero también una segregación entre gitanos y payos. Asimismo, también vemos el rol de complicidad entre mujeres, que a pesar de que en este caso no entienden la relación, entre otros motivos porque el chico es payo, sirven de confidentes y para mediar entre la *fadrina* y el *fadrí* o hombre de la familia y con el que pueden hablar más abiertamente.

Asimismo, aunque no se hable de manera explícita en la película, señala uno de los temores en torno a la escolarización: es un espacio ajeno a la comunidad, donde pueden relacionarse con payos, y por lo tanto, lejos del control social que regula cómo deben formarse las relaciones de pareja. Más adelante, cuando hablemos de la escolarización, entraremos con más detalle. Sin embargo, este apunte ahora puede ser necesario para entender los altos niveles de abandono escolar que se producen en esta etapa, especialmente entre las chicas.

Las relaciones entre payos y gitanos, a pesar de no ser el modelo preferido por las familias, se producen en algunos casos. Generalmente, encontramos este tipo de relaciones entre un *fadrí* y una chica paya. Sin embargo, como más adelante explicaremos, detectamos que se flexibiliza la construcción de la relación de pareja a medida que se convierten en *fadrins grans*, cuando gradualmente se va priorizando que se cumpla con el reto de esta etapa, por delante de quién es la pareja con la que se construye dicha relación o de la procedencia de su familia.

A pesar que el principal reto de este estatus es construir una relación de pareja, algunos *fadrins* priorizan otros roles y priorizan otras expectativas de futuro, construyendo su identidad entre las distintas alternativas disponibles. Por un lado, como presentaremos cuando hablemos de las *fadrines*, algunas cumplen con un rol de amiga de la novia, un rol protagonista, pero que atrasa el pedimiento y la creación de su propia relación de pareja, pero se enmarca dentro de los roles de la comunidad. Otras empiezan a compartir espacios con la quinta inferior, para poder seguir dentro de la comunidad, pero sin la presión de tener que cumplir aún con el reto de encontrar pareja. Otros casos, a través de la escolarización, se priorizan los estudios, aunque no tiene porque implicar un rechazo a la construcción de una pareja. En el caso de los chicos *fadrins*, lo tienen más fácil porque generalmente se piden mayores que las *fadrines*, y los que han querido sacarse la ESO, incluso empezar estudios superiores, han podido hacerlo, además que la presión de tiempo es menor. Por el contrario, en el caso de las *fadrines*, se piden más jóvenes que los *fadrins* y se convierte en algunos casos en incompatible. Sin embargo, en estos casos, como veremos más adelante, deciden seguir estudiando y posponer el roneo y la búsqueda de una pareja, en ocasiones convirtiéndose

en *fadrines velles*. De esta manera, como analizaremos más adelante, se detectan características propias de la adolescencia en los *fadrins*, pero no en la mayoría de las *fadrines*, detectando diferencias de género importantes en este estatus.

Esta etapa culmina con el pedimiento, en el que los *fadrins* accederán al estatus de *mozos*.

Sin embargo, no todas las chicas y chicos se piden, cuando no lo hacen, siguen siendo *fadrins*, hasta que la quinta inferior se ha pedido, y empiezan a casarse, que entonces pasan al estatus de *fadrins grans*. Aún no han superado los retos de la etapa de INICIACIÓN, pero tienen posibilidades de superarlos.

Finalmente, a pesar que se hayan pedido, y por lo tanto hayan sido *mozos*, pueden des-pedirse, y en este caso, vuelven a ser *fadrins* o *fadrins grans*. Es importante resaltar, que a pesar que hace unos años era un agravio muy grande des-pedirse, actualmente, está socialmente aceptado.

Les pregunto por el sentido que tiene que se pidan y se despidan, y Eulalia me cuenta que si una chica está hablando con un chico es mejor que se pidan, porque sino, puede pasar algo, y la gente puede hablar y ya nadie la querrá, porque no se hace respetar. Pero que sin embargo, actualmente, no pasa nada que una chica, se despida, si se hace respetar por parte de su novio. Y me explica: “Es lo mismo que cuando tú tienes un novio y lo dejas y no pasa nada. Yo siempre le he dicho a mi Alba, que si le hace llorar que le deje, porque ningún hombre debe hacerte llorar. Que llorará unos días, pero luego encontrará a otro”.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba, P_MG_Eulalia)

Cita 43: Des-pedirse

Tal y como puede apreciarse en esta cita, actualmente, si se cuenta con el apoyo de la familia, una chica puede des-pedirse. Esta situación, que hasta hace relativamente poco tiempo estaba muy mal vista, e incluso implicaba que la familia de quién rompía el compromiso tuviera que irse del barrio, en

caso de ser del mismo, actualmente, tiene connotaciones diferentes. Por ejemplo, Carmen y Juan, se des-pidieron a los dos meses de haberse pedido, y las dos familias han seguido en el barrio, y en el mismo Culto. Es cierto, pero, que el rol de pastor, que ocupa el padre de Juan, hacía complicado pedir que la otra familia se fuera, ya que tiene que predicar con el ejemplo.

Incluso, vemos como Eulalia lo compara con romper con una novia o un novio, como hacemos los payos. De esta manera, se produce el pedimiento, para evitar el “qué dirán” y porque forma parte de la etapa de INICIACIÓN. Sin embargo, fruto del contacto con otros grupos culturales, y de los procesos de hibridación, se contempla la posibilidad de romper este compromiso. Es cierto, pero, que Alba dice que es distinto, ya que con el pedimiento te comprometes a que será tu mujer o tu marido, y por lo tanto es un compromiso de pasar el resto de tu vida con la otra persona.

MOZOS

Se adquiere el estatus de *mozos* a través del pedimiento. Con este nuevo estatus se muestra que han conseguido el reto de encontrar una pareja, y empieza a prepararse un nuevo rol, el que deberán realizar cuando se casen. El estatus de *mozos* es un estatus de transición a la etapa de MUNDO ADULTO, ya que está orientado a que la pareja se conozca, vayan apropiándose del nuevo rol y en un periodo pactado se casen.

Els pares de la nena i els pares del nen, a partir d'avui, hasta que es casin, els pares tenen la responsabilitat del nen ferl responsable i ferl home. I els pares de la nena tenen la responsabilitat d'ensenyar-le menos mòbils, menos whats apps, ensenyar-le a fer menjar, ensenyar-le a fer la casa, perquè el dia de demà quan se casin siguin un matrimoni feliç i ordenat.

(131222_Pedimiento-V_ZuleimaAbraham, P_Mov_OncluMatías)

Cita 44: Mozos como estatus para aprender el futuro rol de mujer y hombre casados

En esta cita vemos como el *onclu* Matías, abuelo paterno de Abraham, explica a los *casats amb fills fadrins*, concretamente a la madre de Zuleima y al padre de Abraham, cómo deben ir enseñándoles a los chicos, mientras tengan en el estatus de *mozos*, cuál es su futuro rol. El *onclu* Matías, aprovecha el pedimiento para empezar a marcar la diferencia de rol entre mujer y hombre, y la división de tareas en relación al género.

A partir del pedimiento, los *mozos* son aceptados socialmente como pareja, y por lo tanto, pueden quedar, pasear juntos y compartir otras actividades de ocio. Pero como acabamos de señalar, también deben empezar a ensayar el rol, con la ayuda de las familias.

A pesar que los *mozos* cuentan con un menor control social, ya que la pareja está socialmente reconocida, éste sirve para promover determinados roles dentro de la pareja, así como vigilar que se mantenga el honor de la familia, y la *mocita* pueda sacar su pañuelo en la boda. Asimismo, el control social, durante este estatus, también sirve para garantizar que si se sobrepasan determinados límites en los roles de los *mozos*, la familia pueda ayudar a reconducir la situación y no llegue a conflictos mayores.

Sin embargo, a veces estos conflictos no pueden solucionarse, y los *mozos* se des-piden y vuelven a convertirse en *fadrins*. Esta posibilidad, como señalábamos antes, forma parte de los procesos de cambio de la comunidad gitana de La Lluna. Hasta hace relativamente pocos años, cuando se rompía un compromiso era entendido como un agravio, provocando, en ocasiones, en un enfrentamiento entre las familias. Actualmente, parece que se ha flexibilizado, y como vemos en la cita 43, es fruto de un proceso de hibridación en el que se incorporan elementos de las relaciones de pareja payas, donde se puede dejar a una novia o novio, sin mayores conflictos. Sin embargo, en este caso, quien decide romper el compromiso debe dar explicaciones de los motivos, para evitar un conflicto entre familias, y los hombres de ambas familias deben llegar a un acuerdo, es decir, es un acuerdo entre *onclus*. A veces, en esta discusión entre familias, se puede llegar a un entendimiento en el que ambas partes estén de acuerdo y se evita romper el compromiso.

Las rupturas de dichos compromisos pueden estar relacionadas con problemas de movilidad, ya que la *mocita* puede no querer irse a vivir lejos de su familia, cuando el *mozo* es de otra ciudad. Pero también puede ser porque no se entienden. Entre los motivos de no entendimiento se detectan situaciones en las que alguno de los dos no se ajusta al modelo de mujer o de hombre, y por lo tanto no se está apropiando de su nuevo rol como *mocita* o como *mozo*. Estos conflictos, generalmente, están vinculados con relaciones de poder, que en algunas ocasiones derivan en situaciones de malos tratos psicológicos, pero también físicos. En otros casos, el no entendimiento está vinculado con distintas creencias religiosas: ya sea por un mayor compromiso por parte de uno de los dos, o bien porque uno rompe con normas importantes del Culto. Finalmente, engañar a la pareja puede ser también un motivo de ruptura.

Cuando se producen situaciones de malos tratos, generalmente la familia de la *mocita* quiere que esta situación no se repita y está dispuesta a que se rompa el compromiso. En ocasiones se intenta llegar a un acuerdo con el *mozo* y su familia, para que la situación no se repita. En otros casos, la *mocita* quiere seguir con la relación, a pesar de los malos tratos recibidos, y la familia de la chica puede no atreverse a romper el compromiso, aunque podría hacerlo, por miedo que luego su hija se escape con el chico.

De esta manera, romper o no un compromiso, depende de la voluntad de los *mozos*, y del apoyo de la familia. Sin embargo, la familia generalmente opta primero por intentar llegar a un arreglo, y solucionar los conflictos, sin llegar a romper el compromiso.

Por ejemplo, Jonathan que ha estado hablándose con chicas después de pedirse, le han quitado el móvil, para evitar que la familia de la *mocita* rompiera con el compromiso. Cuando se ha producido una agresión física, el primer intento ha sido hablar con el *mozo*, y solamente si se repite y la *mocita* está convencida de romper con el compromiso, éste llega a su fin. Asimismo, una vez roto el compromiso, si es porque se ha producido un conflicto, la pareja puede volver. Sobre todo, cuando es por presiones familiares o porque la fuente de conflicto se ha resuelto, y si la familia, en especial de la *mocita* no lo ve claro, pueden escaparse para que la familia vuelva a reconocer la pareja.

Tampoco puede obviarse que si producen conflictos de sangre donde las familias de la *mocita* y el *mozo* están implicadas, sobretodo si se relaciona directamente con ellos, y están en bandos opuestos, puede provocar una ruptura del compromiso o bien que la *mocita* pase a depender de la familia del *mozo* definitivamente, y que se acelere el casamiento para regularizar la situación.

Las situaciones presentadas no son nuevas, tampoco los arreglos ni que las parejas se des-pidan. Sin embargo, vemos un proceso de cambio fruto de la interacción con el grupo cultural dominante, pero también por los cambios en la propia comunidad, debido a la incorporación en su discurso de la contrapalabra de los payos. Por ejemplo, Eulalia ha incorporado en su discurso la voz de la audiencia paya, cuando me explica, en la cita 43, porque se apuesta para que las *fadrins* se pidan jóvenes. Entre sus argumentos sobre porqué es importante que se pidan está el miedo al qué dirán, debido al control social, pero incorpora paralelismos con las primeras relaciones de pareja de los adolescentes payos. Al mismo tiempo, la voz de los *mozos*, cuando son ellos los que viven la situación, plantean diferencias, en tanto que ellos estaban construyendo un proyecto vital con la pareja, con quien esperaban casarse, porque el pedimiento es un acuerdo para casarse en el siguiente año (o en dos años).

FADRINS GRANS

Los *fadrins* que siguen siendo solteros cuando el resto de su quinta son *mozos*, incluso algunos se han casado, y la quinta inferior ya están la mayoría pedidos, pasan al estatus de *fadrins grans*. Este estatus implica que no han logrado, aún, superar el reto de encontrar una pareja, para formar, en un tiempo, su propia familia.

En este caso, podemos encontrar diferentes motivos y estrategias distintas para hacer frente a este estatus.

Entre los motivos que pueden detectarse es haber decidido seguir estudiando, alargando así el inicio de búsqueda de pareja. En estos casos, la expectativa de futuro de conseguir una pareja, puede mantenerse, pero,

existen otras alternativas disponibles que se priorizan, como a la escolarización, la formación académica y el acceso a un mundo laboral vinculado con los estudios realizados. De esta manera, entre estos *fadrins grans* se pueden detectar determinados elementos propios de la adolescencia, posiblemente fruto de la participación en la escuela como institución del grupo cultural dominante, donde las compañeras y compañeros, viven esta etapa, una moratoria que les permite ensayar distintos roles, al mismo tiempo que pueden posponer la toma de determinadas decisiones, como por ejemplo cómo quieren construir su identidad. En su caso, posponen la constitución de la pareja, demorando la asunción de un estatus de *fadrins* y de *mozos*.

Cuando estás estudiando, pues mucha gente no lo entiende, y hay mucha presión social. Nadie te lo pone fácil. Hay gente que... que te apoya, pero tampoco te están animando de decir si, tu estudia, ves y no sé qué. Simplemente, el que te apoya no te dice nada, y los que no, te presionan, ¿no?, y, y, y no es fácil. Durante el camino, vas como muy solo, pero luego, cuando hay una recompensa, si que vienen todos los gitanos y están orgullosísimos, y qué bien, que tengas estudios, y tal, y cual, y tu carnet, y tu... y tus cosas y que te valgas por ti misma. Pero en el camino no te lo ponen fácil.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 45: Presión social en los fadrins que realizan estudios postobligatorios, especialmente, en las fadrines

Como vemos en esta cita, la presión social puede ser importante, ya que a pesar que una parte de la comunidad comparte la decisión, se escuchan las voces de las personas que explicitan los temores y las críticas. Asimismo, la desvinculación con la quinta puede ser vivida como una dificultad para seguir avanzando en los estudios, al mismo tiempo, que puede promover una mayor vinculación con las compañeras y compañeros payos. Más adelante, cuando hablemos de la construcción de la identidad, entraremos con mayor profundidad en el tema. Sin embargo, es importante señalar, que esta presión de la propia comunidad puede promover procesos de enculturación más

potentes que los que pueden promover las instituciones de educación formal.

Sin embargo, otros *fadrins grans* adquieren este estatus porque no han formado una pareja, a pesar de no estar realizando otros roles. Entre éstos, algunas y algunos no han estado interesados en ronear, y por lo tanto no han puesto en práctica el rol de *fadrins* y otras y otros porque no han conseguido encontrar pareja, a pesar del roneo. Asimismo, también pueden ocupar este estatus chicas y chicos que han sido *mozos*, pero se han des-pedido y no han formado una nueva pareja.

En estos casos, suelen, de manera gradual, empezar a relacionarse con la quinta inferior. Mientras que entre las *fadrines* y *fadrins* que no han empezado a ronear, a la que su quinta empieza a pedirse, y por lo tanto la quinta inferior pasan a ser *fadrins*, se unen ya en este primer momento a esta quinta, para tener más tiempo. Por el contrario, los que se convierten en *fadrins grans* por no haber logrado formar una pareja, empiezan más tarde a relacionarse con la quinta inferior, y se relacionan más entre ellos.

Mientras ocupan este estatus, a pesar de las presiones para pedirse, desde la comunidad sigue esperándose que se pidan. Sin embargo, cuando su quinta empieza a tener descendencia, su estatus cambia gradualmente a *fadrins vells*, un estatus que ya forma parte del MUNDO ADULTO, ya que implicará un cambio de rol dentro de la comunidad, sobretodo vinculado con las expectativas que se tiene sobre ellos.

A pesar que todos los *fadrins grans* reciben presiones para conseguir constituir una pareja, se detectan diferencias de género, que es importante tener en cuenta, y que más adelante en el apartado en el que se presentan los valores intracomunitarios, analizaremos con detalle.

Asimismo, en función de los motivos por los que han adquirido este estatus, las presiones sociales son percibidas como más o menos amenazantes. Sin embargo, en algunas ocasiones provoca alejarse del grupo para evitarlas. De esta manera, las presiones en algunos *fadrins grans* que estudian acaba incidiendo en que se alejen de la comunidad, y por lo tanto, confirma el apayamiento temido por la comunidad. En otros casos, este alejamiento se

produce en *fadrins grans* que buscan pareja fuera de la comunidad, a pesar de no haber estudiado.

El estatus de *fadrins grans*, por lo tanto, es un estatus de transición, son *fadrins*, mayores, que cambian el grupo de referencia, ya que la mayoría de su quinta tiene nuevos roles. Asimismo, este estatus no se supera, a pesar que se entra a uno de nuevo, *fadrins vells* (y en una nueva etapa, el MUNDO ADULTO), por los cambios de rol en la quinta. Si no consiguen constituir una relación de pareja, seguirán siendo solteros, es decir *fadrins*. Sin embargo, a medida que va avanzando su edad, se flexibiliza el control social, y se permiten relaciones que en estatus previos no se hubieran permitido, ya que socialmente se espera que constituyan una relación de pareja.

Finalmente, es importante resaltar que la transición al estatus de *fadrins vells*, a pesar que se relaciona con el estatus que ocupa el resto de la quinta, también se relativiza en función de las expectativas que tiene la comunidad sobre cada uno, es decir, si piensan que es más o menos posible que consigan construir una relación de pareja. A medida que se ve más complicado, se transita a *fadrins vells*, y se asumen nuevas responsabilidades sociales y se va transformando gradualmente el rol que se ocupa en la comunidad.

MUNDO ADULTO

La tercera etapa es el MUNDO ADULTO, y se caracteriza por tener que cumplir responsabilidades familiares. En función de los retos que han logrado superar en la etapa previa acceden a ésta como *recièn casats*, cuando han constituido su propia pareja y se han casado; o como *fadrins vells*, cuando no han construido una relación de pareja socialmente reconocida.

Algunos *fadrins vells* se acabarán pidiendo y después se casarán, mientras que otros acabarán accediendo a la etapa de MAYORES, con el estatus de *per vestir sants*.

En cambio, los *reci n casats*, se convertirán en *casats amb fills petitets*, cuando tengan hijas o hijos, y cuando éstos sean *fadrins*, cambiarán al estatus de *casats amb fills fadrins*, y cuando construyan sus propias parejas, pasarán a la etapa de MAYORES. También accederán a esta etapa, cuando las hijas e hijos de su quinta se casen. Al mismo tiempo, los que no tengan hijos cuando su quinta ya los haya tenido y empiecen a crecer, pasarán por el estatus de *casats en busca de fills*, que puede convertirse en el tiempo en *casats amb fills petitets*, si logran tener descendencia, o bien acceden a la etapa de MAYORES, cuando las hijas e hijos de su quinta empiezan a casarse, como *tios sense fills*.

Con la entrada a esta etapa, lo hacen como mujeres y hombres, y a partir de este momento se les deja acceder a determinados espacios de la comunidad, que hasta el momento, en tanto que no formaban parte del MUNDO ADULTO, no podían acceder.

Sin embargo, las mujeres y hombres que acceden a esta etapa como *fadrins vells*, sobretudo las *fadrines velles*, al no haber logrado construir una relación de pareja, no podrán acceder a algunos de ellos, que serán solamente para parejas, como es el caso de las salidas que se hacen con el Culto, donde las mujeres casadas se van de retiro, ya que se mantienen ciertos tabús vinculados a la sexualidad, en tanto que solteras, y no debe hablarse explícitamente de sexo.

Acceder a esta etapa implica cambios de pertenencia familiar para las mujeres casadas. Durante el estatus de *mocitas* empiezan a hacer una transición, y a pesar que siguen dependiendo de su padre y sus MAYORES, también dependen del *mozo*. A partir del casamiento, la *casada jove* pasa a depender del marido y de la familia de éste. De esta manera, se produce un cambio en la tutela, pero no se logra una mayor autonomía.

Es necesario señalar que también se producen algunas separaciones en la comunidad gitana de La Lluna, siendo más fácil si la pareja no tiene hijas o hijos, o bien si uno de los dos es payo. En el caso que un miembro de la pareja sea payo, las niñas y niños suelen quedarse con la familia gitana. En cambio, si ambos son gitanos, en principio se quedan con la familia del hombre, pero se puede llegar a acuerdos, sobretudo si ambos est n de

acuerdo con otra alternativa. Asimismo, en estas situaciones, las niñas y niños pueden usar estrategias de presión, como llevarse mal con su padre, para irse con su madre; o de no aceptar las normas que les marca la madre, para ir con el padre.

De esta manera, las diferencias entre mujeres y hombres, en esta etapa, tanto si se han casado como si no lo han hecho son importantes de ser tenidas en cuenta. Todas las mujeres dependen de una tutela del padre o del marido.

RETOS DEL MUNDO ADULTO

Los principales retos en esta etapa pasan por tener descendencia y que ésta cumpla con los retos de los distintos estatus, hasta llegar a construir su propia pareja. Algunas tardan poco tiempo en tener descendencia y otras no logran tenerla nunca.

Se aprecia una disparidad en torno a la descendencia. Así pues, vemos como el número de hijas e hijos que tienen las familias de la comunidad gitana de La Lluna ha disminuido, y en mucho casos se asemeja a la comunidad paya. De esta manera, vemos como entre las familias que tienen descendencia, algunas tienen solamente una hija o hijo, mientras otras tienen hasta siete. Sin embargo, como señalábamos antes, muchas de las familias tienen entre dos o tres hijos, asemejándose cada vez más a los índices de natalidad de la comunidad paya.

Por otro lado, de los *fadrins vells* se espera que construyan su propia relación de pareja, pero se les empieza a dar otro espacio en la comunidad, vinculado con un rol de cuidado o de promoción de su participación en el mundo laboral o en otros ámbitos de la comunidad.

RECIÉN CASATS

Las parejas que acaban de casarse ocupan el estatus de *reciën casats*. Es el primer estatus de la etapa MUNDO ADULTO, y pueden ocuparlo los que han logrado superar los retos de la etapa de INICIACIÓN.

Entre los *reciën casats* podemos diferenciar los que han celebrado la boda y la *casada jove* ha sacado su pañuelo, demostrando así el respeto a su familia y a su pareja. Y los que se han escapado, y la comunidad los reconoce como casados, a pesar de no haber pasado por el ritual del pañuelo ni una celebración.

Los *casats joves* es un estatus de transición, a pesar que es el primer estatus, como señalábamos hace un momento, de la etapa del MUNDO ADULTO, reciben mucha ayuda de las familias, para adaptarse a la nueva situación, y porque en los casos que se trata de parejas muy jóvenes, siguen dependiendo económicamente de la familia.

En los casos de los casamientos tempranos, como el de Indira, el de Chanel o el de Zuleima, cuando aún son menores de edad, a pesar de ser reconocidos por la comunidad gitana, no lo son por la comunidad paya. De esta manera, será necesario, en ocasiones, la intervención de la familia de la mujer, para algunos temas.

Es importante, tener en cuenta que en función de la edad que tienen los *reciën casats* en el momento de casarse, se espera que tengan descendencia más a corto o a medio plazo. Así, si son de los primeros de su quinta en casarse, pueden esperar más tiempo en tener descendencia. En cambio, si se casan cuando son *fadrins grans* o *fadrins vells*, se espera que tengan descendencia inmediatamente.

CASATS AMB FILLS PETITETS

La etapa del MUNDO ADULTO tiene como reto tener descendencia. De esta manera, tener hijas o hijos da paso a un nuevo estatus, el de *casats amb fills petitets*. Este nuevo estatus ofrece una nueva oportunidad de adquirir prestigio social.

A través de adquirir este nuevo estatus se consolida la familia e implica asumir un nuevo rol: ser progenitores. A lo largo de este estatus, y a medida que las hijas e hijos se van haciendo mayores, deben ir adquiriendo nuevas responsabilidades.

Los *casats amb fills petitets*, como vemos en la cita 3, reciben la ayuda de las *ties*, especialmente cuando tienen la primera hija o hijo. Si ambas familias son de la misma comunidad, pueden recibir la ayuda de ambas. En cambio, cuando la *casada amb fills petitets* viene de otra comunidad el apoyo familiar es principalmente de la familia del *casat amb fills petitets*. Este es uno de los argumentos por los que las familias prefieren que sus hijas se casen con alguien de la misma comunidad, para poder, de esta manera estar al lado de la chica en estos momentos y ofrecer ayudas.

Cuando tienen más hijas e hijos, a pesar que se sigue contando con el apoyo de las *ties*, se cuenta también con el apoyo de hermanas y primas, y de las hijas o sobrinas mayores, en caso de tenerlas.

Tener hijas e hijos aporta prestigio social. Sin embargo, en algunos casos, la *casada amb fills petitets*, puede no querer tener más descendencia.

Allí me he encontrado con Alicia, la madre de Érica y Jonathan, estaba sentada en un banco, mientras Noelia y Vicente están jugando. Me acerco a saludarla, y como que tengo tiempo me siento un momento en el banco.

Le pregunto cómo va todo, y me dice que con tantos niños está cansada, que ya no quiere más. Le digo que cansan, a pesar que tenga ayuda. Me dice que no tiene tanta ayuda, y que no quiere más, y que siempre se queda embarazada.

Esta afirmación me deja sorprendida, ya que tampoco tengo tanta relación con Alicia. Sin embargo, le digo que si no quiere tener más hijos, puede utilizar métodos anticonceptivos, pero dice que su marido no quiere. Le digo que si toma pastillas el no tiene porque saberlo.

(111201_Calle_Q1-Q2-Q5-Q6, P_MG_Alicia, P_PG_Alfredo)

Cita 46: La casada amb fills petitets no quiere tener más descendencia

Como vemos en esta cita, Alicia, que ya tiene seis hijas e hijos no quiere tener más, ya que le llevan mucho trabajo, muchos gastos y no tiene suficiente apoyo como para tener más. Sin embargo, hay *casats amb fills petitets* no quieren usar métodos anticonceptivos o quieren más descendencia. En cambio, en otros casos, la pareja usa métodos anticonceptivos, para poder decidir cuándo quieren tener descendencia y cuánta quieren tener. Es cierto, que en algunas ocasiones, por desconocimiento no se usan métodos anticonceptivos efectivos.

Es importante también tener en cuenta la interrelación entre estatus de los diferentes miembros de la comunidad, ya que en función del estatus que ocupen las hijas o hijos, los *casats amb fills petitets* van transformando poco a poco su rol, hasta convertirse en *casats amb fills fadrins*.

CASATS AMB FILLS FADRINS

El cambio al estatus de *casats amb fills fadrins* está relacionado con el cambio de etapa de sus hijas e hijos de la INFANCIA a la INICIACIÓN. Este cambio de etapa en sus hijas e hijos implica que la familia tenga que facilitar que sus hijas e hijos cumplan con los retos de esta etapa, al mismo tiempo que procurar que lo hagan de una manera que les otorgue honor y por lo tanto prestigio social en su etapa de MAYORES.

Como hemos visto en la cita 41, la familia de Érica se cambia del Culto de Filadelfia al Culto de Betania, para facilitar que su hija pueda pedirse con un *fadrí* de ese Culto. Más allá de las dinámicas familiares, donde vemos que mujeres y hombres usan estrategias distintas para lograr sus metas, a nivel familiar se busca promover que las hijas e hijos puedan construir sus relaciones de pareja.

Es cierto, pero que en función de las expectativas de futuro de los *fadrins*, los *casats amb fills fadrins* les acompañarán en un proceso de escolarización, si esta es su apuesta, o en la promoción de la construcción de una relación de pareja.

Sin embargo, durante este estatus, los *casats amb fills fadrins* generalmente se deben enfrentar a expectativas de futuro de sus hija e hijos *fadrins*, relacionadas con lo que socialmente se ha aceptado previamente.

Como señalábamos, cuando situábamos la etapa de la INICIACIÓN, el rol que cumplen mujeres y hombres es distinto, pero también lo es en función de la familia y de las expectativas de las hijas e hijos *fadrins*. También es importante tener en cuenta si se trata de una hija o de un hijo, ya que en tanto que el rol de ellas y ellos es distinto, lo será igualmente para sus familias. Asimismo, es importante señalar que en función del estatus que ocupen las hijas e hijos, los *casats amb fills fadrins* tienen roles distintos.

De esta manera, cuando las hijas o hijos son *fadrins* se les puede acompañar en lograr el reto de construir una pareja y pedirse, pero también limitando con quién y cuándo pueden pedirse; o bien, en caso de querer estudiar, acompañarles en este camino alternativo, y facilitar que la presión social sea menor, a través del apoyo familiar.

Però com a molt les les podrem enxufar el primer any, Lucas, el segon ya... Perquè llavors diguéssim que... o sigui ya de per si son pare li fa: "No la trasbalsis, deixa-la", pues a llavorens...

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_MG_Marina, P_PG_Jerónimo, Q4-M-a_Shakira)

Cita 47: Permitir el abandono escolar de la *fadrina* para que se comporte como la mayoría de su quinta

Como vemos en esta cita, algunos *casats amb fills fadrins*, cuando la *fadrina* dice que no quiere seguir estudiando, para que no se aleje del resto de su quinta, y por lo tanto sea más fácil que pueda pedirse, no se la presiona, e incluso se la acompaña y se la alienta para que no se preocupe.

En cambio, cuando las hijas e hijos son *mozos*, los *casats amb fills fadrins* deben entender el cambio de rol de sus hijas o hijos, y ayudarles en la apropiación del nuevo rol que deberán llevar a cabo cuando se casen, tal y como apuntaba el *onclu* Matías en la cita 44. Asimismo, deben intentar que

cuando surgen conflictos en la pareja, éstos puedan solucionarse, para evitar agravios, y en caso de no llegar a acuerdos, aceptar que la pareja se des-pida.

Finalmente, los *casats amb fills fadrins* que sus hijos se convierten en *fadrins grans* pueden o bien aceptar la situación y dejar que sigan su propio camino, o bien promover que se pidan y se casen, para poder ser *tios*.

A pesar que entre los retos de la etapa del MUNDO ADULTO está tener hijas e hijos y que éstos cumplan con los retos propios de las distintas etapas, los *casats amb fills fadrins* son motor de cambio, cuando promueven y/o permiten, a través de evitar presiones sociales sobre sus hijas e hijos, que tomen sus propias decisiones y que puedan escoger expectativas de futuro distintas a la priorización de la construcción de una relación de pareja.

CASATS EN BUSCA DE FILLS

Se accede al estatus de *casats en busca de fills* después de un tiempo de estar casado y no haber tenido descendencia. El tiempo que se tarda para pasar del estatus de *reciën casats* al del *casats en busca de fills* depende de varios factores.

Por un lado, la edad de la pareja en el momento de casarse es un elemento a tener en cuenta, ya que las presiones para tener hijas o hijos son menores, ya que se entiende que son jóvenes y tienen más tiempo. Sin embargo, generalmente se espera que a los dos años de estar casados se empiece a tener descendencia. En cambio, uns *fadrins vells*, e incluso uns *fadrins grans*, que se han casado cuando parte de su quinta ya tiene niñas y niños, se esperará que tengan hijas e hijos más rápidamente, e incluso recibirán presiones para ello.

Por otro lado, cuando una hermana o hermano pequeño, que se ha casado más tarde, adquieren el estatus de *casats amb fills petitets*, en muchas ocasiones pasan al estatus de *casats en busca de fills*, porque se espera que la pareja ya hubiera tenido descendencia.

Al mismo tiempo, cuando el resto de la quinta ya ha tenido descendencia, para la pareja es una señal que también deberían tener la suya. Sin embargo,

cuando no es así, empiezan a comentar con algunas personas de la comunidad, las preocupaciones por no tener hijas o hijos, y es un elemento más para que se les otorgue el estatus de *casats en busca de fills*.

Finalmente, una pareja puede seguir en este estatus durante el resto de la etapa, si no consiguen tener descendencia, o bien adquirir el estatus de *casats amb fills petitets*, si se convierten en madres y padres.

Como veremos a continuación, la presión recae sobre la *casada sense fills*, ya que es un reto de la etapa del MUNDO ADULTO tener descendencia y dar descendencia al marido y a su familia. Sin embargo, a pesar que puede llegar a producirse alguna separación por este tema, si no se consigue tener descendencia se acaba asumiendo y optando por otros roles como ayudar al resto de la familia que tiene niñas y niños, especialmente, en los casos que alguno tenga muchas hijas o hijos, o que esté pasando por una situación económica complicada, pueden llegar a criar a alguna o alguno de ellos.

A pesar que no conozco ninguna pareja que no haya querido tener hijas o hijos, es probable que alguna de las que no han tenido descendencia no lo hayan vivido con la misma presión que otras. Llega un momento, en que el estatus se acaba asumiendo, así como las pocas posibilidades de tener descendencia, sin plantearse otras alternativas como la adopción, que generalmente se produce internamente dentro de la familia, cuando algún miembro no puede hacerse cargo, porque ha muerto o porque tiene que irse de la comunidad.

FADRINS VELL

El estatus de *fadrins vells* es el único del MUNDO ADULTO al que se accede sin haber superado los retos de la etapa de la INICIACIÓN, o solamente en parte, y por lo tanto, no se ha consolidado la relación de pareja, a través del casamiento.

Se ocupa este estatus cuando no se han pedido durante la etapa de la INICIACIÓN y el resto de la comunidad ve pocas posibilidades que lo hagan.

El cambio de estatus de *fadrins grans* a *fadrins vells* es gradual, al mismo tiempo que se trata de un estatus de transición, que fácilmente llevará a convertirse en *per vestir sants*.

Mientras ocupan este estatus, se sigue esperando que construyan su propia relación de pareja, a pesar que justamente por el mismo estatus, las expectativas son bajas. Al mismo tiempo, pero, se les empiezan a otorgar otros roles en el seno de la familia, por si finalmente no se casan.

De esta manera, se promueve el acceso al mundo laboral, y se reconocen los éxitos en este ámbito, usándolo para justificar que no han construido su propia relación de pareja, al mismo tiempo que se le otorga un rol dentro de la familia que pasa por el apoyo del resto de los miembros.

Es cierto, que alguns *fadrins vells*, que no han logrado pedirse a pesar de buscarlo, se alejan de la comunidad. Puede ser por tener más oportunidades laborales, pero también para recibir menos presiones de la propia comunidad, e incluso construir su relación de pareja fuera de ésta.

Si finalmente no logran construir su propia relación de pareja, y optan por seguir dentro de la comunidad, pasarán al estatus de *per vestir sants*, y gradualmente entrarán a la etapa de MAYORES, cuando las hijas e hijos de su quinta se vayan convirtiendo *fadrins*.

MAYORES

La cuarta y última etapa es la de los MAYORES. Esta etapa se caracteriza por haberse convertido en personas de respeto dentro de la comunidad. En parte, este respeto está relacionado con la edad, pero el nivel de respeto será distinto, en función de los retos que han resuelto a lo largo de su vida, pero también por cómo los han resultado; al mismo tiempo, que los retos resueltos por su descendencia. Por otro lado, el rol que la comunidad les otorga, también incidirá en tener mayor o menor respeto y permitirá diferenciar entre MAYORES que ocupan el mismo estatus.

En esta etapa podemos diferenciar entre los MAYORES que han cumplido con el reto de construir su propia familia y los que no. Los que acceden a la etapa de MAYORES sin construir una relación de pareja, y por lo tanto, también sin descendencia, tienen el estatus de *per vestir sants*.

Por otro lado, entre los MAYORES que han conseguido construir su propia familia, debemos diferenciarlos entre los que han conseguido tener descendencia y los que no. Los segundos, acceden a esta etapa cuando las hijas e hijos de su quinta se casan, y lo harán como *tios sense fills*.

En cambio, los que han tenido descendencia, accederán a la etapa de MAYORES con un estatus distinto en función de los retos superados por sus hijas e hijos. Por un lado, los que acceden a MAYORES a través del casamiento de sus hijas e hijos, lo hacen con el estatus de *tios amb fills recién casats*, cuando éstos tengan descendencia, pasarán al estatus de *tios*, mientras que si no los tienen, acabarán convirtiéndose en *tios sense néts*. Por el otro lado, los que sus hijas e hijos no se han casado, acceden a esta etapa con el estatus de *tios amb fills fadrins*.

Así pues, vemos que el respeto se relaciona con el prestigio social, y con la superación propia de los retos de las distintas etapas, pero también por la superación de estos retos por parte de la descendencia. De esta manera, es importante entender a las personas no como sujetos aislados, sino como miembros de la comunidad.

Es importante resaltar las diferencias de género, como veremos más adelante, ya que el rol se concreta de manera distinta. Al mismo tiempo, es necesario resaltar que las bisabuelas y bisabuelos también cumplen un rol importante, de apoyo a sus hijas e hijos, que han entrado a la etapa de MAYORES y tienen nuevas responsabilidades a las que hacer frente.

Como puede apreciarse en la etapa de MAYORES se cumple un rol de cuidado hacia el resto de la familia. No obstante, también a medida que su salud empeora también pueden tener que recibir cuidados por parte de la familia. El cuidado se vincula también con el respeto y las emociones. De esta manera, a pesar que durante la etapa de la INFANCIA en ocasiones se ha perdido el respeto, en la etapa de la INICIACIÓN tiene mucha importancia y

en la del MUNDO ADULTO y en la de los MAYORES se mantiene. Así, no se externaliza el cuidado de los MAYORES y es la propia familia quien se encarga.

Sale también Laika, que viene a agradecerme que haya ido. Le digo que siendo la Tía Salvadora, le tenía un cariño especial y que al estar cerca de La Serralada, he preferido acercarme. Me lo agradece especialmente, estando de vacaciones. Le pregunto cómo está su madre, y me cuenta que probablemente sea la que más lo notará, ya que vivía con ella.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_Serena, P_CMov_Laika)

Cita 48: Rol de cuidado hacia las y los MAYORES

Como vemos en esta cita, es la *tía* Serena, hija de la *tía* Salvadora, con sus hija casada y que vive en otro barrio, quien ha vivido con la *tía* Salvadora y quien la ha cuidado. Generalmente, este rol de cuidado hacia los MAYORES recae en otros MAYORES con los que convive, especialmente una *teta* (una hija soltera), una *tía* o *tía sense néts* (una de las hijas o la pareja de uno de los hijos).

Finalmente, para referirnos a los MAYORES mostrándoles respeto, se les llama *onclu* y *tia*, independientemente del estatus que ocupen. No obstante, el como hemos señalado, el respeto depende tanto del estatus que se ocupa, como del rol que se les otorga en la comunidad.

RETOS DE LOS MAYORES

El reto principal de esta etapa es que las hijas e hijos cumplan con los retos de la etapa del MUNDO ADULTO, y por lo tanto, que tengan descendencia y se conviertan en abuelas y abuelos.

Asimismo, entre los que no han conseguido tener descendencia o construir su propia relación de pareja, intentan buscar otras alternativas de prestigio social dentro de la comunidad.

Los MAYORES son figuras de respeto dentro de la comunidad. Sin embargo, se detectan transformaciones en la comunidad y en las prácticas sociales, que promueven procesos de cambio en lo que otorga prestigio social.

De esta manera, vemos como cambios en los espacios de socialización, abren nuevos espacios donde poder conseguir prestigio social, como puede ser el Culto, pero también deja a los MAYORES, especialmente a los hombres, en una posición complicada al mantener solamente un rol de control social.

TIOS AMB FILLS RECIÉN CASATS

Los *tios amb fills recién casats* ocupan el primer estatus de la etapa de MAYORES, al que se accede a través de haber logrado los retos propios de la etapa del MUNDO ADULTO, y por lo tanto, gracias a que las hijas e hijos han logrado superar los retos de la etapa de la INICIACIÓN. Se trata de un estatus de transición, hasta que sus hijas e hijos tengan descendencia.

Cuando las hijas e hijos se casan, tanto si es a través de la boda o escapándose, se accede a la etapa de MAYORES, con este estatus. Igual que con los *recién casats*, si se han casado, sacando su pañuelo, los *tios amb fills recién casats* adquieren prestigio social, a través del casamiento de sus hijas e hijos.

Es importante resaltar que en función de si tienen hijas o hijos la posición de los *tios amb fills recién casats* vivirán este nuevo estatus de manera distinta.

Por un lado, si tienen una hija, la *casada jove*, pasa a formar parte de la familia del marido, por lo tanto los *tios amb fills recién casats* pierden parte del control sobre la vida de su hija, que pasa a otra familia. Por ello, como presentábamos en la cita 4, y como veremos más adelante, algunas familias prefieren que sus hijas *fadrines* se conviertan pronto en *mocitas* y se casen jóvenes, ya que así puede casarse con un *fadrí* del barrio y pueden seguir más presentes en la etapa del MUNDO ADULTO.

Por otro lado, si tienen un hijo, el *casat jove* incorpora a la familia a su mujer, esto quiere decir que la familia crece y aumenta el prestigio social. En este caso, es especialmente importante si a los *tios amb fills recién casats* les gusta

la mujer de su hijo, ya que se incorpora a la familia y las ayudas que le ofrecerán serán distintas en función de ello.

Como veremos a continuación, el rol es distinto en función del género, y tienen que realizar tareas distintas, para el buen funcionamiento de la familia.

TIOS

Se adquiere el estatus de *tios* cuando las hijas o hijos tienen descendencia, y por lo tanto amplían su familia, convirtiéndose en abuela y abuelo.

Es cierto, pero, que se usa este nombre para designar a todos los MAYORES, cuando se quiere mostrar respeto por ellas y ellos o se habla en genérico.

Adquirir este estatus implica nuevos roles dentro de la comunidad, que se diferencian en función del género, pero también en función de la etapa en la que estén sus hijas e hijos y sus nietas o nietos, teniendo en cuenta que en muchos casos sus hijas e hijos llegan a la etapa de MAYORES.

Más adelante situaremos las diferencias en función del género. Sin embargo, es importante resaltar la preocupación por las hijas *casades amb fills petitets* o *casades amb fills fadrins*, y porque el marido les dé una buena vida. A pesar que actualmente las parejas pueden separarse, antes de llegar a esta situación, se intentan encontrar arreglos entre las familias. Sin embargo, antes de llegar a esta una separación, se buscan acuerdos entre las familias, pero en otras situaciones, después de tiempo de malos tratos, la mujer decide irse, aunque no siempre con el apoyo de la familia. Si la separación se contempla como provisional por parte de la familia del marido, seguirán guardando el pañuelo. Sin embargo, como señalábamos en la cita 36, si están molestos y la entienden como definitiva, le devolverán su pañuelo, como forma de mostrar que les ha deshonrado o que su honra ya no es algo a valorar.

Es relevante señalar que se han producido algunas separaciones durante este estatus. A pesar que se produce en menos ocasiones, algunas *ties* que no se habían separado cuando eran más jóvenes por las presiones familiares o porque era otra época, lo han empezado a hacer. En este caso, se deja la

convivencia, pero si ambos son del barrio pueden seguir en la misma comunidad, a pesar que no se comparten determinados espacios.

Los chicos se han quedado en El Corraló y Amelia y yo nos hemos dirigido a la Unió. Cuando estábamos en La Placeta, me ha preguntado: “Pots acompanyar-me al ‘payo-moro’ a comprar, és que no em deixen nar sola”. Le he contestado que hoy no podía, ya que tenía prisa porque quería estar a las 20.00h en Montjuïc. Sin embargo, no ha vuelto a insistir, ya que nos hemos encontrado a su abuelo, que estaba parado, como esperando, delante de la puerta de entrada a la Associació Gitana de La Lluna. Al verlo, Amelia ha ido corriendo a sus brazos. Me he despedido de ellos y he entrado a la asociación.

En el bar (y en toda la asociación) solo quedaban 4 personas (la Tía Cándida y tres señoras más -de aproximadamente su edad- jugando una partida a cartas). Al verme llegar, la Tía Cándida (abuela de Amelia) me ha dicho: “Nena, un altre dia que surtis amb l’Amelia, pots fer que també vingui quan tu tornes?”, pero le he explicado que ha venido conmigo, pero que se ha quedado con su abuelo, justo en la puerta de la asociación. Entonces me ha contestado: “Ah... si està amb el seu iaio està bé... és que el troba molt a faltar” (y la bisabuela -madre de la Tía Cándida- ha asentido con la cabeza).

(100408_Act_Q1, P_C_OncluNoé, P_C_TiaCándida, P_C_TiaSalvadora)

Cita 49: Tios separados viviendo en la misma comunidad

Después de la separación de la *tia* Cándida y el *onclu* Noé, él no podía entrar en la asociación, ya que era el espacio de trabajo de la *tia* Cándida. Esto tiene repercusiones en las relaciones familiares, especialmente con los nietos en la etapa de la INFANCIA o de la INICIACIÓN.

Sin embargo, con el tiempo, puede reconstruirse o no la relación de pareja. Por ejemplo, la *tia* Cándida y el *onclu* Noé han reconstruido su relación,

estando ambos presentes juntos en el pedimiento de su nieto Abraham o en el entierro de la *tia* Salvadora, madre de la *tia* Cándida.

Así pues, vemos que se han producido algunos cambios en este estatus, posiblemente porque ya se ha adquirido un cierto prestigio social que les permite hacer cambios, con menos presiones sociales. De esta manera, es un estatus con el potencial de provocar cambios en las prácticas de la comunidad.

TIOS SENSE NÉTS

El estatus de *tios sense néts* se adquiere cuando las hijas e hijos se convierten en *casats en busca de fills*.

Es un estatus en el que hay diferencias importantes en función si quien no consigue tener descendencia es la hija o el hijo. Mientras que si se trata del hijo, en algunos casos se presiona a la nuera para que tenga descendencia; cuando es la hija, existe una preocupación por las dificultades de ella por tenerla, ya que la deja en una posición de vulnerabilidad delante del marido, de la suegra y de la familia del marido.

Generalmente, es difícil encontrar *tios* en este estatus en relación a todas sus hijas e hijos, ya que seguramente alguno conseguirá tener descendencia. Sin embargo, cumplen el rol propio de este estatus cuando tienen alguna hija o hijo que ocupa el estatus de *casats en busca de fills*.

TIOS AMB FILLS FADRINS

Los *tios amb fills fadrins* son aquellos MAYORES que sus hijas o hijos siguen siendo solteros, a pesar que la mayoría de las hijas o hijos de su quinta ya se han casado y formado su propia familia.

En este estatus las diferencias de género son importantes, ya que la preocupación por un hijo *fadrí gran* o *fadrí vell*, es distinta que por una hija *fadrina gran* o *fadrina vella*.

Se espera que el hijo *fadrí* forme su propia relación de pareja, sin embargo, la presión es inferior, ya que pueden posponer construir su propia familia y optar primero por lograr otras expectativas de futuro.

En cambio, si se trata de la hija, el temor que no logre construir su propia relación de pareja o que acabe escapándose, provoca preocupaciones por el futuro de la chica, al mismo tiempo que se la presiona para que cumpla con los retos propios de la etapa de la INICIACIÓN. Es cierto, pero, que a medida que la *fadrina* se hace mayor y se convierte en *fadrina vella*, se prefiere que se escape, aunque sea menor honor para la familia, que no que se quede soltera. De esta manera, aún tienen posibilidades de ampliar la familia con su descendencia.

Generalmente, igual que con el estatus de *tios sense néts*, no se encuentra a demasiados miembros de la comunidad, ya que probablemente alguna hija o hijo se habrá casado e incluso puede tener descendencia, pero si que hay roles de este estatus que se llevan a cabo, en relación a la hija o hijo que se mantiene soltero.

TIOS SENSE FILLS

El estatus de *tios sense fills*, es una transición del estatus de *casats en busca de fills*, a la etapa de MAYORES sin haber logrado los retos de la etapa del MUNDO ADULTO: tener descendencia.

El cambio de etapa no depende de ellos, sino de los cambios en su quinta. Es decir, cuando las hijas e hijos de su quinta, empiezan a casarse y a formar sus propias familias, acceden a la etapa de MAYORES con este estatus.

Este estatus no otorga demasiado prestigio social. Sin embargo, a lo largo de los años encuentran un espacio en la comunidad, ya sea a través del mundo laboral, de su vinculación con el Culto o el asociacionismo, pero también de la participación en las celebraciones familiares o ejerciendo roles de cuidado.

PER VESTIR SANTS

El estatus *per vestir sants* se adquiere cuando la comunidad asume que los *fadrins vells* ya no llegaran a casarse. De esta manera, el cambio de estatus y de etapa está relacionado con las expectativas que la comunidad tiene de que consigan superar el reto de construir su propia relación de pareja, propio de la etapa de la INICIACIÓN. Es decir, siguen solteros y no se espera que esta situación cambie. Generalmente, coincide también cuando su quinta va adquiriendo el estatus de *casats amb fills fadrins*.

En este estatus, ya no se les presiona para que construyan su propia relación de pareja, y por lo tanto, buscan otras expectativas de futuro y otros roles a desarrollar dentro de la comunidad, que también puedan otorgarles prestigio social.

CONSTRUIRSE GITANA EN UN MUNDO PAYO

En este apartado, y después de haber enmarcado el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna, tanto desde lo canónico como desde la diversidad dentro de la comunidad, presentaremos cómo construirse como gitana y gitano, en un mundo payo. Es decir, qué elementos permiten la construcción de un ciclo vital individual, siendo miembro de un grupo cultural dominado, en interacción con el grupo dominante, y por lo tanto, qué elementos inciden en la construcción de la identidad, así como los ámbitos de socialización donde se va construyendo esta identidad en interacción con otras personas y con valores propios de dichos ámbitos.

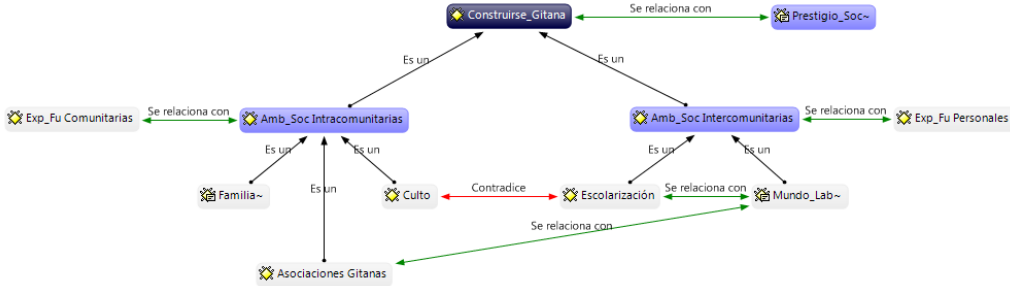
De esta manera, debemos señalar tres elementos claves para el desarrollo individual dentro de la comunidad: los ámbitos de socialización intracomunitarios, los ámbitos de socialización intercomunitarios y el prestigio social en la comunidad.

Para ello, es necesario partir de situar la comunidad gitana de La Lluna como un grupo cultural dominado, en constante interacción con el propio grupo, con unos valores eminentemente colectivistas, con el grupo dominante y con otras instituciones, con valores principalmente individualistas, que transforman sus prácticas educativas, al mismo tiempo que inciden en las expectativas de futuro y en la construcción de la identidad.

A través de este contacto cultural, así como de la participación en distintas instituciones, se detectan procesos de cambio en la comunidad. Por un lado, se detectan procesos de hibridación cultural, donde se producen procesos de enculturación. Por el otro, se detecta también el aumento o reafirmación de características culturales secundarias, para diferenciarse del grupo cultural dominante y para conservar la cultura propia.

Estos procesos de cambio, se concretan en la diversidad de prácticas que pueden realizar las personas dentro de la comunidad gitana de La Lluna y fuera de ella.

De esta manera, vemos como se trata de una continua toma de decisiones que llevan a construir a una persona como gitana o gitano en un mundo payo.



Network 3: Construirse como gitana en un mundo payo

Como vemos en la network 3, construirse como gitana o gitano en un mundo payo, implica participar de ámbitos de socialización intracomunitarios, como son la familia, la asociación gitana o el Culto, donde se promueven valores intracomunitarios y se persiguen expectativas de futuro comunitarias; ámbitos de socialización intercomunitarios, como la escuela y el mundo laboral, donde se promueven valores intercomunitarios y expectativas de futuro personales; y cómo se puede construir prestigio social dentro de la comunidad a través de conseguir cumplir con las expectativas de futuro propias de los distintos ámbitos de socialización donde los miembros de la comunidad gitana se socializan.

La división entre ámbitos de socialización intracomunitarios e intercomunitarios es importante, porque permite poner en juego los contextos donde la persona se desarrolla de manera individual, a pesar de formar parte de una comunidad y tener un grupo cultural de referencia; y contextos donde la persona se desarrolla en el seno de la comunidad; así como de los valores y expectativas de futuro que se construyen en cada uno de dichos ámbitos. De esta manera, cuando hablamos de valores intracomunitarios, nos estamos refiriendo a aquellos valores que se transmiten en instituciones donde la persona participa, que forman parte de la comunidad gitana, y de sus prácticas, como son la familia, las asociaciones gitanas y el Culto. Por otro lado, cuando hablamos de valores

intercomunitarios, son aquellos que debe llevar a cabo la persona individualmente, a pesar que siga teniendo como marco de referencia al grupo cultural dominado, participa de ámbitos, como pueden ser la escolarización y el mundo laboral, en los que debe relacionarse con el grupo cultural dominante.

De esta manera, veremos cómo se adquiere prestigio social, a través de lograr éxitos, socialmente aceptados por la comunidad gitana de La Lluna, en los distintos ámbitos. Es decir, en función de las expectativas de futuro comunitarias y personales.

ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN INTRACOMUNITARIOS

Los ámbitos de socialización intracomunitarios son aquellos microsistemas donde una persona de la comunidad gitana participa y se socializa en tanto que miembro de la comunidad gitana de La Lluna. En dichos ámbitos priman los valores colectivistas donde el peso de la comunidad y de la importancia de la pertenencia a una familia, el género y la edad inciden en el rol que una persona puede desarrollar en ésta. De esta manera, en estos ámbitos de socialización se va construyendo un determinado rol, así como unas expectativas de futuro comunitarias, donde a través de lograr los retos propios del ciclo vital de la comunidad, se consigue prestigio social.

El principal ámbito de socialización es la familia y debemos entenderla como todo el linaje familiar, así como el conjunto de valores y prácticas que en ella se ponen en juego, el rol que se asigna comunitariamente por la pertenencia a una determinada familia, así como el vinculado a la edad y al género.

Asimismo, hay otros dos ámbitos de socialización claves a nivel intracomunitario, como son las asociaciones gitanas y el Culto. Las asociaciones gitanas son un espacio de socialización, así como un espacio de construcción de proyectos comunitarios que incidirán en toda la comunidad, pero serán una salida laboral para la familia que gestiona la asociación. En

Entender la construcción de las relaciones sociales en la comunidad gitana de La Lluna no puede hacerse sin comprender las diferencias de género en la socialización y en las expectativas de futuro. De esta manera, en este apartado pondremos énfasis en las diferencias de género y como se promueven en los espacios de socialización segregados por género y edad.

Cuando paso por delante de La Placeta, me fijo en la distribución de la gente en los bancos. Las mujeres están en los bancos que me quedan de cara, yendo dirección Bailén, y los hombres en los que me quedan detrás. En la plaza, las niñas están sentadas en las escaleras de la farmacia y los niños corriendo por la plaza.

(131115_Calle_Q2, Q5-P-o_Jacinto, Q5-P-o_Benjamín, Q6-P-a_Noelia,
Q7-B-a_Azuleika, Q7-B-a_Úsula)

Cita 50: Segregación de género en los espacios de socialización

En la cita que acabamos de presentar, vemos como existe una segregación de género en los espacios de socialización. De esta manera, esta segregación va acompañada por una promoción de una distribución de roles, que se transmite a las personas que acceden a un nuevo estatus pero también a toda la comunidad que aprecian la segregación, facilitando la apropiación de dichos roles a través de la participación guiada.

A lo largo de este apartado analizaremos los distintos ámbitos de socialización intracomunitarios, como la familia, las asociaciones gitanas y el Culto. Como señalábamos, en dichos ámbitos se priorizan los valores colectivistas y el aprendizaje a través de la participación guiada.

FAMILIA

La familia es el primer y principal ámbito de socialización en la comunidad gitana de La Lluna, entendiendo familia en el sentido amplio de la palabra, es decir, no incorporando solamente las personas que viven bajo un mismo techo, sino también los lazos familiares vinculados a un mismo linaje.

El modelo familiar debe entenderse enmarcado dentro de la cultura gitana, y de la expresión de la cultura gitana en la comunidad gitana de La Lluna, con sus características específicas y diferenciales de otras comunidades. Por ello hay distintos elementos que debemos tener en cuenta en el momento de entender y analizar el modelo familiar.

Por un lado, es importante resaltar que la comunidad gitana tiene una cultura basada en valores colectivistas, y a pesar que como veremos más adelante se encuentra en continuo proceso de cambio debido a la interacción con otros grupos culturales y con sus instituciones, pero también porque los cambios son inherentes a cualquier cultura, estos valores colectivistas están en proceso de transformación, al mismo tiempo que siguen subyaciendo los valores comunitarios así como muchas de las prácticas de la comunidad.

De esta manera, el modelo familiar se basa en la tradición, en un sistema patriarcal donde se espera que cada miembro de la familia cumpla un rol concreto, que llevan asociadas una serie de responsabilidades, y que conformarán el modelo de mujer y de hombre. Estos roles dependen de la posición que cada miembro ocupa en la familia, marcado por el género, la edad y el prestigio social adquirido.

Esta segregación por género, edad y prestigio social, nos lleva a dos cuestiones, por un lado debemos tener en cuenta el ciclo vital dentro de la comunidad gitana, así como los retos a conseguir en las distintas etapas y las distintas maneras para lograrlo; y por el otro, las diferencias de género que nos llevarán a plantear un modelo de mujer y un modelo de hombre, ya que se tienen expectativas diferentes sobre unas y otros y marcarán los procesos de socialización.

La familia es el pilar para la socialización, pero también para construir la identidad en el seno de la comunidad. Así pues, desde el momento del nacimiento y durante toda la vida adulta, una o uno es en relación a su familia, y eso implica que los errores de otros miembros te afectarán y que tus errores repercutirán en el resto, para ello son importantes tres elementos que marcarán la socialización: la segregación de género y los roles diferenciados, la gran expresividad de las emociones, el respeto a los MAYORES y el control social.

Más adelante en este apartado nos centraremos en analizar estas diferencias de género, así como planteando el modelo de mujer y de hombre que se transmiten en la socialización y que marcarán cómo comportarse en las distintas etapas de la vida, así como las alternativas socialmente aceptadas, para las mujeres y hombres que se alejan del modelo.

La expresión de las emociones es un elemento cultural que debe explicarse y entenderse, ya que juega un papel importante en la socialización y en la construcción de la identidad. Hay tres situaciones que son claves para entender la importancia de las emociones: la celebración del pañuelo de la novia en la boda, el repudio de la hija que se ha escapado o el luto por la muerte de un familiar.

En la boda, los hombres de la familia de la novia, pero también los del novio, se rompen la camisa como expresión de la emoción que les provoca la pureza de la chica, mostrada en las rosas mostradas en el pañuelo que le ha sacado la ajuntadora.

Después que la ajuntadora muestre el pañuelo a toda la comunidad, con las tres rosas que le ha sacado a Tania, le pasa la palabra al padrino de la novia.

Pedro: ¡Ole! Gitanos, hay muchas palabras aquí que sobran. Aquí están los hechos y los hechos son tres rosas como tres luceros que ha sacao mi sobrina.

Familiares y miembros de la comunidad: ¡Ole!

Pedro: (Dirigiéndose a los hombres de la familia de la novia) Yo digo una cosa, gitanos, ¿cómo lo veis vosotros?

Hombres de la familia: ¡Bien!

Pedro: (Dirigiéndose al abuelo de la chica) Gerardo, ¿cómo lo ves tú?

(El abuelo de la novia se rompe la camisa mostrando la emoción por la honra de su nieta).

Familiares y miembros de la comunidad: (Gritos y aplausos de aprobación).

Pedro: Gerardo, pues con un trapo de puntillas y un poco de seda ha corono a toda la familia.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, P_PG_Pedro, P_C_OncluGerardo, P_HG_Tania, P_C_Julián)

Cita 51: El onclu se rompe la camisa por la honra de su nieta como muestra de emoción

Como vemos en esta cita se muestra la emoción que tiene la familia, en concreto el *onclu*, por la virginidad de la novia. Delante del reconocimiento social de este mérito de la chica, y de su familia que ha sabido educarla según la tradición, se rompe la camisa, como expresión de esta emoción y esta expresión es recibida con aplausos y gritos del resto de la comunidad. Así pues, esta muestra de la emoción es socialmente respetada y valorada. De la misma manera, como veíamos en la cita 34, los *fadrins* también se rompen la camisa, como parte de su socialización en la expresión de las emociones.

La prácticas de repudio de la hija que se ha escapado como forma de casamiento con el novio, es otra explicitación de la importancia de las emociones y de externalizarlas. Cuando una hija se escapa, la familia deja de hablar con ella y ella no puede pisar el barrio ni la casa de sus padres. Por un lado es una muestra de la emoción producida por la deshora, y por el otro, es una manera de control social, ya que muestra las consecuencias a las demás *fadrines*, pero también a las niñas más pequeñas.

Encara sense moure'ns de lloc, m'ha preguntat si recordava quan eren petites i estàvem a l'associació, quan em van preguntar si jo ja ho havia fet i si feia mal (si la primera vegada que tenies relacions sexuals feia mal). Li he dit que si, que recordava molt bé la conversa d'aquell dia a l'associació i ella, ràpidament, m'ha tallat, dient "en aquella època no sabíem res, però ara ja sé com va tot. Quin lach que no sapiguéssim res. I a tu te teníem confiança i te podíem preguntar". Li he preguntat si ara ja sabia com anava tot, i m'ha contestat que si. La Chanel fa un parell de mesos que es va

escapar amb el nòvio i li ha explicat com era (ha aprofitat per dir-me que ella no podrà venir a fer el curs, perquè ara no pot venir a La Lluna, encara que torna a parlar-se amb els seus pares) i la Indira es va casar el mes passat. Les dues amigues li han explicat que fa molt mal.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 52: Sexualidad en las mocitas

Como vemos en esta cita, la familia de Chanel, que se ha escapado con su novio, no quiere verla y pasará un tiempo hasta que la *casada jove* puede volver a ir a su barrio y a verse con su familia, y su reincorporación será gradual. Sin embargo, como hemos visto en la cita 22, la relación se va reconstruyendo, ya que la familia siempre acabará perdonando a su hija. De esta manera, el repudio es una expresión de la deshonra, a pesar que duela, es lo que socialmente se espera que haga la familia de la *casada jove*.

Finalmente, la muerte de un familiar es otro momento de una gran expresión de emociones, es una muestra de respeto hacia los MAYORES, pero también un reconocimiento por el dolor de la pérdida.

Me fijo y veo que todas van vestidas de negro, con ropa ancha y cómoda (chándal o equivalentes) y sin arreglar. Choca verlas así, porque incluso cuando bajan a la calle sin arreglar, llevan un poco de maquillaje y de color.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora, P_C_TiaCándida, P_C_Serena, P_C_Elena, P_MG_Janira, P_CMov_Laika, P_C_Luciana, Q2-G-a_Zuleima, Q4-M-a_Amelia)

Cita 53: Expresión del luto con ropas cómodas, negras y sin maquillaje

Vestir de negro en un funeral y durante el periodo de luto es una expresión cultural del dolor que puede encontrarse también en otras culturas, como en la paya. Sin embargo, en este caso vemos como no es simplemente el vestir

de negro, como una costumbre que se reproduce, sino una muestra de las emociones sentidas, vistiendo ropa cómoda, sin arreglar, sin maquillaje.

Las mujeres que estaban en la sala empiezan a salir. Sale Luciana, que vuelve a estar embarazada. Hace muy mala cara, y pienso en que sufren mucho los procesos de muerte. Sin embargo, a pesar de ser verdad que pueden estar sufriendo mucho, me doy cuenta que no va maquillada ni peinada, que ninguna de las mujeres más cercanas a la Tía Salvadora van arregladas, y la comparación con el día a día las muestra aún más demacradas.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora, P_C_Luciana)

Cita 54: Expresión física del sufrimiento y del luto

Vemos en esta última cita, pero también en la cita 53, que no es solamente como van vestidas las mujeres el día del entierro, sino la apariencia física de estar sufriendo, de estar demacradas. Es decir, el sentimiento de dolor por la muerte de un familiar es fuerte, al mismo tiempo que se externalizan las emociones a través de la vestimenta, sino también en la apariencia física, como una muestra más de la fuerza de los sentimientos. Esta expresión de las emociones con el vestuario, se mantendrá durante un tiempo diferente en función de la proximidad de la persona que se haya muerto y de la etapa del ciclo vital. Así, el negro en las personas que están en la etapa del MUNDO ADULTO se mantendrá durante un tiempo y en los MAYORES puede convertirse en algo permanente). Es importante resaltar que toda la comunidad participa de los espacios sociales, como puede ser el entierro.

Los vigilantes nos indican donde es. Yo voy, pero me quedo en la esquina, ya que no me parece apropiado acercarme más, me parece un espacio muy familiar, a pesar de estar casi toda la comunidad gitana de La Lluna. Aquí hay gente que no estaba en el tanatorio, y se ve menos negro.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora)

Cita 55: El entierro de una tía es un espacio comunitario

De esta manera, se espera que la familia, pero también la comunidad participe del entierro y se acerque para acompañar a la familia en el entierro. Mostrando apoyo a la familia, pero también reconociendo el papel de los MAYORES en la comunidad.

Después de la muerte de un familiar cercano, las fiestas familiares programadas deben posponerse, como muestra de respeto. Por ejemplo, no se puede escuchar música, ver la televisión o bailar durante los primeros meses, a partir de la etapa del MUNDO ADULTO; o se posponen celebraciones familiares como pedimientos y bodas durante unos meses. Por ejemplo, Sara y Guido pospusieron su pedimiento; Abraham y Zuleima pospusieron la boda; o Érica y Héctor aún no pueden celebrarla a la espera que pase este periodo de luto.

La expresión y externalización de las emociones es una expresión cultural, un elemento que genera identidad, y que forma parte del sentimiento de pertenencia de la comunidad.

Bueno, lo pasé un poco mal porque pasaban cosas, y como que estamos acostumbrados a estar siempre todos, yo me sentía como que estaba fallando porque no estaba con mi gente, ¿no? Pero escribía y llamaba casi cada día, y al final vine.

Para mi se pasó muy rápido, porque eran muchas experiencias nuevas, pero para ellos fue... una agonía.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 56: Participación en la familia y en la comunidad

En la cita que acabamos de presentar, vemos como Laika le resulta difícil estar alejada de la familia y de la comunidad, a pesar que ha decidido salir a estudiar lejos de casa y que ha podido hacerlo porque ha recibido el apoyo de su familia, no puede estar presente en muchos espacios comunitarios, en celebraciones, pero también en momentos de pérdidas.

Marta, no puc ser profe, perquè no pot faltar, i els gitanos quan es mor algú o hi ha un casament o algu no podem treballar, perquè hem d'anar, yo vull fer lo de la Laika, ¿un nen pot fer-ho?

(100408_Act_Q3-Q6, Q3-M-o_Tobías, P_CMov_Laika)

Cita 57: Participación en espacios comunitarios inciden en las alternativas laborales

En esta cita vemos como Tobías, que en este momento quería estudiar y trabajar como maestro para que la escuela fuera distinta, cree que no es un trabajo que pueda hacer y que es mejor realizar un trabajo como el que hace Laika como promotora escolar, ya que cree que tiene mayor flexibilidad horaria y le permitiría la participación en espacios comunitarios.

De esta manera la participación en los espacios comunitarios es importante, no solamente porque contribuyen a la socialización de los miembros de la comunidad, sino porque es un elemento constructor de identidades y de identificación con el grupo.

La participación en los espacios comunitarios, se relaciona también con una estructura social basada en valores comunitarios, donde es muy importante la familia, la comunidad y existen elementos de reproducción de estos valores. Por ello, los roles vinculados a la posición que se ocupa en la familia, vinculada con el género, la edad y al prestigio social adquirido son claves para mantener y reproducir este sistema. Así pues, el respeto a los MAYORES es un valor que permite la reproducción de valores colectivistas y del sistema patriarcal en el que se basa la estructura familiar.

Hem gravat un parell d'intents, ja que s'han equivocat en el nom dels seus personatges. Tot i això, quan anàvem a gravar l'escena de nou, ha aparegut pel carrer l'avi del Jesús. Ha estat mirant un moment el que fèiem i llavors ha cridat al Jesús i li ha dit que no fes la pel·lícula, però el noi m'ha dit: "Li podem dir que ens pagueu diners, si li diem això segur que em deixa", encara que li he dit que no l'enganyés.

El Jesús ha parlat un moment amb el seu avi, que al final li ha dit que no fes la pel·lícula.

L'Abraham m'ha comentat que està boig, i ha intentat anar a parlar amb ell per convèncer-lo. Tot i això, al cap d'un moment ha tornat i ha dit que era millor que el Jesús no fes la pel·lícula, perquè sinó podíem tenir problemes.

Hem anat a parlar amb l'Onclu Ciro i ens ha dit: "Que jo sé com funcionen les coses. Sóc el vell de la família, jo sé coses, i no vull que el graveu, que sé com funcionen les coses".

Els altres nois han vist que no podria fer ell la pel·lícula, i han trobat una solució: que el Isaías el substituís i que fes de "transformació" del personatge que abans feia el Jesús. Crec que és interessant veure com han sabut readaptar el guió en funció de les necessitats i dels recursos (nois que podien fer d'actors i possibilitats donades per la sèrie en la que es basen -els personatges es transformen i evolucionen-).

El Jesús s'ha enfadat amb el seu avi i ha dit que l'odiava i que mai li deixava fer res i que als seus pares no els hi importava que fes la pel·lícula.

Tot seguit, ha vingut l'avi i m'ha dit que el que havíem aconseguit volent gravar aquesta pel·lícula era que el seu net s'enfadés amb ell i que no volia que sortís en cap fotografia ni en la pel·lícula i s'ha allunyat, quedant-se mirant el que fèiem des d'un racó de la plaça, suposo que per evitar que el Jesús sortís a la pel·lícula.

(090609_Act_Q1-Q3, P_C_OncluCiro, Q3-M-o_Jesús, Q1-G-o_Abraham,
Q1-G-o_Isaías)

Cita 58: El onclu Ciro no permite que su nieto Jesús salga en la película

Como vemos en esta cita, el *onclu Ciro* no quiere que su nieto participe de una actividad paya, ya que desconfía de los objetivos que hay detrás. No

obstante, la relación con el Onclu Ciro cambió a las pocas semanas, ya que después de estar observando la actividad que hacían los niños de la quinta de Jesús y de hablar sobre el Proyecto y sobre otros temas que a él le interesaban, dejó de desconfiar de la actividad.

Por otro lado, en la cita se aprecia como delante de la imposibilidad que su nieto comparta su perspectiva, exige que se cumpla con el respeto a los MAYORES. A pesar que se mantiene el respeto a los MAYORES, cuando durante la etapa de la INFANCIA no se comparte la decisión, vemos como surgen elementos de conflicto generacional con las niñas y niños y sus MAYORES. Sin embargo, en la INICIACIÓN su relación se transforma y el respeto hacía éstos se asume y si no se está de acuerdo se propone su punto de vista con fórmulas que no impliquen romperlo.

Fruto de este conflicto generacional, posiblemente aumentado por la participación de las niñas y niños (y sus madres y padres) en instituciones payas, pero también de la influencia creciente del Culto, el poder de los MAYORES en la comunidad, y por lo tanto su figura de respeto, se diluye y se va convirtiendo en más simbólico que real sobre las niñas y niños durante la INFANCIA. Más adelante, en el apartado sobre el Culto entraremos en analizar la influencia del Culto en las transformaciones de roles.

Finalmente, el control social tiene un peso importante en la socialización en los valores de la comunidad, pero también como acompañamiento para tomar decisiones que se ajusten a los intereses familiares y lograr superar los estatus con prestigio social. Cabe resaltar que a pesar de algunos cambios en la comunidad que analizaremos más adelante, la construcción de alternativas individuales, que se alejan del modelo familiar tradicional, pasan por la aceptación por parte de la familia de estas alternativas o bien por alejarse de la familia y la comunidad.

Este control social permite marcar determinados límites físicos en el barrio que las *fadrines* no deben superar si no es acompañadas de hombres de su familia, para intentar garantizar que mantengan el honor de la familia, pero también para que no se pongan en riesgo delante de personas que las quieran dañar.

Lucas: De cara al futur, lo millor que es podria fer és trobar al barri i a les cercanies... o sigui és que... [¿vale? I intentar...].

[Marina: (NSE)].

Educador_CSS: Cercanies fins a on?

[(Vàries mares parlen alhora)].

Lucas: [Ee... Plaça... La Placeta, El Corraló, Àncora... Tot lo que passi d'Àncora és un perill].

Marina: [(NSE), Plaça Rodona].

Educador_CSS: Si, però tot i això... però és que per exemple diem... carrer de Les Veles, ja...

Elena: Clar bueno, però si no sé ni von està això!

Educador_CSS: Allí a Plaça de la Caravel·la.

Elena: (NSE) fins aquí si, (NSE).

Lucas: Bueno, encara... encara es podria fer un esforç.

Elena: Fins a Plaça de la Caravel·la si.

Lucas: A llavors això encara seria més fàcil de treballar si els primers dies o el primer mes hi hagués un acompanyant pel mig, ¿vale?, això seria facilíssim. El tema de desplaçar-se amb un altre barri jo això ho descarto directament perquè no... no...

Marina: No es farà.

Elena: No es farà.

Lucas: I... i parlo, ara mateix ya parlo des del nivell de... o sigui, des de... des de la vista de pare, ¿eh?, la meua filla no hi nirà.

Marina: Clar, perquè és així, pues perquè (NSE) no són.

Lucas: No, ¿vale?, perquè no saps mai lo que... lo que pot passar. I després, cadaú sap lo que té a casa. Mmmm... Yo sé lo que tinc a casa.

(La Marina, la Elena i la Marta riuen).

Lucas: No sé si m'enteneu... Yo sé que és una nena que no és molt així, que no és molt aixà, que no per quí, que no per llà... Però poder el... el problema d'ella no és ella, el problema és lo que li puguin fer.

Marina: Claro.

Lucas: Però hi ha uns altres que no, que no és lo que li puguin fer, és lo que ells pugui fer.

Carmela: I tant.

Lucas: Llavors, entre una cosa i una altra, sempre hi ha aquesta... desconfiança, aquesta manera de... de... aquesta por, ¿vale? No sé... Som així de (NSE) i no t'ho puc canviar yo. I crec que un problema seriós és aquest. Ya et dic, és un problema que les criatures vayin a l'excursió, ¿vale?, on... yo hi... yo he estat treballant i... i sé lo que hi ha, sé els monitors que hi han, se el cuidado que es tenen i tot i amb això no... no es va... ¿Vale? I ni molt menos plantejar-se l'excursió de fin de curs de tres dies fora casa.

Marina: Les colònies. Mira, avui m'ho ha dit la directora i dic (fa que no amb el cap i el dit), treu-t'ho del cap, perquè no hi anirà.

Lucas: Perquè després a darrera, després a darrera, no nosaltres, les pròpies criatures tenen que passar... que poder és culpa nostra.

Marina: [El meu fill va anar a... (NSE) Granada, el meu fill va anar a Granada, ¿vale?, però és un nen].

Educador_CSS: [Si, però amb nanos més petits... Si s'acostumen de petits a anar de colònies...].

Carmela: És que no s'acostumen, de petits encara menos per deixar-los anar.

Lucas: Quan són molt petitets, perquè són molt petitets. Quan són grans, ja són grans. Val... i això... i això és un problema.

Carmela: Quan són gran ya no hi volen anar, i quan són petits no els hi deixes anar tu.

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_PG_Lucas, P_MG_Marina, P_MG_Carmela, P_C_Elena)

Cita 59: Límites físicos de la comunidad

Como vemos en esta cita, estos límites influyen en las posibilidades de la continuidad educativa, pero también en las salidas escolares, que como más adelante analizaremos, en muchas ocasiones no se permite que asistan en la etapa de la INFANCIA participen, especialmente las niñas si no van acompañados por personas que consideran adultos responsables (generalmente familia), por temor que les pueda pasar algo.

Asimismo, fuera de estos límites, especialmente los *fadrins* y los *mozos*, con quien se es más tolerante con el control social, desean que haya ciertos equipamientos, que desde las familias y los Cultos no se desea que estén en el barrio e incluso que para alejarse de dicho control, quieren que estén cerca, pero no en la misma comunidad, como pueden ser discotecas o prostíbulos.

Todos estos valores los promueve la familia en la socialización, al mismo tiempo que muestran el modelo de familia deseado. Sin embargo, es importante resaltar que mujeres y hombres tienen un rol distinto en la socialización de las hijas e hijos. La mujer debe encargarse de educar a sus hijas e hijos y el hombre se espera que intervenga cuando la situación no puede controlarse o sobrepasa los límites de la familia.

También les digo que quiero hablar con sus madres, pero Zuleima me dice que le es igual, porque su madre no le dirá nada: “Què et penses? Em donarà una pallisa i ja està, no li dirà al meu pare ni res, per no tenir problema”. Chanel asiente.

(130206_Calle_Q2-Q3, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Chanel)

Cita 60: La mujer debe educar a las hijas e hijos y los protege delante del padre

Como vemos en esta cita, Chanel y Zuleima que son conscientes que han sobrepasado una norma importante y que recibirán un castigo por parte de sus madres no están preocupadas, porque saben que éstas, para evitar conflictos con sus maridos, les aplicarán un castigo puntual y no se explicarán a los padres. De esta manera, vemos como en muchas familias es la mujer quien se encarga de educar a sus hijas e hijos, y que por un rol de complicidad con sus hijas e hijos, pero también para evitarse problemas, se esconde a los hombres determinadas situaciones, favoreciendo a crear una mayor complicidad entre madres e hijos e hijos, pero también se les enseña que muchos de sus actos no tienen consecuencias.

Asimismo, en la cita que mostramos a continuación, Valeria intercede por su hija para que pueda ir a la universidad a presentar la película que ha estado haciendo con sus amigas en el proyecto Shere Rom.

“Vindrem ma germana i jo. És que la Dolores està molt pesada i el seu pare no ho volia de cap manera. I no li havíem dit, pro va descobrir-ho i no li deixa, i ahir cridant pel balcó que volia que encara que no la deixés aniria i va dir que si hi nava la meva germana jo també podia nari i la Dolores podia anar a la universitat i les seves amigues també i la Dolores volia, però casi no ve ninguna”.

(100520_Act_Q1-Q2-Q3, P_MG_Valeria, Q2-G-a_Dolores)

Cita 61: Complicidad de la madre con la hija

A pesar que en este caso su marido se acaba enterando, media entre este y su hija para que ella pueda conseguir lo que quiere.

Vemos, por lo tanto, que las mujeres inciden en determinadas decisiones sobre la familia, a pesar que socialmente se reconoce que es el hombre quien debe decidir por la familia. Sin embargo, es importante resaltar que mujeres y hombres tienen mayor o menor peso en las distintas esferas sociales y los utilizan para intentar que cuando no están de acuerdo, se hagan las cosas a su manera.

Entonces, Noelia me ha explicado que se habían cambiado para que Érica se pudiera prometer con chicos de Betania, pero que al final no, y por eso. “El meu pare va començar a nar a Betània sense dir-ho a ma mare, i llavors la meva mare va haver d'anar a Betània, però ara ja no, i tornem. Però jo puc anar on vulgui, perquè tinc família a les dues bandes”. También me ha dicho: “Es van discutir molt i la meva mare no hi volia anar i no hi anàvem, però llavors el meu pare hi va nar un dia i llavors hi vem anar tots”. Me ha sorprendido esta explicación, ya que de alguna manera está situando cómo son las relaciones de poder y qué estrategias distintas usan las mujeres y los hombres (como mínimo en su familia): ella persuade dentro de casa y es cuando puede lograr que se haga lo que ella considera más oportuno; sin embargo, él utiliza la aparición pública, hacer visible su postura, para que la familia tenga que hacer lo que él quiere.

(131112_Culto_Q2-Q5-Q6, P_MG_Alicia, P_PG_Alfredo)

Cita 62: Espacio de toma de decisiones diferenciado para las mujeres y los hombres

En esta cita vemos como dentro del espacio familiar, la mujer puede intentar convencer a su marido, como también pasa en la cita 61. En cambio, fuera del espacio familiar no debe llevarle la contraria, y por lo tanto, el hombre puede usar actuar antes de haber llegado a un acuerdo familiar, como herramienta de presión para que se haga lo que él quiere. Vemos entonces, como cada uno tiene sus espacios de decisiones y tanto mujeres como hombres conocen

las reglas de este juego, que más adelante entraremos a explicar cuando hablemos del modelo de mujer y de hombre.

Una vez presentado el modelo familiar, entraremos a analizar el modelo de mujer y de hombre que se promueve dentro de la comunidad, y de las alternativas a este modelo, que son reconocidas por la comunidad. El modelo de mujer y de hombre se relacionan con los distintos estatus que se obtiene en las distintas etapas del ciclo vital, a través de lograr los retos propios de cada uno de estos estatus. En cambio, las alternativas que socialmente son reconocidas son aquellas que se relacionan con estatus que se adquieren por el cambio de estatus de la propia quinta, sin haber superado los retos de los distintos estatus, y por lo tanto, no por las propias transiciones ecológicas.

MODELO DE MUJER

El modelo familiar está basado en valores colectivistas, que se concretan en un sistema patriarcal, con distribuciones en los roles de género. Por ello, como señalábamos anteriormente, los miembros de una familia ocupan un estatus distinto en función del género, edad y prestigio social obtenido en la comunidad, que conlleva roles diferenciados.

Así pues, en este apartado analizaremos cómo definimos el modelo de mujer, con los elementos comunes propios de la división de género, pero también analizaremos los distintos estatus y cómo se concretan. Asimismo, en el siguiente apartado pasaremos a las alternativas a este modelo de mujer reconocidas por la comunidad, que se construyen en relación a este modelo cuando no se logra superar determinados retos.

Las mujeres en la comunidad cumplen un rol de cuidado desde las primeras etapas de su vida. Primero ayudando a la madre con las hermanas y hermanos pequeños, o con sus primas y primos. Cuando se casan y tienen descendencia deberán ocuparse de criar a sus hijas e hijos y de los MAYORES, y más tarde, el rol de *tía* está muy relacionado con el rol de abuela, que tiene cuidado de sus (bis)netas y (bis)netos.

Asimismo, cuando no se casan o no tienen descendencia también cumplen un rol de cuidado de las niñas y niños y de los MAYORES de la familia. Este rol de cuidado ofrece un rol social a todas las mujeres de la comunidad, al mismo tiempo que incide en otros roles que son cuestionados por determinadas personas de la comunidad porque entran en contradicción o limitan este rol de cuidado.

Este rol de cuidado se relaciona con el rol que las mujeres tienen en la familia de educar a las hijas e hijos. Como mostrábamos en la cita 60, se evita que los hombres conozcan determinadas acciones de sus hijas e hijos para evitar consecuencias negativas, hecho que promueve un rol de complicidad entre madres e hijas e hijos, pero dificulta ponerles límites.

De esta manera, vemos como las mujeres tienen un papel importante en la toma de decisiones sobre la educación de sus hijas e hijos, que pasa por el rol de cuidado y por la complicidad que se crea con ellas y ellos. Ambos roles incidirán en cómo contribuyen en el control social y en el papel que juegan intentando hacer de mediadoras con los hombres de la familia, especialmente en la etapa de la INICIACIÓN cuando hijas o hijos quieren o no pedirse.

Sin embargo, en tanto que existen diferencias importantes de rol y de espacio de tomas de decisiones, las mujeres de la comunidad son conscientes que dentro del sistema patriarcal en el que se sustenta el modelo familiar, ellas dependen de la tutela de los hombres, primero del padre de su padre y los MAYORES de su familia, pero también de sus hermanos a medida que estos van creciendo; y gradualmente desde que se piden hasta que se casan van pasando a depender del marido y la familia de éste.

Laika: Què et fa més por, el futur del nen o de la nena?

Janira: El de la nena.

Laika: El de la nena, ¿per què?

Janira: Perquè som més desgraciades, les nenes.

Laika: Per què són més desgraciades?

Janira: Perquè un home és diferent fa... sempre és un home, fa lo que vol, va abon vol, i es marca els límits ell mateix. Li marques límits fins una edat, quan arriba a una edat, ja és un home i no pots fer re. I amb una dona et marquen límits fins que te mores.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_CMov_Laika)

Cita 63: Diferencias entre mujeres y hombres

Como vemos en esta cita, las mujeres también en la etapa del MUNDO ADULTO siguen dependiendo de las decisiones de los hombres, cambiando la tutela del padre y los hombres de su familia, para depender del marido y la familia de éste. En cambio, el hombre, desde *fadrí*, gradualmente va consiguiendo mayor libertad y capacidad de tomar sus propias decisiones, y con la entrada al MUNDO ADULTO, pasa a decidir por él, pero también por su pareja.

Es en este contexto donde es especialmente relevante las redes de apoyo que se construyen entre las mujeres de la comunidad. Inicialmente se crea entre hija y la madre y demás mujeres de la familia, pero también con su quinta, y más adelante con la suegra. Es por ello, que muchas mujeres, prefieren que sus hijas se pidan y casen temprano, porque cuentan con estas redes de apoyo en la propia comunidad. En cambio, si se casan con alguien de fuera de la comunidad, generalmente deberán ir a vivir a la comunidad donde pertenece el marido y construir de nuevo estas redes de apoyo, incorporándose a una quinta con la que no se han criado, pero que formarán su nueva red de apoyo, y de la suegra y demás mujeres de la comunidad, a la que gradualmente se va incorporando desde que se pide.

Dichas redes de apoyo tienen un papel socializador, donde comparten información, por ejemplo sobre sexualidad, pero también es un espacio lúdico y para compartir problemas. Por ejemplo, no está bien visto que las mujeres salgan de fiesta, sin embargo, hacen fiesta entre ellas en casa de alguna. Ya desde pequeñas, yendo a dormir todas en casa de una de las chicas de la quinta y una vez han entrado en la etapa del MUNDO ADULTO,

creando su propia fiesta en casa de alguna de ellas, mientras los hombres están fuera o hacen sus propias actividades.

Estas redes de apoyo se sustentan en la segregación de los espacios de ocio diferenciados por género desde edades muy tempranas. Sin embargo, cumplen otras funciones como el apoyo ante dificultades con la pareja, ya que las demás mujeres de la quinta son las confidentes, pero también en caso que la propia quinta no pueda dar respuesta o en un momento puntual no esté disponible, las mujeres de otras quintas, especialmente con las que hay vínculos familiares, también cumplirán este rol.

La quinta y las demás mujeres de la comunidad sirven como redes de apoyo que pueden ayudar a otras mujeres a empoderarse en situaciones donde no saben qué hacer, por ejemplo cuando asumen un nuevo estatus y deben aprender cómo llevar a cabo un determinado rol. Sin embargo, también son agentes de presión, en tanto que los estatus que se ocupan en la comunidad se adquieren por las propias transiciones ecológicas, pero también por las transiciones de la quinta, o de las quintas superiores e inferiores. De esta manera, que Zuleima se pidiera la convirtió en elemento de presión en las demás chicas de su quinta, pero también en las de la quinta superior que no se habían pedido todavía, como Ana; y para las chicas de la quinta inferior, que accedieron al estatus de *fadrines* debiendo asumir el rol que se espera de este estatus. Al mismo tiempo, el casamiento de Indira y Chanel pueden haber contribuido a empoderar a otras mujeres de la quinta, ya que sus experiencias en la sexualidad pueden ser un elemento de referencia.

Al mismo tiempo, también son factores de empoderamiento mujeres que se alejan del modelo de mujer, como puede ser Elena, que se convirtió en referente para Laika.

Creo que una de las mujeres de mi familia que ha influido más en mi es mi tía. Ya que aunque ella no tubo la oportunidad de estudiar, desde muy joven se separó y con un hijo tiró ella para adelante y hoy por hoy es independiente y no necesita a nadie.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika, P_C_Elena)

Como vemos en esta cita, Laika que se ha convertido en la primera gitana de la comunidad que ha estudiado un título universitario ve a su tía como una referente, empoderándola para que pudiera ser autónoma y luchar por sus propios intereses si estos eran estudiar. Sin embargo, esta autonomía, en ocasiones, puede provocar que se tema por que las mujeres se alejen de la comunidad, ya que incorpora valores individualistas que se reconocen como propios de la comunidad paya.

Estas redes de apoyo entre mujeres son las que permiten ir descubriendo la sexualidad. A través de lo que escuchan de las hermanas y primas mayores y que comparten y discuten en su quinta.

En la cita 52, veíamos como Érica cuenta los juegos sexuales que hace con su novio, al mismo tiempo que recuerda las conversaciones que tenía de pequeña con su quinta en contraposición con las que tienen ahora, que Chanel ya se ha casado. En ella también veíamos la importancia de la relación con la quinta, para compartir sobre sexualidad, a partir de las transiciones ecológicas y cambios de estatus de sus miembros.

Sin embargo, se presupone una inocencia en torno a la sexualidad en las mujeres que no se han casado, ya sea porque son aún *fadrines* o bien porque no han encontrado una pareja.

Janira: Molt bé, els hi parlen de sexe, els hi parlen de:: bueno, de lo que realment hi ha a la vida. Però que per les nostres nenes, intentem que no sigui així, ¿no? Intentem que això no no formi part de de de les nenes. No, no, és que no. És com algu que no va amb elles.

Laika: Però perquè li crees com un tabú, i llavors mai no pot parlar d'aquell tema, ¿no? [És com ara que] has dit lo del sexe i si no t'ho expliquen a l'institut, a casa no t'ho expliquen.

Janira: [Si, clar, suposo].

Janira: No.

Laika: I després tens [setenta mil:]. Si, i ara potser tu, perquè a lo

millor has tingut dubtes, i ara tu li explicaràs a la nena o quan sigui més gran, o en el seu moment, o no. Però vull dir, no ho sé, jo em pregunto, és un tema que a nosaltres mai a la vida:: Llavors::

Janira: [Bueno, cada vegada és més::].

Janira: Jo sé que el nen alguna pregunta li ha fet en el:: al seu pare. ¿no? Yo crec que la nena a mi no m'ho farà mai aquestes preguntes.

Laika: I no creus que això després li pot crear algun problema. Perquè es pot trobar amb situacions amb les que que a la se::

Janira: Sempre hi ha una o altra amb la que que amb la que ho parles, ¿no? Sempre, ¿no?, sempre no ho parles amb la teva mare, però ho parles amb la teva germana gran, amb la teva tia amb la que realment us porteu molt poc::

(110919_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_CMov_Laika)

Cita 65: La sexualidad como tabú entre las mujeres

En esta cita Janira reconoce que no habla de sexo con su hija ni tiene intención de hacerlo y que preferiría que desde la escuela no se hiciera, ya que se espera que las chicas no sepan de sexualidad. Sin embargo, reconoce que entre la quinta o dentro de las redes de apoyo entre mujeres en algún momento pueda saber lo necesario antes de casarse. De esta manera, vemos como se presupone una inocencia de las mujeres que no están casadas que provoca que la sexualidad sea un tabú sobre el que no debe hablarse socialmente.

Así, vemos como entre las mujeres es especialmente relevante la relación con la propia quinta y las redes de apoyo entre mujeres, ya que permiten socializarse en una comunidad con valores patriarcales con muchas exigencias y retos que deben cumplir y que difícilmente podrían llevarse a cabo con el apoyo de las demás mujeres de la comunidad.

De esta manera, la relación con ellas pasa, en muchos momentos, por realzar la belleza y los complementos que llevan. Esto se irá repitiendo a lo largo de su infancia, dando mucha importancia a la belleza, transmitiendo desde pequeñas la importancia de estar arregladas y guapas.

También se las empieza a socializar en las prácticas de la comunidad, y en los ritos importantes de la comunidad para las mujeres, como puede ser la participación en el pañuelo, en los casos que la familia de la chica permite que entren las mujeres con los niños.

Les dones de les dues famílies estan esperant a la sala, també alguns nenes petites, que les seves mares les animen a quedar-se: "Vols veure la chona a l'Azahara? Li faran el mocador i treurà 3 roses de la chona", com una manera d'anar socialitzant, poc a poc, en la pràctica del mocador quan són nenes.

(160630_Boda_Azaharalsaias, Q4-M-a_Azahara)

Cita 66: Socialización de las bebés en las prácticas culturales

Como vemos en esta cita, desde *bebés* se promueve la participación de las niñas en las prácticas de la comunidad, para que poco a poco se vayan apropiando de dichas prácticas así como de las metas y valores presentes en dichas prácticas.

PETITETA

Aproximadamente sobre los 3 años, las niñas ocupan el estatus de *petitetes*. A partir de este momento, a pesar que no haya una promoción activa de la segregación de género, y por lo tanto, niñas y niños pueden compartir espacio sin que sea un problema, se promueven roles distintos, que empieza a provocar ya en esta etapa que los espacios de juego sean separados. Sin embargo, si algún *petitet* quiere jugar con las niñas puede hacerlo, sobretodo cuando hay un estrecho vínculo familiar y se crían juntos.

Como veíamos en la cita 11, Amelia puede jugar con los niños y no es percibido como un problema ni es criticado. Es cierto que la posición social

de su familia es un elemento a tener en cuenta, pero es relevante como la *petiteta* lo percibe como una alternativa dentro de su repertorio de posibilidades.

Sin embargo, entre las niñas de este estatus el juego simbólico está muy presente y forma parte de los espacios de socialización entre iguales. En ocasiones, juegan a ser *fadrines* o *mocitas*, ensayando este rol, jugando con las expectativas de futuro y acercándose al modelo de mujer que se promueve desde la comunidad.

Las niñas estaban jugando a ser “fadrines” y Yumara ha dicho que ella quería ser Indira, Saraima ha querido ser Amelia, Noelia ha dicho que ella sería Érica, “per algu és ma germana”, y Azuleika ha decidido ser Alba. Les he preguntaba cómo se juega a ser fadrines y me han explicado que tienen que hablarse en secreto con sus novios y tener una amiga que no tiene novio que las ayude. Después de esta explicación, han seguido jugando.

(140401_Culto_Q6, Q6-P-a_Noelia, Q7-B-a_Yumara, Q7-B-a_Saraima, Q7-B-a_Azuleika)

Cita 67: Jugar a fadrines

En esta cita podemos ver como las *petitetes* juegan a ser *fadrines*. A pesar que hablarse con chicos no está permitido, forma parte del roneo, y por lo tanto, está socialmente tolerado y forma parte de la puesta en práctica del rol de *fadrines*. De esta manera, vemos como las *petitetes*, van apropiándose de los artefactos necesarios para más adelante poder desarrollar este rol. A través de las interacciones con el mundo adulto y del juego, se apropian de las prácticas propias de la comunidad, a pesar de tratarse de temas, que socialmente se espera que las *petitetes* no lo conozcan, igual que veíamos en la cita 7, en la que Shakira consigue llegar hasta la sala contigua donde se está haciendo la prueba del pañuelo a la novia, y puede explicar en qué consiste. Asimismo, estos juegos y esta participación periférica en prácticas de la comunidad son especialmente relevantes, porque tiene un impacto en la promoción del modelo de mujer y en la construcción de expectativas de futuro. Así pues, las niñas aprenden cómo será el roneo, pero también la

importancia de ser vírgenes, para honrar a la familia y poder hacer una gran celebración.

Asimismo, también a través del juego, representan el rol de *casades amb fills petitets*, percibiendo la dificultad del rol de las mujeres en la comunidad.

Keila: ¡Ai! ¡Es que estos niños me ponen de los nervios! Uno que pa la placeta, el otro que pa ordenadores. La otra que quiere quedarse en la casa... ¡Ai, y yo parriba y pabajo todo el día!

Anitak: Las mías igual. La mayor que ya se cree mocita, y la pequeña todo el día me dice que quiere ir a la placeta.

(100408_Act_Q3-Q6, Q6-P-a_Anitak, Q6-P-a_Keila)

Cita 68: *Jugar a casades amb fills petitets*

Como vemos en esta cita, Anitak y Keila ensayan el rol de *casada amb fills petitets*, incluso parece que están señalando una transición a *casada amb fills fadrins*. Este ejemplo, también nos muestra que conocen los retos que deben resolver las chicas en las distintas etapas, así como las distintas posibilidades de roles que pueden desarrollar.

FADRINETA

En la INFANCIA, a medida que se van haciendo mayores, las niñas adquieren el estatus de *fadrinetes*. Es el primer estatus en el que se promueve la segregación de género, y por lo tanto, cuando empieza a promoverse más activamente el rol que se vincula con el modelo de mujer y las expectativas de futuro. La misma manera de llamarlas, *fadrinetes*, ya tiene una connotación de empezar a asumir el rol que más tarde, como *fadrines*, deberán llevar a cabo.

De esta manera, las *fadrinetes* empiezan a desarrollar un rol de cuidadoras, con los *bebés* y los *petitets*, tanto a nivel de quedarse con ellos cuando no pueden ocuparse otras personas responsables, como de jugar con ellas y

distraerlas, mientras las mujeres están conversando en La Placeta o en algún otro espacio comunitario.

Como vemos en la cita que presentamos a continuación, las *fadrinetes* desarrollan un rol de cuidado hacia sus hermanas y hermanos pequeños. Sin embargo, este rol no se distribuye con el hermano varón, a pesar de tener edad para poder ocuparse de los hermanos pequeños. Así pues, vemos que se trata de un rol vinculado al género.

Le he preguntado cómo es que no había ido a repaso, y nos ha explicado: “És que havia de quedar-me a cuidar als meus germans!”. Una de las señoras de la Universitat a l'Abast le ha preguntado cuantos hermanos tiene, y les ha explicado: “Som 5 germans: el Jonathan, jo i tres més i els he hagut de cuidar jo i no he pogut venir a repàs”.

(100422_Act_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 69: Rol de cuidado con los hermanos pequeños vinculado al género

Vemos que en algunos momentos la responsabilidad recae en la chica, y, a pesar de tener 10 años, entre sus tareas se encuentra ayudar a la madre y la abuela en el cuidado de los hermanos pequeños. En este caso, además, al tratarse de una familia con muchos hijos y con menos recursos familiares, debido a la movilidad familiar, es más necesario la ayuda de la hija. Aunque, cuando es necesaria la ayuda de la familia pueden ir a vivir con ellos. De esta manera, en este caso, también es Érica la que se va con la familia que vive fuera de la ciudad, cuando la familia no puede hacerse cargo de las necesidades de todos sus hijos.

Le he preguntado cómo es que Érica estaba en La Plana, si el jueves pasado yo había visto a Jonathan (es hermano de Érica) y me ha contestado: “És que sempre és a ella a la que fan anar, només hi va ella”.

(100412_Act_Q2-Q6, Q2-G-a_Érica)

Cita 70: Movilidad de las fadrinetes para recibir ayudas de la familia en la crianza

Como vemos en esta cita, es frecuente que Érica se vaya fuera del barrio, como una ayuda familiar cuando se necesita. Además del impacto en la socialización, incide en el absentismo escolar de la niña, y en su nivel de escolarización.

En otros casos, es toda la familia la que se va del barrio, de manera más estable, para poder contar con la ayuda de la familia de otros lugares, incidiendo también en la escolarización, ya que en algunos casos no se escolariza a las niñas o niños, durante un tiempo, hasta que no están completamente situados. Además, cuando la movilidad se produce a mitad de un curso académico, en muchos casos, no se matricula a la niña hasta el curso siguiente.

El rol de cuidado también se detecta con hermanos mayores, o de edades parecidas, siendo de nuevo evidentes los roles vinculados al género.

Los chicos y chicas han empezado a sentarse a comer en el césped que queda en frente de la biblioteca (tocando al "Centre de Recerca"). Estaban todos comiendo a excepción de Érica. Le he preguntado si ella no comía y me ha contestado: "És que la meva mare ha marxat a treballar i m'he llevat a preparar els entraps per dinar per mi i al Jonathan, i he fet de pollastre rebosat, però només hi havia per un i li he donat a ell i he preparat l'esmorzar per tots cinc i no m'he tingut temps de fer el meu, només tenia el d'esmorzar i me l'he menjat a l'arribar". Le he propuesto si quería ir al bar a comprarse un bocadillo.

(100520_Act_Q1-Q2-Q3, Q2-G-a_Érica)

Cita 71: Rol de cuidado con los hermanos mayores

Como podemos apreciar en esta cita, Érica es quien se encarga de preparar la comida para su hermano, cuando la madre no puede, llegando al punto que si solamente tiene tiempo para hacer la comida para uno, es ella la que no come. A pesar que se llevan solamente un par de años, cada uno cumple un rol vinculado a un género.

Las *fadrinetes*, en tanto que ocupan un estatus de transición entre la INFANCIA y la INICIACIÓN, surgen contradicciones vinculadas al género y a los tabús vinculados con la sexualidad. Como señalábamos antes, escuela y comunidad enfrentan retos distintos, con modelos de socialización diferentes. De esta manera, en la escuela se promueven determinados aprendizajes, que desde las prácticas tradicionales no tienen cabida, porque no encajan dentro de un modelo de mujer, en el que la sexualidad es un tabú y se busca que esté lejos de los conocimientos de las chicas. En la cita que presentamos a continuación, puede apreciarse las contradicciones que pueden vivir las niñas en torno a la escolarización y a los requerimientos que pide la escuela, cuando consideran que no encajan con los valores intracomunitarios ni las prácticas que se les quieren transmitir desde la familia.

Indira ha empezado: “Marta és que tinc un problema gran i no sé a qui explicar-lo”. Después de decirle que si quiere, puede contármelo me ha explicado: “Al cole, a medi, estem estudiant la reproducció i tot això, però yo no puc perquè no li puc explicar a la meva mare”. Le he preguntado porqué no podía contárselo a su madre y me ha contestado: “Perquè no sap que jo ho sé i no sé què ma dirà”, y después de pensarlo un momento, ha añadido: “És que si li dic a la meva mare, ella li dirà a la meva germana i al seu marit, i ella a les seves amigues i elles a als seus marits i germans i cosins i tothom sabrà que yo ho sé”.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Indira, P_MG_Eugenia, P_MG_Laura)

Cita 72: La sexualidad como tabú

Como vemos en esta cita, es Indira quien debe enfrentarse a la contradicción, y es ella sola la que debe solucionar el problema de tener que moverse entre dos culturas y dos prácticas que en algunos momentos son vividos como contradictorias.

Al ser la sexualidad un tema tabú para las chicas de este estatus, provoca que hablar de las inquietudes que les genera esta contradicción sea muy difícil.

Asimismo, hablarlo con alguien, a pesar que sean personas de confianza como la madre o la hermana, saben que éstas lo comentaran con sus maridos y otras mujeres de la comunidad, y por lo tanto, que el secreto que la chica conoce parte del tabú, y en consecuencia no es tan inocente como debería serlo una mujer no casada, forma parte de los comentarios dentro de la comunidad.

Es significativo como las chicas de este estatus quieren parecerse a les *fadrines*, y diferenciarse de las *petitetes*. De esta manera, vemos transiciones muy rápidas de *fadrinetes* a *fadrines*, cuando la quinta superior empieza a pedirse, ya que el nuevo rol que tienen que desarrollar está mejor definido socialmente.

FADRINA

Con el pedimiento de las chicas de la quinta superior, se adquiere el estatus de *fadrina*. Se espera que una *fadrina* empiece a ronear, para que pueda pedirse y casarse, y por lo tanto, que vaya superando los retos de la etapa de INICIACIÓN. La presión para cumplir con estos retos es superior en las chicas que en los chicos, ya que ellos tienen más alternativas.

El roneo es distinto en las chicas que en los chicos. Para las *fadrines*, el roneo pasa por salir a la calle muy arregladas todas las tardes y fines de semana, pero también por las mañanas si han dejado de estudiar. Cuando salen sin intención de ronear van con la “cara lavada”, es decir sin maquillaje y cómodas, y como mucho llevan una base de color o un pintado sutil. En cambio, cuando salen a ronear se arreglan y generalmente van en grupo con otras *fadrines* o *mocitas* de su quinta.

Generalmente, en este roneo, las *fadrines* se pasean con sus amigas por la calle, especialmente pasan por delante de El Corraló, espacio donde pasan las tardes los *fadrins* y los *mozos*, cuando no están con sus parejas. Los pedimientos y las bodas, también son espacio de roneo, ya que pueden usar vestidos muy vistosos y provocativos, al mismo tiempo que es un espacio en el que pueden relacionarse con *fadrins* de otros barrios, ampliando así sus posibilidades de empezar a hablarse con otros *fadrins*, si los del barrio no interesan o los que les interesan ya están pedidos.

Durante este roneo, las *fadrines* buscan que los *fadrins* se fijen en ellas, pero también los *casats amb fills fadrins*, ya que si una chica les gusta, pueden hacerle ver a su hijo que una determinada *fadrina* está bien vista por la familia. Por el contrario, tienen que intentar evitar que la familia no la vea como una mala opción para su hijo, ya que puede provocar que en caso que los chicos quieran convertirse en pareja, la familia no apoye la decisión.

De esta manera, algunas *fadrines* usan el rol de cuidado, para llamar la atención a los chicos.

He visto que Shakira y Azahara regresaban de comprar, y han pasado por delante de los chicos y se han parado en medio de la calle para llamar la atención a Saraima y a Sulamita. Parece que buscan llamar la atención de los chicos. Entonces, Santiago llama a Shakira, que es quien lleva la bolsa de patatas, para que se las acerque y le dé unas pocas.

(140401_Culto_Q6, Q4-M-a_Shakira, Q4-M-a_Azahara)

Cita 73: El rol de cuidado para llamar la atención de los fadrins

Sin embargo, desarrollar un rol de cuidado, no siempre está vinculado al roneo. Más bien, en muchas ocasiones se relaciona con las responsabilidades que deben asumir como *fadrines*. Muchas de las chicas, sobretodo las que tienen hermanos y primos pequeños, han asumido este rol y lo pueden hacer solamente para ayudar a otros adultos responsables.

A las 19h, cuando iba a salir a llevar primero a Keila y después a Saraima, ha llegado Alba con Manuela, y se ha ofrecido a acompañar ella a su prima al Culto: “Marta, yo vai cap allà, i ya saps que és ma cosina i no passa res”.

(140401_Culto_Q6, Q2-G-a_Alba, Q2-G-a_Manuela)

Cita 74: Asumir un rol de cuidado para ayudar a una persona que está como adulto responsable

Como vemos en esta cita, Alba se ofrece a llevar a cabo este rol de cuidado. En el momento de ofrecerse, estaba paseando con Manuela y las dos chicas se van hacia el Culto, así que puede aprovechar el camino, y llevar a su prima, ayudando al adulto responsable, que tenía que desviarse de sus funciones para encargarse de la niña.

Asimismo, este rol cuidado de hermanas y hermanos pequeños, durante este estatus, suele ser acompañada por amigas.

Érica ha venido con Chanel a buscar a sus hermanos (Noelia, Vicente y Ricardo). Al ver que las niñas y niños le estaban escribiendo un mensaje al personaje misterioso les ha explicado que cuando ellas eran pequeñas también le escribían y que aún no habían descubierto quien era. Delante esta explicación, las niñas le han dicho que quizás era yo el personaje misterioso. Sin embargo, Érica les ha dicho que era imposible, ya que antes que yo llegara, ellas ya conocían al personaje misterioso.

(140311_Act_Q2-Q5-Q6, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 75: Rol de cuidado acompañada por otras fadrines

Como vemos en esta cita, el rol de cuidado, es en muchos momentos acompañado por otras *fadrines*. De esta manera, la *fadrina* aprovecha estos espacios para ronear, pero sobretudo para charlar con sus amigas y hacerse confidencias, siendo un momento ideal para que las quintas más pequeñas (sobretudo durante el estatus de *petitets*) se socialicen en las prácticas de las *fadrines*. Sin embargo, este rol de cuidado, también es, hasta cierto punto, una forma de control social, ya que cuando las *fadrines* no se comportan según las normas de la comunidad, las *petitets* y *petitets* pueden explicárselo a los adultos.

Durante este estatuts, para las *fadrines* la relación entre iguales es clave, especialmente con algunas de las chicas de su quinta, que se convierten en confidentes, formando parte de la complicidad entre mujeres. Es especialmente relevante en la etapa de INICIACIÓN, cuando a medida que

unas van cambiando de estatus, comparten con las demás cómo es este nuevo rol.

Esta relación con la propia quinta es clave, pero también es una fuente de presión para que las demás chicas, que aún son *fadrines* empiecen a pedirse. A pesar de quererlo, por la ilusión del cambio de estatus y del nuevo rol, algunas añoran aún la etapa previa, la INFANCIA, a pesar de estar en una etapa de transición para entrar en el MUNDO ADULTO.

Después me ha dicho que está a punto de casarse, pero que le da pena, porque aún es una niña. Entonces le he preguntado por qué se pide ya, y me ha explicado que se pide porque quiere a Héctor “i ja sóc una fadrina i em vull prometre. Però l'Héctor m'entèn, perquè l'altre dia el vaig trucar plorant perquè estava mirant el Rey León i es mor Mufassa i em va estar escoltant”, ha recordado también todas las cosas que hacía cuando era niña y que ahora ya no puede hacer porque es mocita (pintar, hacer películas, jugar o ir al cole), y que por eso también se quiere pedir. Chanel la ha cortado y ha dicho que ella si que se quiere pedir y que no le gusta ser niña, que es mejor ser mocita.

(140311_Act_Q2-Q5-Q6, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 76: Pedirse mientras se añora la INFANCIA

En esta cita vemos como Érica, a pesar de querer pedirse, porque es lo que corresponde al estatus que tiene ahora, añora la etapa previa, la INFANCIA. En cambio, Chanel quiere cambiar de estatus y convertirse en *mocita*. Otras, en cambio, prefieren posponer el pedimiento y seguir siendo *fadrines*, aunque entre ellas existen diversidad de motivos, como presentaré más adelante en este mismo apartado.

Durante la INICIACIÓN, los temores en torno a la escolarización son importantes. Las *fadrines*, en el primer estatus de esta etapa, generalmente empiezan el instituto, a pesar de los temores de muchas madres y padres, ya que valoran que tener mayor formación puede ser útil para su futuro. Vemos como se trata de un estatus donde están presentes las contradicciones entre

las múltiples voces presentes en los discursos de la comunidad, donde entran en juego valores intracomunitarios pero también valores intercomunitarios.

Que la vida està molt malament, que la venda s'ha acabat, és que realment és així, no sabem la nena el dia de demà lo que li pot passar, nosaltres no estarem tota la vida per ajudar-lo, no sabem a lo millor pues no es casa, sempre no es casen amb un millonari, amb una persona que tingui mercats o que tingui algu per dona'l-s'hi, ¿no? Realment és necessari que la nena pues:: a mi m'agradaria, eh!, que la meva filla estudiés i que tingués un treball i no tingués que anar a vendre com jo.

(110919_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira)

Cita 77: Escolarización de las fadrines para tener mejor futuro

Como vemos en esta cita, Janira considera que será positivo para Amelia empezar el instituto, a pesar que sabe que será *fadrina*, para que en caso que su marido no tenga mucho dinero ella pueda trabajar y no tenga que dedicarse al mercado. Sin embargo, no se plantea que su hija pueda no casarse. De esta manera, vemos como en las alternativas que se plantean la mayoría de las madres, y por lo tanto en lo que se transmite a las niñas, no se contempla como una alternativa dentro del repertorio disponible, la posibilidad de construir un proyecto vital, sin que pase por la construcción de una pareja.

A pesar del discurso de Janira, cuando las hijas se convierten en *fadrines*, sobretudo cuando el resto de su quinta empiezan a pedirse, las madres desean que sus hijas no sean diferentes.

Le pregunto por el instituto, y le digo que estoy sorprendida que no vaya, ya que es muy lista, y además, la chica tenía claro que quería estudiar. Le recuerdo el documental que hizo sobre diseño de moda. Las dos nos reímos del reportaje que hizo, en el que quería parecerse a la diseñadora de moda gitana Juana Martín, pero que sino, quería parecerse a su madre y ser educadora social, para trabajar con las niñas y los niños. Me dice que si se hubieran

quedado en La Lluna, tal vez, pero que ahora ya no va al instituto, porque no entiende nada: “A mi me gustaría que estudiara, pero creo que ya nada...”. Pero poco después continua: “Yo prefiero que estudie, que ya tendrá tiempo para casarse. Pero a veces, crecen más rápido de lo que las madres queremos, y dejan de ser nuestras nenas y se hacen mocitas y ya es difícil que puedas hacer nada, porque gana el corazón y no se puede hacer na, sino la pierdes”.

(131217_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 78: Escolarización como opuesto al pedimiento

Como vemos en esta cita, a pesar que Eulalia ve bien que su hija siguiera estudiando y atrasara la edad de pedirse, tampoco contempla la alternativa que no lo haga. Al mismo tiempo que tampoco quiere que su hija sea diferente al resto de *fadrines*, viéndose las contradicciones entre las distintas voces en interacción, fruto de valores intracomunitarios e intercomunitarios.

Sin embargo, no todas las *fadrines* buscan construir esta relación de pareja, o no en el momento que se exige. En algunos casos, la escolarización y querer seguir con los estudios puede ser un motivo.

Por ahora, este año ya hay una chica que se va a graduar en secundaria, y es un gran paso. Porque, bueno, el tema de niñas y escuela, se empieza a normalizar, pero todavía hay muchas trabas. Porque bueno, si eres mujer, y eres gitana, y eres moza, es como que si estudias tienes que, estás como más cuestionada, ¿no?, es como que tienes que demostrar doblemente, ¿no?, el que bueno, tu tienes unos estudios, te relacionas con una gente, pero tu sigues siendo la misma, en tu barrio, y sigues manteniendo tus costumbres, tus tradiciones y... ¿sabes? no haces ningún feo a nadie.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 79: Escolarización de las fadrines

En esta cita vemos como las *fadrines* que deciden estudiar, y por lo tanto, posponer otros objetivos, son, en algunos casos criticadas por la comunidad, y en otros poco acompañadas por ésta. Más adelante, hablaremos de la escolarización y el impacto que tiene en la comunidad gitana y en el ciclo vital. Sin embargo, creo que era necesario, en este punto, situar que se pueden producir variaciones del ciclo vital tradicional, a raíz de la escolarización, pero también como la escolarización de las *fadrines* y de las *mocitas* se ve afectada por los valores intracomunitarios y las expectativas de futuro en torno a la construcción de una pareja.

A pesar que el principal reto de la etapa de INICIACIÓN es empezar a construir esta relación de pareja, algunas cumplen otros roles durante este periodo, como puede ser el rol de amiga de la novia.

Llega Manuela, que ya se ha arreglado y le dice que está muy guapa. Hablan sobre Nilo, que Indira dice que es muy bueno. Manuela le recomienda que se quite ya el recogido que tiene en el pelo, que ya le ha cogido forma y le quedará más natural cuando llegue Nilo, si hace un rato que lo lleva suelto. Además, la chica quiere quitárselo, ya que empieza a llegar gente y quiere hacerse fotos.

(140717_Pedimiento_IndiraNilo, Q2-G-a_Indira, Q2-G-a_Manuela)

Cita 80: Rol de amiga de la novia

En esta cita se ve como Manuela realiza este rol de amiga de la novia, siendo una de las primeras *fadrines* que llega a casa de la novia en todos los pedimientos, ayudándola primero a terminar de arreglarse, y luego haciéndole fiestas a la novia, hasta que llega la familia del novio a pedirla. Es un rol del que tiene que ir apropiándose, igual que el resto de chicas de su quinta, tienen que apropiarse del rol de *fadrines* en los pedimientos.

Este rol, que ofrece cierto prestigio social, permite que a Manuela no se la presione, como mínimo abiertamente el día de los pedimientos de sus amigas. Es cierto, pero, que la chica puede realizar este rol, ya que pertenece a una familia respetada y es considerada como una chica muy guapa y está

bien valorada en la comunidad. Esto le permite tener menos prisa en pedirse, para poder decidir quién le interesa.

Además, es importante tener en cuenta que cuando una *fadrina* quiere pedirse con un chico, si éste ya es *mozo*, porque se ha pedido con otra chica, especialmente si la chica es de otro barrio, puede optar por esperar, como es el caso de Manuela, a ver si se des-pide. Al ser una opción factible, la *fadrina* puede posponer su propia construcción de una relación de pareja y su pedimiento un año, con la esperanza que el chico vuelva a ser *fadrí*. De esta manera, vemos que des-pedirse también forma parte de lo socialmente aceptado y conocido, y por lo tanto, se pueden apropiarse de la situación y construir alternativas partiendo de esta posibilidad.

Al mismo tiempo, otro rol que pueden adquirir es el de complicidad con las chicas de su quinta.

La Manuela explica que es prometida con el Alan, un niño de La Devesa, del barrio de La Barca. La única de las niñas de la seva quinta que ella sabía era la Carmen, con la que todas las niñas de la quinta confían (por ejemplo, la Indira la hará padrina de la Kali), y desde que ella se des-prometió todas la han agafado como a confidente.

(160608_Pedimiento-P_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Carmen,
Q2-G-a_Indira)

Cita 81: Rol de complicidad con las chicas de su quinta

Como vemos en esta cita, otro rol que se puede adquirir es el de complicidad con las chicas de su quinta, tanto las que aún son *fadrines* y se teje complicidad, pero también con las casadas que están embarazadas y que las convierten en padrinas de sus hijas, adquiriendo así cierto prestigio, pero también les permite mantener las redes con su quinta, a pesar de no tener su mismo estatus.

Otra situación distinta, es la de las chicas que no se piden, a pesar de querer hacerlo. Este es el caso de algunas *fadrines* que no encuentran un *fadrí* que la familia acepte para pedirse, o bien, porque las demás familias no quieren que

sus hijos se pidan con ella. Entre las posibilidades puede ser por el prestigio de su familia, pero también porque la *fadrina* no maneja correctamente los códigos del roneo.

Sea por el motivo que sea, algunas *fadrines* no se piden cuando lo hacen las demás chicas de su quinta. A medida que van haciéndose mayores, para retrasar el paso al estatus de *fadrina gran*, pero también porque con su quinta ya no comparten espacios de socialización, empiezan a relacionarse sobretudo con la quinta inferior a la suya, incluso llegando a formar parte de ella. Este es el caso de Ana, que a medida que todas las chicas de su quinta se iban convirtiendo en *mocitas*, empezó a participar de los espacios de socialización con una quinta inferior a la suya, pasando a formar parte de esta quinta hasta que, finalmente, cuando la mayoría también se han ido pidiendo, ella se ha ido alejando de la comunidad y ha empezado a relacionarse con personas ajenas a ésta.

Finalmente, cuando una *mocita* se des-pide vuelve al estatus de *fadrina* (o *fadrina gran*, en función de en qué momento estén las chicas de su quinta y de la quinta inferior). Pueden des-pedirse y estar pensando en pedirse de nuevo, como puede ser el caso de Indira, que a los pocos meses de haberse des-pedido, volvió a pedirse, o puede ser como Alba, que después de estar poco más de un año pedida con Eladio, ha decidido romper el compromiso, porque sus expectativas de futuro no pasan por un matrimonio y construir su propia familia antes de los 18 años. Es importante resaltar, que Alba sigue queriendo casarse y formar su familia, pero no quiere tampoco renunciar a tener su propia vida y la posibilidad de acceder a un mundo laboral con formación. De esta manera, Alba regresa al estatus de *fadrina*, pero con unas expectativas en torno a los estudios y su desarrollo profesional, muy distintos, en parte, gracias a haberse pedido temprano y haber decidido que quiere seguir estudiando.

MOCITA

Con el pedimiento la chica accede al estatus de *mocita* y, gradualmente, tendrá que ir pasando a formar parte de la familia del *mozo* y después de la boda, ella será parte de su familia.

A través del pedimiento cambia la persona de referencia para la *mocita*. Si hasta este momento, la chica dependía de su padre y de los mayores de su familia, a partir de este momento, se espera que sea el *mozo* quien decida en muchos temas que la afectan.

Este hecho tiene impacto en el momento del pedimiento de la chica y en que las familias accedan, e incluso estén de acuerdo, que se conviertan en *mocitas* a edades tempranas.

Como vemos en la cita que presentamos a continuación, la madre de Zuleima prefiere que su hija acceda antes al estatus de *mocita*, con los cambios de rol que implica.

Le explico que me sorprendió que Zuleima se pidiera tan joven. Pero Donata me justifica: "Aixís podem assegurar que és un bon nen i li donarà bona vida. L'Abraham algun dia serà pastor i és bon nen i a la seva família la coneixem". Entonces, la abuela de Zuleima me ha explicado: "És que el seu marit, en alguns moments li ha donat molt mala vida i l'ha fet patir molt, i a mi també. I l'Abraham és un gitano de bé, és un bon nen que no la farà patir".

(131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham, P_MG_Donata, P_C_TiaÁgueda)

Cita 82: Cambio al estatus de mocita a edad temprana para un mayor control de la familia

En esta cita, vemos como permitir un pedimiento temprano, de hecho aceptar que sea la primera de su quinta en pedirse, y por lo tanto, la primera a tener que apropiarse del nuevo estatus, si conocer el nuevo rol y sin poder compartir con el grupo de iguales las dificultades o los temores iniciales, es una estrategia para escoger un buen marido para su hija, garantizando que no se case con alguien de fuera del barrio y que sea un chico de una buena familia. De esta manera, el control social que puede tener la familia de la *mocita* sobre la pareja y sobre el futuro de su hija, es muy superior si la nueva pareja surge entre dos familias que se conocen y son de la misma comunidad. Asimismo, en caso de dificultades, podrán incidir y apoyar a su hija.

De la misma manera, la *Tia Salvadora*, a pesar que no quiere que su bisnieta *Amelia* se convierta pronto en *mocita* y se case pronto, valora los inconvenientes de no hacerlo.

A mi m'agradaria que la meva *Amelia* fes com la *Laika*, i que tardés en casar-se, però tampoc vull que se'n vagi i si la cases d'hora pots triar una bona família, i del barri i que sàpigues que si no te la tracten bé, pots tu dir que no pot ser, i et tenen a prop, i tu la tens a prop. Yo no vull que la meva *Amelia* se'n vagi a La Hospitalitat o a El Llac o a La Muntanya, i suposo que la meva *Janira* i el *Lucas* tampoc ho volen, i a la que un noi d'aquí, bo i d'una família que coneixem i bona la vingui a demanar i la nena vulgui, pos es prometran... a veure si és d'aquí tres anys i no dos.

(1401021_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 83: La influencia de la familia de la mocita en el futuro de la chica

Vemos, pues, que la familia de la *mocita*, entiende la proximidad de la hija como algo positivo, no solamente porque está cerca y se la puede ayudar con su futuro rol de madre, sino también porque sirve para presionar al *mozo* y al marido que trate bien a la chica. El argumento, es muy parecido al que utiliza la madre de *Zuleima*, para justificar porqué su hija se pide temprano y con 13 años se convierte en *mocita* (cita 82).

No obstante, en los casos que la *fadrina* quiere pedirse con un *fadrí* de otra comunidad, sobretudo si la familia tiene unos ciertos recursos económicos o cuando comparativamente la comunidad gitana de la que proviene la chica está mejor valorada, se abre la posibilidad que la pareja pueda trasladarse a la comunidad de ella cuando se casen.

Durant el dinar, la *Sofia* comenta amb l'*Adelaida*, la mare de la *Carmen*, "El *Alan* és un bon gitano, a veure si s'entenen bé, i si el nen s'entengués bé amb els nens de La *Lluna*, potser ens els podem portar cap a La *Lluna*, perquè no me fa cap gràcia que la nena vagi a viure a La *Barca*". L'*Adelaida* l'anima que potser si tenen

un pis per ells i el nen s'entén bé amb els nois de La Lluna, la parella vingui.

(160609_Pedimiento-D_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela, P_MG_Sofía, P_MG_Adelaída)

Cita 84: Expectativas que la nueva pareja pueda vivir en la comunidad de la chica

Esta cita nos muestra como a pesar que cuando la pareja se casa van a vivir a la comunidad del chico, en algunos casos pueden trasladarse a la comunidad de la chica si las condiciones para la pareja son mejores y el chico le parece una buena opción y es capaz de crear una red de socialización. Sin embargo, al ser una posibilidad a negociar, comporta un riesgo y por lo tanto, un temor a que no se produzca finalmente.

El temor a que las niñas se alejen de la comunidad, inciden en la edad en la que las chicas se convierten en *mocitas* y en la edad de matrimonio. De esta manera, se trata de un factor que incide en el mantenimiento cultural, ya que a pesar de cambios en el discurso sobre la edad de pedimiento de las chicas, en los que la escuela ha tenido un peso importante, hay familias dispuestas a aceptar o promover un pedimiento temprano en su hija, para poder garantizar este mayor control sobre su futuro. Así, cuando se produce el primer pedimiento, se desencadenan los demás pedimientos, ya que se espera que los cambios de estatus en una quinta, sean más o menos acompasados. Entre la misma quinta, la *mocita* promoverá que otras *fadrines* que se están hablando en secreto con algún chico se pidan y así poder tener compañía en determinadas actividades. De esta manera, a pesar que las *mocitas* siguen relacionándose con las chicas de su quinta que siguen siendo *fadrines*, salen a cenar o al cine con su pareja y otras *mocitas* con sus parejas, ya que en estas salidas sigue produciéndose una separación por géneros en las conversaciones.

Al mismo tiempo, la primera chica que se convierte en *mocita*, a pesar que en ocasiones puede recibir comentarios que es muy temprano y que debería haberse esperado un poco, adquiere un cierto prestigio social, ya que ha sido la primera en asumir el nuevo estatus. Además, este prestigio social se hace

patente en los juegos de las niñas, en los que las *petitetes* y las *fadrinetes* quieren parecerse a ella.

Sin embargo, el nuevo estatus tiene un impacto en su rol y en las posibilidades de lo que puede hacer y lo que no. Así como, tal y como señalábamos al principio de este apartado, quién puede decidir qué es lo que la *mocita* puede hacer y qué no.

Mientras esperamos que Zuleima recoja lo que tiene en casa, Donata me dice que mañana por la mañana tiene que ir a ver al educador de Serveis Socials, dice que está segura que quiere decirle que Zuleima tiene que ir a la escuela, pero que cree que será imposible.

Me dice que ahora ya no depende de ella si Zuleima va o no al cole, sino que dependerá de si Abraham la deja, y que no lo cree, porque hay chicos en el instituto, y aunque esté en 6º, está en el mismo centro.

(131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham, P_MG_Donata, Q1-G-o_Abraham,
Q2-G-a_Zuleima)

Cita 85: Las decisiones importantes sobre la mocita pasan a depender del mozo

Como vemos en esta cita hay un cambio importante en el rol del *mozo*, de lo que hablaremos más adelante, pero también de las personas de referencia en el momento de tomar decisiones que afectan a la *mocita*. En este caso vemos como a partir del pedimiento las *mocitas* no estudian. En algunos casos, cuando eran *fadrines* ya no estaban estudiando, en otros, como es el caso de Zuleima, a pesar de los altos niveles de absentismo, seguía asistiendo algunos días a la escuela, pero no regresa como *mocita*.

Por un lado, no está bien visto que la *mocita* siga estudiando, ya que puede relacionarse con chicos, especialmente con chicos payos, y lejos del control social. De esta manera, vemos como la segregación de género es especialmente relevante para la *mocita*, sus prácticas y los espacios de socialización.

Por otro lado, con el nuevo estatus de *mocita*, la chica tiene que desarrollar un nuevo rol, tal y como explicaba el *onclu* Matías en la cita 44. Así, por las mañanas las *mocitas*, como ya hacían algunas *fadrines*, se encargan de las tareas de la casa. Sobre todo, cuando están en casa del *mozo*. Por la tarde, salen con el *mozo*, muy arregladas, o con las chicas de su quinta.

A la Manuela li fan mal els peus per les sabates, i vol posar-se unes sabates planes per anar còmode. No obstant, tothom li diu que no pot, perquè ara que està promesa ha d'anar amb talons per sortir amb el nòvio. Ella insisteix que no té cap sabates amb un bon taló, que li vagin còmodes per anar a passejar i que combinin de colors amb el vestit. No obstant, la Daniela, una noia d'uns 20 anys amb una nena petita de mesos, li diu: "Manuela, que estàs boja? Ara estàs promesa, així que no pots fer una guerra perquè et fan mal els peus ni anar plana, què et penses que ets una paya?, posat una altra vegada les sabates i marxa ja amb el Alan i la Sara i el Guido i deixa de fer com si fossis una nena".

(160609_Pedimiento-D_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela)

Cita 86: La mocita debe arreglarse y salir con tacones cuando va con el novio

Como vemos en esta cita, Manuela, que acaba de pedirse y acceder al estatus de *mocita*, es presionada por las mujeres de su familia para que salga con los tacones a pesar que se queja del dolor de pies, ya que entienden que con el pedimiento se ha producido una transición ecológica, donde hay un cambio de rol derivado de este cambio de estatus.

Al mismo tiempo, la *mocita* también realiza un rol de cuidado, para apoyar a la familia del *mozo* en momentos complicados.

Poco después, llega una de las nietas de Tía Salvadora, con su hija, que debe tener unos tres años. Zuleima se acerca para cogerla en brazos e ir a saludar a alguien que está en la otra punta de la sala.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 87: Rol de cuidado en situaciones difíciles

En este caso, el rol de cuidado es una manera de formar parte de la familia del *mozo*, al mismo tiempo, que muestra una apropiación de cómo deben comportarse las mujeres delante de la muerte de un familiar y cómo deben vivir el luto.

Sin embargo, hay *mocitas* que deciden volver a estudiar, y a pesar de cumplir con el rol asociado a este estatus, también buscan alternativas formativas, para poder trabajar cuando se casen.

Alba: HOla marta te queria preguntar una cosa quedria acer algp este septiembre

Alba: De cursos o estudiar algo tu sabes que podria acer t donde?

Marta: guapa! si això era una d les coses q volia parlar el dia q al final no vem poder quedar

Marta: et va bé si ens veiem un dia a principis d setembre (més igual, matí o tarda) i ens sentem i ho mirem?

Alba: Ooo yo no estaba

Alba: Sii itan

Marta: segur q trobem alguna cosa q puguis fer

Alba: Cadem un dia que ens baxi be

Alba: Vale

Marta: quants anys tens ara? i quin dia fas els anys?

Marta: (pq en funció d'això podem buscar una cosa o una altra)

Alba: Si par que buras magradaria trabaya i cla no tinc ningun tipus dastudi

Alba: 16

Alba: Y faix als 17 al fabre

Alba: Al dia 11

Alba: Jh

Marta: ja has fet els 16, vale. pues busquem algun curs q et doni un petit titol x treballar

Alba: Vale saria ganial

Alba: Da lu que sigi que pugi aprofitar mes

Alba: Per trabaja

Marta: i saps d q t'agradaria treballar?

Marta: tu estàs aquí a La Serralada al setembre o estàs a El Llac? i el curs el voldries fer aquí o a El Llac?

Alba: Te ablo em castellano xk tngo un catalan grave y mas escrio

Alba: Jaja

Marta: vale :-) jaja

Marta: està bien en catalán o en castellano :-)

Alba: Yo vivo aki asta k me case de aki un año i medio i a El Llac boi subiendo i el ba bajando semana si i simena no

Alba: Asi que lo prefiero aki

Alba: En bcn

Alba: Xk el dia k no pueda subir a El Llac x el curso bajara el y listo
jjj

Marta: ok bonica. doncs busquem un curs aquí d'alguna cosa...

Marta: tu d moment el q pots fer és pensar d q t'agradaria treballar.

Alba: Ademas deben aber mas cosas aki

Marta: si, aqui hi ha més cursos.

Marta: i al setembre, q és quan torna a obrir tot, ens veiem i ho mirem.

Alba: Pues nose el tema niños me encanta informatica trabajar cn gitanos me emcantria estetixa i eso no me atrae pero muco

Alba: Muxo

Alba: Nose de lo que bea que puedo aprobexar mas en diferentes trabajos

Alba: Mediadora me encantaria o alguna cosa asi

Alba: Dacor molts gracias marta espero el teu mensatge i cadem tinc ganes de cimensar

Marta: vale. mirem el tema d'educació social (q et pot servir x treballar amb nens, mediació, gitanos, ...)

Marta: jo t'escric la primera setmana d setembre i qdem. mho apunto a l'agenda i segur q trobem un dia q et vagi b!

Alba: Siii això sii i cadem gracies ler ajudarme un peto

Marta: un petó bonica!

(150818_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 88: Mocita buscando estudios para poder trabajar

Como vemos en esta cita, Alba quiere empezar a estudiar, y a pesar de ser *mocita* espera que sea su pareja quien cambie las rutinas que hasta el momento han realizado, para adaptarse a la nueva situación.

Le digo, que si lo he entendido bien, ella está interesada en hacer algún curso o sacarse algún título, para poder encontrar un trabajo. Me dice que si: “És que Marta, ara li puc demanar els diners a la

meva mare, i no me fa res. Però em casaré al setembre de l'any que ve i no vull haver de demanar-li diners a l'Eladio. Vull que yo pugui quedar amb les meves amigues i no demanar-li a ell els diners pel café. O que ell pugui anar a treballar, i que no s'hagi de preocupar per deixar-me els diners". Le digo que me parece muy bien, que le irá bien tener cierta autonomía.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 89: Estudios para no depender económicamente de la pareja

Como vemos en esta cita, igual que en la cita 88, Alba quiere retomar sus estudios, a pesar que sea *mocita*, y su pareja se lo permite. Sin embargo, en esta cita vemos que entiende los estudios como una manera de no depender económicamente de su pareja cuando se casen. De esta manera, Alba intenta evitar relaciones de dependencia, que incidirán en la construcción de relaciones de poder desigual.

En este caso, Alba cuenta también con el apoyo de su familia, que entienden que la chica debe ser respetuosa, y comportarse como gitana en lo relativo a este tema; pero ven bien que se saque unos estudios que la pueden ayudar a construir una vida en la que no tenga que depender de su marido. Es cierto, pero, que a Alba, desde pequeña se le ha promovido la idea que ella es mestiza, y que a pesar que como familia vivan como gitanos, ella puede recuperar los elementos payos.

Entonces, Alba me explica que si ella se hace respetar, si un día llega tarde a su casa, su novio ni le preguntará ni le podrá reprochar nada, porque él no tiene que desconfiar de ella. "Però si fas coses amb ell, pues si arribes tard o si vas amb algú, desconfiarà i te dirà que si ho fas amb ell, ho pots fer amb qualsevol, i és perquè no te fas respetar. Si te fas respetar i te diu algu te pots enfadar, perquè no has fet res perquè ell desconfii".

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 90: La mocita que se hace respetar ayuda a que el mozo confíe en ella

Vemos pues, que Alba argumenta que ella puede compartir espacios, que otras *mocitas* no pueden, ya que se ha hecho respetar, y por lo tanto, no hay motivos para que desconfíen de ella.

Así pues, a pesar de que la mayoría de *mocitas* no estudian, en el caso que la chica quiera hacerlo, si su familia la apoya y su pareja lo permite, puede hacerlo. En caso que él no lo permita, puede provocar que la pareja se des-pida o que la *mocita*, ya no haga los pasos para retomar los estudios.

Sin embargo, es importante señalar que retomar los estudios, implica incorporar nuevas expectativas de futuro y valores intercomunitarios, que no pasan exclusivamente por la construcción de la relación de parejas, y esto puede provocar que la *mocita* decida des-pedirse. De igual manera, la escolarización implica nuevas interacciones en una institución del grupo cultural dominante, y puede generar procesos de enculturación, que también pueden provocar que se rompa el compromiso. Por ejemplo, Alba, al poco tiempo de haber decidido que reiniciaría sus estudios, a pesar de no haberlos empezado aún, decide des-pedirse.

A pesar que puedan detectarse distintas formas de llevar a cabo su rol como *mocitas*, durante este estatus, la importancia de la relación con su pareja y la familia del *mozo* es muy alta. De esta manera, las *mocitas* pasan días en casa de la familia del *mozo*, como una manera de ir introduciéndose en la familia. Vemos, pues, la importancia de la relación entre la *mocita* y su suegra, ya que debe amoldarse a su manera de hacer las cosas, ya que se espera que se encargue de las necesidades del chico cuando se casen.

Como hemos señalado hasta el momento, la relación con la familia del *mozo* es muy importante en la construcción de la identidad de las *mocitas*. Sin embargo, la relación con su quinta, en especial con las que tienen su mismo estatus, pero también con las que ya lo han superado, son claves para hablar de determinados temas tabús, como puede ser la sexualidad. En la cita 52 presentábamos como la quinta, en especial las que están en el mismo estatus o las que ya lo han superado, sirven como referentes y permiten hablar sobre los temas que hasta el momento habían sido tabús y solamente habían podido hablarlo en momentos puntuales. De esta manera, la quinta sigue siendo un espacio de socialización clave, donde se puede aprender de la

experiencia de las que ya han superado el estatus de *mocita* y han entrado a un nuevo estatus: ser *casada joven*. Asimismo, entre la quinta pueden compartir las prácticas sexuales que tienen con sus parejas, así como los temores.

Després d'aquesta breu explicació sobre el que li han compartit les seves amigues, m'ha dit que ella té por que jugant se li pugui trencar. Crec que aquest era el motiu d'estar-me esperant a la sortida de l'activitat, tenia ganes de parlar dels dubtes que té, però sense la por de ser jutjada. Li he preguntat què entén ella per "jugar": passen per diferents pràctiques sexuals, sense arribar a la penetració completa. Li he explicat, que sense això, no se li ha de trencar himen, però que un dia "jugant", se'ls hi pot escapar de les mans. Hem estat parlant d'altres pràctiques sexuals: "A veure, jo també el que faig és xupar, que així no pot passar res, però a mi quan ho faig no m'agrada". Li he dit, que també poden jugar a que és ell qui la xupa a ella, i m'ha explicat que això sí que ho fan a vegades, i que sí que li agrada, però que també li fa por que si alguna cosa li agrada se li pugui trencar l'himen.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 91: Temores en torno a la sexualidad

Sin embargo, en esta cita vemos como a pesar de poder hablar con las chicas de su quinta, tanto con las *mocitas*, como con las *casadas jóvenes*, hay temores que se mantienen. Algunos de los temores están relacionados con las informaciones que se les ha inculcado durante toda la INFANCIA, pero también por la experiencia de otras *mocitas* que han tenido que escaparse con la pareja, porque no podían sacar el pañuelo, debido a los juegos sexuales. Asimismo, los temores se relacionan con una sexualidad centrada en el hombre, en la que la *mocita* que entra en los juegos sexuales, lo hace porque entiende que el *mozo* tiene una serie de necesidades.

Así pues, a pesar que para las *mocitas*, que si tienen una pareja de otra comunidad, pasan parte del tiempo en su barrio, pero otra parte en la de el

mozo, su quinta sigue siendo un punto de anclaje y de socialización. Sin embargo, poco a poco, van incorporando a *mocitas* de la otra comunidad, y sobretodo a las hermanas de la pareja, en caso de tenerlas, y la suegra, como nuevas personas importantes en su socialización, ya que después de casarse, pasarán a formar parte y a vivir en esta comunidad, y ya en este estatus empiezan a integrarse en una nueva quinta, que serán un nuevo grupo de apoyo en el día a día.

CASADA JOVE

El casamiento marca la transición entre la etapa de la INICIACIÓN al MUNDO ADULTO y da paso a un nuevo estatus de *casada jove*. Es un estatus de prestigio social, en tanto que ha logrado construir su propia relación de pareja. Sin embargo, es alabado socialmente haberse casado a través del ritual del pañuelo, mientras que es castigado haberse escapado. En ambos casos, se reconoce el nuevo estatus y que se ha cumplido con el reto de construir la propia familia. No obstante, en cada situación se obtiene un reconocimiento social distinto.

La *casada jove* que ha sacado su pañuelo es motivo de orgullo de su familia, del marido y de la familia del marido. A pesar de ello, la relación con la suegra no siempre es buena, ya que puede no ser la pareja deseada para el hijo. Con el tiempo, sobretodo si hay descendencia puede cambiar, pero en algunos casos se mantiene a lo largo del tiempo. A pesar de ya no depender de su familia, la *casada jove* contará con el apoyo de ambas familias, en caso de necesitarlo y que la situación les permita ofrecérselo.

En cambio, la *casada jove* que se ha escapado es rechazada por su familia, que durante un tiempo deja de hablarle y sin poder ir ni a su barrio ni a su casa, aunque poco a poco, se irá restableciendo la relación: primero a través de volver a hablarse y después con encuentros en días especiales. Durante el primer periodo, la familia deberá mostrar su rechazo al cambio de estatus, rechazando a la *casada jove* y su relación de pareja. En tanto que forma parte de lo canónico, hay un reconocimiento de la forma de casamiento, al mismo tiempo que de las normas sobre cómo actuar delante de la situación son conocidas por todas las partes. Así, como vemos en la cita 22, la familia de

Chanel, después que la chica se haya escapado con su pareja, deja de hablarle primero, aunque gradualmente se va reconstruyendo la relación familiar, y acabará perdonándola.

A partir del casamiento, la *casada jove* pasa a depender de la familia del marido y de la tutela de éste. Las decisiones importantes dependerán del marido, que permitirá mayor o menor autonomía a la mujer. Así, vemos que es importante como ha entrado la *casada jove* a su nuevo estatus, porque en función de la forma será más respetada socialmente y contará con más o menos apoyos, en caso de dificultades. Hasta el momento, la madre de la *casada jove* había cumplido un rol de socialización muy importante, generalmente con gran complicidad, aunque no siempre sea así. Con el casamiento, se pretende que este tipo de relación se construya con la suegra, ya que se pasa a formar parte de la familia del marido. Así pues, esta relación es muy significativa en esta nueva etapa, ya que en momentos de dificultad con la pareja, tener el apoyo de la suegra es importante, al mismo tiempo que una mala relación con ella puede provocar conflictos en la pareja. Además, la suegra es quien primero presiona para que la *casada jove* cumpla con los retos propios de la nueva etapa.

A partir de este nuevo estatus, y durante toda la etapa del MUNDO ADULTO, la mujer deberá encargarse de la casa, del marido y de la descendencia.

Por otro lado, Érica ha añadido: “Yo encara no me vull casar, perquè quan et cases et quedes tot el dia darrera el motxo, a casa, darrera el motxo”.

(100422_Act_Q2, Q2-G-a-Érica)

Cita 92: El acceso al MUNDO ADULTO lleva a la *casada jove* a encargarse del hogar

Como vemos en esta cita, a pesar que acceder al estatus de *casada jove* te otorga prestigio social y una nueva posición en la comunidad, y es un estatus deseado por las chicas cuando son *fadrinetes* y *fadrines*, son conscientes de las obligaciones que conlleva para ellas este cambio de estatus.

Asimismo, durante este estatus suele producirse una situación de dependencia económica, que puede mantenerse o no a lo largo de la etapa MUNDO ADULTO.

Alba nos dice que con esta opción está contenta, porque cuando se case no quiere tener que depender económicamente de Eladio, que cuando sale con Indira, ella siempre le tiene que pedir dinero a Nilo, que trabaja de manera esporádica: “A mi me faria lache haver-li de demanar diners. Quan anem els dos a una terrassa, si que està bé que m’ho pagui, però si yo surto amb la Indira, no vull demanar-li. Als meus pares, perquè són els meus pares, però no vull demanar-li al meu marit”.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 93: Dependencia económica del marido

Como vemos en esta cita, Indira depende económicamente de su marido, porque ella no tiene ingresos económicos de ningún tipo, así que debe pedirle el dinero a Nilo, a su marido, que tampoco está trabajando, a excepción de trabajos puntuales, y por lo tanto, depende económicamente de su familia. Al mismo tiempo, vemos como Alba no quiere depender económicamente de su marido, y por lo tanto se plantea volver a estudiar, para evitar esta situación.

En cambio, otras mujeres realizan alguna actividad económica, que les da la posibilidad de poder cubrir sus necesidades y poder cumplir también con su nuevo rol de llevar una casa.

Cuando he entrado en la asociación se respiraba tensión en el aire. Hoy estaban Luciana y Fermín, pero también la Tía Cándida, moviéndose entre la barra del bar, pero también entre las mesas que empezaban a llenarse.

(101220_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_Luciana, P_C_Fermín,
P_C_TiaCándida)

Cita 94: Los recién casats colaboran en el negocio familiar para tener ingresos

Luciana, después de casarse se pone a ayudar a la familia en el negocio familiar. Esta alternativa no aporta nuevos ingresos a la familia, pero contribuye a una corresponsabilización de los *recién casats*, al mismo tiempo, que en caso que el negocio funcione, pueda ampliarse.

De la misma manera, en la cita 77 vemos como Janira, cuando habla de las posibilidades que su hija termine el instituto, están relacionadas con la posibilidad que se case con alguien que no sea rico y no pueda mantenerla o el negocio familiar no permita que la chica trabaje en dicha actividad económica.

Si la situación económica lo permite, ya sea porque el *casat jove* trabaja o porque sus familias les han puesto un piso, como es el caso de Indira y Nilo, vivirán de manera independiente, sino deberán vivir con los suegros. La opción de vivir con los suegros es especialmente complicada en los casos en los que la pareja se haya escapado, ya que la *casada jove* se sentirá más presionada por la suegra. No obstante, vemos como por ejemplo Chanel busca alternativas para conseguir un espacio propio de la pareja, aunque económicamente sea un gran esfuerzo para sus familias. La *casada jove* deja temporalmente al *casat jove*, con el argumento que no puede seguir viviendo con los suegros, porque necesita su espacio, y regresa a la comunidad gitana de La Lluna con su abuela. A los pocos días, Vito y su familia van a buscarla, con un piso para ellos. Vemos como la *casada jove* puede contar con estrategias para conseguir mayor autonomía y hasta cierto punto conseguir mejorar la relación con los suegros.

A pesar del apoyo familiar, la *casada jove* tiene que responsabilizarse de las tareas del hogar. La limpieza es una tarea diaria, que a pesar que aún contando con ayuda de su familia, debe realizar para mostrar que mientras era *mocita* se ha apropiado de su nuevo rol y que es capaz de llevar una casa.

De esta manera, por la mañana, se encarga de la casa, mientras que por la tarde saldrá a La Placeta con las demás mujeres casadas, o con alguna chica de su quinta, a pesar que aún sea *mocita* o *fadrina* o con el marido, si éste no trabaja. Al mismo tiempo, la pareja también hará algunas actividades el fin de semana.

Asimismo, su rol en el Culto también cambia, ya que las mujeres casadas en ocasiones hacen grupos a parte con la pastora para tratar temas vinculados con el matrimonio, la relación con la pareja y la maternidad.

Se espera que la *casada jove* tenga descendencia y esto marcará el cambio de estatus. En cambio, a medida que se retrasa el tener descendencia, aumenta la presión social y es cuestionada, en ocasiones, por la familia del *casat jove*. A pesar que en función de la edad en la que se ha casado la mujer, se esperará que lo tenga más rápidamente o pueda esperarse un poco más, si no consigue quedarse embarazada, después de un tiempo, entrará en el estatus de *casada sense fills*.

CASADA AMB FILLS PETITETS

Entrar al estatus de *casada amb fills petitets* es una manera de adquirir prestigio social. La *casada jove*, que había logrado este estatus a través de la boda, lo mantiene si tiene descendencia pronto. En cambio, la *casada jove* que tarda más o la *casada sense fills*, reduce la presión social recibida a través de tener descendencia, al mismo tiempo que le devuelve el prestigio social que se había logrado, pero que estaba disminuyendo.

Asimismo, la mujer que ha accedido al estatus de *casada jove* a través de escaparse, convirtiéndose en *casada amb fills petitets* adquiere cierto prestigio social, a pesar que generalmente no tendrá acceso a determinados espacios de la comunidad, como puede ser el ritual del pañuelo, cuando la ajuntadora comprueba el honor de las *mocitas*.

Es cierto que en ocasiones se accede a este estatus sin que sea la voluntad de la *casada jove* convertirse en *casada amb fills petitets*. Por ejemplo, para Chanel ser madre es una manera de recuperar cierto prestigio social. Aunque todavía no quiere ser madre, puede quedarse embarazada debido a falsas creencias en torno a la sexualidad y a no ir al médico. En cambio, Indira con su embarazo cambia de estatus, y también cambia su relación con Nilo, a quien se le puede exigir que esté pendiente de su mujer, a punto de convertirse en madre de su hijo. A su vez, Laika que era cuestionada por su suegra por no quedarse embarazada, con la maternidad recupera su prestigio y deja de ser cuestionada, además, cuando ha de hablar con las madres de las

niñas y niños por motivos laborales, lo puede hacer de igual a igual, ya que se la reconoce como madre y se le atribuye el mismo estatus que sus interlocutoras.

Indira, a pesar de tener 16 años y tener tiempo aún para tener descendencia y no recibir presiones, quería quedarse embarazada para cambiar su relación con Nilo y conseguir mayor apoyo familiar en la nueva comunidad. No obstante, no compartía dichas expectativas con su quinta, especialmente con las *fadrines*, porque sabía que le dirían que era demasiado joven para ser madre. De alguna manera, desde la comunidad se es consciente que es muy joven para ser madre, pero que la maternidad temprana es bonita y muestra que es una buena mujer. Así, las *fadrinetes* quieren parecerse a Indira, porque está casada y será madre joven, convirtiéndose en referente para las quintas inferiores y su cambio de estatus también presiona a su propia quinta que una vez conocen a Kali valoran el nuevo estatus de Indira.

Las *casades amb fills petitets*, que generalmente informan del embarazo en el mismo momento de saberlo, adquieren un nuevo espacio de socialización, con las demás *casades amb fills petitets*, donde las *ties* comparten espacio con ellas, y en ocasiones las *mocitas* y las *casades joves* también se unen. La Placeta es un espacio de socialización para las mujeres, ya que es un espacio de juego habitual para los *petitets* y los *fadrinets*.

En los dos últimos años, con el nuevo Culto de Betania, un poco alejado de La Placeta, ha convertido la plaça de La Boira en un nuevo espacio de socialización, especialmente para las *casades amb fills petitets* que participan del Culto de Betania, a pesar que éstas siguen asistiendo a La Placeta, sobretodo fuera de las horas próximas al Culto.

Asimismo, la retirada de los barracones de el CEIP Plutó han convertido de nuevo El Corraló en un nuevo espacio de juego.

También los pedimientos y bodas son un espacio de socialización para las *casades amb fills petitets*.

Saludo a los padres de Sira, y me voy a la habitación a grabar a Sira.
Está allí con las chicas de su quinta, muchas de ellas ya con niños

pequeños, y con las niñas pequeñas, que cuando pueden también entran en la habitación.

(131207_Pedimiento_SiraBasilio, P_HG_Sira)

Cita 95: El pedimiento como espacio de socialización para las casades amb fills petitets

Cuando se pide o se casa una chica, las *casades amb fills petites* participan primero de los espacios de mujeres, llevando a sus hijas e hijos pequeños con ellas, y cuando la fiesta ya está más adelantada, y sobretodo cuando no tienen hijas o hijos *fadrins*, continúan la fiesta, y son las *ties* las que se encargan de quedarse con las niñas y niños.

En esta cita, vemos como Sira, que es *fadrina vella*, se pide y muchas de las mujeres de su quinta ya tienen hijas e hijos. En este caso, por lo tanto, son mujeres con el estatus de *casades amb fills petitets* las que cumplen con el rol de amigas de la novia y deben animar la fiesta.

Durante este estatus, como señalábamos antes, es especialmente importante el rol de las *ties*, tanto si la *casada amb fills petitets* trabaja como si no lo hace. Cuando trabaja o ayuda a la familia en el mercado u otro negocio, es la *tia* quien se encarga de realizar este rol de cuidado. Más adelante, cuando desarrollemos la etapa de MAYORES, explicaremos en qué consiste este rol, así como entraremos a detallar las ayudas que ofrece en el cuidado de las hijas e hijos.

Asimismo, la *casada amb fills petitets* en muchas ocasiones decide no dar el pecho a su hija o hijo, porque así puede contar con un mayor apoyo familiar. Por ejemplo, Indira decide no dar el pecho a Kali, porque así tiene mayor autonomía y puede salir y alguna mujer de su familia se queda a cargo de la *bebé* cuando ella esté fuera. De la misma manera, Sira también da el biberón a Britney, facilitando que la *tia* Concepción pueda hacerse cargo de la *bebé* cuando ella sale un rato con las demás *casades amb fills petitets*. Esta alternativa, permite que en los pedimientos las abuelas pueden irse antes con las y los *bebés* y las *casades amb fills petitets* pueden quedarse en la fiesta.

Como señalábamos anteriormente, también reciben la ayuda de hijas o de sobrinas mayores. En la cita 69, Érica cumple con el rol de cuidadora con las hermanas y hermanos pequeños, siendo aún *fadrineta*, y en la cita 73, Shakira, lo cumple con Azahara, su prima, cuando es *fadrina*, con la intención de llamar la atención de los *fadrins*.

Es importante tener en cuenta que en función del estatus que ocupan las hijas o hijos, el rol que debe cumplir la *casada amb fills petitets* varia. Mientras están en el estatus de *bebés*, la *casada amb fills petitets* necesita mayor apoyo familiar, ya que las niñas y niños no están escolarizados. De esta manera, si trabaja, debe contar con el apoyo de las *ties* o de alguien de la familia, para que se ocupe de la o el *bebé*. Sin embargo, a pesar que no trabaje, debe ocuparse de la casa, y por lo tanto, también necesitará el apoyo de las *ties*. En cambio, cuando son *petitets* o *fadrinets*, por la mañana suelen ir a la escuela. Por la tarde, son las *casades amb fills petitets* las que suelen encargarse de sus hijas e hijos, aunque cuentan en muchos momentos con las ayudas de las *ties* y les *fadrinetes* y les *fadrines*.

El rol de la *casada amb fills petitets*, es un rol de complicidad con sus hijas e hijos. Esto quiere decir que se les protege en muchos momentos, dejándoles tomar determinadas decisiones que desde las instituciones payas se considera que no les corresponden, como quedarse en casa porque tienen sueño o están resfriados. Al mismo tiempo, se les protege de explicar determinadas cosas al *casat amb fills petitets*, para evitar que se les castigue o que presione a su hija o hijo.

En la siguiente cita vemos como la madre de Tobías está muy preocupada porque Rodrigo, tío del *fadrinet*, le ha explicado que yo le he dicho que Tobías puede ser homosexual, y me llama y me dice sin preámbulos: “El Tobías no es gay, ell és normal”. Me sorprende su llamada y el motivo. Le comento, que Tobías puede ser lo que quiera, que lo que es importante es acompañarlo en su camino y que pueda ser feliz como quiera.

Me dice que sí, pero que Rodrigo le ha dicho después de hablar conmigo que tienen que controlar a Tobías para que no sea gay, y que los niños lo dicen para molestarlo, pero que Tobías es “normal”. Me explica que le preocupa que Rodrigo se lo diga al padre de

Tobías o a su abuelo, que eso no sería bueno.

Intento tranquilizar a Cecilia, y le digo que le comente a Rodrigo que Tobías tiene derecho a ser como quiera, pero que no lo vaya hablando. También le pregunto si quiere que yo se lo comente, y me dice que sí.

(120419_Calle_Q3, P_MG_Cecilia, Q3-M-o_Tobías)

Cita 96: Preocupación de la casada amb fills petitets por las presiones de los hombres de la familia sobre su hijo

En esta cita, vemos como Cecilia está preocupada porque se habla sobre su hijo y se dice que es gay. Esto ha generado, que desde que Tobías es pequeño, su padre y abuelos busquen promover actividades masculinas en el niño. Ahora, vemos como la madre está más preocupada por proteger a su hijo de la reacción de los hombres de la familia y de los comentarios, que del contenido de éstos. Así pues, la *casada amb fills petitets* busca proteger a su hijo, encubriéndolo si hace falta.

De la misma manera, como mostrábamos en la cita 61, se ve una dinámica familiar en la que la *casada amb fills petitets* no comparte algunas decisiones con su marido y busca alternativas, para evitar que éste le prohíba a su hija llevar a cabo lo que quiere. Las *casades amb fills petitets* toman muchas de las decisiones del día a día, en torno a la educación de sus hijas e hijos. En ocasiones, como se muestra en esta cita, lo hacen sin compartirlo con su marido, incluso de espaldas a él, para que el *casat amb fills petitets* no evite que se lleve a cabo. Se hace así, para complacer los deseos de sus hijas o hijos, pero también para evitar conflictos cuando no comparten decisiones, como los presentados en la cita 60.

Asimismo, es importante tener en cuenta que a medida que las hijas e hijos van llegando al fin de la etapa de la INFANCIA y a punto de entrar en la de la INICIACIÓN, las *casades amb fills petitets* transmiten, de manera más explícita, el modelo de mujer y de hombre, a pesar que desde los primeros estatus de esta etapa lo hacen, ya que se espera que los *fadrinets*, en tanto

que estatus de transición, no se alejen de los valores intracomunitarios que tiene la familia respecto a ellas y ellos.

Acabamos con el café, y ella tiene que irse al Culto, por el camino me dice que ella hará todo lo posible para que Shakira estudie. Sin embargo, si las demás no estudian, ella no la presionará, porque no quiere que se quede sola. Le digo que espero que no pase, y que la quinta de Shakira pueda terminar la ESO.

(130307_Calle_Q4, P_MG_Marina, Q4-M-a_Shakira)

Cita 97: Promoción del modelo de mujer y comparación con la quinta

En esta cita, vemos como Marina, a pesar que le gustaría que su hija entre en el instituto y estudie, prefiere que no siga un camino distinto al del resto de su quinta. Es decir, en un momento clave, porque se encuentra en un estatus de transición, las ilusiones sobre las alternativas y las desviaciones de modelos, se transforman en promover que se siga el modelo de mujer o de hombre.

De esta manera, la *casada amb fills petitets* tiene como objetivo socializar a sus hijas e hijos dentro de la comunidad gitana de La Lluna transmitiendo sus valores, para que se vayan apropiando de los artefactos propios de la comunidad, pero también de la pluralidad de alternativas y de los procesos de cambio.

CASADA AMB FILLS FADRINS

La *casada amb fills fadrins* tiene que acompañar a su hija o hijo en esta etapa. De esta manera, el rol de complicidad que se ha construido en la etapa de la INFANCIA será clave durante la INICIACIÓN.

La complicidad con el *fadrí* es importante, sobretodo cuando el chico quiere pedirse y la familia no está muy satisfecha con la elección de pareja que ha hecho. Si convence a la *casada amb fills fadrins*, ella podrá interceder por esta relación y probablemente se acabe llevando a cabo.

Asimismo, cuando el chico se convierte en *mozo*, la *casada amb fills fadrins* deberá asumir el rol de suegra, y por lo tanto, tiene que acoger a la *mocita* y, junto con la madre de la chica, enseñarle cuál será su futuro rol como *casada jove*. Además, en el desarrollo de este rol, será importante tejer una relación de complicidad con la *mocita*, para que se sienta bien en la nueva familia, pero también para que su hijo pueda cumplir con el reto de la etapa de INICIACIÓN y vaya adelante la nueva relación.

Sin embargo, si no le gusta la *mocita* puede ponerle las cosas difíciles, para que se des-pidan, o bien para que se amolde al modelo de mujer que la *casada amb fills fadrins* desea para su hijo.

Tanto si a la *casada amb fills fadrins* le gusta la *mocita* como si no, tiene un rol importante en la socialización de la chica, para que se apropie del nuevo rol. Además, con el tiempo, la *mocita* debe integrarse en el seno de la familia.

Finalmente, si el *fadrí* no quiere construir una relación de pareja, es importante el apoyo y la complicidad con la *casada amb fills fadrins*, para que ésta no sea una presión social más, e incluso que promueva que se disminuya esta presión social, alabando las bondades de la alternativa que defiende su hijo *fadrí*, ya sean los estudios, el mundo laboral o estar con distintas parejas, no reconocidas socialmente.

Por otro lado, la complicidad con la hija *fadrina* es clave en esta etapa. Cuando una *fadrina* empieza a hablarse con algún *fadrí* puede explicárselo o no a su madre, en función de si es un simple troteo o si quiere construir una relación de pareja con el chico. En este caso, se busca la complicidad entre madre e hija, donde se busca que la *fadrina* decida si quiere pedirse con el chico, y en caso de querer, se busca la manera para que se pueda producir el pedimiento.

Durante este estatus, la *casada amb fills fadrins* presume de la hija *fadrina* y permite que en determinados contextos de roneo la *fadrina* vaya muy arreglada, incluso que vista de manera insinuada o provocativa, ya que se espera que encuentre pareja, bajo un cierto control social. Al mismo tiempo que intenta evitar que su honor quede en entredicho. A pesar que a veces podría parecer contradictoria esta promoción del roneo con los temores

sobre la escolarización y la relación con chicos en la escuela o el instituto cuando son *fadrines*, es importante resaltar que en estos casos se encuentran fuera del control social y por lo tanto no puede garantizarse que sigan los valores de la comunidad.

Como veíamos en la cita 82, la madre de Zuleima, a pesar que su hija es muy joven, permite que se pida con Abraham, porque encaja con el modelo de buen gitano, y por lo tanto cree que le dará buena vida a su hija. Al mismo tiempo, al ser de la misma comunidad, es una manera de garantizar que su hija se quede en el barrio después de casarse.

En cambio, cuando la hija quiere pedirse y amenaza escapándose, como se muestra en la cita 17, finalmente, en muchas ocasiones se acaba aceptando la voluntad de la *fadrina*, por miedo que no pueda sacar su pañuelo. De esta manera, la *casada amb fills fadrins* pone por delante el miedo a que su hija pierda su honor y el de su familia, que implicará romper la relación durante un tiempo, que su opinión sobre la pareja que se forma.

Asimismo, cuando la *mocita* se ha pedido con una pareja que no le gusta, o que no la trata bien, otra vez opera el miedo a que pierda su honor escapándose con el *mozo* y casándose por esta otra vía, y no fuerza que la pareja se des-pida, si la chica no lo ve claro y no toma ella la decisión.

Finalmente, si la *mocita* quiere des-pedirse, generalmente la ayudará a que pueda romper el compromiso, y si hace falta intercederá por ella delante de los MAYORES, para que romperlo no sea un agravio y no se pueda hablar mal de la chica.

Cuando la *casada amb fills fadrins* tiene una hija que tiene expectativas de futuro que se alejan de la construcción de pareja o bien que la posponen, puede darle apoyo, facilitando así que delante de las presiones sociales no sea criticada o bien promueve activamente que transforme sus expectativas de futuro, para que se acerquen a los retos propios de la etapa de la INICIACIÓN. Es cierto, pero, que como desde la INFANCIA, principalmente mientras tiene el estatus de *fadrineta*, se han estado inculcando los valores de la comunidad y el modelo de mujer, la *fadrina* se ha ido apropiando del modelo que es deseable para su familia.

Es importante señalar que durante el estatus de *casada amb fills fadrins* es muy importante el rol de complicidad entre madre e hijas o hijos. Sin embargo, debemos tener en cuenta también, que para algunas *casades amb fills fadrins*, sobretodo las que no tienen mucho prestigio social, por el motivo que sea, es importante que sus hijas e hijos cumplan con los retos propios de la etapa de la INICIACIÓN, ya que sino, las presiones que reciben del resto de la familia y, especialmente, de la suegra son importantes.

De camino a su casa, me encuentro con Janira, que me dice que le ha gustado mucho el vídeo, pero me pregunta si puedo poner más fotos de Abraham y su familia de antes de ir a pedirse. Le digo que no hay ningún problema, si me las pasan. Le digo que ahora he quedado con los chicos, así que Abraham me las puede pasar por whats app, y que ella me puede enviar las que quiera, en caso de tener alguna que no tenga Abraham. Finalmente, quedamos que Abraham me mandará todas las que tenga, y que ella también me las mandará, que las que me lleguen repetidas las ponga solo una vez. Entonces me explica: “És que la meva sogra me segueix tenint tirria després de tants anys, quan li hem ensenyat el que li vas donar a l'Abraham me va dir si yo no havia pensat en demanar que anés a fer fotos a casa seva. Si no surten els meus pares, no passa res, ¿vale? Ells no se m'enfadaran”. Le digo que no se preocupe, que intentamos arreglarlo así. Además, le digo que su familia, tiene mucho más protagonismo en el Culto.

(140108_Pedimiento_Ed_ZuleimaAbraham, P_MG_Janira)

Cita 98: La relación con la suegra sigue presionando a la casada amb fills fadrins

En esta cita, vemos como Janira, a pesar de acabar de pedir a su hijo Abraham, sigue teniendo una relación complicada con su suegra, que sigue sin verla con buenos ojos.

De esta manera, vemos como que las hijas e hijos cumplan con los retos propios de la etapa de la INICIACIÓN, es importante para que la *casada amb fills fadrins* mantenga el prestigio social dentro de la comunidad. Este hecho

es un factor que incide en el mantenimiento cultural, ya que las transformaciones, si no son bien valoradas por el resto de la comunidad, hacen mimbar su propio prestigio social, y en el del resto de la familia.

TIA AMB FILLS CASATS JOVES

Ocupar este estatus puede ser una muestra de prestigio social, sobretodo si la hija se ha casado sacando su pañuelo o el hijo ha podido celebrar la boda, ya que es una manera de mostrar a la comunidad que ha sabido educar a sus hijos, dentro de los valores de la comunidad a su descendencia.

Sin embargo, es importante señalar las diferencias entre si se trata de una hija *casada jove* o de un hijo *casat jove*. Si estamos hablando de una hija, con el casamiento se va de casa y pasa a formar parte de la familia del marido, por lo tanto, el rol de la *tia amb fills casats joves* es de apoyo a la hija sin estar presente en el día a día, especialmente, si se casa con alguien de otra comunidad. Es por ello, que como se señala en la cita 82 y en la cita 83, algunas familias, teniendo en cuenta este hecho, prefieren que sus hijas se casen pronto y en el mismo barrio.

De esta manera, como mayor sea la distancia con la hija *casada jove*, el rol de la *tia amb fills casats joves* es un apoyo a la hija, pero desde la distancia, y sin poder interceder directamente por ellas. Al mismo tiempo, si la hija se ha escapado con el marido, durante un tiempo no puede hablar con ella ni verla, hasta que poco a poco, van convenciendo a la familia para volver a construir una relación. En este caso, se suma la preocupación por las dificultades que la hija *casada jove* puede tener en la relación con la suegra, que no la verá con buenos ojos, pero debido a la situación en la que se ha producido el casamiento, no podrá promover una mejor relación entre ambas.

En cambio, si tiene un hijo *casat jove*, a partir del casamiento, amplía la familia y gana a una nuera. Esto implica un nuevo rol de suegra, en el que se espera que incorpore a la mujer en la familia, algo que ya había empezado a hacer desde el pedimiento, cuando se empieza a incorporar a la *mocita* de manera gradual. De esta manera, se espera que se construya una relación de complicidad entre suegra y nuera, importante para los siguientes estatus de la mujer, cuando tenga descendencia.

Asimismo, en relación al hijo *casat jove*, la *tia amb fills casats joves* le apoyará, preparando la comida, cuando su mujer no pueda hacerlo o disculpándolo cuando no haga las cosas correctamente. En cambio, en otras ocasiones, creará una relación de complicidad con la nuera, que dificultarán esta alianza madre – hijo y en caso que el *casat jove* no se comporte correctamente, la *tia amb fills casats joves* se posicionará al lado de su mujer y la apoyará e intentará interceder por ella. Es cierto, pero, que debido a la complicidad que se construye entre madre e hijos, desde la etapa de la INFANCIA, facilita la protección hacia los hijos y el querer evitarles dificultades.

Se tiene que tener en cuenta, pero, que cuando la *tia amb fills casats joves* trabaja, y sobretodo si lo hace en el mundo laboral payo, no podrá realizar determinadas funciones propias de su rol. Sin embargo, en este caso, podrán recibir ayudas de la madre de los *recién casats*, si es de la misma comunidad, o bien de la madre de la *tia amb fills casats joves*.

TIA

Finalmente, se adquiere el estatus de *tia* cuando una hija o hijo tiene descendencia y acceden al estatus de *casats amb fills petitets*.

Es importante resaltar, que en función de la etapa en la que estén las nietas o nietos, el rol de la *tia* se va transformando, llegando a convertir hasta en madre de una *tia* o un *onclu*.

Asimismo, también es distinto en función del género de la hija o del hijo, pero también de la nieta o nieto, a partir que llegan a la etapa de la INICIACIÓN.

A pesar de ello, hay unas características comunes, que son aquellas que hacen referencia a los espacios de socialización de las *ties*. Por un lado, por la mañana se ocupan de su casa y de ayudar en la de alguna hija o hijo que vive en la comunidad, así como de preparar la comida para la parte de la familia que irá a comer en la casa. Por la tarde, mientras existía la Associació Gitana de La Lluna se reunían allí para tomar un café y jugar a cartas, mientras las nietas y nietos, que estaban en la etapa de la INFANCIA, hacían actividades allí o jugaban con otras niñas y niños de su quinta. Después del cierre de la Associació Gitana de La Lluna, pasan ratos en La Placeta, en la Plaça de La

Boira o en El Corraló. En cualquiera de estas situaciones, se reúnen con las mujeres que ocupan su mismo estatus, pero también con algunas *casades amb fills petits*, *casades amb fills fadrins* e incluso con alguna *fadrina* o alguna *mocita* que se unen a las conversaciones.

Al anochecer, sobre las 19h, se va al Culto, y después a preparar la cena para los miembros de la familia que se acercarán a cenar. De esta manera, después del Culto suelen irse directamente a casa, mientras los hombres se quedan charlando en los alrededores del Culto.

Los fines de semana, el ritmo cambia un poco, ya que las niñas y niños no van a la escuela, y se suele ir también a La Placeta un rato al mediodía, antes de comer, para que sus nietas y nietos se reúnan con su quinta.

Vemos, por lo tanto, que a pesar que las *ties* realicen un rol de cuidado o no con las nietas y nietos, porque ya son mayores o porque se crían en otra comunidad, existen unos espacios de socialización compartidos, con la propia quinta, pero también con las demás quintas que ocupan el mismo estatus, y por lo tanto, tienen tiempos y preocupaciones parecidos.

Es importante resaltar, que muchas de las *ties* tienen hijas e hijos, y por lo tanto, la mayoría tiene un rol de cuidado con algunas de sus nietas y nietos.

En el apartado anterior, cuando hablábamos de las *ties amb fills recién casats* señalábamos las diferencias en función de si se trata de una hija *casada jove* o un hijo *casat jove*. Esta situación se mantiene cuando tienen descendencia y entran al estatus de *casats amb fills petits*, ya que el tipo de ayudas que podrán ofrecer serán distintas.

Sin embargo, es importante resaltar, que si las dos familias son de la misma comunidad, se podrá ayudar a la hija, casi de la misma manera que si de un hijo se tratara, tal y como señalábamos en la cita 83, pero también promueve parte del discurso de la cita 82. En caso que la hija se case con alguien de otra comunidad, a pesar que no sea muy lejana, se la podrá ayudar en momentos puntuales, cuando la hija *casada amb fills petits* o *casada amb fills fadrins* vaya al barrio, o cuando haya alguna situación que afecte a toda la familia de la mujer y estén todos presentes.

Es cierto, que en algunas ocasiones, la nueva familia se traslada a la comunidad de la mujer, porque allí el *casat amb fills petitets* tiene más oportunidades laborales. En este caso, la familia de la *casada amb fills petitets* tendrá un papel protagonista, y la familia del hombre, no estará tan presente en el día a día, a pesar que de vez en cuando se llevará a las nietas o nietos, para que pasen unos días con la familia.

Por otro lado, es importante resaltar que con las separaciones, la estructura familiar cambia, y que en los casos que se opta por una custodia compartida, o por un arreglo entre familias que conlleva a una distribución de las hijas e hijos, las *ties*, que durante una época no han podido realizar un rol de cuidado con las hijas e hijos de la *casada amb fills petitets*, después de la separación empiezan a desarrollar este rol.

El rol de las *ties*, pues, se relaciona principalmente con el rol de abuelas, que acompañan a sus hijas e hijos en la socialización de sus nietas y nietos, cumpliendo un papel muy importante para su desarrollo.

Se accede al estatus de *ties* cuando tienen nietas y nietos *bebés*. Mientras las niñas y niños tienen este estatus, el apoyo que dan a los *casats amb fills petitets* es clave, sobretodo cuando es la primera hija o hijo, ya que están empezando a construir su rol como madres y padres.

Sin embargo, me dice que no puede: “He de fer el menjar per tots cada dia, la meva filla està amb la nena tot el matí i no té temps per fer el menjar, i després venen tots a casa i ha d'estar llest”. Le digo que es cierto, que Elena con Narcisa tiene mucho trabajo, pero que quizás puede pedir algún día de fiesta a la semana. Nos reímos.

(140121_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 99: Rol de cuidado. Responsabilidades con las hijas e hijos y las nietas y nietos

Como vemos en esta cita, Elena, ayuda a su hijo Fermín y a Luciana cuidando a la bebé, al mismo tiempo, que ésta necesita de la ayuda de su madre, para poder llegar a todo. Elena, cuando nació Narcisa, y accedió al estatus de *tia*

dejó de trabajar, ya que tenía un contrato a media jornada como promotora escolar y no era compatible con ayudar con la niña ni económicamente compensaba.

De esta manera, vemos que mientras los *casats amb fills petitets*, con hijas e hijos *bebés* van a trabajar o la *casada amb fills petitets* se encarga de su casa, es la *tia* quien se encarga de los *bebés*, que como aún no están escolarizados necesitan atenciones todo el tiempo. En la cita 3, vemos como las dos *ties*, la madre de Luciana y de Fermín, se encargan de la *bebé* por la tarde, antes de entrar al Culto.

Por la noche, es también la *tia*, si los *casats amb fills petitets* viven en su casa, quien se encarga de acostar a la o el *bebé*.

Les digo que si quieren, podemos dejarlo aquí. Sin embargo, la abuela de Zuleima dice que podemos seguir un rato, mientras ella va a acostar al niño. Mientras, los padres del niño se quedan en el comedor: él con una guitarra, tocando y mirando las cuerdas; ella mirando el vídeo que estamos editando con los chicos.

(140108_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, P_C_TiaÁgueda, P_C_Marcos, P_C_Lidia)

Cita 100: La tia se encarga de acostar al bebé, como parte de su rol de cuidado

Así pues, vemos como los *casats amb fills petitets*, cuando su primera hija o hijo es *bebé* se encuentran en un estatus de transición, mientras se adaptan a su nuevo estatus, donde las *ties* son claves para cubrir con todas las necesidades de las y los *bebés*. Sin embargo, si la o el *bebé* tiene hermanas o primas mayores, las *ties* siguen siendo una ayuda importante, pero cuentan también con el apoyo de las *fadrinetes* o de las *fadrines*.

Durante el resto de la etapa de la INFANCIA de las nietas y nietos, si éstos van a la escuela, las *ties* se encargan a menudo por la tarde y los fines de semana. Como vemos en la cita que presentamos a continuación, Honorio quiere ir a La Placeta porque allí están sus amigas y amigos y es la *tia* quien se encarga del niño.

Zuleima le dice que ella no puede ir ahora, que ha quedado conmigo para hacer el vídeo del pedimiento, sin embargo, la abuela le dice que ella tiene que hacerse cargo de Honorio, y que tienen que irse a la plaza. Llega Honorio, con un patinente, y le dice: “Sí, Zuleima, perquè habran marxat tots els nens si nem més tard”.

(140104_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, Q8-B-o_Honorio)

Cita 101: Los petitets juegan a futbol en La Placeta

En el caso que las niñas o niños no se queden a comer en la escuela, en muchos casos también es la tía quien se encarga de darles de comer a diario.

Poco rato después, Tobías me ha pedido: “Marta, pots sortir un moment fora i t’ho explico?”. Le he contestado que sí, y hemos salido al bar, fuera de la sala de informática.

Una vez fuera, Tobías me ha explicado: “Marta, és que la Shakira i jo volem fer un videoclip de Patito Feo, però com els de vritat, amb moltes imatges diferents. Si, no saps què és, després t’ho ensenyo”. Le he contestado que me parecía buena idea y le he preguntado quién saldría. Me ha respondido: “Doncs, yo, la Shakira, potser alguna altra nena petita més... i l’Amadeo, encara que potser no vol perquè el Simón no voldrà”, y ha seguido explicándome: “La Shakira i jo podem assajar, perquè com que som cosins i anem a dinar tots els dies a casa la nostra àvia, assajem... i als altres ja els hi ensenyarem... i podem nar a gravar-ho al Corraló i jo porto la meva PSP amb la música i ho gravem amb la càmera i després posem la música amb l’ordinador perquè se senti, vale? Però tu saps com es fa un videoclip de vritat, oi?”. Hemos acordado que hoy no lo haríamos, ya que Shakira no está en la Associació Gitana de La Lluna los jueves, así que ha estado de acuerdo en esperar a tomar todas las decisiones el lunes.

(100408_Act_Q3-Q6, P_C_TiaGertrudis, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Shakira)

Cita 102: La tía se encarga de dar de comer todos los días a sus nietas y nietos

Asimismo, en ocasiones las niñas y niños se quedan a dormir en casa de los tios, sobretodo si los *casats amb fills petitets* tienen varias hijas o hijos de los que ocuparse, y es una manera de ayudarles, o bien porque tienen que empezar a trabajar muy temprano al día siguiente.

He quedado con Isabel que acompañaría a Keila al Culto después de la actividad. Noelia me ha pedido si también podía llevarla a ella, ya que hoy quiere quedarse en casa de su abuela. Le he dicho que ningún problema por mi parte, pero que solamente si su madre la dejaba. Hemos probado a llamarla, pero no ha habido suerte, así que hemos decidido que la acompañaba, y que ella hablaba con su abuela cuando llegara y que si a ella le parecía bien, se quedaba, y sino la llevaba a La Placeta.

(140429_Culto_Q6, P_C_TiaPriscila, Q6-P-a_Noelia)

Cita 103: Segregación de los espacios de socialización por la escisión de los Cultos

Como vemos en esta cita, Noelia se quiere quedar a dormir en casa de su abuela, ya que la *tia*, en ocasiones se queda con algunos de sus nietos, para ayudar a Alicia, su hija, que tiene siete hijas e hijos. De esta manera, los *petitets* encuentran las ventajas de estos límites difusos, como puede ser ir al mismo Culto que sus amigas, y por lo tanto, poder jugar un rato más con ellas.

Asimismo, vemos como se cuenta con el apoyo de los tios, a pesar que vivan en otra comunidad, aunque generalmente es de manera más puntual, e implica la movilidad de alguna de las nietas o nietos.

Como veíamos en la cita 70, Érica va de vez en cuando a pasar unos días a La Plana, para que la familia pueda contar con el apoyo de la *tia* que vive fuera de la comunidad. Sin embargo, como veremos más adelante, tiene consecuencias de cara a la escolarización de las niñas y niños, ya que se producen situaciones de absentismo continuado, debido a esta movilidad. De esta manera, vemos como estas ayudas, importantes para el funcionamiento de una familia con cinco hijas e hijos, entran en contradicción con el sistema escolar, donde no se contemplan estas situaciones.

Cuando las nietas y nietos acceden a la etapa de la INICIACIÓN, las hijas e hijos pasan al estatus de *casats amb fills fadrins*, que implica un cambio de rol para todos los miembros de la familia. Mientras las nietas y nietos están en esta etapa, es quizás el momento, cuando las *ties* tienen un rol menos claro en relación a las ayudas y cuidados. De esta manera, existe una preocupación porque consigan lograr los retos propios de esta etapa, e intercederán por la *fadrina* o el *fadrí* cuando sea necesario y buscarán mantener el honor de la familia, pero el rol de cuidado disminuye, manteniéndose prepararles la comida y abriendo su casa para que se queden a dormir cuando sea necesario.

Cuando regresa la abuela, a los pocos minutos, vamos a la mesa a cenar. Hay tortilla, embutidos, pan, huevo, ..., pero a Abraham le hacen un trozo de carne, comentando: "La Zuleima m'ha dit que amb això te mataria de gana i no fugiries espiritat".

(140108_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, P_C_TiaÁgueda, Q2-G-a_Zuleima, Q1-G-o_Abraham)

Cita 104: La tia con nieta mocita debe preocuparse por el mozo

Además, cuando son *mozos*, la pareja se incluye dentro de las tareas de cuidado que deben llevar a cabo las *ties*. De esta manera, vemos como la *tia Águeda*, se encarga de tratar con un cariño especial a Abraham, siguiendo las recomendaciones de su nieta.

Es importante resaltar, que mientras las nietas y nietos, sobretudo si tienen nietas *fadrines* o *mocitas*, las *ties* se preocupan por cómo viven el proceso sus hijas e hijos, los *casats amb fills fadrins*, ya que si las *fadrines* quieren pedirse con alguien que no le gusta a la familia, se escapan o no consiguen pedirse, son elementos de tensión familiar, que en ocasiones no deben comentarse con el resto de la comunidad, hasta que se ha llegado a algún acuerdo.

Cuando las nietas o nietos acceden a la etapa del MUNDO ADULTO y forman su propia familia, sobretudo el nieto, pero también la nieta si se casa con alguien de la misma comunidad, recibirá la ayuda de sus padres que

acaban de acceder a la etapa de MAYORES, pero también de los abuelos, los *tios*.

Finalmente, cuando las nietas o nietos acceden a *casats amb fills petitets*, cuentan con el apoyo de los padres, que adquieren el estatus de *tios*, pero también de la abuela, *tia*, que seguirá realizando determinados roles de cuidado. En la cita 83, vemos como la *tia* Salvadora, cumple con un rol de cuidado con su bisnieta Narcisa, sobretodo ayudando a su hija Elena, que ahora es *tia*, y no puede encargarse de preparar la comida, porque debe estar pendiente de la *bebé*.

Al mismo tiempo, vemos como la *tia* Salvadora, ha realizado un rol de cuidado con sus bisnietos mayores, Abraham y Amelia, ya que aún tenía fuerza y su hija debía encargarse de llevar el bar de la Associació Gitana de La Lluna, teniendo menos tiempo para realizar un rol de cuidado.

Sale Amelia que viene a abrazarme y a saludar. La veo muy tocada, pero es cierto que la niña le ha tenido siempre un cariño muy especial a su bisabuela. Ella es quien muchas veces la iba a buscar, cuando aún había la Associació Gitana de La Lluna, la llevaba a casa, ...

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora, Q4-M-a_Amelia)

Cita 105: La tia realiza un rol de cuidado con la bisnieta

De esta manera vemos como las *ties* realizan un rol de apoyo a la familia, para que las hijas e hijos puedan realizar mejor su rol como progenitores. Es por lo tanto, el estatus de *ties* es un estatus vinculado al rol de cuidado de las nietas y nietos y de acompañamiento de sus hijas e hijos, para que puedan lograr los retos propios del MUNDO ADULTO, y más adelante de los MAYORES.

ALTERNATIVAS AL MODELO DE MUJER

Una vez definido el modelo de mujer es importante conocer cuáles son las alternativas a este modelo dentro de la comunidad. Estas alternativas, a

pesar que se alejan del modelo deseado por la comunidad, también están socialmente aceptadas, y por lo tanto, forman parte de lo canónico, pero muestran posibles procesos de cambio cultural. Dichas alternativas pueden surgir, en parte, por la participación en otras instituciones, diferentes de la familia, pero también, por las dificultades en cumplir con el propio modelo, pero querer seguir formando parte de la comunidad.

En tanto que mujeres resulta más complicado alejarse del modelo y seguir participando de la comunidad, ya que en tanto que mujeres con un rol muy vinculado con el cuidado de la familia y con tabús vinculados a la sexualidad, deben demostrar doblemente que siguen siendo gitanas.

Sin embargo, alejarse del modelo de mujer y seguir formando parte de la comunidad es un potencial elemento de transformación cultural y de procesos de hibridación, siempre que desde la comunidad se otorgue prestigio social y se reconozcan las alternativas escogidas.

Laika: Però tu prefereixes que es casí, ¿no?, la nena.

Janira: Si.

Laika: No que sigui una soltera com yo.

Janira: No. Prefereixo que es casí, però no a la meva edat. Ni entre la teva ni entre la meva, entremig.

Laika: Però és que tu et vas casar molt jove. Quants anys tenies? 15?

Janira: 15... 16.

Laika: 16. I tu vols que la nena es casí amb 16?

Janira: No.

Laika: Pues quan?

Janira: Amb 20 o així. 19 o 20. Amb 18 que es fahi de nòvios i amb 19...

Laika: Que estigui 2 anys?

Janira: No!

Laika: No estarà 2 anys...

Janira: Amb 18 de nòvios i amb 19 casada. I als 22 que pareixi.

Laika: Per què? Per arrepentir-se com tu, no?

(La Janira i la Laika riuen).

Janira: Perquè jo als 22 ja tenia el nen, de 6 anys, i la nena.

Laika: I si tornessis enrere ho faries?

Janira: No.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_CMov_Laika)

Cita 106: Procesos de hibridación y de cambio cultural en la edad del pedimiento y del casamiento

En esta cita vemos como se reconoce las decisiones de Laika de seguir estudiando, pero que no se desea que la hija siga su camino, por las dificultades que le puede generar y porque se desea que construya su propia relación de pareja y tenga descendencia. No obstante, construir alternativas al modelo de mujer permiten procesos de transformación en la comunidad y ampliar las alternativas disponibles que las mujeres pueden imaginar.

FADRINA GRAN

Se espera que las *fadrines*, después de ocupar este estatus durante un tiempo se pidan y construyan su propia relación de pareja. Las que no lo hacen cuando la mayoría de las chicas de su quinta se han pedido, incluso muchas se han casado, y la quinta inferior también se ha pedido, pasan a ocupar el estatus de *fadrina gran*.

Durante este estatus, junto con el de *fadrines velles*, es cuando las chicas que siguen siendo *fadrines* reciben mayor presión social para constituir una relación de pareja.

No obstante, esta presión puede ser minimizada si la familia, especialmente la madre, la encubre y busca que salga con otras *fadrines grans*, buscando que sigan haciendo las mismas actividades que harían como *fadrines*, diluyendo así la transición entre un estatus y el otro.

L'Adelaida aprofita per dir-li a l'Alba que ara que la Manuela s'ha promès ella hauria de sortir més amb la Carmen, perquè són les dues que segueixen sent fadrines i que han de sortir.

(160609_Pedimiento-D_ManuelaAlan, Q2-G-a_Carmen, Q2-G-a_Alba, P_MG_Adelaida)

Cita 107: La madre de las *fadrines grans* buscan que sus hijas sigan teniendo un rol de *fadrines*

Como vemos en esta cita, las presiones sociales pueden ser minimizadas, incluso generar cambios en las concepciones sobre dichos estatus, flexibilizándolos y transformándolos cuando empieza a crecer la variabilidad entre las *fadrines* y las edades de pedimiento en la propia comunidad, donde tenemos niñas que se piden y casan con 12 años, otras que se casan a los 15 y son madres a los 16, mientras otras que se piden a los 17.

No obstante, seguimos detectando presiones sociales. Parte de las presiones sociales, y por lo tanto, de los cuestionamientos, se relacionan con los temores vinculados con la apropiación del modelo de mujer. Por un lado, el temor que la *fadrina* no se haga respetar y por lo tanto no pueda honrar a la familia y a la familia de su futuro marido. Por otro lado, el temor que se aleje de la comunidad, porque se apaye y prefiera vivir como el grupo cultural mayoritario. De esta manera, desde la comunidad se promueven las diferencias culturales secundarias, en parte por miedo que a raíz de la participación de la escuela y/o otros espacios de educación formal se produzcan procesos de enculturación y alejamiento de la comunidad. Sin embargo, esta enculturación, en ocasiones aparece como respuesta a la presión y críticas de la propia comunidad. En cambio, otras *fadrines grans*,

como Laika a pesar de los sentimientos de soledad, como vemos en la cita 79, apuesta por mantener las tradiciones de la comunidad, y a pesar de las críticas, demostrar doblemente que sigue siendo gitana.

A pesar que socialmente empieza a aceptarse a las *fadrines grans* que han decidido estudiar, y probablemente incide en una menor presión hacia ellas, muchas familias no desean este futuro para sus hijas, ya no solo por los temores anteriormente comentados, y que en el apartado de los valores intercomunitarios se analizarán con más detalle, sino por la soledad que implica este camino, porque te aleja de tu quinta, pero también pospone el cumplimiento de valores de la comunidad como la constitución de la pareja.

A pesar de las dificultades vividas, alguna *fadrina gran* que ha estudiado se pide y accede al rol de *mocita*, y finalmente se casa, sacando su pañuelo. Laika es un ejemplo de este caso, y se puede considerar una referente de poder estudiar y mantener la tradición y cumplir con las expectativas de futuro de la comunidad, logrando constituir una relación de pareja y casarse sacando su pañuelo y honrando a su familia y a su pareja. Sin embargo, cumple con este reto siguiendo un ciclo vital distinto al de la mayoría de la comunidad, a pesar que encaja con un modelo alternativo dentro de ésta. En este caso, pero, se detectan algunos elementos, durante el estatus de *fadrina gran*, que recuerdan a la adolescencia, como el posponer la toma de decisiones y el ensayo de distintos roles, que no se produce en otras *fadrines grans* que ocupan este estatus por otros motivos.

Por otro lado, Ana es una *fadrina gran*, que a pesar de no haber estado nunca escolarizada, cuando su quinta empieza a pedirse no estaba interesada en ronear ni en pedirse. De esta manera, empieza a relacionarse sobretodo con la quinta inferior, sin entrar en las prácticas de roneo y pasando a formar parte de esta quinta como grupo de socialización, hasta que estas también empezaron a pedirse y finalmente se convirtió en *fadrina gran*.

Esta cita es de una actividad del Proyecto Shere Rom en la que participaron conjuntamente chicas y chicos de distintas quintas, ya que todos querían hacer una película para poder ir a la universidad a presentarla. Sin embargo, a pesar que participan distintas quintas en la actividad, las relaciones en la actividad se producen dentro de la misma quinta, y Ana, a pesar de ser de

una quinta superior que no participan de la actividad, si que lo hace y se relaciona con las que chicas que acaban de acceder al estatus de *fadrines*.

Mientras esta quinta no ha empezado a pedirse, Ana ha estado compartiendo espacios de socialización con ellas, a pesar de no acabar de integrarse, porque no entraba en el roneo, que las *fadrines* empezaban a poner en práctica, y pasó al estatus de *fadrina gran* cuando la mayoría de chicas de esta quinta se pidieron y empezaron a casarse. Sin embargo, a través de internet conoció a un chico, de familia de origen latinoamericano y empezó a salir con él, más o menos coincidiendo con los primeros pedimientos de la quinta a la que se enganchó. A pesar de no haber pasado por un pedimiento, empieza a cumplir con el reto de construir su propia pareja, y se acepta esta alternativa. Por un lado puede ser entendida como un proceso de cambio en la comunidad. En cambio, también puede entenderse como una flexibilización, con el fin de lograr que se cumplan parte de las expectativas de futuro, debido a que Ana es *fadrina gran* y se teme que si no es de esta manera, no llegue nunca a formar su propia familia.

En cambio, hay *fadrines grans* que no han estudiado y tampoco han conseguido construir su relación de pareja, pero pueden lograr este reto, pidiéndose con un *fadrí gran*.

Las *fadrines grans* ocupan un estatus en el que reciben aún muchas presiones familiares y deben responder al control social. Sin embargo, a medida que se van aproximando al estatus de *fadrines velles*, este control social se flexibiliza. Además, es importante tener en cuenta que esta flexibilización se relaciona también con que ellas tienen más estrategias para evitar este control y que algunas familias parece que empiezan a temer menos que no respeten el honor de la familia a que se queden *per vestir sants*.

FADRINA VELLA

Obtener el estatus de *fadrina vella* implica que la mujer no ha logrado construir su propia relación de pareja, ya sea porque no lo ha logrado, porque lo ha pospuesto, o bien porque tiene otras expectativas de futuro.

La *fadrina vella* recibe fuertes presiones de la comunidad para que construya su propia relación de pareja, y deje de ser soltera. De esta manera, la familia permite pedimientos y relaciones de pareja, que en otras situaciones probablemente no aceptaría.

Hay algunos comentarios sobre la familia del chico. Es de La Mar y parece que algunas personas no están demasiado contentos con el pedimiento.

Me explican que Sira ya es mayor, tiene 28 años, y parece que algunos pensaban que ya no se pediría. Quizás por eso, a pesar de no gustarles demasiado, la dejan pedirse con Basilio.

Tardan mucho en llegar, los comentarios son que la madre del chico está indispuesta. Después parece que no encuentran sitio donde aparcar.

Llega el chico con sus hermanos y su madre. Parece que no viene ningún Tío con ellos.

(131207_Pedimiento_SiraBasilio, P_HG_Sira)

Cita 108: Pedimiento de una *fadrina vella*

En esta cita vemos las críticas de los *onclus*, pero también de otras personas de la comunidad. Sin embargo, se acepta el pedimiento de Sira, incluso sin poder hablar entre los *onclus* y acordar las condiciones del pedimiento, probablemente porque al ser *fadrina vella*, se teme que no se pida si no se acepta esta situación, poco atractiva para la familia, permitiendo que sea la madre del *fadrí vell* quien hable por el chico, y pida a Sira. En tanto que *fadrina vella* se teme que sea la última oportunidad para pedirse y formar su propia relación de pareja.

A medida que las chicas llevan más tiempo en este estatus, las *fadrines velles*, que no quieren seguir con las expectativas de la comunidad en torno a la construcción de la relación de pareja, ya que tienen otras expectativas de futuro, a pesar de seguir sintiendo la presión de la comunidad, ésta va

disminuyendo, al empezar a asumirse que la mujer probablemente no se casará y debe empezar a asumirse esta situación y ofrecerle algún rol alternativo en la comunidad, a no ser que la misma *fadrina vella* ya lo haya buscado y se haya apropiado de él.

Las *fadrines velles* pueden trabajar, tanto si tienen sus propios estudios, pero también para ayudar a su familia, en caso de necesidad. Es cierto, que esta participación en el mundo laboral, es una alternativa, ya que ofrece otras expectativas de futuro y puede otorgar un cierto prestigio social.

Al mismo tiempo, si la situación laboral se lo permite, también ayuda a su madre en las tareas de la casa, y en el cuidado de las niñas y niños, si tiene hermanos con descendencia. De esta manera, ocupa un rol de cuidado muy necesario en algunas familias.

El paso del tiempo ocupando este estatus lleva a pensar que la *fadrina vella* no se pedirá ni se casará y, gradualmente, se va produciendo una transición al estatus de *teta*, quedándose *per vestir sants*.

TETA

Se ocupa el estatus de *teta*, cuando se asume que la *fadrina* no se casará. Adquirir este estatus, se relaciona con que la mujer no cumplirá con ninguno de los retos vinculados con las expectativas de futuro de la comunidad, alejándose del modelo de mujer promovido en la socialización primaria. No construirá su propia relación de pareja, y por lo tanto, tampoco tendrá descendencia.

Es un estatus que no le otorga prestigio social a ella ni a su familia. Sin embargo, cuando una mujer, a pesar de no haber cumplido con los retos propios de las etapas previas, sigue dentro de la comunidad, puede adquirir cierto reconocimiento por otros roles que puede desarrollar. Durante este estatus, ya no se la presiona para que cumpla con los retos de las etapas previas, sino que se valora el rol que puede llevar a cabo.

Por un lado, en caso de tener expectativas de futuro en torno al mundo laboral, puede haber conseguido cierto prestigio social en este ámbito,

sobretudo, si puede ofrecer posibilidades de trabajo a otros miembros de su familia o si su posición económica beneficia a la familia.

Por otro lado, puede realizar un rol de cuidado dentro de su familia, con su padres, *tíos*, que se van haciendo mayores y que necesitan mayor apoyo en sus roles por parte de la familia, tanto en las tareas de la casa, como en su cuidado, como en el cuidado de la descendencia de sus hermanas o hermanos.

De esta manera, a pesar que como hemos visto en la cita 73, no forma parte del modelo de mujer que una *fadrina* no llegue a casarse, y ocupe el estatus de *teta*, puede realizar un rol de cuidado que cuando los *tíos* son muy mayores o cuando una familia tiene mucha descendencia. De esta manera, es clave para no externalizar las tareas de cuidado.

Finalmente, es importante resaltar, que en muchas ocasiones se la llama *tia*, como muestra de respeto. Mientras se usa *teta* para referirse a las mujeres de la comunidad que aún no están en la etapa de los MAYORES, pero se las quiere llamar de manera cariñosa.

CASADA SENSE FILLS

Una mujer que ocupa el estatus de *casada jove* se espera que tenga descendencia. Si un tiempo después de casarse, y cuando las demás mujeres de su quinta empiezan a tener hijas e hijos *fadrins*, pasan a ocupar el estatus de *casada sense fills*, a pesar que gradualmente se había ido accediendo a este estatus.

La *casada sense fills* recibe presiones para tener descendencia, ya que en caso de no tenerla se considera que es responsabilidad de ella darle hijas o hijos a su marido y a su familia.

Estas presiones, en ocasiones pueden ser autoimpuestas, ya que la *casada jove* espera poder quedarse embarazada relativamente pronto, cuando lo decida. Sin embargo, cuando no logra quedarse embarazada se convierte en un tema de conversación, primero entre las *casades amb fills petitets* de su quinta, y poco después con su madre. Esta preocupación, va transformando

el estatus de la pareja en *casats en busca de fills*, haciéndose especialmente evidente cuando su quinta empieza a tener hijas e hijos *fadrins*.

Es cierto, también, que las presiones de la suegra pueden ser fuertes, sobretodo cuando la *casada jove* no es de su agrado, o cuando se casó siendo *fadrina vella*, e incluso *fadrina gran*. En estas ocasiones, el cambio al estatus de *casada sense fills*, es debido a las presiones familiares. Por ejemplo, Laika recibió muchas presiones de su suegra, después de casarse, para que se quedara embarazada, ya que al ser mayor, si quería tener varios hijas o hijos, no podía demorarse mucho. De esta manera, vemos como la edad de casarse es un factor a tener en cuenta tanto para entender las presiones que recibe la *casada jove* como para acceder más rápido al estatus de *casada sense fills*.

En cambio, el papel de la madre, generalmente es más conciliador, disculpando que no se haya quedado embarazada y ofreciéndole recomendaciones. Si finalmente la *casada sense fills* logra quedarse embarazada, es la madre una de las que más se alegra, ya que sabe que las presiones disminuirán para su hija en el seno de la pareja, pero también en la familia de su marido.

Les he preguntado a las chicas si habían hablado de sexo con alguien, e Indira me ha contestado que solo hablan entre ellas, con las amigas. En este momento, he aprovechado para preguntarles si no les habían preguntado nada a sus hermanas mayores (Indira tiene una hermana mayor, con hijas; y Chanel tiene una hermana que se casó el año pasado). Delante de esta pregunta, Indira me ha explicado: “Dice que para estar embarazada tens que deixar de prendre't la pastilla, pero yo no soy tonta y no te quedes embarassada per una pastilla”. En cambio, Chanel: “A mi no me diu res, diu que és una guarrada”. Además, Chanel ha explicado que su hermana quiere tener un hijo, pero que aún no se ha quedado embarazada.

Entonces, las dos chicas han seguido hablando entre ellas. En su conversación salía sobretodo que el sexo es una “guarrada” y que duele mucho. Las dos chicas también planteaban qué es lo que harían cuando se casaran: “Yo tindré fills in-vitro, així no ma farà

mal” o “Yo només tindrè un fill i ma farà mal sols una vegada”, aunque delante de esta última opción, también decían que a veces cuesta un tiempo quedarse embarazada.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Indira, Q2-G-a_Chanel)

Cita 109: El sexo vinculado a la reproducción y las dificultades para quedarse embarazada

Como vemos en esta cita, a pesar que no se hable de sexo con las niñas y niños, ellas descubren, a través de la experiencia de sus hermanas mayores o de conversaciones que escuchan entre los adultos, que no siempre se logra tener hijas o hijos cuando se quiere. De esta manera, vemos que es una tema importante para las familias, y del que se habla para intentar encontrar soluciones o para criticar a las mujeres que ocupan el estatus de *casades sense fills*, y que las *fadrinetes* empiezan a entender la importancia de tener descendencia.

Delante las dificultades para tener descendencia, la *casada sense fills* puede encontrar apoyo o no en su pareja. Es decir, como veremos más adelante, algunos *casats sense fills* la recriminan por no quedarse embarazada, mientras otros buscan alternativas conjuntamente.

Como hemos señalado, la presión recae especialmente en la *casada sense fills*, ya que a través de su embarazo y de dar a luz a una o un *bebé*, la pareja podrá cumplir con los retos de la etapa del MUNDO ADULTO. Sin embargo, en caso de no poder tener descendencia, la *casada sense fills* puede intentar encontrar otro rol dentro de la familia, que además de ocuparse del marido, también responda a las necesidades de apoyo de las hermanas o hermanos del *casat sense fills*, que tienen hijas o hijos. Asimismo, puede construir expectativas de futuro, que no pasen por la descendencia, como es el mundo laboral, en caso de estar trabajando, o el Culto, o alguna otra actividad en la comunidad o fuera de ella.

TIA SENSE FILLS

En caso de no lograr tener descendencia, la *casada sense fills* pasará a ocupar el estatus de *tia sense fills* a raíz de la transición ecológica de los *casats amb*

fills fadrins de su quinta a *tios amb fills recién casats*, produciéndose de esta manera una transición a la etapa de los MAYORES de continuidad con el estatus y el rol que habían ocupado hasta el momento.

En este momento, ya se ha asumido que no se tendrá descendencia, y por lo tanto, se produce un cambio de etapa, sin la posibilidad de superar los retos de la etapa del MUNDO ADULTO. En los últimos años del estatus de *casada sense fills*, ya había asumido que no tendría descendencia, y por lo tanto, ya había empezado a asumir otro rol dentro de la comunidad. Generalmente, estos otros roles están vinculados a ayudar a la familia a llevar la casa, a cuidar a los MAYORES y el apoyo con las sobrinas y sobrinos; o en una mayor implicación en el mundo laboral.

De esta manera, en el estatus de *tia sense fills* si había optado por el mundo laboral, mientras siga pudiendo trabajar, seguirá aportando dinero a la familia, a través de su trabajo.

Por el contrario, si había optado por la ayuda a la familia en un rol de cuidado, con la entrada al estatus de *tia sense fills*, se ocupará de llevar la casa, de ocuparse de los *tios* que son más mayores, del cuidado de las sobrinas y sobrinos, si siguen quedando algunas o algunos en la etapa de la INFANCIA o de las hijas e hijos, de sus sobrinas y sobrinos.

Finalmente, la *tia sense fills*, tarde o temprano acaba adoptando un rol de cuidado dentro de la familia del marido, que pero en ocasiones también en la suya. De esta manera, ocupa un rol dentro de la comunidad, que a pesar de no ser de prestigio, cumple una función social necesaria, y por lo tanto, respetada.

TIA AMB FILLS FADRINS

A pesar de haber cumplido con los retos de la INICIACIÓN y del MUNDO ADULTO, si las hijas e hijos no cumplen con los retos de estas etapas, también pasarán a ocupar un estatus alternativo al modelo de mujer. La *tia amb fills fadrins* es aquella *casada amb fills fadrins* que tiene una hija o hijo que ocupa el estatus de *fadrins vells*, o a veces de *fadrins grans*, y que accede a este estatus cuando la mayoría de hijas e hijos de su quinta, han formado su

propia familia y han adquirido el estatus de *reci n casats* o de *casats amb fills petits*.

Como señalábamos cuando hablábamos de los *fadrins grans* y de los *fradrins vells*, las chicas y chicos reciben mucha presión social en esta etapa, especialmente las chicas. De esta manera, la *tia amb fills fadrins*, puede ser un agente más de presión, si quiere que su hija o hijo cumpla con las expectativas de futuro de la comunidad, en la que se tiene que construir una relación de pareja. O por el contrario, respetan otras expectativas de futuro que pueden tener sus hijas o hijos *fadrins* y les acompañan, a pesar de las presiones sociales, que puede recibir también como *tia amb fills fadrins*, si otra familia quiere que se construyan relaciones familiares a través del matrimonios entre sus hijas e hijos *fadrins* o de otras personas de la misma familia, que no aceptan que los *fadrins grans* o los *fadrins vells* tengan otras expectativas de futuro que se alejen del modelo de mujer o hombre.

Es cierto, pero que se detectan diferencias si se trata de una hija o un hijo *fadr *. A pesar que la *tia amb fills fadrins* respete y acompañe a su hija *fadrina*, los temores por el futuro de la chica son superiores, ya que la presión social sobre ella son mayores y debe demostrar doblemente que es gitana. Al mismo tiempo, si finalmente no cumple con el modelo de mujer, es decir, si no se casa, saca su pañuelo y forma su propia familia en el seno de la comunidad, se culpar  a la *fadrina* por sus decisiones, pero también a la *tia amb fills fadrins*, por haberle permitido construir su vida en torno a otras expectativas de futuro alejadas de los valores comunitarios.

En cambio, si se trata de un hijo *fadr *, las presiones de la comunidad son menores, y por lo tanto, si finalmente sigue otras expectativas de futuro, que no pasan por la construcción de una relación de pareja, podrá seguir viviendo en la comunidad o no, pero las críticas hacia el *fadr * y hacia la *tia amb fills fadrins* serán menores, ya que el qu  dirán no cuestiona tan directamente sus desviaciones en el modelo de hombre, que es más flexible y donde se puede conseguir m s fácilmente prestigio social a través del éxito en el mundo laboral.

Por otro lado, la *tia amb fills fadrins* puede presionar a su hija o hijo, para que se pidan y cumplan con las expectativas de futuro en relación a la

construcción de una pareja. En este caso, las presiones son mayores hacia la hija *fadrina*, ya que el temor que si no construye una relación de pareja cuando lo hacen las demás chicas de su quinta, o a que deba irse a otro barrio o fuera de la comunidad gitana, son superiores. Sin embargo, en los casos en los que la familia presiona a la *fadrina* para que cumpla con los retos propios de la etapa de la INICIACIÓN, y con la finalidad que construya su propia relación de pareja, permiten pedimientos y casamientos, que si no fuera *fadrina vella* se hubiera intentado evitar.

Justo después que se vaya Eulalia, veo a la madre de Sira. Me cuenta que la chica se ha escapado con el novio. Está disgustada. Le comento que como mínimo hizo un pedimiento bonito, y que les permitió hacer una fiesta. Va con la madre de Shakira, que le dice que eso es verdad, que como mínimo no se escapó antes del pedimiento.

(140211_Culto_Q2-Q5, P_MG_Concepción, P_MG_Marina, P_HG_Sira)

Cita 110: La fadrina vella se escapa después del pedimiento

En esta cita vemos como Sira, se pidió siendo *fadrina vella*, un pedimiento, que como hemos visto en la cita 108, se produjo a pesar que su familia no le gustaban las condiciones del pedimiento. Sin embargo, poco después la chica se escapó. Las presiones para que se pidiera, la llevaron a celebrarlo, a pesar, que es posible, como insinúa Marina, que Sira ya no podía sacar su pañuelo, pero para evitar mayores problemas a sus padres, primero celebró el pedimiento, para que hubiera una fiesta y un reconocimiento de la comunidad, que les daba cierto prestigio social a su familia.

Finalmente, resaltar que pueden existir presiones familiares sobre la *tia amb fills fadrins*, a quien se la puede responsabilizar del estatus que ocupa la hija o el hijo. De esta manera, para una mejor vivencia de este estatus, es importante que la *tia amb fills fadrins* no viva de forma negativa el estatus de su hija o hijo *fadrins*, ya que si es así la posición social es muy complicada.

TIA SENSE NÉTS

Finalmente, si las hijas o hijos *casats joves* no cumplen con el reto de tener descendencia, reto propio de la etapa del MUNDO ADULTO, ocuparán el estatus de *tia sense néts*, que se adquiere cuando la hija o hijo ocupa el estatus de *casats en busca de fills*.

En este caso es distinto si se trata de una hija o un hijo, ya que la posición de poder que ocuparán en la familia les llevará a realizar un rol u otro.

Por un lado, si se trata de la hija la que ocupa el rol de *casada sense fills*, como madre le intentará dar consejos para que pueda quedarse embarazada, así como le dará esperanzas para quedarse embarazada. De esta manera, también la disculpará delante de la suegra y el resto de la comunidad, e intentará evitarle presiones.

En cambio, si no logra tener descendencia, le propondrá que vaya asumiendo otro rol dentro de la familia, como puede ser ayudar en la casa de la suegra o en el cuidado de sobrinas y sobrinos, para que reciba menos presiones sociales. Esta situación, genera preocupación en la *tia sense néts*, ya que no cumplir con los retos propios de la etapa del MUNDO ADULTO, le hará una vida más difícil a su hija *casada sense fills*.

Por otro lado, si se trata de un hijo el que ocupa el estatus de *casat sense fills*, la *tia sense néts* ocupa el rol de suegra, y en función de cómo es la relación con la nuera, las presiones sobre ella serán mayores o menores. Cuando a la *tia sense néts* no le gusta la *casada sense fills*, la presionará para que tenga hijas o hijos y la culpará de las dificultades para quedarse embarazada.

Al contrario, si la relación es buena y se ha creado una complicidad, parecida a la que existe entre madre e hijos, la acompañará en el proceso y las presiones sociales serán menores. Al mismo tiempo, que si finalmente no consigue tener descendencia se la acompañará en tener otro rol dentro de la familia, que le pueda dar cierto espacio de socialización, por ejemplo, distribuyéndose el cuidado de las otras nietas y nietos.

Es cierto, que generalmente, las críticas no son explícitas, e incluso son involuntarias y sin intención de herir. Sin embargo, al no cumplir con el reto

propio de la etapa del MUNDO ADULTO, la presión social recae sobre la *casada sense fills* y sobre las *ties sense néts*.

MODELO DE HOMBRE

El modelo familiar se sustenta en la complementariedad de roles entre mujeres y hombres, basado en un sistema patriarcal donde el hombre debe garantizar el mantenimiento de la familia. De esta manera, se detectan tres roles principales que como mostraremos a continuación están interrelacionados: el rol de sustentador económico de la familia, el rol de tomar decisiones y el de control social. Todos ellos muestran una relación de poder desigual entre mujeres y hombres, donde el hombre tiene la posibilidad de decidir sobre su propio futuro, tal y como mostrábamos en la cita 63, pero también el de su familia.

El rol de sustentador económico corresponde a que se espera que el hombre mantenga económicamente a su familia. Así pues, se espera que para casarse los hombres tengan un trabajo con el que poder mantener a su nueva familia.

Abraham: Hola marta, sóc l'Abraham estic buscant treball i he pensat que tu que tens més idea de tot aquest i si ma podrías aconsejar o ajudar de on podria apuntar-me o ana busca feina

Marta: hola Abraham! vols q qdem un dia a principi d setembre i ho mirem? saps d q t'agradaria treballar?

Abraham: Del que sigues

Abraham: La veritat es k necesito feina

Abraham: Pero no ting res en concret magradaria pues amb una tenda de depend

Abraham: Si sagues de carrega pues carrega

Abraham: En un magatzem

Abraham: On fes falta

Marta: vale, et sembla si ens veiem un dia la primera setmana d setembre i ho mirem? busquem ofertes d feina i fem un currículum i anem a veure llocs on pots treballar

Abraham: Al curriculum mel vaig a fer ara

Abraham: Avera si ya puc comensa a tira

Abraham: Per tendes

Abraham: I aixi

Abraham: Nose si al fare be

Abraham: No tens ninguna plantilla

Abraham: O si vols alfaig tel enviu i mel corrigeixas si veus algu k no

Marta: si, fes-lo i envia-me'l i et dic ;-)

(150825_Calle_Q1, Q1-G-o_Abraham)

Cita 111: Interés para encontrar un trabajo, cuando el mozo quiere casarse

Como vemos en esta cita, Abraham busca un trabajo porque quiere casarse y necesita tener unos ingresos para mantener a su familia. Sin embargo, en caso que el hombre no pueda mantener a su familia porque no tiene ingresos, contará con la ayuda de su familia o vivirán con ellos, tal y como vemos en la cita 22. A pesar que se contempla que la mujer puede contribuir económicamente en la familia, se espera que el hombre quien mantenga económicamente a la familia.

Asimismo, este rol de sustento económico realza un rol de poder al hombre en la familia, que se convierte en quien toma las decisiones. A pesar que como señalábamos en la cita 62, la comunidad reconoce el poder de tomar decisiones sobre su familia al hombre, promoviendo que en el espacio social sea él quien decida y que la mujer deba quedarse en un segundo plano. No

obstante, en algunos casos, la mujer participa activamente en la toma de decisiones en el seno de la familia, en el espacio doméstico, y puede influir en la muestra pública de dichas decisiones.

Finalmente, los hombres también tienen un papel importante en el control social, necesario para el mantenimiento de la familia. A pesar que durante la INFANCIA son principalmente las mujeres quien realizan este control social sobre sus familiares, cuando se socializa en los valores de la comunidad; en la etapa de la INICIACIÓN los hombres tienen un rol clave, ya sea cuidando que las chicas de la familia ofrezcan honor a la familia en la boda, o garantizando que los chicos no obrarán de manera que les pueda poner en conflicto con otras familias. De esta manera, promueven la segregación de chicas y chicos en la etapa de la INICIACIÓN, y controlan que el roneo sea siguiendo unas determinadas normas, y como explicábamos anteriormente, cuando se superan estas reglas, algo esperado, promueven el pedimiento y acompañarán a los chicos durante el estatus de *mozos*.

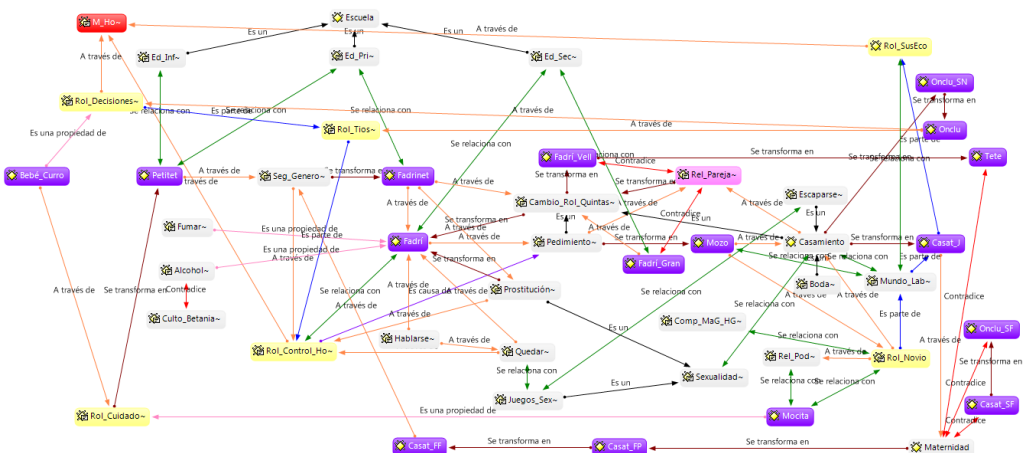
Como hemos señalado en este apartado, se espera que los hombres garanticen el mantenimiento de su familia, a través del desarrollo de distintos roles en la familia. No obstante, el modelo patriarcal en el que se sustenta esta distribución de roles diferenciada entre mujeres y hombres, se basa en la desigualdad, y por lo tanto, en una relación de poder que justifica que el hombre tenga una serie de libertades y que en consecuencia, que puede no cumplir con sus roles y que el resto de la familia deberá responder por él.

Este hecho, debe entenderse como un proceso de hibridación cultural, en tanto que como desarrollaremos más adelante se detectan ciertas características de la adolescencia en algunos hombres de la comunidad, sobretudo durante la etapa de la INICIACIÓN, pero también en los primeros estatus del MUNDO ADULTO. Así, a pesar de convertirse en padres, algunos hombres siguen sin llevar a cabo los roles que se espera de los hombres, dando paso a nuevos modelos de hombre.

Como veíamos en la cita 82, Sixto no ha cumplido con su rol como hombre dentro de la familia, pero su familia ha respondido por él, garantizando que a su mujer y a sus hijos no les faltara nada. De la misma manera, cuando un hombre no tiene trabajo ni aporta dinero, será su familia quien en muchas

ocasiones responderá por él. Los MAYORES intercederán para que cumpla con su rol, aunque no siempre servirá para que se produzca un cambio.

Finalmente, vinculada con esta libertad existen diferencias importantes de género en torno a la sexualidad. De esta manera, se reconoce que los hombres tienen necesidades sexuales, tal y como mostrábamos en la cita 19, y no se espera que lleguen vírgenes al matrimonio. Asimismo, se espera que tengan sus primeras experiencias sexuales al inicio de la etapa de la INICIACIÓN, al mismo tiempo que se reconoce la prostitución como una manera de satisfacer las necesidades sexuales. Sin embargo, existe un cierto control social sobre los hombres en torno a la sexualidad. Por un lado, se procura que los *fadrins* y los *mozos* no tengan relaciones sexuales con *fadrines* o *mocitas*, ya que esto puede generar un conflicto entre familias. Por el otro, con el aumento de la presencia del Culto, en algunos casos se disminuye el uso de la prostitución, en tanto que por algunos Cultos no se acepta.



Network 6: Modelo de hombre

Así pues, vemos como el rol de los hombres en la comunidad está directamente vinculado con el mantenimiento familiar. De esta manera, en las distintas etapas se promueve en la socialización el modelo de hombre que se quiere promover. A continuación, entraremos en analizar los distintos estatus y los retos específicos de género que se espera que logren, con el fin de apropiarse del modelo de hombre.

BEBÉ (CURRO)

El niño desde que hace hasta aproximadamente los 3 años ocupará el estatus de *bebé (curro)*.

A pesar que no hay espacios segregados por género en este estatus, se empieza a socializar a las y los *bebés* de manera diferenciada, promoviendo roles diferentes vinculados al género.

Mientrastanto, el niño ha estado jugando por allí, con su abuela, que es quien le prepara la cena y le da de cenar. Y con su abuelo. El niño va haciendo monerías, provocando que le miren, y recibe como respuestas de Zuleima “Mira que és curro”, o de Abraham, que le dice: “Mira que seràs l'home de la casa, eh! Has d'aprendre com tractar a les dones”.

(140108_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 112: Bebé curro

En esta cita, podemos ver como se empieza a promover un rol diferenciado de las niñas. De esta manera, se empieza a socializar al *bebé* en un modelo de hombre concreto, vinculado con la masculinidad, pero también de familia, en la que se fomenta una relación de poder del hombre sobre la mujer.

Igual que las niñas, también van muy arreglados cuando salen a la calle, siendo la parte estética, importante.

PETITET

A medida que se hacen mayores acceden al rol de *petitets*. Los *petitets* juegan habitualmente a fútbol en La Placeta. A pesar que también pueden jugar a otros juegos, como a los superhéroes que estén de moda en el momento concreto. A pesar que, como señalábamos anteriormente, podemos encontrarnos también a algunas niñas jugando con ellos, o a algunos niños acompañando a las niñas en sus juegos, ya que a pesar que empieza a promoverse la segregación de actividades por género, aún pueden compartir espacios.

Mientras están en este estatus intentan jugar con los chicos mayores a fútbol en La Placeta, esto genera que muchas veces están mirando, pendientes que éstos inviten a alguno de su quinta a jugar, para cubrir desequilibrios entre los equipos.

Asimismo, como veíamos en la cita 101, a pesar que los *petitets* no quedan entre ellos para ir a jugar, saben que es un espacio de socialización para los chicos de su quinta. De esta manera, también se convierte en un espacio de socialización para las mujeres de la comunidad, que tienen hijos o nietos de la quinta que ocupa este estatus.

Además del juego como espacio de socialización, otros espacios de la vida comunitaria permiten ir acompañando a los niños en la construcción de su identidad, aproximándose al modelo de hombre. Así pues, se promueven roles de hombre, en que cortejan a las mujeres. En la cita que presentamos a continuación, un pedimiento se convierte en un espacio de socialización, donde se promueve que Amaro baile con los novios, al estilo de los mayores.

La abuela de Amaro se me acerca y me pide que grave como el niño baila con los novios, "ho fa com un gitano vell, aquest Amaro no se pot perdre".

Después de avisarme, la abuela de Amaro le dice que baile con Juan, el niño baila con el novio, mientras recibe comentarios de elogio de la abuela y de las demás personas que están mirando: "Amaro, Amaro! Ole el gitano guapo".

Mientras baila con Juan, su abuela le hace palmas, y cuando llega una tía del novio para bailar con él, la abuela de Amaro va a buscar a Carmen, la coge del brazo, para que el niño baile con la novia. Durante este baile con la novia, las fadrines y las mocitas le van cantando "Guapo, guapo!", al mismo tiempo que hacen palmas, acompañando su baile.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, Q8-B-o_Amaro)

Cita 113: *Petitets* ensayando el rol de onclu

Como vemos en esta cita, Amaro baila con los novios en un pedimiento, promovido por su abuela. No todos los *petitets* bailarán en las fiestas, la abuela de Amaro le invita especialmente, porque el niño lo hace con mucha gracia, al estilo de los *onclus*. Sin embargo, los intentos de bailar de los *petitets* son reconocidos y alabados por las *fadrines* y *fadrins*, pero también por las *ties* y *onclus*.

FADRINET

Acceder al estatus de *fadrinet* conlleva responsabilidades distintas, que están más relacionadas con el rol que tendrán que desarrollar como hombres, de manera individual, y no tan ligado a otros roles ni a la relación con otros miembros de la comunidad.

La Placeta sigue siendo un espacio de ocio, donde juegan a fútbol con los niños de su quinta, a pesar que cuando pueden, también juegan con los chicos mayores.

Como señalábamos anteriormente, en este estatus es cuando la segregación de género se hace especialmente relevante. Hasta el momento, desviaciones del rol eran más toleradas a nivel familiar, ya que se entendía que forma parte de la INFANCIA.

Sin embargo, en este estatus, en tanto que estatus de transición, estas desviaciones ya son comprendidas como algo que combatir y transformar, más aún cuando son repetidas en el tiempo y no están orientadas a la construcción de una pareja.

- Febrero 2009: Tobías quería disfrazarse de Hawaiano y su padre le dijo que no: “Els nens no es disfrasen així, has d’anar de coses de nens, no de nenes”.

- Mayo/Junio 2009: Cuando hizo una película con las niñas pequeñas su padre le dijo: “Tobías has de fer les coses amb els nens, no pots anar sempre amb les nenes”.

- Reyes 2010: Su abuelo le ha regalado un chándal del Barça con

el argumento: “Als nens als hi agrada el futbol”, a pesar que a Tobías no le interesa.

(100408_Act_Q3-Q6, Q3-M-o_Tobías, P_PG_Celso, P_C_OncluÁngel)

Cita 114: Promoción del modelo de hombre

En esta cita vemos, como el padre de Tobías no le permite disfrazarse de hawaiano, porque va en contra del modelo de hombre de la comunidad y del que espera que su hijo se apropie.

Asimismo, vemos como finalmente, ya *fadrinet*, se le regalan cosas de niño, promoviendo un modelo de hombre socialmente aceptado, al mismo tiempo que se intenta que participe de los espacios de juego de los niños de su quinta. Sin embargo, Tobías prefiere relacionarse con las *fadrinetes*, en vez que con los *fadrinets*, porque tiene más intereses en común y se siente más cómodo.

Entre otros motivos, vemos como la presión social, para que los chicos se comporten según el modelo de hombre va en aumento, probablemente, porque se trata del último estatus que sigue formando parte de la INFANCIA.

Al final de esta etapa, puede canalizar con que a un niño al que se le ha criticado mucho por no cumplir con el rol que socialmente se le pide, intente ensayar un rol de *fadrí*, que también se aleja de lo que su quinta y la superior respetan.

Primero de todo, se presenta la estudiante de prácticas, porque los chicos y chicas aún no la conocen. Tobías empieza preguntándole “Estàs oberta?” y Zuleima, sin dejar que la estudiante de prácticas contesta, le responde “Clar, que és paya, no ho veus?”. Chanel se une a la broma de sus compañeros, riendo. Me sorprende que sea Tobías quien comienza una pregunta de este tipo, ya que no es él quien suele buscar este tipo de interacciones. Sin embargo, puede estar relacionado con que Tobías quiera demostrar a Chanel y Zuleima que él también puede hacer los comentarios que hacen los chicos “fadrins” del barrio y que sabe comportarse como tal.

Intento parar este tipo de interacción, haciéndoles notar que no es agradable que hagan estas preguntas a alguien que acababan de conocer y menos de la manera que los estaban haciendo. Les pregunto qué les parecería que yo se lo preguntara a una hermana o prima suya. Después de esto, se disculpan con la estudiante de prácticas, pero siguen varias bromas de tipo sexual entre ellos.

Mientras los demás están trabajando, me alejo un momento con Tobías, y le explico que no es agradable este tipo de preguntas y que puede provocar que la estudiante de prácticas no se sienta cómoda. Además, le reconozco que incluso a mi me ha resultado molesta su manera de plantearlo. Se disculpa, y se justifica que los chicos gitanos hablan de sexo y que las payas lo tienen. Me cuenta: “Marta, ya saps que nosaltres nem de putes, per estrenar-nos. A mi ya m'han regalat”. Le digo que es diferente la sexualidad propia, que el intentar provocar y hacer sentir incómoda a alguien que acaban de conocer. Además, le digo, que ellos tampoco les dicen a las chicas con quien tienen o no sexo, que lo hablan entre ellos. Acepta que es cierto, y acaba la conversación: “És que amb la Chanel i la Zuleima em poso nervios i faig coses que no m'agraden”.

Durante el resto de la sesión, han estado decidiendo cómo harán la película y qué papel tendrá cada uno (ya había casi un acuerdo del tema, pero tenía que acabar de perfilarse). Siguen con las bromas de tipo sexual, pero también Tobías intenta molestar a su prima Shakira con cada comentario que hace la niña. La relación entre Tobías y Shakira siempre ha sido complicada, pero las últimas semanas se ha complicado todavía más por una discusión entre Tobías y Shakira, en la que la madre de Shakira también se ha metido en medio. Las últimas semanas, no se hablaban, pero durante la actividad se escuchaban e incluso aceptaban algunas propuestas del otro. Sin embargo, en la sesión de hoy, supongo que influenciado por la presencia de Zuleima y Chanel (son de la quinta de Tobías y supongo que, delante de ellas, el chico tiene que aparentar una superioridad y control delante su prima

pequeña), provoca todo el rato a Shakira.

(130205_Act_Q2-Q3-Q4-Q6, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Chanel, Q3-M-o_Tobías,
Q4-M-a_Shakira)

Cita 115: Prostitución, transición del estatus de fadrinet a fadrí y ensayo del rol de hombre

Como vemos en esta cita, Tobías, intenta ensayar un nuevo rol, de *fadrí*, a pesar que no sabe cómo. Vemos como delante de dos chicas *fadrines*, se comporta de manera provocativa con las payas y con las niñas más pequeñas, pensando que ser *fadrí* tiene que ver sobretodo con hablar sobre sexo y hacer sentir incómodas a las payas. Sin embargo, cuando éstas no están presentes, explicita que no sabe cómo debe comportarse.

En este momento, es especialmente relevante para Tobías ser aceptado por la comunidad, e intenta ensayar un rol socialmente aceptado, pero con este tipo de interacciones solamente consigue que le vean como un *petitet*, y que se haga más explícito que no sabe cómo relacionarse con las *fadrines*, pero tampoco con las *fadrinetes*.

Finalmente, además del pedimiento de la quinta superior, el final de este estatus, pero también de la INFANCIA como etapa, está vinculado con las primeras experiencias sexuales, que en ocasiones se relacionan con la prostitución, como transición ecológica a la INICIACIÓN y empezar a realizar un nuevo rol.

FADRÍ

Se accede a la etapa de la INICIACIÓN con el estatus de *fadrí*. Siguiendo con el caso de Tobías, igual que las *fadrines*, acaba de acceder a un nuevo estatus. Sin embargo, los cambios en el rol parecen más graduales, incluso pueden detectarse, como veremos a lo largo de este apartado, algunas características propias de la adolescencia. Dejan el fútbol como actividad lúdica principal, para pasar muchas horas sentados en un banco de El Corraló. Estos bancos, les dan un espacio privilegiado de interacción con las *fadrines*, al tratarse de un sitio de paso para llegar a La Placeta, pero sin las miradas atentas de los adultos, que preferentemente están en La Placeta.

El Corraló, como veremos más adelante, no es un espacio exclusivo para los *fadrins*, sino que los *mozos*, *fadrins gran*, *fadrins vells* y los *casats joves*, también comparten este espacio. Incluso hombres de otros estatus, también se acercan en algunos momentos para charlar con los chicos.

Generalmente, están en El Corraló, charlando y fumando y puedes encontrarlos a cualquier hora del día, que no estén ocupados con alguna responsabilidad, como puede ser ir al instituto, los que no han abandonado o ya han acabado; o ir a trabajar.

Sigo la ruta habitual, y me encuentro a mi misma dando un rodeo, pasando por El Corraló. Una vez allí, veo que están en el mismo banco de siempre Raúl, Jonathan, Edgar, Santiago e Isaías.

Raúl me chilla, para que me acerque, y me pregunta cómo ha ido la cena. Les digo que bien, pero que ya me voy para casa, porque es tarde y tengo que trabajar mañana.

Jonathan me pregunta si quiero fumarme un porro con ellos. Le digo que no, y les pregunto que cómo es que siguen allí, pero me explican que se han ido a casa a cenar, y luego, como cada día, han vuelto a charlar un rato y a fumarse un porro, para irse a dormir relajados.

Les digo que siempre, sea la hora que sea, cuando paso por allí les veo, casi siempre sentados en el mismo banco, o en algún sitio de El Corraló. Me dicen que se pasan todo el día allí, a no ser que estén trabajando o bien que tengan que hacer algo o que salgan de fiesta.

Me despido de ellos, y para despedirse Raúl me dice: “Enrecorda't que ens deus un ball, eh!”

(140701_Calle_Q1, Q1-G-o_Raúl, Q1-G-o_Jonathan, Q1-G-o_Edgar,
Q1-G-o_Santiago, Q1-G-o_Isaías)

Cita 116: El Corraló como espacio de socialización de los *fadrins*

Como vemos en esta cita, los *fadrins* pasan muchas horas en El Corraló, y se convierte en un espacio de socialización, entre los iguales. Pero no todos los chicos tienen el mismo tipo de presencia en este espacio. Por ejemplo, Abraham desde *fadrinet* ha estado muy vinculado con el Culto, ocupando un rol en éste, y pasando solamente ratos con los chicos de su quinta (tanto cuando eran *fadrinets* y jugaban en la placeta, como de *fadrins* y están en El Corraló).

Sin embargo, si que pasa a menudo a saludar a sus compadres, los chicos de su quinta. En cambio, Juan, a pesar de estar también muy vinculado con el Culto cuando era *fadrinet*, después de la escisión su padre es el pastor del Culto de Betania y fue uno de los promotores de esta escisión, al pertenecer a un Culto que no se reúne todos los días de la semana, pasa más horas en El Corraló con los demás *fadrins* que no van al Culto.

Asimismo, los *fadrins* que están estudiando, y que lo hacen con la voluntad de sacarse la ESO y seguir con estudios postobligatorios, se acercan al Corraló de vez en cuando, sin pasar allí gran parte de la tarde. Mientras que los que quieren abandonar los estudios o bien están en la ESO pero sin intención de seguir estudiando, pasan muchas más horas en El Corraló con el resto de *fadrins*.

La escolarización, aunque sea solamente de una parte del grupo, es un factor a tener en cuenta de cara a la construcción de su identidad, pero también de cómo se entiende este estatus, y por lo tanto, de que se detecten elementos propios de la adolescencia, que presentaremos en este mismo apartado.

El inicio de este estatus, viene marcado por los pedimientos de la quinta superior. Sin embargo, algunas prácticas, también se relacionan con este cambio de estatus y son elementos presentes en esta transición ecológica.

Uno de ellos, como señalábamos anteriormente es la sexualidad.

Mientras seguían trabajando, Jonathan también les ha contado a las estudiantes que tuvo una novia hace poco, pero que ella le había dejado por otro chico, y que él les había seguido y le había pegado una paliza a él con una navaja. Después les ha explicado a

las chicas, que ahora ella está con Santiago, pero que no le importa, porque él ya tiene a otra novia.

(100415_Act_Q1, Q1-G-o_Jonathan, Q1-G-o_Santiago)

Cita 117: Las novias de los fadrins

En esta cita, vemos como los *fadrins* pueden tener novias, generalmente payas, con las que tienen sus primeras experiencias sexuales, pero estas primeras experiencias no implican ningún compromiso, sino la experimentación y posponer las decisiones de construcción de una relación de pareja. Además, algunos de los *fadrinets*, tienen sus primeras experiencias sexuales, vinculadas con la prostitución, como transición entre el estatus de *fadrinet* a *fadrí*, es decir, como paso a la etapa de INICIACIÓN. Al mismo tiempo, los *fadrins* pueden hablarse con varias *fadrines* a la vez, hasta escoger con quién se piden.

Ella m'ha comentat que ell vol jugar, perquè ell vol esperar-se a casar-se bé, però que ja no és verge i que ja sap el que li agrada. Ho ha dit amb cara de pena. Li he comentat, que la primera vegada, si ell ja sap com fer-ho, potser serà més fàcil, ella m'ha interromput "és que abans, quan no anava al Culto, anava de putes, i per això". Li sap greu que ell ja hagi estat amb altres dones.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 118: Prostitución y sexualidad

Como puede apreciarse en esta cita, los hombres pueden tener experiencias sexuales cuando son *fadrins*, y la prostitución, igual que novias payas que puedan tener, es aceptado por la comunidad, aunque no serán parejas socialmente reconocidas por la comunidad. Es importante resaltar que, a pesar que no se proclame a voces, no se trata de un tema tabú para los hombres. Sin embargo, cabe destacar que el Culto critica este tipo de prácticas sexuales, y por lo tanto, una vez bautizados, se reducen las experiencias sexuales, o se mantienen con mayor discreción.

Durante este estatus es también cuando empiezan a fumar y a beber alcohol en las fiestas, especialmente en los pedimientos y bodas. Sin embargo, poco a poco empiezan a fumar en espacios públicos, y es socialmente aceptado que los *fadrins* fumen, así como es una manera de mostrar que están en la etapa de la INICIACIÓN y ha dejado atrás la INFANCIA.

Finalmente, también es importante resaltar el rol de protector que cumplen los *fadrins* con sus hermanas o primas, muy vinculado con el rol de control de los hombres de la familia.

“L’altre dia me’n van posar un per trencar-li el nas a un nen de la classe de l’Érica, que la feia plorar, perquè és la meva germana i no puc deixar que la facin plorar. I els meus pares no me van dir res, me van dir: ‘Molt bé Jonathan, ben fet’, perquè un gitano no pot deixar que facin plorar a la seva germana”. Le he preguntado si pensaba que podría haber intentado arreglar el problema con ese chico de alguna otra manera, y me ha contestado: “Negociant o parlant amb la professora, però els gitanos no ho fem així. Si fan plorar a l’Érica, doncs jo li he de donar una pallisa i ara ja no s’hi apropa, em té por”.

(100415_Act_Q1, Q1-G-o_Jonathan)

Cita 119: Rol protector de los fadrins hacia sus hermanas y primas

Como se puede ver en esta cita, Jonathan cumple con un rol protector con su hermana Érica. Este rol, aunque le acarree problemas en la escuela, está bien valorado por la familia, y es una forma de desarrollar este control social que realizan los hombres de la familia, protegiendo a las mujeres, especialmente a las *fadrines*, pero también a hermanas menores.

El estatus de *fadrí*, finaliza con el pedimiento, que le convierte en *mozo*. Igual que las *fadrines*, pero, pueden des-pedirse y en este caso volverían al estatus de *fadrí*.

Al mismo tiempo, los *fadrins* que no se han pedido cuando ya lo ha hecho el resto de su quinta, algunos ya se han casado y la quinta inferior se está

pidiendo, se convierten en *fadrins grans*. Es importante resaltar, pero, que las presiones que los *fadrins* reciben para cumplir con el reto de conseguir una pareja son menores que los que reciben las *fadrines*, ya que el nivel de autonomía que pueden lograr unos u otras es distinto, de la misma manera, que las expectativas de futuro, como veremos más adelante, también son distintas.

Como hemos visto, durante este estatus se les da tiempo y espacio para que se socialicen con su quinta y empiecen a tener las primeras relaciones de pareja, pero posponiendo los compromisos sociales y con menores presiones para conseguirlos, así vemos como en los *fadrins* pueden detectarse algunos elementos propios de la adolescencia, que no se detectan en las *fadrines*. De esta manera, la escolarización de los *fadrins*, y por lo tanto, retrasar un poco su pedimiento, se aleja menos del modelo de hombre, que en el caso de las *fadrines*, ya que se espera que sean los hombres quienes, a través de su trabajo, obtengan los recursos necesarios para llevar una familia. Al mismo tiempo se permite y se valora que tengan un tiempo para experimentar, antes de comprometerse con el modelo de hombre promovido.

MOZO

Después del pedimiento el chico accede al estatus de *mozo*. En este nuevo estatus, tal y como señala el *onclu* Matías en la cita 44 tiene que hacerse hombre, esto quiere decir que debe apropiarse del modelo de hombre y empezar a llevar a cabo un rol que se ajuste a este modelo, siguiendo los valores comunitarios.

De esta manera, a partir del pedimiento, como *mozo* debe tomar decisiones que le afecten a él, pero también a su pareja, ya que la *mocita* ahora tendrá que tener presente las decisiones del *mozo*, tal y como hasta el momento había tenido que respetar las decisiones de su padre.

Antes señalábamos que la decisión sobre la continuidad en los estudios de la *mocita* es en muchos casos del *mozo*, ya que si asiste a la escuela o al instituto se relacionará con otros chicos. Otras decisiones, como la vestimenta, si puede salir con las amigas o dónde puede ir, también pueden

depender del *mozo*, construyendo relaciones asimétricas, donde las relaciones de poder están muy marcadas.

Abraham va a saludar a unos amigos que han llegado. Zuleima tiene calor y quiere quitarse la americana que lleva. Sin embargo, su madre le dice que quizás a Abraham no le gusta que enseñe los hombros. Zuleima, como que no está Abraham le pregunta a Janira: "Sogre, què et sembla?". Ésta le dice que el vestido le queda muy bien, que si quiere se puede quitar la americana y que si a Abraham no quiere porque se le ven mucho los hombros y tiene mucho escote, ya se lo dirá. Amelia se ríe. Yo estoy sorprendida por esta interacción, Abraham sabe con quien se está pidiendo, por lo tanto, tampoco acabo de entender que ahora quiera que vista distinto. Creo que a Amelia le sorprende la situación, y está todavía descubriendo cuál es su rol.

Justo cuando llega Abraham le dice que se ponga la americana, tal como intuía Donata, no le parece bien que no lleve la americana. Amelia le dice a Abraham que deje que Zuleima haga lo que quiera, pero la respuesta que recibe de su hermano es que ella también tiene que ponerse su americana, pero la chica no le hace caso.

(131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima, P_MG_Janira, P_MG_Donata)

Cita 120: El mozo asume las decisiones que afectan a la mocita

En esta cita vemos como Zuleima, a pesar que ya en la misma celebración del pedimiento debe empezar a comportarse como *mocita*, aún espera cierta autonomía en la toma de decisiones sobre su ropa. Sin embargo, su madre empieza a acompañarla con su cambio de rol, derivando la toma de decisiones en la suegra, delante de la ausencia del novio. Por el contrario, parece que Abraham intenta ensayar su nuevo rol, como *mozo* y marcar límites a Zuleima desde el primer momento. Asimismo, el cambio de estatus de Abraham, también incide en un cambio de relación con su hermana. Así pues, vemos como el estatus de *mozo* conlleva marcar límites a su pareja.

Luego continúa comparándolo con los novios de sus amigas, y cuenta: “Yo fai les meves coses, vai amb les amigues a sopar, quedo amb una o amb una altra. I elles em pregunten si li he demanat a ell permís, i yo no li he de demanar permís, yo li demano permís al meu pare, però no al meu nòvio ni al meu marit. Quan parlo amb l’Eladio li explico, igual que li explico les coses que faig”. También me dice que los novios de sus amigas no las dejan sacarse el carnet de conducir y hacen bromas sobre el tema, pero que Eladio dice que se sacará el carnet a los 18 y ella 6 meses después, cuando los cumpla.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 121: Ser mozo como rol de autoridad delante de la pareja

A pesar que se espera que el *mozo* empiece a ocupar un rol de poder delante de la *mocita*, que hasta el momento había llevado a cabo el padre de la chica, no todos deciden llevarlo a cabo, al mismo tiempo que no todas las *mocitas* están dispuestas a aceptarlo. Sin embargo, se espera que los chicos, durante este estatus vayan adquiriendo gradualmente este rol.

Así pues, el cambio de rol de los *mozos* empieza desde el mismo momento del pedimiento. Por un lado, deben hacerse respetar por su pareja, al mismo tiempo, que también deben empezar a asumir un rol de hombre, donde su familia tiene menos poder en la toma de decisiones sobre sus vidas.

Sin embargo, se permite que los *mozos* cometan algunos errores durante este estatus, que serán reconducidos por la familia del chico, a veces a petición de la familia de la *mocita*. De esta manera, se intenta evitar conflictos entre familias, que los *mozos* no se des-pidan y aprendan a comportarse en función del modelo de hombre que se promueve desde la comunidad gitana de La Lluna.

Por ejemplo, Jonathan ha seguido hablándose con varias chicas después de pedirse, y se le ha quitado el móvil, para que aprenda que no debe hacerlo. Es una alternativa que los MAYORES ofrecen al *mozo* para no romper el

compromiso. A pesar que se le ofrece esta oportunidad, finalmente se despiden por no cumplir con el acuerdo.

De esta manera, el estatus de *mozo* es un periodo de socialización, donde se va adquiriendo un nuevo rol, con un cierto control social que reconducirá los errores de éstos.

A lo largo de este estatus, los *mozos* están empezando a ensayar para su futuro rol de hombres casados. De esta manera, deben ser capaces de asumir responsabilidades y deberían poder mantener a su familia.

Janira: Ahir em va preguntar que quan casàvem el Fermín. Dic ara no té treball, i primer té que treballar. I diu, pues yo li donaré treball.

Elena: No, no.

Elena: Perquè el meu fill no farà de xatarrero, ho tinc claríssim.

Janira: Està boja.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_C_Elena, P_C_Fermín)

Cita 122: El mozo debe tener un trabajo para casarse

En esta cita, Elena considera que su hijo aún no debe casarse, ya que no tiene un trabajo y en los valores de la comunidad se entiende que el hombre tiene que mantener económicamente a su familia. En estos casos, desde la familia, si hay posibilidades y la pareja quiere casarse, se intentan encontrar alternativas laborales. En este caso, Elena no quiere que su hijo sea chatarrero. Así pues, no tener trabajo, en algunos casos puede retrasar la boda.

En ocasiones, pero, estos valores comunitarios fuerzan que los *mozos* se pongan a buscar trabajo, para poder casarse, como mostrábamos en la cita 111. Abraham lleva más de un año como *mozo*, realizando trabajos varios, sobretodo ayudando a su familia en el mercado. Sin embargo, ahora quiere casarse, y necesita un trabajo que le dé unos ingresos para poder mantener a

su nueva familia, ya que si ayuda a la familia no genera nuevos ingresos, sino que deberán repartirlos entre ambas familias.

A pesar que se espera que los *mozos* encuentren un trabajo antes de casarse, pueden buscarse alternativas, como aceptar trabajos puntuales, o que ayuden en la familia en las actividades económicas que realizan. Así, a pesar que Elena decía que Fermín no podía casarse si no tenía trabajo, finalmente se casa y se pone a ayudar a la *tía* Cándida en el bar de la asociación, como vemos en la cita 94. Abraham sigue buscando trabajo, pero al mismo tiempo ayuda a la familia con el mercado, y si se alarga más la búsqueda de trabajo, acabará casándose sin tener otros ingresos.

CASAT JOVE

Con el casamiento se accede a la etapa del MUNDO ADULTO, con el estatus de *casat jove*. Este un nuevo estatus le otorga cierto prestigio social y pasa a ocupar un nuevo rol, con mayor responsabilidad, en relación a la mujer, que hasta el momento había dependido también de las decisiones de su familia.

Esta mayor responsabilidad se vincula con la necesidad de mantener la familia. Dentro de su nuevo rol, tiene que aportar dinero para poder mantener a su nueva familia. Sin embargo, como señalábamos en la cita 94, pueden contar con el apoyo familiar, para contar con ingresos. Asimismo, en los casos en que el *casat jove* no trabaja o lo hace solo puntualmente, si la familia puede, les mantiene económicamente en un piso independiente o bien viven en casa de los padres del *casat jove*.

A pesar que en este estatus tiene una mayor responsabilidad, es un estatus de transición y de entrada a la etapa del MUNDO ADULTO, esto influye que en algunos casos un *casat jove*, al no tener un trabajo, no cumpla con su nuevo rol, y por lo tanto, siga posponiendo algunas responsabilidades que le corresponden al hombre en la etapa del MUNDO ADULTO.

Por ejemplo, Nilo sigue saliendo de fiesta con los chicos de su quinta, *fadrins* o *mozos*, dejando a Indira en casa. Vemos como pospone las responsabilidades propias del nuevo estatus sin comprometerse

Asimismo, sus relaciones sociales siguen siendo principalmente con su quinta, independientemente del estatus que ocupen. Sin embargo, gradualmente, a medida que van incorporando nuevas responsabilidades, pasan menos tiempo en la Corraló, para estar más con la familia o en el Culto.

CASAT AMB FILLS PETITETS

Cuando la *casada jove* se queda embarazada, el hombre empieza a acceder al estatus de *casat amb fills petits* y se adquiere a partir de tener descendencia. Para los hombres, adquirir este nuevo estatus les ofrece un prestigio social, en tanto que ya han construido su propia familia, pero no en todos los casos implica un cambio en el rol.

En algunos casos en los que convertirse en *casat jove* no había implicado mayor responsabilidad, cuando se adquiere el estatus de *casat amb fills petits* puede producirse este cambio de rol, que puede ser permanente o temporal. Por ejemplo, Nilo se queda en casa con Indira en vez de salir de fiesta a diario.

Mientras las niñas y niños son *bebés*, a pesar de haber adquirido el estatus y el prestigio social de haberse convertido en *casats amb fills petits*, no se aprecia un cambio de rol en la mayoría de los hombres, ya que las tareas de cuidado las realizan la *casada amb fills petits* y las *ties*. Es cierto, pero, que cuando ya han tenido otros *bebés*, en algunas ocasiones se pueden quedar con la niña o el niño en algún momento.

Asimismo, el *casat amb fills petits*, cuando aún tiene hijas o hijos *bebés* cuenta constantemente con el apoyo de sus abuelas, *ties*, que realizaron un rol de cuidado con él, y ahora sigue realizándolo con su hija o hijo.

Llega el primo de Zuleima, con su hijo, que dicen que también se quedan a comer.

(140104_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, P_C_Marcos, P_C_TiaÁgueda)

Cita 123: El casat amb fills petits va a casa de la tia a comer

En esta cita, vemos como Marcos va a comer a casa de su abuela, con Tadeo, un *bebé* de un año. Es una manera de contribuir en la familia llevarse al *bebé*, dejando a la *casada amb fills petitets* un espacio para que pueda encargarse de realizar las tareas.

A medida que las niñas y niños se van haciendo mayores, el *casat amb fills petitets*, de manera gradual, se va apropiando del rol vinculado a la paternidad.

Entre los *casats amb fills petitets* podemos ver roles distintos.

Ha salido también Lino y me ha agradecido que haya llevado a Keila, asimismo le ha contado a la abuela de Noelia: “La Marta trae a la Keila cada semana, así puede ir a los ordenadores y al Culto, sino los martes no podría”.

(140429_Culto_Q6, P_PG_Lino, Q6-P-a_Keila)

Cita 124: El casat amb fills petitets recibe a la hija

Como vemos en esta cita, Lino recibe a Keila cuando la llevo al Culto. Es importante resaltar que sabe, a diferencia de otros padres, qué hacen sus hijas e hijos y en ocasiones viene a buscar a la niña a La Placeta o a las actividades. Algunos *casats amb fills petitets* recogen a las hijas e hijos de las actividades y les llevan al Culto o a casa. Parece, que los hombres que participan del Culto de Betania dentro de su rol de *casats amb fills petitets* se produce cierta corresponsabilidad en cuanto a acompañar a sus hijas e hijos, ya que se considera que los padres tienen que educar a las niñas y niños para que sigan la palabra de Dios.

Sin embargo, la mayoría de los *casats amb fills petitets* delegan la educación de las niñas y niños en la mujer, y su rol consiste en aplicar las sanciones cuando se producen situaciones graves. De esta manera, y debido a la complicidad entre las madres y sus hijas e hijos, solamente se les explican determinadas cosas, para evitar sanciones o para asignarles justamente este rol de control. Como veíamos en la cita 61, Valeria no le dice nada a su marido, porque sabe que no accederá a una de las peticiones de la hija, y para

que ésta pueda hacerlo, prefiere no decirle nada. Sin embargo, cuando lo descubre, finalmente lo permite, pero exigiendo cierto control social para la niña, pero también para su mujer, a partir de exigir que vaya también la hermana de ésta. En la cita 96, Cecilia también quiere evitar que su marido, el *casat amb fills petitets*, conozca sus preocupaciones en torno a su hijo, para facilitar que no surjan conflictos familiares.

Así, las niñas y niños saben que deben mantener un respeto hacia el padre.

Poco después de un minuto, llega Lino, el padre de Keila, para ir al Culto. Cuando Keila ve a su padre, se pone a llorar y le chilla que no quiere ir al Culto, que está harta que la obliguen a ir y que ella quiere quedarse con sus amigas. Su padre le dice que tienen que irse, porque sino llegarán tarde. Y le ofrece a Gabriela ir con ellos. Keila dice que ella se queda “Estoy harta que hayáis cambiado de Culto, y no pueda jugar con las niñas. Tú no me mandas, ¡te odio! ¡Odio el culto!”.

(130507_Culto_Q6, P_PG_Lino, Q6-P-a_Keila)

Cita 125: Respeto a la familia

Sin embargo, en esta cita vemos como durante la etapa de la INFANCIA en ocasiones se puede romper este respeto, clave para que se pueda ejercer su control social. Entre los procesos de cambio que se detectan vemos una cierta pérdida de este respeto durante la etapa de la INFANCIA, fruto, entre otros motivos, del contacto con otras instituciones como la escuela, ya que se pide desde los centros un respeto al profesorado, mientras que en algunas familias, se pide que el respeto esté vinculado a la edad y a la relación familiar. Pero, quizás más importante, son los cambios en la comunidad, por ejemplo con la escisión entre el Culto de Filadelfia y el Culto de Betania, que lleva a discursos contradictorios dentro de las mismas familias.

De esta manera, los *casats amb fills petitets*, cumplen un rol de control social, que se les asigna desde la comunidad, pero que ellos aceptan y cumplen. Este rol que empiezan a desarrollar durante la etapa de la INFANCIA de sus hijas e hijos, es importante para que cuando entren en la etapa de INICIACIÓN

puedan ejercer un control social vinculado a la segregación de género y a mantener el honor de la familia.

CASAT AMB FILLS FADRINS

A medida que las hijas e hijos se hacen mayores y acceden al estatus de *fadrins*, el padre accede al estatus de *casat amb fills fadrins*, pasando a estar en un momento clave para el mantenimiento de su prestigio social y el de su familia.

Si en los demás estatus, era la mujer la que tenía una mayor presión para lograr superar los retos de la etapa, y hacerlo de determinadas maneras, cuando las hijas e hijos están en la etapa de INICIACIÓN está en juego el honor de la familia y es el *casat amb fills fadrins* quien debe protegerlo. Es cierto, pero, que a pesar que él pierde prestigio social en caso que no se celebre una boda, se responsabiliza en gran medida a la *casada amb fills fadrins* que se haya escapado o que no consiga construir una relación de pareja.

Después de la ajuntadora, habla el padrino de Tania, y después los dos abuelos de la chica.

Finalmente, es el padre quien chilla:

"¡Oleeeeeeee! ¡Viva la honra de mi hija!"

Y empieza a cantar al ritmo de la música:

"Ole, ole, ole, ole, ole, ole, ole, ratatatata, ole, ole, ole".

Entonces sacan a Tania y a Julián, cada uno cargado encima de los hombros de dos hombres de la comunidad, mientras continúa la música y les tiran peladillas.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, P_PG_Alberto, P_HG_Tania, P_C_Julián)

Cita 126: Prestigio social a través de la honra de la hija

En esta cita vemos que es un honor para el *casat amb fills fadrins* que su hija saque el pañuelo, y de esta manera honre a la familia. Así, el hombre adquiere un mayor prestigio social para acceder a la etapa de MAYORES.

Cuando se trata de un *mozo*, también te da mayor prestigio social que se pida y pueda celebrar una boda, ya que muestra que ha encontrado a una *mocita* que sabe respetarle. Sin embargo, en caso que se escape, se atribuye a la virilidad del *mozo* y a que la chica no ha sabido hacerse respetar.

El rol del *casat amb fills fadrins* es distinto en función del estatus que tengan las hijas o hijos, pero también del género. Así, vemos que cuando es un hijo *fadrí*, el padre le acompaña o le asesora en las primeras experiencias sexuales. Al mismo tiempo, que cuando se le explica que su hijo se habla con alguna *fadrina*, en caso que el chico esté interesado y esté de acuerdo con la elección del hijo, promoverá que los MAYORES de ambas familias hablen y se llegue a un acuerdo para que se produzca el pedimiento.

Al mismo tiempo, cuando el chico es *mozo* debe enseñarle como debe comportarse como hombre, a pesar que a diferencia de las *mocitas* no hay prácticas concretas, sino se trata de roles vinculados al control familiar y de la pareja. También, mientras el hijo ocupa este estatus, se le presiona para consiga un trabajo y pueda mantener a su familia.

Es cierto, pero que en el caso de tener hijos que se mantienen como *fadrins grans* presionan poco, sobretudo si demuestra interés por las *fadrines*. Sin embargo, en el caso que no demuestre este interés, buscan estrategias para promover su relación con *fadrines*.

En cambio, en el caso de tener hijas, mientras son *fadrines* se cumple un rol de control social, junto a los demás hombres de la familia.

Shakira ha contestado que ella es prima de Tobías y que no tiene ningún problema, pero que si Amelia no quiere, es mejor que Tobías no esté, porque ella puede tener un problema. Así pues, hemos decidido salir Tobías, Amelia y yo a la puerta a discutir la propuesta, mientras el resto de chicas seguía con el guión.

Una vez fuera, Tobías le ha explicado la propuesta a Amelia, y a ella

le ha parecido bien. Sin embargo, justo cuando íbamos a entrar, ha pasado Lucas por delante y le ha dicho a Amelia: “Ja parlarem després a casa d'aixòs”. He reaccionado diciéndole a Tobías en voz alta: “Tobías ja t'ho han dit que no pots fer la pel·lícula amb elles, encara que aniria molt bé les puguis ajudar o fer tu l'edició, però ja parlarem d'això quan la peli estigui acabada”.

Lucas ha seguido andando y Tobías se ha ido hacia El Corraló.

(140325_Act_Q3-Q4, P_PG_Lucas, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia)

Cita 127: Control social del casat amb fills fadrins

Como vemos en esta cita, Lucas, que había prohibido a su hija Amelia que hablara con Tobías, descubre que la *fadrina* se está relacionando con el chico y se enfada. Para evitar un conflicto con su padre, verbalizo que Amelia no quería que el *fadrí* estuviera presente. En este caso, Amelia tiene clara la prohibición de su padre y está dispuesta a seguirla.

En cambio, en la cita 16 vemos como el padre de Chanel, le empezó a rapar el pelo, para evitar que se siguiera viendo con Vito, ya que no querían ese pedimiento. Sin embargo, finalmente, por miedo que se escapara con el *fadrí*, lo consintió.

Al mismo tiempo, cuando el *casat amb fills fadrins* está de acuerdo con el pedimiento, promueve un acuerdo entre los MAYORES.

Este cambio de estatus en la hija, pasando a ser *mocita*, incide en su familia y las relaciones familiares. La *mocita* empieza a pasar gradualmente a la familia del *mozo*. Este hecho, implica también un cambio en el rol del *casat amb fills fadrins*, que debe estar preparado para que algunas de las decisiones las tome la pareja. Asimismo, debe intentar lograr que la *mocita* pueda hacer una boda y sacar el pañuelo. Como señalábamos antes, en la cita 126, el padre consigue prestigio social a través de este hecho.

Finalmente, cuando la hija ocupa el estatus de *fadrina gran*, el *casat amb fills fadrins* puede estar de acuerdo en que tenga otras expectativas de futuro o

en que haya decidido posponer la construcción de una relación de pareja para más adelante. Por un lado, si pospone la construcción de la relación de pareja, estará más tiempo en la familia, y por lo tanto, para algunos padres es una buena opción. Por otro lado, puede promover que cumpla con el mismo rol que las demás chicas de su quinta, como en la cita 47, donde se busca que se pida pronto y en consecuencia, que no siga estudiando. En cambio, si el *casat amb fills fadrins* acepta que su hija siga estudiando y tiene expectativas de futuro en relación a la formación y el mundo laboral, pide a la hija que sea doblemente gitana, para que no puedan hablar de ella, tal y como explica Laika, en la cita 79.

Así pues, el *casat amb fills fadrins* a lo largo de este estatus, conseguirá mayor prestigio social si sus hijas e hijos cumplen con los retos de la etapa de la INICIACIÓN.

ONCLU AMB FILLS CASATS JOVES

Con el casamiento de las hijas o hijos se accede a la etapa de los MAYORES con el estatus de *onclu amb fills casats joves*. Generalmente es un estatus que implica un cierto prestigio social, en tanto que la hija o el hijo ha cumplido con los retos propios de la etapa de la INICIACIÓN y ha accedido al MUNDO ADULTO.

Sin embargo, es especialmente relevante, sobretodo, si se trata de una hija *casada jove*, cómo ha alcanzado este estatus, ya que en función de ello, adquirirá prestigio social o por contra no habrá logrado proteger el honor de su hija y de su familia. Si la hija *casada jove* ha logrado sacar su pañuelo, el *onclu amb fills casats joves* obtiene prestigio social y a pesar que cede la responsabilidad de la hija al marido, se vive con honor, con la expectativa que tenga descendencia.

En cambio, si se ha escapado, ha ensuciado el honor de la familia, y por lo tanto, el *onclu amb fills casats joves*, está ofendido, y así debe mostrarlo, por la deshonra y deja de hablar y ver a su hija. Después de un tiempo, esta ofensa se va perdonando y vuelve primero a hablar a la *casada jove*, y más adelante, vuelve a verse con ella y su nueva familia. Generalmente, es necesario que la *tia amb fills casats joves* interceda por la *casada jove*, para que la acaben

perdonando. Como vemos en la cita 37, el padre de Chanel, *onclu amb fills casats joves*, después de unos meses vuelve a hablar a su hija, pero aún no le permite que vaya al barrio, porque no puede cruzarse con ella.

Por el contrario, si el *onclu amb fills casats joves* tiene un hijo, con su casamiento adquiere prestigio social, tanto si ha habido boda, como si se ha escapado. Es cierto, que con la boda del hijo adquiere mayor prestigio social, ya que el *casat jove* lo adquiere. Asimismo, en este caso también se ahorra tener conflictos entre familias, que deberán resolverse, pero que implican acuerdos entre MAYORES, disputas y tener que pedir que intercedan los *onclus* de la familia.

En el caso de tener un hijo *casat jove*, el *onclu amb fills casats joves* tiene que incorporar a la nuera a la familia, al mismo tiempo que garantizar que éste mantiene a su nueva familia.

ONCLU

El estatus de *onclu* se adquiere cuando sus hijas o hijos tienen descendencia. Es un estatus que otorga prestigio social al hombre. Sin embargo, será una persona de respeto para la comunidad, en función de cómo ha logrado superar los retos de las distintas etapas de su vida, y por lo tanto, también de cómo han resultado los retos su descendencia.

De esta manera, para poder ser una persona de respeto, se debe haber casado y su pareja debe haber sacado el pañuelo, debe haber tenido hijas e hijos, y todas ellas y ellos deben haber podido celebrar la boda, pudiendo celebrar el rito del pañuelo, y haber tenido nietas y nietos, que también deberán respetar las tradiciones. Además, irá adquiriendo mayor prestigio social a medida que sus nietas y nietos cumplan con los distintos retos de la INICIACIÓN y del MUNDO ADULTO.

Tradicionalmente, la fuerza de una familia se contaba con las varas, es decir, con el número de *onclus* que tenía una familia. De esta manera, era importante tener muchos hijos y nietos, para garantizar que la familia crecía. Los *onclus* que eran personas de respeto, cumplían un rol de solución de conflictos, cuando surgían dentro de la comunidad. Incluso, en ocasiones se

les pedía que resolvieran conflictos que se producían entre familias de distintas comunidades. No obstante, actualmente podemos detectar algunos *onclus* en la comunidad, que están presentes en los acuerdos entre familias, pero que no son reconocidos en otras comunidades.

Entre los procesos de cambio, el mundo asociativo en la comunidad gitana de La Lluna se fue reduciendo, hasta cerrar la Associació Gitana de La Lluna en 2010. De esta manera, fue disminuyendo el papel de los *onclus* como interlocutores con los payos, ya que para las instituciones payas resulta más difícil acceder a la comunidad. Al mismo tiempo, había ido subiendo la influencia del Culto, y el rol de los *onclus* en la comunidad se fue diluyendo y limitándose más a ser una figura de respeto dentro de la familia y en los conflictos entre familias, para llegar a arreglos entre MAYORES. Asimismo, las varas que tiene una familia, también ha perdido importancia, a pesar que en rituales concretos, como puede ser en un pedimiento, es importante la presencia de *onclus* de la familia de la *mocita* y del *mozo*, para demostrar, que en caso de conflictos, habrá MAYORES para mediar y solucionarlos. Más adelante, cuando hablemos de las instituciones, desarrollaremos más este proceso de cambio y los efectos en la comunidad, pero es importante señalar este aspecto, debido a que se han limitado los espacios de intervención de los *onclus*.

Los *onclus*, en tanto que MAYORES de las familias, tienen el respeto de su familia, independientemente de cómo haya resuelto su descendencia los retos propios de las distintas etapas. Sin embargo, tendrán mayor o menor prestigio social, y por lo tanto, serán figuras de mayor o menor respeto en la comunidad, en función de ello.

A pesar que hay algunas variaciones en función de si tienen hijas o hijos, y nietas o nietos, los *onclus*, en tanto que no realizan un rol de cuidado, sino de control social, velan porque tanto chicas como chicos, cumplan con los retos propios de las distintas etapas. Asimismo, también pueden ejercer este control sobre niñas y niños o chicas y chicos, a pesar que no sean de su familia, a través de este rol de respeto que les otorga ocupar el estatus de *onclus*, ya sea hablando directamente con ellas o ellos, o bien hablando con sus familias.

A lo largo de todo el ciclo vital, los *onclus* tienen la función de recordar la tradición, y por lo tanto, de ir inculcando a través de las prácticas, de los comentarios y de la observación de las niñas y niños, el modelo de familia y el modelo de mujer y de hombre.

Asimismo, cuando las nietas y nietos están en la etapa de la INFANCIA, los *onclus* deben inculcar respeto y promover actividades que sean seguras para el mantenimiento cultural.

Por ejemplo, en la cita 58 vemos como el *onclu* Ciro, que aún no me conocía demasiado, desconfía que su nieto Jesús participe en la elaboración de la película con una paya. Por un lado, el *petitet* quería hacer la película, junto con los niños de su quinta y de la quinta superior. Por el otro, el *onclu* exige que le respete y que no haga la actividad. Es interesante ver como Abraham, aún *fadrinet*, pero con un rol dentro del Culto, intenta hacer de mediador entre el *onclu* y yo, en tanto, que puede jugar con el discurso de la tradición gitana, pero también el discurso payo. Sin embargo, finalmente, el *onclu* Ciro, que teme que la actividad tenga intereses de payos en contra de la comunidad gitana, quiere proteger a su nieto y no le permite que haga la película. Vemos como señalábamos anteriormente, que aparecen elementos de conflicto generacional, pero que el respeto que Jesús y Abraham deben tener hacia el *onclu* llevan a que a pesar de no estar de acuerdo con su decisión deban cumplir con ella.

Es importante ver como aparecen señales de rechazo a deber respeto a los MAYORES, como que Jesús se enfade para intentar lograr su objetivo o que se alegue la locura del *onclu* Ciro, para justificar porqué está prohibiendo a su nieto hacer la película. Parece que la participación de las niñas y niños en la escuela, así como la televisión y el contacto con otros modelos y valores intercomunitarios, en los que el respeto a los MAYORES se construye de manera distinta, puede ser un elemento de transformación.

El rol de los *onclus* cuando sus nietas y nietos están en la etapa de la INICIACIÓN se transforma y toma un peso especial el control social, para garantizar que puedan cumplir con los retos de esta etapa, obteniendo prestigio social ellos, pero también los *casats amb fills fadrins* y él y el resto de su familia.

De esta manera, cuando ven a una *fadrina* hablándose con un *fadrí*, promueven un acuerdo entre familias, para que se pueda llegar a un pedimiento, y evitar conflictos entre familias.

Para los acuerdos entre familias, y para evitar agravios, el rol de los *onclus* es clave. A pesar que los *casats amb fills fadrins* tienen que estar de acuerdo, son los *onclus* quienes llegan a los acuerdos, para evitar conflictos. Por ejemplo, cuando Azahara se escapó con Isaías, para forzar el pedimiento (cita 24), los *onclus* de ambas familias tuvieron que llegar a un acuerdo, permitiendo que la chica, a pesar de tener 12 años, se pidiera con Isaías, pero le pusieron condiciones a la familia del chico, sobre qué podrían hacer y qué no, durante el primer año de pedidos.

Asimismo, en el pedimiento son los *onclus*, por parte del *fadrí* quiénes van a pedir a los MAYORES de la *fadrina* que les den a la chica. Los *onclus* de la chica, son los que deberán decir si están de acuerdo o no. Como hemos visto en la cita 26 y en la cita 27, los *onclus* usan distintas fórmulas en este ritual, que es una manera de hacer público el acuerdo entre familias. Al mismo tiempo, en la cita 26, también vemos como el *onclu* de la *fadrina* también debe aceptar el acuerdo de una manera determinada. Es cierto, también, que el *onclu* Ciro, tal y como vemos en la cita 28, cuando vienen a pedir a su nieta Alba opta por preguntarle a la *fadrina*, si quiere que se llegue a este acuerdo entre familias usando una fórmula más tradicional, en la que se le da la oportunidad a la chica de desdecirse del compromiso.

Además, cuando las nietas y nietos están en la etapa de la INICIACIÓN, también es papel de los *onclus* recordar cuál es el rol de los *mozos* y recordar a los *casats amb fills fadrins*, que deben enseñarles cómo desarrollar este rol, para el día que tengan que casarse.

Mientras los *mozos* están pedidos, si hay algún conflicto en la pareja, son los *onclus* quienes deben llegar a acuerdos, con ellos, pero también con los *casats amb fills fadrins*, para que se resuelvan. Sin embargo, si no logran resolver el conflicto, y la *mocita* o el *mozo* quieren des-pedirse, son los *onclus* los que deben hablar para llegar a un acuerdo y que no se produzca un conflicto entre familias, por la ruptura del compromiso.

Finalmente, el casamiento de las nietas y nietos es otro momento clave en el rol de los *onclus*. Si los *mozos* celebran la boda, los *onclus*, principalmente los abuelos de la *mocita* celebran el honor de las rosas que ha sacado la chica, y los *onclus* de ambas familias, se desgarran las camisas de la emoción. El pañuelo es una muestra de prestigio social para ellos, pero también para sus hijas e hijos, que acceden al estatus de *tíos*.

En cambio, si se escapan, pierden prestigio social, sobretudo si es su nieta la que se escapa. Al mismo tiempo, tendrán que mostrar la ofensa vivida, sin poder hablar a la nieta y a su marido durante un tiempo, ni podrán verse. Más adelante, los *onclus* del *recién casat*, intentarán que gradualmente la relación entre familias se recompongan.

Así pues, el estatus de *onclu* es quizás en el que se detectan más cambios en la comunidad, ya que la figura de respeto que hasta el momento habían ocupado, se ha ido diluyendo, quedando dentro de la familia y en las relaciones entre familias en la construcción de nuevas parejas, y por lo tanto, en la ampliación de la familia.

Es importante resaltar, que la Associació Gitana de La Lluna era un espacio de socialización para los *onclus*, junto con La Placeta y el Culto. Con el cierre de la Associació Gitana de La Lluna, La Placeta sigue siendo un espacio de socialización, donde los *onclus* se reúnen siempre en el mismo banco, al mismo tiempo que el Culto ha ganado fuerza y se ha convertido en un espacio de mayor peso y una nueva posibilidad de ganar o mantener prestigio social.

ALTERNATIVAS AL MODELO DE HOMBRE

Después de presentar el modelo de hombre que se promueve desde la comunidad, es importante tener en cuenta las alternativas a este modelo, que son socialmente aceptadas.

Estos modelos alternativos pueden ser debidos a procesos de hibridación, por la participación en otras instituciones, diferentes de la familia; pero

también, por dificultades en cumplir con el propio modelo; o por posponer determinadas responsabilidades intrínsecas al modelo de hombre.

FADRÍ GRAN

Cumplir con los retos propios de cada etapa es importante para seguir con el modelo de hombre, de esta manera se adquiere el estatus de *fadrí gran*, cuando *fadrí* no se ha pedido y sigue soltero, a pesar que la mayoría de su quinta ya se han casado y la quinta inferior se está pidiendo. A diferencia de las *fadrines grans* siguen relacionándose con los chicos de su quinta, y a pesar que no han cumplido con el reto de pedirse y constituir su propia pareja, socialmente reconocida por la comunidad, no quiere decir que no hayan tenido otras parejas o que no hayan roneado con varias chicas.

Entre los *fadrins grans* diferenciamos los que han estudiado y han pospuesto la construcción de la relación de pareja a cumplir con unas expectativas académicas y laborales; los que no se han pedido porque no han participado del roneo; los que, a pesar de haber estado buscando pareja, no se ha consolidado en ningún pedimiento; y los que no buscan construir una relación de pareja aún, sino que han optado por salir y buscar otras parejas, posponiendo la constitución de una relación de pareja socialmente aceptada a más adelante.

Una vez hemos pedido, ella un café con leche y yo un te, me dice que ella quiere que Shakira sea gitana, que Jonás ha estudiado y hace como los payos y no va nunca con los demás chicos de su quinta.

Le digo que Shakira es lista y que puede estudiar y seguir teniendo a sus amigas, más aún si todas siguieran. Me dice que ella si todas estudian lo ve bien, pero que no quiere que Shakira se apaye y se quede sola, “ja moltes vegades la tracten de payeta, per com és ella, saps? I si estudia, serà pitjor”.

(130307_Calle_Q4, P_MG_Marina, P_HG_Jonás, Q4-M-a_Shakira)

Cita 128: La educación formal aleja de las prácticas de la comunidad gitana de La Lluña

Vemos como Marina, entiende el instituto como una institución que ha provocado el apayamiento de su hijo mayor, es decir, fruto de la participación en esta institución y de las relaciones construidas en ésta, se producen situaciones de hibridación cultural, un proceso de enculturación, en el que se adquieren valores de la cultura dominante y se rechazan prácticas de la comunidad gitana.

De esta manera, la madre busca que su hija no se aleje de la comunidad, así pues, la experiencia de Jonás provoca la promoción de características culturales secundarias en Shakira, que cuando se convierte en *fadrina* son apropiadas y acentuadas por la chica. En el apartado de valores intercomunitarios, cuando hablemos de la escolarización, entraremos en más profundidad sobre este tema. Sin embargo, de momento es relevante situar como los procesos de cambio, pueden generar procesos de enculturación en algunos miembros, mientras que promueve las diferencias culturales secundarias en otros miembros de la comunidad, como reacción a estas transformaciones culturales.

En esta cita vemos como un chico que ha estudiado se aleja de la comunidad. Sin embargo, los *fadrins* que estudian reciben menos presiones por parte de la comunidad, y por lo tanto, cuando estudian se alejan menos, aunque pueden no participar de determinadas prácticas, ya que al sentirse menos cuestionados por la comunidad les resulta más fácil compaginar su rol como estudiantes y su rol como *fadrins grans*. De esta manera, a pesar de estudiar algunos no dejan de compartir espacios de ocio con los demás chicos de su quinta, a pesar de posponer algunos de los retos propios de la etapa de INICIACIÓN.

Al mismo tiempo, entre los chicos que no estudian, pero tampoco se han pedido, podemos diferenciar entre los que ronean y los que no.

Entre los primeros, podemos diferenciar entre los que no han conseguido encontrar una pareja con la que pedirse, a pesar que la buscaban y los que han optado por buscar otras relaciones, posponiendo la construcción de la pareja a más adelante. Los que no han conseguido superar el reto, aún están a tiempo de lograrlo a lo largo de este estatus. Sin embargo, pasarán más

rápidamente al estatus de *fadrins vells*, ya que las expectativas de conseguir una pareja se reducen.

En cambio, los que han optado por tener otras relaciones, no socialmente aceptadas, pero en muchos casos son conocidas, cuando deciden que quieren pedirse lo tienen más fácil, ya que a pesar que socialmente no se valoran las otras relaciones, se le atribuye una masculinidad, que se vincula con haber cumplido con determinados retos del estatus, que pueden resultar atractivos. Sin embargo, en algunos casos, en los que se ha hablado mal demasiado tiempo de ellos, pueden también encontrar algunas dificultades.

Finalmente, encontramos los *fadrins grans* que no han roneado, que puede ser que durante este estatus empiecen a hacerlo, o siguen priorizando otras expectativas de futuro, como puede ser el entorno laboral.

Para los chicos, la presión social para que cumplan con los retos propios de la INICIACIÓN y construyan su propia relación de pareja, es menor que en las *fadrines*, ya que se entiende que los hombres podrán hacerse valer por sí mismos, y que como adultos no dependen de nadie, como hemos visto en la cita 63. De esta manera, a pesar que la familia prefiere que sus hijos se pidan y se casen y tengan hijos, la preocupación si no lo hacen es menor.

Podemos ver algunas características propias de la adolescencia, ya que es una etapa de transición donde se permite que los *fadrins grans* experimenten entre diversidad de alternativas que son socialmente respetadas, hasta finalmente optar por una.

FADRÍ VELL

Los *fadrins grans* que no cumplen con el reto de construir su propia relación de pareja, cuando la mayoría de su quinta ya se ha casado y tienen descendencia, y se reducen las expectativas que consigan cumplir con los retos propios de la INICIACIÓN, acceden a la etapa del MUNDO ADULTO con el estatus de *fadrí vell*.

El *fadrí vell* ocupa un estatus de transición, que no le ofrece prestigio social, pero que tampoco se lo quita.

Es importante diferenciar entre los *fadrins vells* que siguen solteros por voluntad, y que por lo tanto tienen otras expectativas de futuro, y los que no han logrado construir su propia relación de pareja a pesar de desearlo y haberlo intentado lograr.

La explicación que me ha hecho Tobías sobre Rodrigo y los chicos de su quinta que aún no se han pedido, me ha hecho pensar en la conversación que he tenido un rato antes, esta misma tarde con el chico. Me contaba que el encuentro con la gitana de Viena, que conoció en Rumanía, no vale la pena. Que cuando se fue, él quedó “molt tocat”, pero que ahora quiere venir de nuevo, pero él no quiere pagárselo y le ha dicho, que si quiere venir, se lo tiene que pagar ella, porque el avión, comer, cenar y el hotel, le sale más barato bajar por Bailén e ir de prostitutas. Cuando me lo comenta, le digo que espero que no se lo haya dicho así a la chica, y me dice que sí, que está harto de quedar con gitanas que te sale más caro que ir de putas, y encima te puedes buscar una ruina. Me dice, que él, ahora, lo que quiere es: “Vull agafar-me una payeta bona, com la de la perfumeria que sempre que me veu me diu bones paraules, i anar a sopar i a veure què passa. Yo ya estic cansat de les gitanes, són unes caprixoses”.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, P_C_Rodrigo)

Cita 129: El fadrí vell busca alternativas para poder formar una relación de pareja

En esta cita, vemos como Rodrigo, un *fadrí vell*, quiere construir una relación de pareja, no solamente tener relaciones sexuales con chicas, pero al no lograrlo, ahora quiere buscar una pareja paya, donde valora que a su edad, es más fácil, ya que el estatus de *fadrí vell* no quiere decir nada y sigue siendo joven.

Vemos como Rodrigo hace una crítica a las chicas gitanas, sobretodo a las *fadrines* y *mocitas* que se han pedido pronto, pero también a las *fadrines grans* que buscan en la relación de pareja que el chico las mantenga económicamente. No obstante, esta crítica se contradice con el modelo de

hombre gitano donde se espera que el marido garantice el sustento económico de la familia.

Es cierto, pero, que en los últimos tiempos ha podido adquirir cierto prestigio social, a pesar de no haberse casado, porque tiene un trabajo dentro del mundo gitano, como promotor escolar. Al mismo tiempo, al haber entrado en el mundo del asociacionismo, consiguiendo relaciones con gitanos de muchos lugares europeos, y creando una nueva asociación gitana en la comunidad y consiguiendo la participación de la comunidad gitana en la fiesta mayor del barrio, ha obtenido cierto reconocimiento de los MAYORES, que le ofrece cierto prestigio social.

En cambio, otros *fadrins vells*, como el caso de Toni, no quieren construir una relación de pareja dentro de la comunidad. Toni es gay y no quiere casarse, a pesar que se ha pedido y ha roto el compromiso en dos ocasiones. Sin embargo, en este estatus, la familia ya ha perdido las esperanzas que el hombre se case, y disminuyen las presiones sociales. Algunos hombres de la comunidad, critican las excentricidades de Toni, mientras los *fadrins* y *mozos* que un tiempo atrás se habían reído de él, ahora dejan que haga su vida sin criticarlo, como mínimo abiertamente. Asimismo, actualmente Toni participa activamente de celebraciones familiares como pedimientos y bodas.

Finalmente, algunos *fadrins vells* optan por casarse dentro de la comunidad, en ocasiones con alguna *fadrina vella*, pero en otros con alguna gitana que se ha separado, como es el caso de Domingo (cita 38). Esta opción, no le da el mismo prestigio social, ya que la mujer no puede sacar su pañuelo, pero juntarse es otra manera de construir una relación de pareja dentro de la comunidad.

El *fadrí vell* que no logra construir su propia relación de pareja, pasará al estatus de *tete*, cuando los hombres de su quinta tengan hijas e hijos *fadrins*. Para un hombre, con mayor libertad dentro de la comunidad, le sigue ofreciendo oportunidades de seguir con su vida y tomar sus propias decisiones, y en muchas ocasiones transformando las expectativas de futuro hacia otros ámbitos de su vida, ya sea el mundo laboral, el Culto o la participación en la comunidad a través de una asociación o a través de la familia.

TETE

Cuando se asume que el *fadrí* ya no se casará ni tendrá descendencia se obtiene el estatus de *tete*, y entra a la etapa de MAYORES. Como señalábamos antes, su quinta empieza a tener hijas e hijos *fadrins* y, poco a poco, se irán convirtiendo en *tios amb fills recién casats*.

El *tete* puede haber obtenido prestigio social cumpliendo con expectativas de futuro en otros ámbitos de la vida, como puede ser el mundo laboral, que además puede ofrecer alguna oportunidad laboral a su familia; en el Culto; o en el mundo asociativo.

De esta manera, en ocasiones se llama *onclu* al *tete*, para mostrarle respeto, pero también como estrategia para conseguir determinadas ayudas por su parte.

Así pues, el *tete* ha ido encontrando su rol dentro de la comunidad durante el estatus de *fadrí vell*, y las presiones que había podido recibir en estatus previos, han disminuido mucho y en la mayoría de casos han desaparecido, y generalmente solo quedan algunas bromas. En tanto que hombre, puede moverse a su gusto en la comunidad y fuera de ella, esto le ofrece flexibilidad para llevar a cabo el rol que le parezca más interesante y en el que pueda lograr cierto prestigio social dentro de la comunidad. Al mismo tiempo, si opta por alejarse de ésta es menos criticado que las mujeres que toman la misma decisión.

Finalmente, resaltar que a pesar de no haber sido capaz de construir su propia familia, siempre que se mantenga dentro de la comunidad, cumple con una alternativa del modelo de hombre, que es menos restrictivo que el modelo de mujer. Así pues, cuando es necesaria la presencia de los MAYORES, por ejemplo en un pedimiento cuando se tiene que mostrar a la otra familia que son una familia respetable, el *tete* tendrá un rol dentro de la familia, y dentro del grupo de los MAYORES.

CASAT SENSE FILLS

A pesar de haber cumplido con los retos de la etapa de la INICIACIÓN, una vez se accede a la etapa del MUNDO ADULTO deben cumplirse con nuevos retos, entre ellos tener descendencia.

El estatus de *casat sense fills* generalmente se obtiene cuando se caracteriza a su pareja como *casada sense fills*. Sin embargo, en algunas ocasiones, este cambio de estatus de la mujer, puede ser debido a comentarios de él, sobre las dificultades que tiene ella en quedarse embarazada o en que él quiere ser padre, pero que su mujer aún no se ha quedado embarazada.

En este caso, las presiones por no tener descendencia las recibe principalmente la *casada sense fills*, sobretodo vinculadas a los comentarios de su familia. Sin embargo, el *casat sense fills*, en algunos casos también puede recibir críticas, dentro de casa, por parte de su pareja, ya que actualmente se sabe que también depende de él que la mujer se quede embarazada.

A pesar que ambos miembros de la pareja consiguen prestigio social, a través de tener descendencia, es el hombre quien, al cumplir con este reto de la etapa del MUNDO ADULTO, adquiere un nuevo rol en la comunidad, en el que se le valora que ha sido capaz de construir su propia familia y que tiene nuevas responsabilidades.

En cambio, en caso de no tenerla, puede conseguir prestigio social a través de perseguir otras expectativas de futuro, vinculadas a la comunidad, al Culto o al mundo laboral. Sin embargo, es importante resaltar que tener descendencia le permitirá acceder a la etapa de MAYORES con un estatus mejor valorado en la comunidad, y que por lo tanto, es deseado poder tener descendencia.

Finalmente, después de mucho tiempo intentando tener descendencia, sin conseguirlo, cuando las hijas e hijos de tu quinta ya son *fadrins* se asume que probablemente se deberá lograr el prestigio social por otras vías y que no se producirá un cambio de estatus en esta etapa.

ONCLU SENSE FILLS

De esta manera, el *casat sense fills* que no consigue tener descendencia, cuando las hijas e hijos de su quinta empiecen a pedirse, entrará a la etapa de los MAYORES con el estatus de *onclu sense fills*.

El *onclu sense fills* ocupa un estatus de poco prestigio social, al no haber logrado cumplir con el reto propio de la etapa del MUNDO ADULTO.

Al mismo tiempo, no tiene un rol claro a llevar a cabo dentro de la comunidad que le otorgue prestigio social. En ocasiones, si falta algún hermano, puede encargarse de su familia, y cuando las hijas o hijos *fadrins* de éste se piden o se casan, ocupan su lugar, respondiendo por la chica o el chico. Asimismo, es otro hombre en la familia en la etapa de MAYORES, y por lo tanto, puede dar apoyo a la familia, cuando se tiene que llegar a acuerdos entre familias.

En otros tiempos, cuando el número de varas que tenía una familia era importante, el hecho de no haber tenido descendencia le quitaba prestigio social, pero seguía siendo necesario en los asuntos de la familia. Actualmente, con la pérdida de poder de los *onclus* fuera de la familia, el rol a llevar a cabo queda más limitado a las situaciones que hemos comentado anteriormente.

Sin embargo, su participación en el mundo laboral puede ser un elemento de prestigio social, sobretodo, si puede ofrecer trabajo a sobrinos *mozos* que quieran casarse.

ONCLU AMB FILLS FADRINS

A pesar de haber cumplido con los distintos retos propios de las distintas etapas del ciclo vital, es importante que las hijas e hijos también lo hagan.

Se ocupa el estatus de *onclu amb fills fadrins* cuando la mayoría de las hijas e hijos de la quinta se han casado y incluso algunos empiezan a tener descendencia, pero los propios siguen siendo *fadrins* (*fadrins grans* o *fadrins vells*) y no han cumplido aún, y puede que no llegue a cumplir nunca, con el reto de construir su propia relación de pareja.

Como señalábamos antes, se trata de un estatus que puede ser vivido de manera positiva o negativa por parte del *onclu amb fills fadrins*. De la misma manera, en función del género, es decir de si se trata de una hija *fadrina* o un hijo *fadrí*, y de si se trata de algo deseado por las hijas o hijos, la situación será distinta.

Por un lado, en caso que seguir siendo *fadrins* sea una decisión de la hija o del hijo, porque o bien tienen otras expectativas de futuro o bien quieren posponer la construcción de su propia relación de pareja, el *onclu amb fills fadrins* puede recibir presiones para que se creen lazos familiares con otra familia de la misma comunidad o de otra. Sobre todo, en el caso de tratarse de una hija *fadrina*, pueden venir MAYORES de otras familias a pedirla, y por lo tanto, recibir también presiones por MAYORES de la propia familia. De la misma manera, en caso de tener un hijo *fadrí*, también pueden haber familias de *fadrines* que quieran llegar a algún tipo de acuerdo, sobre todo si el *fadrí* se habla con algunas *fadrines*, a pesar de no querer pedirse. En este último caso, el *onclu amb fills fadrins* puede recibir muchas presiones y en caso de no convencer al hijo y llegar a un acuerdo entre familias, puede producirse un conflicto.

Por el otro lado, si sus hijas o hijos siguen *fadrins*, a pesar de querer construir una relación de pareja, el *onclu amb fills fadrins* tiene un rol difícil, ya que junto con los demás MAYORES de la familia tendrá que intentar lograr un acuerdo entre familias. Pueden producirse dos situaciones distintas, que sea un problema de acuerdo entre familias, que entonces, a través de estrategias de presión o escapándose, acabarán construyendo su propia relación de pareja, y pasarán al estatus de *mozos* o *recièn casats* y por lo tanto, el *onclu amb fills fadrins* cambiará en un tiempo al estatus de *onclu amb fills recièn casats*; o por el contrario, que solamente sea la hija *fadrina* o el hijo *fadrí* quien quiera formar una relación de pareja, pero que no sea correspondido y por lo tanto, no se pueda llegar a ningún acuerdo, pero tampoco sirvan las estrategias de presión.

Al mismo tiempo, también es importante tener en cuenta, si el *onclu amb fills fadrins* está de acuerdo con que la hija o hijo siga siendo *fadrina* o *fadrí*. En caso de apoyar el estatus de su hija *fadrina*, facilitará que las presiones

sociales que recibe sean menores, y por lo tanto, a pesar que la chica debe demostrar que es doblemente gitana, si quiere seguir compartiendo espacios de socialización con la comunidad, lo tendrá más fácil. Apoyar el estatus del hijo *fadrí* resulta más sencillo, ya que es menos cuestionado socialmente.

En cambio, si el *onclu amb fills fadrins* no está de acuerdo con la situación, puede presionar a la hija o hijo para que construyan su relación de pareja, que puede acabar provocando una nueva relación de pareja, pero también pueden llevar a que la hija *fadrina* o el hijo *fadrí* se aleje de la comunidad.

Es importante resaltar, que en muchas ocasiones, los *onclus amb fills fadrins* ocupan este estatus porque han impulsado a sus hijas e hijos *fadrins* para que siguieran estudiando o para que pudieran cumplir otros roles dentro de la comunidad. A pesar que a veces no es de manera consciente, no es una sorpresa que lleguen a ocupar este estatus, y cuando se produce la situación, se realzan las otras expectativas de futuro y otros elementos de prestigio social.

ONCLU SENSE NÉTS

Finalmente, si las hijas o hijos no cumplen con el reto de tener descendencia, se obtiene el estatus de *onclu sense néts*, es decir, es el padre de los *casats en busca de fills*. En este caso, no hay gran diferencia si se trata del padre de la *casada sense fills* o del *casat sense fills*.

En ambos casos, realizan un rol de presión social, en tanto que para que la familia crezca es necesario que las hijas e hijos tengan descendencia. Al mismo tiempo, que consiguen mayor prestigio social, cuando éstos consiguen los retos propios de las distintas etapas.

Sin embargo, es cierto que cuando es el hijo *casat sense fills* quien no logra tener descendencia es cuando afecta más directamente, ya que la familia crece cuando los hijos varones se convierten en *casats amb fills petitets* y tienen descendencia. De esta manera, se presiona más a la nuera y a la familia de ésta.

En cambio, si es la hija *casada sense fills* quien no tiene hijas o hijos, no es la propia familia la que crece, y por lo tanto, la presión sobre la mujer se ejerce, porque la otra familia espera que la *casada sense fills* tenga descendencia y se sienten presionados a la vez. Es cierto, pero, que algunos *onclus sense néts*, en esta situación, acompañan a la hija *casada sense fills* en este proceso y se amortiguan las presiones, relativizando la situación.

ASOCIACIONISMO

La asociación gitana una institución que ha tenido un peso importante en la comunidad gitana, convirtiéndose en un espacio de socialización. Es importante iniciar este apartado presentando que en la comunidad gitana de La Lluna ha habido dos asociaciones significativas: la Associació Gitana de La Lluna, desde 1986 hasta 2010; y la Associació de Joves Gitanos de La Lluna, desde 2012 hasta la actualidad.

En la comunidad gitana de La Lluna la Associació Gitana de La Lluna permitía transmitir valores de la comunidad, como el respeto a los MAYORES, así como la segregación de actividades entre mujeres y hombres. Al mismo tiempo, también era un espacio de socialización en las distintas etapas del ciclo vital. La Associació Gitana de La Lluna estaba situada en la misma Placeta, espacio central de la comunidad gitana. De esta manera, la plaza y la asociación eran espacios de socialización en interacción, donde los espacios podían priorizarse en determinados momentos para unos estatus u otros.

Debemos diferenciar la Associació Gitana de La Lluna en dos vertientes: como institución que transmite y reproduce valores comunitarios; y como espacio de socialización y de ocio para la comunidad.

En tanto que institución, debemos entender la Associació Gitana de La Lluna como una asociación donde los MAYORES están en la Junta y son los *onclus* los que mantienen su estatus de poder dentro de la misma asociación, ya que les ofrece prestigio social no solo dentro de la comunidad, en tanto que *onclus*, sino también fuera de ella, ya que las instituciones payas cuando necesitan contactar con la comunidad gitana se acercan a la asociación o contactan con los miembros de la Junta. De esta manera, este

reconocimiento payo, también les otorga poder dentro de la comunidad, ya que ofrece nuevos contactos que pueden revertir en algunas ventajas e ingresos económicos para que se lleven a cabo proyectos en la asociación y en la comunidad. Asimismo, debemos tener en cuenta que las asociaciones se mantienen a base de las aportaciones de las socias y socios y de subvenciones, y por lo tanto, ofrece unos recursos económicos a la comunidad, al mismo tiempo que ofrece un espacio de encuentro y socialización.

En paralelo, como espacio de socialización permite reproducir los valores comunitarios, ofrecer un espacio de relaciones dentro de la comunidad y un espacio para realizar actividades con las niñas y niños. La Associació Gitana de La Lluna era principalmente un bar, un espacio de socialización para todos los estatus, donde las quintas se reunían, para llevar a cabo distintas actividades. Asimismo, contaba con dos salas donde se hacían actividades diarias: una aula de repaso para las niñas y niños; y una sala de informática, un Punt Òmnia, donde se hacían actividades con niñas y niños dos días a la semana (Proyecto Shere Rom, 5ª Dimensión) y el resto de días estaba abierto a personas adultas. Asimismo, había una tercera sala, cerrada, donde en el pasado se había hecho un curso de peluquería; y un despacho que habitualmente estaba cerrado. En la zona de bar, donde se congregaba la mayoría de gente, había dos zonas diferenciadas, la entrada con un billar donde habitualmente se encontraban los *fadrins*, *mozos* y *casats joves*, y la zona de mesas, donde delante de la barra del bar solían sentarse todas las mujeres, de las distintas quintas, generalmente *ties* y *casades amb fills petitets*, y otras mesas donde se podía encontrar a *onclus*. A partir de las 19h mucha gente empezaba a irse hacia el Culto, que estaba a 5 minutos.

Asimismo, cuando había celebraciones como un pedimiento o una boda, se usaba también el espacio para hacer las fiestas.

Mientras estaba guardando todo este material ha venido la Tía Salvadora (bisabuela de Amelia, madre de la Tía Cándida). Ella está muy apenada por el cierre de la asociación, y me ha preguntado si mientras yo recogía podía sentarse en una de las sillas de la sala y así nos hacemos compañía. La Tía Salvadora me explica que le

gusta mucho que Arnau y yo les enseñemos a los niños de ordenadores, que ella ya es vieja, pero que es bueno para ellos, para que puedan estudiar y tener un trabajo. Además, me cuenta cómo es de importante para ellos la asociación: para su familia, porque la Tía Cándida, su hija, ha llevado mucho tiempo el bar, y ahora lo llevan sus nietos Luciana y Fermín; pero también para la comunidad gitana de La Lluna “perquè és un lloc on ens trobem tots: les dones, els homes, els nens. Aquí hem celebrat aniversaris, prometsaments, totes les festes hem vingut molt aquí i ara els nostres nens ja no ho tindran més. Hem fet també moltes coses pels nens, el repàs, ordinadors, es va fer una peluqueria i ara tot s'acaba, no ho tindrem mai més”. Después yo he seguido guardando las cosas en el carro de la compra (que he llevado para poder llevármelo todo y que no se tiraran las cosas de la actividad), mientras a las dos se nos escapaban lágrimas por los recuerdos en este espacio.

(101220_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_TiaSalvadora)

Cita 130: La Associació Gitana de La Lluna como un espacio de socialización

Como vemos en esta cita, la Associació Gitana de La Lluna era un espacio de socialización para la comunidad gitana de La Lluna, muy valorado y que era entendido como un espacio de encuentro. Su cierre implicó perder un espacio de encuentro, y de alguna manera parece que ha podido influir en el aumento de influencia del Culto, ya que se convirtió en el nuevo espacio de encuentro, además de La Placeta, pero en invierno, al anochecer hacía demasiado frío y era poco agradable para los MAYORES. Más de 5 años después se sigue percibiendo una cierta nostalgia por la pérdida de la Associació Gitana de La Lluna.

Hay muchas explicaciones distintas sobre los motivos del cierre de la Associació Gitana de La Lluna, algunas con mayor nivel de veracidad y otras con menos. Es por ello que no entraré en explicar los motivos más allá que se tuvo que cambiar la Junta, que además no se podía seguir pagando el alto

precio del alquiler del local y que la subvención no permitía hacer frente a los gastos necesarios para que ésta se mantuviera abierta.

Después del cierre de la asociación las distintas actividades tuvieron que buscar otro espacio. El Punt Òmnia (aula de ordenadores) se trasladó a una asociación gitana de otro barrio de la misma ciudad, a pesar que un par de años más tarde el Punt Òmnia regresó al barrio en un local que se alquiló exclusivamente para esta actividad. La actividad de repaso escolar se realizó un año más, en un aula de la residencia de abuelos que hay en el barrio, pero la afluencia de niñas y niños, al estar fuera de la asociación, era baja porque la actividad no resultaba interesante. Finalmente, el Proyecto Shere Rom siguió arraigado en la comunidad, primero haciendo la actividad en La Placeta, después en una escuela pública del barrio que cedía el espacio, y finalmente se ha regresado al Punt Òmnia, con la intención que volviera a ser un espacio que la comunidad podía sentir propio.

Es importante señalar que la Associació Gitana de La Lluna, y el hecho que fuera un espacio social, promovido por la presencia del bar, permitió que se construyeran ciertas relaciones y vínculos en la comunidad.

Poco después del cierre de la Associació Gitana de La Lluna empezó a crecer a nivel internacional un movimiento de jóvenes gitanos, que promocionaban a jóvenes gitanos de los barrios con viajes a distintos lugares de Europa, con el fin de promover el empoderamiento de las y los jóvenes, así como promover que iniciaran procesos participativos en sus barrios a través de crear asociaciones de jóvenes gitanos.

Durante este proceso, se hizo un encuentro europeo en La Serralada, concretamente en el barrio de La Lluna, y Rodrigo participó como joven, aprovechando que el encuentro se hacía en su barrio. Allí conoció a otras y otros jóvenes y empezó a participar de acompañante en los encuentros internacionales.

A finales de 2012, Rodrigo creó la Associació de Joves Gitanos de La Lluna, con 4 chicos más jóvenes que él, que a pesar de no tener mucha experiencia, dos de ellos sí que querían hacer cosas en la comunidad. En estos momentos, Rodrigo estaba muy ilusionado, y al poco tiempo decidió hacer una sardinada

popular en La Placeta, pidiendo una subvención al ayuntamiento del distrito y invitando a toda la comunidad y abierta al barrio.

Los hombres y chicos están contentos, por el espacio de encuentro que se está montando en la placeta. Escucho al abuelo de Rodrigo diciéndole a otros dos tíos: “Des de l'associació que no es feia res aixins a La Lluna”, se les veía contentos y cómodos con la situación.

Les he tomado una foto a todo el grupo que han estado preparando las sardinas, el pan, el jamón, la cerveza y las mesas. Se la he hecho cogiendo la bandera, la primera foto, otra vez la han puesto del revés, cuando les he avisado, la han girado y he vuelto a tomar la foto.

Rodrigo se le ve muy contento con la fiesta, parece que él se da cuenta que le están reconociendo el éxito. Sin embargo, también está preocupado por si podrán recuperar el dinero del barril de cerveza, ya que están invitando a mucha gente.

Al mismo tiempo, también se ve como su abuelo se siente orgulloso del encuentro que ha organizado su nieto. Recordando que no se organizaba nada así desde la antigua Associació Gitana de La Lluna es una manera de reconocer el mérito, y de otorgarle un rol en la comunidad. Los demás tíos también lo han valorado muy positivamente, creo que esto le podría dar un nuevo estatus a Rodrigo, aunque no cuenta con muchos apoyos en la comunidad, así como me da la sensación que ahora las personas de respeto están vinculadas a los cultos, y no a las asociaciones gitanas (como mínimo en la CGG, quizás por el desprestigio después de los problemas con la última junta de la Associació Gitana de La Lluna).

(140301_Calle_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_Rodrigo, P_C_OncluRicard)

Cita 131: Asociacionismo gitano como espacio para organizar eventos comunitarios

Como vemos en esta cita, la primera acción que se llevó a cabo desde la Associació de Joves Gitanos de La Lluna fue una sardinada que fue recibida

por la comunidad, especialmente por parte de los *onclus*, con ilusión. En este acto participaron en su preparación hombres de la comunidad, que se acercaron a hacer el fuego y a colgar la bandera gitana en la plaza. Una vez estuvo la comida hecha bajaron las mujeres y las niñas y niños. En esta celebración se hizo patente de nuevo la segregación por género en las actividades y los espacios, ya que durante la preparación solamente había hombres, y después mujeres y hombres estuvieron en partes distintas de la plaza.

Con esta sardinada, tal y como algunos *onclus* reivindicaron, fue la primera celebración comunitaria que se hizo desde que se cerró la Associació Gitana de La Lluna, consiguiendo reunir a toda la comunidad y que se hablara de ello durante un tiempo. De esta manera, Rodrigo empezó a ganar un prestigio social en la comunidad, donde a pesar que a veces se hablaba de él por ser *fadrí vell* y no encontrar ninguna mujer con la que construir una relación, empezó a conocerse que empezaba a tener algunos contactos en el ayuntamiento y la capacidad para organizar actos que comunitariamente resultaran interesantes y fueran una fiesta. También por parte de su abuelo, el *onclu* Lorenzo, hubo un reconocimiento, en tanto, que como había hecho él en 1986, ahora el *fadrí vell* había creado una nueva asociación en el barrio, a pesar que según su opinión, los *onclus* que estaban en la Junta en el momento del cierre en 2010, habían dejado a la comunidad sin ella.

A pesar que llevar la asociación le daba mucho trabajo a Rodrigo, debido a que la participación de los demás era baja y él era el presidente, le ofrecía un prestigio social en la comunidad que como *fadrí vell* no había podido alcanzar. De la misma manera, veía en los viajes por Europa y en ser presidente de una asociación, la posibilidad de encontrar pareja y un trabajo o unos ingresos que le dieran las instituciones payas. A raíz de esta implicación con la Associació de Joves Gitanos de La Lluna, se le empezó a reconocer también a nivel social, y le contrataron para realizar un trabajo de promotor escolar en otro barrio.

Desde la Associació de Joves Gitanos de La Lluna no se hacían actividades, debida a la no participación y dinamización de la Junta, así que Rodrigo decidió cambiarla, y la nueva la hizo principalmente con mujeres de su

familia. Se hizo un nuevo acto social, un año después de la sardinada, esta vez una botifarrada, con animación infantil, financiada por el ayuntamiento. La comunidad volvía a estar contenta con el acto en La Placeta, y de nuevo se convirtió en un espacio de encuentro y de prestigio social para Rodrigo, que seguía siendo *fadrí vell*, a pesar del reconocimiento adquirido.

Poco a poco, Rodrigo fue viendo como las expectativas de encontrar una relación de pareja en la comunidad eran más bajas, al mismo tiempo que estaba cansado del trabajo como promotor escolar y tener que gestionar la asociación. Cuando le renovaron de nuevo el contrato, dejó parte del trabajo de la Associació de Joves Gitanos de La Lluna a las mujeres que estaban en la Junta, quedando como cara visible, que le seguía dando prestigio social fuera de la comunidad, pero también creando algunas tensiones dentro de ella.

Es importante resaltar, que el grupo de mujeres ha estado intentando llevar a cabo distintos proyectos, al mismo tiempo que tienen ideas que han propuesto y que son interesantes, pensando en la promoción de la comunidad y trabajando aspectos importantes como la educación, la música y la cultura, y la salud y la alimentación. Sin embargo, al no estar estos proyectos financiados se quedan en ideas o se posponen hasta que pueda salir una oportunidad.

Sin embargo, desde la asociación quiere recuperarse la participación en la Fiesta Mayor del barrio, una fiesta tradicional del barrio, donde la comunidad gitana había participado históricamente. Esta iniciativa es interesante de cara a la visibilización de la comunidad gitana en el barrio, ya que el espacio que les han ofrecido como sede de la Associació de Joves Gitanos de La Lluna es un espacio compartido con otras entidades y no permite hacer demasiadas actividades allí, y mucho menos estar abierta de manera habitual.

Este nuevo modelo de asociaciones gitanas, formadas por grupos de jóvenes deben entenderse en un contexto donde se han criticado las asociaciones gitanas, por haberse convertido en un espacio de poder de determinadas familias de la comunidad. De esta manera, a pesar que se podría entender como un cierto conflicto generacional, una propuesta donde el poder no radicara en los *onclus*, debe entenderse que seguramente en los orígenes estaba plantear un modelo de ser gitana o gitano con nuevos valores. No

obstante, en casos como en la Associació de Joves Gitanos de La Lluna no se ha logrado estos procesos de empoderamiento de jóvenes, ya que quienes lo lideran no son jóvenes, desde la perspectiva de la comunidad gitana, y las actividades están orientadas principalmente a la comunidad, siguiendo el modelo de las asociaciones gitanas tradicionales. Al mismo tiempo, también lo han visto como un medio para autoemplearse y tener un trabajo, o para poder crear contactos que ofrezcan un cierto prestigio social en la comunidad. Así, las nuevas asociaciones gitanas se han convertido en un nuevo modelo empresarial, una entidad desde donde hacer proyectos y conseguir ingresos económicos. Estas nuevas asociaciones cumplen un rol en los procesos de transformación de la comunidad gitana, pero en el momento de interaccionar con ellas debemos entender que son negocios, orientados a la promoción de la comunidad gitana, pero donde los miembros de esta se entienden a si mismos como trabajadores y no como voluntarios.

De esta manera, es importante caracterizar las asociaciones gitanas no solo como un espacio de socialización, sino también como una institución que desde la comunidad es percibida como que ofrece oportunidades laborales y contactos con las instituciones payas, para quien ocupa cargo en la Junta. Al mismo tiempo, debe entenderse también que las instituciones payas han contribuido a esta visión, en tanto que han ofrecido recursos a dichas asociaciones, ya que era una manera de conseguir un contacto estable con la comunidad gitana y tener interlocutores cuando desde las instituciones payas los necesitaban. En la cita que presentamos a continuación se muestran algunos de estas concepciones sobre el asociacionismo y las oportunidades laborales generadas a través de él.

Alba me cuenta que en El Llac no hay casi nadie trabajando en temas de mediación, solamente una tía suya, contratada a través de la FSG, y que cree que ella podría conseguir trabajo de algo vinculado. Me cuenta también, que la asociación que hay en El Llac no hacen nada, solamente malgastan el dinero en pagar músicos y alcohol para juergas.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-A_Alba)

Cita 132: Asociación como espacio de oportunidades laborales

Vemos como se concibe que el hecho de tener una vinculación con el mundo asociativo, una asociación puede servir como plataforma para encontrar un trabajo o bien para crear proyectos.

Finalmente, resaltar que desde el asociacionismo, a pesar que éste ha perdido peso en los últimos años, y que se ha transformado abriéndose a nuevas formas de construir asociaciones, se ha usado como plataforma para hacer llegar a las comunidades reivindicaciones sobre el Pueblo Gitano, el racismo y el orgullo de ser una comunidad presente en todo el mundo. Entre ellos, se ha promovido el 8 de abril, como día Internacional del Pueblo Gitano, que a pesar de ser una fecha fijada desde 1971, en 2010, aún no había llegado a la mayoría de comunidades, a pesar que actualmente está llegando cada vez a más gente.

Se ha sentado en el ordenador de mi lado y me ha comentado: “Avui m’han dit que és el Dia dels Gitanos, però m’he enterat fa una estona que m’ho ha dit l’Arnau”. Entonces, le he preguntado si no hacían nada en La Lluna para celebrarlo y me ha contestado que no. He querido saber si él pensaba celebrarlo de alguna manera y me ha contestado: “No, els gitanos no han fet res per mi, no m’han donat res”.

(100408_Act_Q3-Q6, P_C_Rodrigo)

Cita 133: La asociación como espacio para promover el Día Internacional del Pueblo Gitano

Como vemos en esta cita, el 8 de abril de 2010, Rodrigo descubrió la existencia del Día Internacional del Pueblo Gitano, y con el tiempo se ha ido apropiando de él, llegando a participar y presentar actos organizados para toda Catalunya en el año 2014.

A pesar de la pérdida de peso del asociacionismo delante del Culto, y de los cambios en la organización de dichas asociaciones, siguen siendo una institución presente en muchas comunidades y que permite relaciones entre estas. Concretamente, en la comunidad gitana de La Lluna la Associació de Joves Gitanos de La Lluna está presente en ciertos espacios y puede potencialmente ofrecer actividades interesantes para la comunidad, a pesar

que ha perdido gran parte de la influencia socializadora que había tenido la Associació Gitana de La Lluna. Sin embargo, sigue teniendo un papel importante para el contacto con las instituciones payas, que buscan a las asociaciones como interlocutores, igual que los Cultos, porque les permite saber a quién dirigirse y que esta persona pueda hacer de puente con la comunidad.

Ahora, la Associació de Joves Gitanos de La Lluna está en un momento de impasse, y deberemos ver si consigue construir proyectos en el barrio o bien acaba quedándose en una asociación sin actividad.

CULTO

El Culto se introduce en la comunidad gitana de La Lluna en 1983, coincidiendo con la introducción de la Iglesia Evangélica en Catalunya en los años 80, entre otros motivos vinculado al daño que estaba causando la heroína en las comunidades gitanas, pero también por la proximidad que mostró la Iglesia Evangélica, con pastores gitanos, frente a otros grupos religiosos como el católico.

El Culto de La Lluna está vinculado con la Iglesia Evangélica de Filadelfia, como la gran mayoría de Cultos gitanos. Siempre ha estado ubicado muy cerca de La Placeta, y por lo tanto, dentro de la zona de la comunidad gitana de La Lluna. Este hecho, junto con que el pastor es gitano y se refiere a la comunidad en su predicación, ha facilitado el acercamiento de la comunidad gitana de La Lluna al Culto.

A pesar que el Culto es una institución que se ha convertido en parte de la comunidad desde los años 80, se diferencia de las demás prácticas de ésta por la lengua. La comunidad gitana de La Lluna mayoritariamente habla en catalán con cierta influencia del caló, no obstante se usa el castellano en el Culto para predicar la palabra de Dios. De esta manera, el pastor usa el castellano cuando está predicando y el catalán (con influencias de caló) en los demás espacios de socialización.

sus prácticas culturales. Así, llega a la gente y les muestra como deben comportarse, sin entrar en contradicción con sus propias prácticas culturales. La música, importante para la comunidad gitana de La Lluna, es una expresión de Dios dentro del Culto, pero fuera de él, se acepta que se baile y se cante música que no sean alabanzas.

En el Culto tienen un rol importante el pastor y la pastora, que es la mujer del pastor, pero también los siervos de Cristo, que son hombres de la comunidad, cercanos al pastor y que le ayudan en el Culto. El pastor, principalmente, pero también sus siervos más cercanos, tienen un rol de poder en la comunidad, ya que son quienes reciben la palabra de Dios y tienen la capacidad de explicarla al resto de la comunidad.

Vemos como en el Culto se mantiene la segregación por género. El pastor, habla a toda la comunidad, pero la pastora trabaja solamente con las mujeres, principalmente con las casadas, para transmitir cuál es el rol de una mujer y de una madre, pero también con las niñas y niños, con los que prepara obras de teatro para que participen de la predicación en momentos puntuales. La organización espacial del Culto también reproduce la segregación de espacios por género, poniendo en un lado de la sala a las mujeres y a las niñas y niños, y en el otro a los hombres. Asimismo, algunas mujeres participan cantando en el coro, mientras algunos hombre participan tocando instrumentos.

Como señalábamos existen distintos roles en el Culto, diferenciados por género. El pastor tiene un rol de poder que no tiene un impacto solamente dentro de la institución, sino también fuera de ella, ya que se ha convertido en una nueva forma de respeto dentro de la comunidad. De esta manera, el pastor, y las personas que pueden convertirse en pastores de una comunidad, es decir los siervos del señor más cercanos, tienen un rol de respeto en la comunidad. Sus mujeres, la pastora y las mujeres que forman parte del coro, también reciben cierto prestigio. Asimismo, las niñas y niños también pueden cumplir un rol dentro del Culto, a pesar que durante la INFANCIA en muchas ocasiones están fuera durante las celebraciones, jugando con otras niñas y niños de su quinta. Las niñas, a través de las obras

de teatro dentro del Culto, y los niños a través de participar tocando música en el Culto, y participando con los siervos del señor.

De esta manera, detectamos que dentro del Culto, algunas familias han ganado prestigio social en la comunidad, y que se están creando linajes de pastores dentro de las familias, convirtiéndose en una salida profesional y convirtiéndose en familias respetadas dentro de la comunidad. Por ejemplo, Lucas es pastor, pero también su hermano, y se espera que Abraham algún día también llegue a ser pastor, tal y como veíamos en la cita 82, y se está iniciando a través de hacer alguna predicación en el Culto. Por su lado, Zuleima, como *mocita* a punto de casarse con Abraham, hacía la escuela dominical con las niñas y niños más pequeños, empezando a preparar su rol como futura pastora.

En tanto que ser pastor otorga un cierto prestigio social, pero difícilmente determinados miembros de la comunidad, por distintos motivos, podrán llegar a cumplir este rol, puede generar conflictos por el poder. Así pues, en 2013 se produjo una escisión en el Culto de Filadelfia, y se creó en la comunidad gitana de La Lluna el Culto de Betania. Esta escisión se justifica por diferentes maneras de interpretar la palabra de Dios, y Rafael, el pastor que inició el Culto de Betania, explica que desde el Culto de Filadelfia se malinterpreta la palabra y por eso tuvieron que iniciar su propia Iglesia. Sin embargo, desde una perspectiva social, debemos entenderlo también como un conflicto por el poder vinculado al rol de pastor y a las transformaciones en la comunidad, que después de cerrarse la Associació Gitana de La Lluna, el Culto había ganado más importancia.

En breve entraremos a analizar las diferencias entre ambos Cultos, ya que incidirá en las prácticas culturales. Sin embargo, es importante empezar señalando el impacto de esta escisión a nivel comunitario.

La escisión en el Culto de La Lluna, producida en el año 2013, inicialmente provocó que unas pocas familias se fueran al Culto de Betania, el nuevo Culto creado por Rafael, un antiguo siervo del Culto de Filadelfia. No obstante, con el tiempo más familias han ido cambiando de Culto, llegando a dividirse la comunidad entre las familias que participan del Culto de Filadelfia

y las que participan del Culto de Betania. Asimismo, algunas familias han quedado divididas, y parte de ella está en un Culto y la otra en el otro.

A pesar que los miembros de ambos Cultos participan de determinados espacios de socialización compartidos, como puede ser cuando la familia se reúne, pero también en celebraciones donde participa toda la comunidad, las relaciones se tejen principalmente en torno al Culto donde una familia participa. Por ejemplo, en la cita 41 vemos como la familia de Érica empezó a ir al Culto de Betania, para que la *fadrina* pudiera pedirse con un chico de ese Culto. Sin embargo, cuando no se produjo el pedimiento, regresaron al Culto de Filadelfia. En cambio, los demás pedimientos que se han producido entre *fadrins* de la comunidad gitana de La Lluna se han dado entre familias del mismo Culto. Por ejemplo, Zuleima y Abraham son del Culto de Filadelfia, y Carmen y Juan, o Áurea y Domingo, son del Culto de Betania. Asimismo, los espacios de socialización entre mujeres vinculados al Culto y al trabajo con la pastora, también se ha separado por Cultos. Así como las discusiones sobre como educar a las hijas e hijos, o las salidas o excursiones en familia.

Debe entenderse esta dinámica por un proceso de diferenciación entre “nosotros” y “ellos”, donde los participantes de cada uno de los Cultos consideran que los del otro están equivocados y que tienen intereses ocultos en sus predicaciones, al mismo tiempo que se sienten agraviados por el otro Culto.

Es importante resaltar, que a pesar que las celebraciones como pedimientos y bodas asiste toda la comunidad, estas fiestas se concretan de forma distinta en función del Culto de pertenencia y se organizan, en muchas ocasiones, con la gente del mismo Culto.

Para entender las diferencias entre ambas celebraciones es importante primero entender las diferencias en lo que se predica y las consecuencias en las prácticas culturales.

El Culto de Betania predica que todo lo que no se haga para Dios es paganismo o idolatría. A pesar que no entraré en describir ni explicar la diferencia entre ambos conceptos, me parece relevante analizar el efecto en

muchas prácticas culturales y en algunas tradiciones de la comunidad gitana de La Lluna.

Especialmente, vemos su implicación en cómo se celebran las fiestas, tanto pedimientos y bodas, como otras celebraciones como la Navidad, Sant Jordi, la Mona, Sant Medir o la Fiesta Mayor del barrio. De esta manera, el Culto y la división en dos cultos, incide tanto en la segregación dentro de la misma comunidad, pero también, la segregación de los miembros del Culto de Betania con la comunidad paya, ya que dejan de participar de celebraciones comunitarias donde gitanos y payos colaboran o interactúan.

Los pedimientos y las bodas son un espacio de socialización donde hay música, se baila y se canta, pero también una situación en las que se producen excesos de alcohol y otras sustancias.

Delante estas celebraciones ambos Cultos reaccionan de manera distinta. Por un lado, el Culto de Filadelfia mantiene la música y el baile, ya que no lo considera una ofensa a Dios, y regula los excesos pero no prohíbe el alcohol. En cambio, desde el Culto de Betania, se critica la música y el baile, pero también las bebidas alcohólicas, porque se considera que profanan la celebración.

Ahora vamos a celebrar esta Unión, que es lo que vamos a hacer, por petición expresa de ellos (Refiriéndose a Domingo y Áurea), eh... (Dirigiéndose a Domingo) si digo algo que tú no has expresado, te levantas y lo dices. Por petición expresa de ellos, porque creen que esto es una celebración del Señor y hay cosas que la pueden profanar y no quieren ofender a Dios, pos hay un... hay unos requisitos en la cena, que ellos han querido plasmar, y los requisitos es que no se sirva alcohol. A quien se sienta ofendido le pedimos mil perdones. Aquí fuera hay... creo que hay un sitio, una barra, para quien quiera tomar algo, con toda libertad, pero en el lugar donde... ¿Es así Domingo? (Domingo asiente) ¿Vale? En el lugar donde se celebra la Unión pues e... no servirán alcohol los señores, los camareros, ¿vale? Así que... (Dirigiéndose a Domingo) ¿Hay algo más que quieres decir? (Domingo niega con la cabeza) ¿No? Pues vamos a dar gracias (La comunidad responde ¡Amén!) y

vamos a que nos pongan las mesas... a si... esto si, hermano, ¿on està? Agafa un paper i un boli i... (Se escuchan risas de fondo), si, si, escolta'm a mi, agafa un paper i un boli, tu que ets l'apuntador sempre i passa llista, menú, perquè aquests senyors ens fan fer una cosa, abans de servir, pagar, i ben fet que fan, ¡eh!, perquè sinó yo no pago... ¿vale?... així que si us plau, perdoneu la... la tonteria aquesta, però és lo que ens requereixen i és necessària, ¿vale? Ens sentem tots, paguem tots i mengem! Una abraçada, us estimem! Esteu convidats tots a l'Església on... on on està Domingo i Áurea. El Senyor us beneeixi a tots. (Levantando la mano al cielo) Un aplaudiment per Ell.

(140104_Boda-V_AureaDomingo, P_PG_Rafael, P_C_Domingo, P_C_Áurea)

Cita 134: No servir alcohol para no ofender a Dios

Como vemos en esta cita, en la boda de Domingo y Áurea, no se sirve alcohol durante la celebración, para no ofender a Dios. Es Rafael, como pastor, quien da las instrucciones, pero diciendo que es voluntad de la pareja. Sin embargo, cuando les pregunta solamente consulta con Domingo, notándose que se cuenta que el interlocutor es el hombre. De esta manera, a pesar que en la celebración participan personas que no son miembros del Culto de Betania, no se puede tomar alcohol. Tampoco puede ponerse música ni bailar. No obstante, como veremos a continuación, a Áurea si que le gustaría que se pudiera bailar en la celebración.

Manuela y Carmen me dicen que creen que no habrá ni música ni baile, y que no les gustan las bodas así. Sin embargo Manuela dice: "I quan nosaltres ens prometem, possiblement passarà el mateix". Pasa por allí Áurea, y le preguntan si al final habrá algo de baile, y ella responde diciendo que cree que no, aunque quizás si Domingo se va un rato con sus amigos, puede hacerse.

(140104_Boda_AureaDomingo, Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Carmen, P_C_Áurea)

Cita 135: Celebraciones de miembros del Culto de Betania sin música ni baile

Como señalábamos, tampoco se puede poner música ni bailar, porque la música debe ser para alabar a Dios. En la cita que acabamos de presentar, vemos como Carmen y Manuela, dos *fadrines* del Culto de Betania, reconocen apesadumbradas que cuando ellas se pidan posiblemente tampoco podrán hacerlo. Pocos días antes, había sido el pedimiento de Zuleima y Abraham (hijo de Lucas, pastor del Culto de Filadelfia), que participan del Culto de Filadelfia, y en la celebración se había podido bailar durante horas. Ellas, como invitadas también bailaron y disfrutaron de la fiesta.

Sin embargo, unos meses después, en el pedimiento de Carmen y de Juan (hijo de Rafael, pastor del Culto de Betania), ambos *fadrins* del Culto de Betania, las familias encontraron una solución para que pudiera haber música y baile en la celebración, ya que sabían que para los *fadrins* era importante. Las hermanas del Culto escribieron una alabanza para Dios, con el ritmo de la música que suelen bailar en las celebraciones, pero también la que se canta en el Culto, para poder bailar sin ofender a Dios.

Canto, canto, canto al Juan y a la Carmen voy cantando.

Canto, canto, canto al Juan y a la Carmen voy cantando.

Sé que este día está bendecido por Dios

Mi familia se siente orgullosa hoy

Mi Carmen hoy se pide con honor

Gracias mi Señor por haberlo permitido

Y por haber a los dos unido

Y que tu Santa gracia los siga enamorando

Los siga enamorando, los siga enamorando.

Yo le canto a mi niña que yo ya la quiero

Yo le canto a mi Juan que también lo camelo

Y yo le canto a mi Dios del cielo, a Él le damos la gloria

Pido a Dios felicidad, alegría y paz

Y cada uno de sus días...

Dios me los bendiga,

Dios me los bendiga,

Dios me los bendiga

cada uno de sus días.

Dios me los bendiga,

Dios me los bendiga,

Bendiga a mi casa y a toda la familia.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, Q2-G-a_Carmen, Q1-G-o_Juan)

Cita 136: Bailar una alabanza en el pedimiento

Esta canción, con un ritmo que se podía bailar, era una alabanza hecha por las hermanas del Culto de Betania que están en el coro, dando gracias a Dios por el pedimiento de los novios.

De esta manera, justificaban que pudiera haber baile y música, ya que con ellos estaban agradeciendo a Dios que hubiera provocado esa Unión. Vemos como a pesar de tener reglas estrictas sobre la música, se busca la manera que pueda seguir estando presente, pero manteniendo la crítica a la música pagana.

Es importante, para el pastor y los miembros del Culto de Betania diferenciarse del Culto de Filadelfia, ya que debe seguir justificándose la escisión y conseguir nuevos miembros. De esta manera, en el pedimiento de Carmen y Juan se buscaba mostrarse como los que sabían celebrar una fiesta en la que Dios estuviera presente.

Mucha gente ya se ha ido, y a la salida, el padre de Juan comenta con un pare de señores del culto: “Nosaltres si que hem fet un homenatge a Déu, ara no podran obrir la boca, heu vist les seves cares?”. Esta comparación con el pedimiento de Abraham y Zuleima, diciendo que este no está “contaminado” por las cosas banales me hace pensar que sobretodo actúan por las apariencias.

(140611_Pedimiento_CarmenJuan, P_PG_Rafael)

Cita 137: Voluntad del Culto de Betania de diferenciarse con el Culto de Filadelfia

En la cita que acabamos de mostrar, vemos como se explicita la comparación con el Culto de Filadelfia, mostrándose que entre los motivos de hacer la fiesta de esta manera era mostrarse más creyentes que ellos. No deja de ser contradictorio desde sus predicaciones, ya que deberían hacer cierta autocrítica con los motivos que les han llevado a celebrar la fiesta de esta manera, al mismo tiempo que la búsqueda continua de comparación.

Asimismo incide en otras prácticas culturales de la comunidad gitana de La Lluna como son Sant Medir, la Mona, la Fiesta Mayor o Navidad, días en los que salen las familias a la calle con las niñas y niños. Por Sant Medir, a recoger los caramelos que se tiran; en la Mona a que la padrina y el padrino la regalen a las niñas y niños; en la Fiesta Mayor a decorar una calle o organizar actividades; y en Navidad se comparten regalos con la familia y se muestran a los demás.

Sin embargo, dichas celebraciones (y otras que son propias de la tradición Cristiana) son rechazadas por el Culto de Betania y se critican las familias que lo celebran o permiten que sus hijas o hijos lo celebren.

Lo mismo pasa con otras festividades como Sant Jordi. No obstante, en este caso tiene un mayor impacto en la comunidad ya que muchas familias ganaban un dinero vendiendo rosas ese día. De esta manera, como vemos en la cita que presentamos a continuación se critica la celebración, porque se considera que el contenido de ésta es pagana, pero también cualquier tipo de celebración.

Me he esperado a la puerta de ciclo infantil e inicial, para recoger a Keila y Azuleika, pero Keila ha venido por detrás y me ha saludado. Isabel, la madre de Keila, me ha explicado que hoy la niña no ha ido al cole, pero que quería venir al Proyecto Shere Rom y que por eso me la ha traído. Hemos quedado que después la llevaría, como cada semana a La Placeta.

Mientras esperábamos que saliera Azuleika, le he preguntado a Keila cómo es que no había ido al cole, y me ha explicado: “Perquè és Sant Jordi, i feien l'obra de Sant Jordi i altres coses que és del dimoni i llavors no he volgut anar”. Me he quedado sorprendida y le he preguntado por qué decía que Sant Jordi era del demonio, y me ha contestado: “Perquè no és de Déu”.

Después de escucharla, he pensado que la carta que había escrito hoy el personaje misterioso no era muy apropiada, ya que hasta ahora si que habían celebrado Sant Jordi, pero parece que en Betania no se puede. Así que he pensado que la leería yo, y que me saltaría la parte de Sant Jordi, sino que la propuesta es que el personaje misterioso quiere que hagan cuentos para los niños más pequeños, para que el año que viene puedan empezar un nuevo grupo de niñas y niños.

(130423_Act_Q4-Q6, Q6-P-a_Keila)

Cita 138: Cambio de determinadas prácticas culturales desde el Culto de Betania por su connotación pagana

A pesar que este cambio en el discurso es reciente y aún no ha acabado de entrar en las familias, tiene un impacto en la escolarización, que deberemos ver cómo influye en los próximos años.

Por norma, y hoy lo hemos hecho también, pero no lo hemos preparado como debíamos. Por norma, nosotros salimos a repartir Biblias este día, gratis, salimos a combatir este libro... este día de tanto paganismo. Fijaros de como lo disfrazan, el día del libro, de la cultura, de que se regalen libros. Claro y, y, y esto es

precioso, porque los niños tienen que aprender, porque tenemos que e... co... a a... abrazar conceptos, tenemos que culturizarnos y cuando más cultura y libros leamos... La Escritura dice todo lo contrario. Conocimientos vanos, solo el conocimiento de la Escritura, de la Santa Escritura.

(150423_Culto-SantJordi_Q6, P_PG_Rafael)

Cita 139: La cultura que se transmite en la escuela como opuesta al conocimiento de Dios

Esta cita está recogida de un sermón de Rafael, el pastor del Culto de Betania, un día de Sant Jordi. En su discurso incluye algo que hasta el momento no habíamos detectado como es una crítica a la cultura y al aprendizaje que se enseña fuera del Culto. Es necesario estar alerta sobre cómo se va elaborando este discurso, para ver qué forma va tomando, ya que incidirá en la escolarización de las niñas y niños gitanos. Cabe esperar que lo que se enseña en la primaria es comprendido como la formación básica para aprender a leer, escribir y contar. Sin embargo, en función de cómo se vaya construyendo el discurso puede provocar un mayor abandono en la secundaria, porque se enseñan cosas que no las ha explicado Dios, o por el contrario, la necesidad de seguir formándose tanto dentro de la escuela como en la escuela evangélica que se hace en el Culto para poder llegar a entender mejor su palabra.

Vemos como la escisión del Culto, ha generado cambios en las prácticas culturales que han incidido en la escolarización de las niñas y niños, ya que vemos que la familia de Keila, a pesar de ser una familia interesada en la escolarización de sus hijas e hijos, debido a las contradicciones con algunas actividades pueden faltar determinados días. Asimismo, vemos como desde el Culto de Betania se critica Sant Jordi por considerarse una obra del demonio, es decir, un hecho pagano, a pesar que desde el Culto de Filadelfia no se había criticado. Incluso muchas de las familias que ahora están en el Culto de Betania durante mucho tiempo se habían ganado un dinero ese día vendiendo rosas.

De esta manera, las diferencias detectadas entre ambos Cultos se centran sobretudo en la interpretación que se hace de la palabra de Dios, y cómo se predica, no solo con la palabra sino con la práctica. Esto acaba incidiendo en las prácticas comunitarias, porque vemos como se transforman para respetar la voluntad de Dios. Asimismo, también incide en los roles de poder en la comunidad, atribuyéndose los pastores del Culto roles que hasta el momento eran de los MAYORES.

A continuación, presentamos una cita donde Rafael, pastor del Culto de Betania, toma la palabra en el pedimiento de su hijo, a pesar que este rol está delegado a los MAYORES, su rol en el Culto le permite tener voz, cambiando la estructura de poder, a partir de reconocer el respeto hacia las personas mayores y a su experiencia y explicitar que este respeto se pide desde la palabra de Dios.

Dos palabras, la Biblia dice, el levítico que... que nosotros nos tenemos que doblegar ante la canas, y lo que han hablado estos hombres, poco falta que añadir.

Yo recuerdo que hace veint-i-pico años, subí, con mi tío, a vuestra casa, a pedir a vuestra hija, a su sobrina, y volvemos a picar a la misma puerta. Porque esta casa si que es casa, casa de blancas paredes. ¿Vale?

Decirle a mi consuegro, que no se me antoja decirte primo, te voy a decir hermano, ¿vale?

Y en esta empresa que se nos plantea en este momento de la vida, solo te puedo decir, que juntos hemos defendido un campo de lentejas, lo estamos defendiendo cada día, que se nos ha quedado la espada en la mano, y que me encantaría que en mi campo de lentejas, en nuestro campo de lentejas, crecieran las uvas de tu casa.

Lo importante solamente hablo, y con esto terminaré, recuerdo que Abraham le pidió a su siervo, a su esclavo, que fuera a buscar una hija para su Isaac. Yo tengo mi Juan, pero yo he sido mucho más

afortunado que Abraham, porque Abraham se lo pidió a un esclavo y el esclavo se la buscó. A mí no me la ha buscado un esclavo, me la ha buscado mi Señor. Y la que ha querido mi Señor para mi hijo, es tu hija.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, P_PG_Rafael)

Cita 140: Reconocimiento del respeto a los MAYORES por parte del Culto, al mismo tiempo que se asume un rol de protagonista delante de los onclus

En esta cita, vemos como Rafael, después de mostrar respeto a los *onclus*, toma la palabra y agradece que Dios haya promovido este pedimiento. A pesar que no forma parte de la tradición que el padre del novio hable por encima de lo que lo han hecho los *onclus*, en tanto que Pastor del Culto de Betania se otorga este rol, también en casa de la novia. De esta manera, aprovecha para vincular el pedimiento con la lucha que están haciendo en el Culto de Betania, para sembrar la correcta Palabra de Dios. Así pues, vemos como dos familias del mismo Culto, fortalecen sus lazos a través del pedimiento de Carmen y Juan.

Es importante resaltar que este rol de prestigio dentro de la comunidad, con la posibilidad de acceder a mucha gente, hace que desde las instituciones empiecen a considerarles interlocutores. Así pues, un rol que hasta relativamente hace poco tiempo habían cubierto desde las asociaciones o los *onclus* actualmente el Culto también está entrando. Sin embargo, cabe señalar que los pastores tienen un espacio privilegiado para transmitir mensajes en el Culto, pero que justamente porque su espacio de poder está relacionado con su capacidad para transmitir la palabra de Dios, determinados mensajes tienen dificultad para poder transmitirlos.

Vemos que las enseñanzas del Culto guían cómo deben comportarse las personas. Sin embargo, es importante señalar que se es más tolerante con los errores y las infracciones antes de bautizarse, ya que se entiende que durante la INFANCIA y la INICIACIÓN, pero también en otros estatus si no han recibido la palabra de Dios se incumplen sus mandamientos por desconocimiento. Vemos como el bautizo se ha convertido en un nuevo rito

en la comunidad gitana. A pesar que no hay un momento concreto en el que bautizarse, se espera que las mujeres y hombres que participan activamente del Culto, en los casos en los que una persona se pide con un miembro importante del Culto, se puede hacer coincidir con otro rito. Por ejemplo, Zuleima se bautizó la semana después de pedirse con Abraham (hijo del pastor del Culto de Filadelfia), y se anunció su próximo bautizo en la celebración del pedimiento.

Debemos entender que el Culto cumple un papel importante en la vida diaria de la comunidad gitana de La Lluna, ya que el Culto de Filadelfia tiene celebraciones cada día a las 19h, y el el Culto de Betania tiene celebraciones 4 días a la semana a las 19h. En parte esta gran presencia en el día a día incide en el peso que tiene el Culto en la comunidad, pero también porque guía los comportamientos que son tolerados y los que no lo son.

El Culto de Betania ofrece una nueva oportunidad a Áurea, una mujer que había estado casada y se había separado muy joven, y desde el Culto se promueve que se case con Domingo, explicando que esta ha sido la voluntad de Dios. Esta situación es interesante de analizar. Por un lado ofrece nuevas oportunidades de casarse dentro de la comunidad a una mujer que ya no puede sacar su pañuelo, y es una muestra de apertura. Sin embargo, debe tenerse en cuenta que aceptarla ofrece a Domingo un reconocimiento dentro del Culto de Betania, en tanto que ha sido capaz de escuchar la voluntad de Dios de casarse con una mujer que ya lo había estado. Así pues, en esta situación vuelve a ser el hombre quien obtiene un mayor prestigio, y la mujer la que debe estar agradecida ante Dios y su marido.

Ambos Cultos también guían el respeto de la familia y de la pareja. De esta manera, se critica la prostitución, y los hombres que han estado bautizados renuncian a la prostitución, o como mínimo ésta no es explícita ni promovida.

De la misma manera, los excesos de alcohol y de drogas son criticados desde el Culto de Filadelfia y el consumo desde el Culto de Betania, aunque se producen excesos, se procura que sea fuera del barrio o alejados de la comunidad. Así, los *fadrins* y *mozos* quieren discotecas cerca, pero no en la propia comunidad, para alejarse del control social y poder sobrepasar así algunas de las normas del Culto.

Las celebraciones en el barrio como la Fiesta Mayor, Sant Jordi o Sant Medir, donde la comunidad gitana tienen un papel importante como parte del barrio, y que tienen el potencial de promover procesos de contacto cultural y de hibridación. Sin embargo, desde la escisión del Culto de Betania, la participación de parte de la comunidad se ha visto reducida, incidiendo también en los que pertenecen al Culto de Filadelfia, en tanto que desde la comunidad paya se concibe a los gitanos de La Lluna como un todo. A raíz de la escisión, vemos como se están produciendo nuevas situaciones de segregación, ya que no se participa de la misma manera de dichos espacios y genera tensiones internas cuando una parte de la comunidad quiere participar. Al mismo tiempo, pero, desde las instituciones payas se valora al Culto de Betania como más inclusivo, ya que participan algunas personas de origen latinoamericano. De esta forma, vemos como los procesos de hibridación cultural quedan afectados, al mismo tiempo que desde fuera de la comunidad no se perciben los procesos de segregación que se están produciendo, quedando invisibilizados.

Estas regulaciones de las prácticas que se producen desde ambos Cultos han otorgado un poder a los pastores, ya que a través de predicar la palabra de Dios pueden incidir en cómo deben comportarse los miembros del Culto. Vemos pues, como tiene un gran impacto en las transformaciones culturales y en los procesos de hibridación cultural, pero se producen desde la propia comunidad.

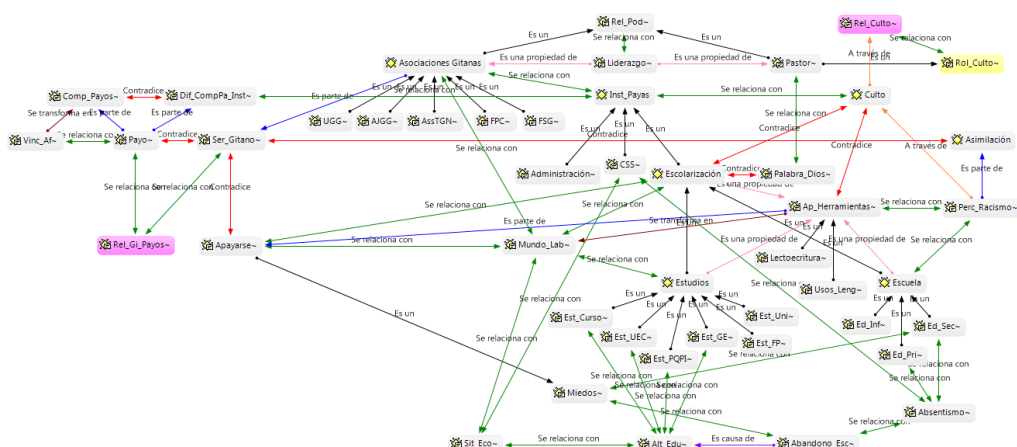
ÁMBITOS DE SOCIALIZACIÓN INTERCOMUNITARIOS

Los ámbitos de socialización intercomunitarios son aquellos donde los miembros de la comunidad gitana se desarrollan en interacción con miembros de otros grupos culturales, principalmente, del grupo cultural dominante. Se trata de instituciones como la escuela o el mundo laboral, dos microsistemas que tienen una importancia en la socialización de los miembros de la comunidad, pero que se rigen por valores y prácticas que en

ocasiones entran en contradicción con los promovidos desde los ámbitos de socialización intracomunitarios.

De la misma manera, delante de la necesidad de reivindicar la cultura gitana y la propia identidad, y del temor de que se produzca un proceso asimilacionista, algunos miembros interaccionan desde la diferenciación y la promoción de las diferencias culturales secundarias.

En los ámbitos de socialización intercomunitarios se construye la identidad en interacción con el grupo cultural dominante, especialmente a través de la participación de las instituciones de este grupo. En estos ámbitos se promueven valores basados en la transmisión de valores individualistas, donde se reivindica el desarrollo personal, al margen de la comunidad.



Network 8: Instituciones

En esta network se muestran las distintas instituciones donde los miembros de la comunidad gitana de La Lluna participan, tanto las de ámbitos de socialización intracomunitarios como intercomunitarios. Los diferentes ámbitos de socialización están en interacción y repercuten los unos en los otros, y dichas interacciones inciden en el desarrollo, y en la construcción de la identidad.

A continuación, presentaremos como los ámbitos de socialización intercomunitarios inciden en la construcción de la identidad, al mismo tiempo

que están influidos por la comunidad y los demás ámbitos de socialización donde participan, como son la familia, las asociaciones o el Culto. Sin ellos, no podemos entender la relación con la escuela ni con el mundo laboral.

Es importante resaltar, pero, que los ámbitos de socialización intercomunitarios también se ven marcados por las diferencias de género.

ESCOLARIZACIÓN

A través de la escolarización se accede a la principal institución paya que influirá en la construcción de la identidad, ya que es el primer espacio de socialización fuera de la familia y de la comunidad, con prácticas y valores que se alejan de la comunidad gitana, y donde las niñas y niños se apropian de artefactos propios del grupos cultural dominante.

En la cita que presentamos a continuación, vemos como Érica ha aprendido que para convencer a los adultos payos, debe llevar una autorización firmada por sus padres.

Entonces la chica me ha explicado: “Pues que nosaltres no podem nar el dia que dius perquè ara tenim repàs i no volem fer la pel·lícula amb les altres nenes perquè volem d'espies i elles no”.

Entonces, me ha explicado: “Els pares de totes estan d'acord i han firmat una autorització”.

(101102_Act_Q1-Q2-Q3, Q2-G-a_Érica)

Cita 141: Autorización firmada por los padres como herramienta

Asimismo, también incorpora que a pesar que para la comunidad gitana jurar o dar tu palabra, a través del compromiso verbal las diferentes partes cumplirán con el acuerdo, para la comunidad paya es necesario tener los acuerdos por escrito y firmados.

Antes de cerrar el ordenador, me ha pedido si podía imprimir las normas para que todas las firmaran. Les ha pedido tanto al estudiante como a Manuela que firmaran las normas, y ella también las ha firmado. En este momento, han llegado Carmen y Zuleima, que salían de repaso, y Érica les ha dicho que se leyeran las normas y después las firmaran:

“1. las protagonistas tienen que participar en todo

2. si algunas de las protagonistas es tan de acuerdo y al final la niña no quiere ser expulsada de la película, abra una segunda oportunidad

3. las protagonistas tendrán que jurar el juramento más sagrado de las diabinas.

signa”

Después de que sus dos compañeras las firmaran, les ha hecho jurar que las cumplirían y las tres chicas lo han jurado.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Carmen,
Q2-G-a_Zuleima)

Cita 142: Firmar y jurar: uso de herramientas culturales de ambos grupos

Como vemos, para las chicas no es importante el papel con sus firmas, a pesar que se han apropiado de la herramienta y saben usarla, sino que lo que las compromete entre ellas es haber jurado que cumplirían con el acuerdo. Vemos en la cita 141 y en la cita 142, como las niñas y niños se apropian de herramientas propias de la escuela y del mundo payo, incorporándolas en sus prácticas en contextos donde interactúan con otros payos, como es la actividad del Proyecto Shere Rom.

Es importante resaltar que se detecta una disminución del absentismo escolar de las niñas y niños durante la INFANCIA y de la participación de sus familias en la escuela. Sin embargo, en la INICIACIÓN las contradicciones se hacen mayores y el absentismo se agrava. Especialmente, en las *fadrines* se

produce un alto nivel de abandono escolar cuando se piden o cuando la mayoría de su quinta se ha pedido. Es importante resaltar, pero, que a pesar de la diversidad de motivos de abandono escolar en las *fadrines*, el hecho que la mayoría de ellas abandonen incide en que sea más probable que las demás lo hagan. Entre los motivos encontramos los temores al instituto, ya que es un espacio que no conocen, pero las informaciones que les llegan de él son de descontrol, donde las chicas fuman y se dan besos con los chicos; el desinterés de las propias *fadrines* en seguir estudiando; los malos resultados académicos y las discusiones con el profesorado debido a concepciones distintas sobre la educación; o las expectativas que se pida y se case con alguien de la comunidad.

A pesar que esta investigación no se centra en la escolarización, es importante analizar el papel que cumple en la comunidad gitana de La Lluna, así como el impacto en la construcción de la identidad. No podemos entender la escolarización al margen de una relación construida entre el grupo cultural dominante (la cultura paya) y dominado (cultura gitana), donde durante siglos se ha buscado la asimilación de la comunidad gitana al grupo dominante.

De esta manera, cuando hacemos referencia a la escolarización de las niñas y niños gitanos, debemos tener en cuenta los temores en torno a la pérdida de valores culturales propios y al alejamiento de la comunidad gitana, si no lo hacemos, difícilmente podremos hacer una aproximación a las dificultades para la inclusión educativa, que no caiga en el asistencialismo, paternalismo y etnocentrismo.

Asimismo, no podemos olvidar los prejuicios que existen sobre la comunidad gitana que tienen un impacto en las escuelas, tanto en los profesionales como en las familias y las niñas y niños. Dichos prejuicios inciden especialmente en las expectativas educativas que el profesorado, las familias y las mismas niñas y niños construyen en torno a sus posibilidades como estudiantes.

Como vemos en la cita que presentamos a continuación, las niñas y niños gitanos tienen la concepción que son malos estudiantes y que repiten curso varias veces.

En el patio las chicas gitanas van a hablar con los payos que han entrado nuevos en la escuela, para explicarles su funcionamiento.

Érica: A ver, venimos aquí a vosotros sabéis nuestras normas. Primero sabéis que esto es un colegio de gitanos. Segundo, en la clase se baila y se canta, no se hace nada más. El si... no se conoce el silencio. Libros, fuera (mientras coge un libro de una chica y lo tira al suelo).

(120531_Prod-EscuelaDeGitanos_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5, Q2-G-a_Érica)

Cita 143: Asunción de estereotipos sobre los gitanos y muestra de ellos en sus películas

Como vemos en esta cita, pero también está presente en toda esta producción elaborada por las niñas y niños de la comunidad gitana de La Lluna, existen una serie de estereotipos en torno a cómo deben comportarse las y los gitanos en la escuela.

Dichos estereotipos aparecen en sus películas, pero también inciden en sus expectativas sobre cómo deben comportarse, si quieren seguir formando parte de la comunidad.

Quan ha marxat la nena, el Raúl m'ha comentat: "La Shakira es comporta com una paya, no?". Li he preguntat per què ho deia i m'ha dit: "Perquè sempre es porta bé amb les professores i fa el que li diuen". Llavors, li he preguntat que si això no ho fan els gitanos, i m'ha contestat que no, i ha cridat al Juan (un altre noi de la seva edat) perquè m'ho confirmés. Quan ha arribat el seu company, els hi he preguntat com se suposa que s'ha de comportar un gitano a l'escola i m'han dit: "Doncs no ho sé, no ha de fer cas, s'ha de barallar, cridar, no fer els deures... portar-se malament, vamos. Amb tu és diferent, però jo no t'hauria d'explicar això". Li he dit que jo no sóc professora, i que per tant no hi ha problema, però que em sembla que per molt que siguin gitanos es poden comportar bé a l'escola i estudiar, que a més, ell avui estava

molt content per haver aprovat una assignatura, i que era molt llest, que si estudiés i treballés més podria aprovar-les totes.

(090316_Act_Q1-Q4, Q1-G-o_Raúl, Q1-G-o_Juan, Q4-M-a_Shakira)

Cita 144: Diferencias entre comportarse como una gitana o una paya en la escuela

Además de los prejuicios y los estereotipos sobre como una niña o niño gitano debe comportarse en la escuela, detectamos también que se genera una actitud crítica en torno a los que no cumplen con dicho modelo. De esta manera, vemos como Raúl, critica que su prima Shakira se comporta bien en la escuela y que por lo tanto se comporta como una paya. Vemos, por lo tanto, que en la construcción de la propia identidad ser una buena estudiante no corresponde a ser gitana, mientras que portarse mal en la escuela es una muestra de gitanidad. Es cierto, que la construcción de la identidad es un proceso complejo, pero de las explicaciones de las chicas y chicos, y de las producciones que elaboran se desprende una voluntad de diferenciación con la escuela y el mundo payo que se le atribuye a ésta, posiblemente por la fuerza asimilacionista que se percibe de esta institución, pero también de las experiencias previas de sus familiares y amigas y amigos.

Sin embargo, unos pocos niños gitanos que les gusta la escuela y que triunfan en ella logrando obtener el graduado escolar y haciendo formación postobligatoria. Otras y otros durante una etapa en la primaria son buenos estudiantes y construyen su identidad en base a una buena relación con la escuela, pero cuando entran en la etapa de la INICIACIÓN, coincidiendo con el acceso a la secundaria, dejan los estudios o bien buscan dejarlos. Finalmente, un tercer grupo, que durante la etapa de la INICIACIÓN dejaron los estudios, más adelante los retoman con la intención de sacarse un título o de encontrar un trabajo. Vemos, por lo tanto, que es difícil generalizar, pero podemos apreciar que el sistema actual no se ajusta tampoco con el ciclo vital de la comunidad gitana, generando mayores dificultades en la comunidad gitana que en las chicas y chicos payos, con los que el principal problema reside únicamente en la falta de sentido que tiene el actual modelo escolar.

El fracaso escolar es alto en España y en Catalunya, por motivos en los que no entraremos en este análisis. Sin embargo, el momento y los motivos de abandono escolar en la comunidad gitana de La Lluna son distintos que en la comunidad paya. Se comparte la falta de sentido a lo que se enseña y se aprende en el instituto, que genera desmotivación en las chicas y chicos. No obstante, debemos añadir otras explicaciones necesarias para entender dicho abandono.

Como señalábamos, es importante el temor en torno a la escolarización, sobretudo en el instituto, por el miedo que se apayen y se alejen de la comunidad.

Janira: [Si, lo bo seria] que canviés. Lo que passa que bueno, molts pares:: jo he arribat a sentir barbaritats. Jo he arribat a sentir que bueno que passen moltes coses, que a la tele passen moltes coses. Que se senten professor que abusen d'elles, que que se senten violacions, que se senten mol:: drogues, que es passen:: és un món amb el que les nostres nenes no fo:: no existeix aquest món per elles, ¿vale? Per les nostres nenes, la nit no existeix, la droga no existeix, el tabacu no existeix o intentem que sigui així, ¿no?

(110919_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira)

Cita 145: Temores en torno a la entrada al instituto de la fadrines

Este temor, es superior en las *fadrines*, ya que se espera que determinadas prácticas no formen parte de su socialización ni de su mundo, como puede ser el tabaco, las drogas y el salir con chicos.

De esta manera, como vemos en esta cita, Janira querría que su hija estudie en el instituto, pero sus temores en torno a la escuela son fuertes. Ya anticipa que cuando su hija sea *fadrina* estos temores irán a más, y busca protegerla de un entorno y unas experiencias que cree que no son deseables para las chicas.

Además de los temores en torno a la vida del propio instituto, existen temores sobre el qué dirán, la soledad de las *fadrines* que estudian y que se apayen en el instituto.

Una vez hemos pedido, ella un café con leche y yo un te, me dice que ella quiere que Shakira sea gitana, que Jonás ha estudiado y hace como los payos y no va nunca con los demás chicos de su quinta.

(130307_Calle_Q4, P_MG_Marina, Q4-M-a_Shakira, P_HG_Jonás)

Cita 146: Temor a que los estudios apayen a las hijas e hijos

Como vemos en esta cita, la madre de Shakira está preocupada porque a su hija, igual que a su hijo mayor, les gusta estudiar. Según ella, que Jonás haya estudiado ha hecho que se apayara y que no participe en el día a día de la comunidad, y prefiere que su hija no estudie antes que se apaye. Sin embargo, en este momento de la vida, cuando Shakira aún es *fadrineta* se siente muy orgullosa de su hermano y ella también quiere estudiar, de hecho siempre ha sido considerada por sus profesores como una buena estudiante. No obstante, la madre siente contradicciones con las consecuencias de los estudios de Shakira.

A medida que las chicas de la quinta superior cambian de estatus y Shakira pasa a ser *fadrina*, las expectativas de la chica cambian, y es ella la que dice que no querrá empezar el instituto. Como veíamos en la cita 47, el padre de Shakira está de acuerdo con que su hija no estudie y dispuesto a ayudarla a encontrar un trabajo por otra vía.

Finalmente, Shakira empieza el instituto y durante el primer curso es muy absentista pero va algunos días al instituto. Esta dinámica se agrava el segundo año, hasta que se pide y deja de ir. En este momento, la familia acepta que Shakira no seguirá yendo y que abandona sus estudios.

Es importante resaltar, como en este caso la familia de Shakira tiene un hijo que ha estudiado en la universidad, y una hija a quien le gustaba estudiar, pero con el paso al instituto ella toma la decisión que no quiere seguir

haciéndolo. Cabe decir que parece que ha tomado una decisión como *fadrina* de querer ser como las chicas de las quintas superiores, dejando sus estudios y optando por prometerse. Vemos como la motivación en la primaria y las buenas capacidades no son suficientes para seguir estudiando, sino que a veces, el abandono está mucho más relacionado con la construcción de su propia identidad, escogiendo ser gitana, entendiendo que serlo implica rechazar los estudios y seguir con los estatus que se esperan en el ciclo vital gitano para una mujer, alejándose de otras alternativas socialmente aceptadas.

En el caso de Shakira y Jonás se aprecia que algunos de los temores que tiene su madre tienen que ver con la experiencia después que su hijo estudiara y se alejara de la comunidad, dejando de participar en muchas ocasiones de la vida comunitaria. Sin embargo, cabe destacar que también existen diferencias de género, tanto en los temores que tienen las madres y padres, como en las expectativas de las *fadrines* y *fadrins*. Para las chicas una parte de su identidad se construye a través de realizar las prácticas propias de las *fadrines*, como puede ser el roneo, o dejar los estudios para poder ronear o pedirse. Para sus familias el temor que no puedan hacerlo porque están estudiando o por el qué dirán, facilita que cuando las *fadrines* dicen que quieren dejar el instituto se les permita hacerlo.

Janira: Estem també parlant d'un nen, después ya lo d'una nena és diferent.

Laika: Això també, és:: ho veieu diferent un nen i una nena?

Janira: Sí.

Laika: Per què?

Janira: No és ya lo que yo pensi, però sé lo que pensen les altres mares.

Laika: Això t'anava, clar. La resta de gent, què pensa dels qui es:: dels que segueixen estudiant? O sigui, parlem de la ESO i post-obligatòria.

Janira: Pues un nen:: mira, bé. Perquè bueno, tindrà el seu futur, el seu puesto de treball, i això li li falcitarà la vida. Però una nena és diferent, de que vayi a l'institut, de que es relacioni amb nois:: ja no és una nena, ya és una dona.

Lucas: Però llavors el problema no crec que sigui que sigui anar a l'institut, el problema és com les han educat, perquè no per anar a l'institut s'ha de deixar de ser gitano. O s'ha de perdre les costums que una persona té.

Janira: No, però les nenes per exemple amb amb payos no pa no parlen pel carrer. Vull dir, està igualment de mal vist veure-la sentada en un en una placeta amb un payo no la veuràs a una nena.

Lucas: Ya, però aquí el problema és que en un institut hi va una, i llavors aquesta una que hi va, si és que hi va, és a:: no té més remei que tindre relació amb els amb els companys de de classe. Però si::

(110919_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika, P_PG_Lucas, P_MG_Janira)

Cita 147: Diferencias de género en torno a la escolarización

En la cita que acabamos de presentar, vemos como las diferencias de género están presentes cuando se habla de la escolarización de las hijas e hijos. Como señalábamos antes, las diferencias de género inciden tanto en los temores de las madres y padres, como en las propias expectativas de las *fadrines* y los *fadrins*. De esta manera, empiezan a detectarse cambios en los *fadrins* que muchos de ellos están escolarizados hasta cumplir los 16 años (aunque no quiera decir obtener el graduado o algún otro título) y las *fadrines* que se piden antes de terminar, dejando a menudo los estudios entre el primer y el segundo año en el instituto, incluso algunas no llegan a empezar.

Como se señala en esta cita uno de los problemas es que gradualmente las *fadrines* se van quedando solas en el instituto, o bien porque las otras dejan de ir porque se han pedido o lo han dejado, o bien porque son muy

absentistas y es como si no fueran. En estas situaciones, el qué dirán se vuelve más importante aún al mismo tiempo que la *fadrina* se siente sola en este contexto y algunas de ellas quieren continuar, pero otras deciden ceder a lo que hacen las demás chicas.

Entre los problemas de género se detecta uno especialmente importante que es la disparidad formativa que existe en algunas parejas, acentuando las desigualdades entre hombre y mujer en la pareja. Por ejemplo, nos encontramos con el caso de Abraham, que terminó el instituto y se sacó el graduado escolar, mientras su mujer, Zuleima, dejó los estudios en el último curso de primaria, cuando se pidió con Abraham. A pesar de valorar la formación, los *mozos* no quieren que sus parejas sigan estudiando para evitar que se relacionen con otros chicos, principalmente payos, alejándose así del control social de la comunidad.

Debido los altos índices de absentismo y sobretodo al fuerte abandono escolar, en el año 2006, se incorpora Laika como promotora escolar, realizando un acompañamiento de las familias en la relación con las escuelas e institutos del barrio. Laika era una *fadrina vella*, siendo la primera mujer de la comunidad gitana de La Lluna que terminaba los estudios obligatorios y que además había estudiado en la universidad, sacándose el título de Educación Social. Sus inicios como promotora son complicados, ya que a pesar de conocer a las familias y de tener un fácil acceso a las madres de las chicas y chicos, desde los centros educativos la perciben como miembro de la comunidad y no valoran su trabajo como profesional. Asimismo, desde las familias tampoco se valora que todo el esfuerzo y sacrificios que ha hecho para sacarse el título sirva para trabajar con ellos, y al ser *fadrina vella* se piensa que estudiar ha provocado que no se casara. Sin embargo, cuando un tiempo después de estar trabajando se casa y saca su pañuelo, tiene un mejor acceso a algunas familias y desde su experiencia personal puede explicar a las madres que el hecho que sus hijas *fadrines* estudien no es negativo para ellas ni compromete que se puedan casar, a pesar que se ve su experiencia personal demasiado alejada de las expectativas de las familias que no ven factible que su hija *fadrina* o hijo *fadrí* vaya a estudiar o hacer unas prácticas en otro país.

Janira: Lo que no farà és nar-se'n a estudiar a la quinta Xina per ser...

Laika: Com yo, no?

Janira: Forense com tu i después...

Laika: Forense no sóc.

Janira: No ser re, i treballar aquí amb nosaltres.

Laika: Ah, o sigui, treballar amb vosaltres és no fer res.

Janira: Més o menús.

Laika: No?

Janira: No.

Laika: Seria millor si tingués un treball com el meu, o sigui, lo mateix que sóc, però en payo.

Janira: Però penso que lo que has estudiat no t'ha servit de re.

Laika: Per què?

Janira: Perquè estàs aquí amb mi.

(La Janira i la Laika riuen).

Laika: Però perquè estic aquí amb vosaltres, treballant amb vosaltres. No?

Janira: No.

Laika: No és millor, a vera, yo penso, ¿eh?, yo vai estudiar, ¿vale? I no és millor que un gitano que estudia pugui treballar amb els seus, que no que treballi amb els payos?

Janira: Claru que si, això si.

Laika: Pues és lo que estic fent.

Janira: Però anar-te'n a estudiar tant lluny, per fer això? No podies haver estudiat aquí al costat?

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 148: Dificultades para que las familias reconozcan la importancia del trabajo de la promotora escolar

Como vemos en esta cita, no se entienden los sacrificios hechos para acabar trabajando con la propia comunidad. Sin embargo, durante el tiempo que Laika estuvo trabajando como promotora consiguió acercar a muchas familias a las escuelas, logrando que éstas se sintieran más cómodas, ya que sentían que podían expresarse con mayor libertad y con la seguridad que ella les entendería, así como evitaba malos entendidos debidos a concepciones distintas. Al mismo tiempo, también podían confiar en ella motivos que no podían explicar a las y los profesionales por temor a que no les entendieran y para preservar la intimidad de la familia y de la comunidad. De esta manera, vemos como los vínculos afectivos y la complicidad, permiten mejorar la relación familia – escuela, al permitir una comunicación más efectiva entre ambos sistemas, ya que la figura de la promotora escolar permite crear un puente comunicativo entre ambos, reduciendo algunos temores y prejuicios.

A pesar que la figura de la promotora escolar respondía a una problemática detectada por las y los profesionales, Laika no tuvo una entrada fácil en la mayoría de centros educativos, ya que su presencia allí visibilizaba una dificultad de relación entre las escuelas y las familias gitanas y evidenciaba la necesidad que las y los profesionales trabajaran con las familias. Sin embargo, poco a poco se fue introduciendo en los centros de primaria, donde empezaron a percibir mejoras en la relación con las familias en algunos casos, y en otros casos le delegaron tareas que hasta el momento habían desarrollado ellos (como pedir becas, ayudar en la matriculación, ...). En el caso del instituto su entrada fue especialmente complicada, ya que entendían que todas y todos los estudiantes son iguales cuando entran en el instituto y no compartían la necesidad de incorporar a una promotora escolar gitana,

que percibían como una amenaza para la entrada de las familias en los centros, así como para la legitimación de un trato diferencial en las y los estudiantes gitanos.

A pesar de las dificultades iniciales y de la poca disponibilidad de algunas y algunos profesionales, durante los años que estuvo Laika como promotora se hicieron avances importantes en la escolarización desde la etapa infantil, escolarizando a los *petitets* desde P3 a P5, que a pesar que no sea una etapa escolar obligatoria es importante para una mejor vinculación escolar de las niñas y niños.

Cuando Laika tubo su primera hija, Lucas cubrió su permiso de maternidad. Lucas es marido de Janira, la prima de Laika, y tiene dos hijos: su hijo Abraham es *fadrí* y su hija Amelia es *petiteta*. Además de ser el promotor escolar es pastor del Culto y su familia siempre ha estado vinculada al Culto de Filadelfia. Asimismo, cuando él entra como promotor en el año 2009, su familia tenía un papel importante en la Associació Gitana de La Lluna, ya que la Tía Cándida, madre de Janira, es quien llevaba el bar de la asociación.

Vemos como Lucas, y su familia, desde que comenzó a trabajar como promotor cambió sus propios discursos sobre la escolarización. Sin embargo, a medida que su hija se ha ido haciendo mayor, este discurso ha cambiado de nuevo, por una mayor presión de las contradicciones. De esta manera, se aprecian tres factores que inciden en la escolarización de las hijas e hijos: la edad, el género y la ocupación de la familia.

De esta manera, cuando son *petitets* y *fadrinets* se permiten determinados niveles de absentismo porque se entiende que las niñas y niños ya tendrán tiempo de hacerse mayores, pero los temores sobre la escolarización y el impacto en su futuro son más bajos, ya que durante la INFANCIA no se espera que tomen decisiones sobre su futuro ni deben responder a retos propios de dicha etapa, a pesar, que como se muestra en la cita 1, se entra en contradicción sobre la propia concepción de esta etapa que debería ser libre de responsabilidades. Sin embargo, cuando entran en la etapa de la INICIACIÓN los temores sobre las dificultades de cumplir con determinados retos propios se acentúan, especialmente en las *fadrines*, detectando diferencias de género importantes, donde el qué dirán y el seguir con el resto

de *fadrines* de la quinta es especialmente relevante. Finalmente, la ocupación de la familia también incide en todo este proceso, en tanto que si se trata de una familia que puede ofrecer alternativas económicas a su hija o hijo, no se percibe la escolarización como clave para su futuro, pero sí que tiene una mayor importancia en los casos en los que para poder subsistir necesitarán encontrar un trabajo.

Lucas: Abans per treballar de qualsevol cosa no feia falta tindre molt estudi. I avui, per treballar de simple dependent en un botiga fa falta estudis. Inclús hasta per treure's el carnet de conduir necessiten tindre el graduat escolar.

Laika: I tu creus que això:: O sigui, la comunitat pensa així? Comença a pensar ara així? O o quins són els discursos dins del dels gitanos?

Lucas: A veure, es comença a pensar. No el 100%, però hi ha gent que comença a pensar així. Sobretot la gent jove comença a pensar així, de que sap de que si el dia de demà els seus fills tenen que tindre un futur han d'estudiar com a mínim.

Laika: I tu creus que pensa més així la gent que ha passat pel cole que la que no?

Lucas: Sí, totalment.

Laika: És diferent.

Lucas: Sí.

Janira: Yo crec que els pares que tenen algu que oferir-lis, com mercat:: ho pensen menos, [no? Ho pensen menos].

Laika: [O sigui, qui qui té un un] una seguretat, diguessim, no, de treball.

Janira: Sí. Pensan bueno.

Laika: No pensen que sigui tant necessari, no?

Janira: No, no. I el que realment si no tens estudis no pots treballar i penses “què farà” pues t’esforces una mica més en que estudiï.

(110919_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika, P_PG_Lucas, P_MG_Janira)

Cita 149: Escolarización para acceder al mundo laboral

Como señalábamos las posibilidades de ofrecer una alternativa laboral, que no tenga que pasar por la escolarización es una alternativa valorada, pero que por el contexto actual se percibe complicada, y por lo tanto, se buscan alternativas formativas, en la medida de lo posible que permitan tener un trabajo. Al mismo tiempo, pero, no todas las familias entienden que esta sea la solución, ya que ven que el sistema escolar no encaja con su ciclo vital.

Marga: És vritat que s’acaba, però no sé la solució que trobarem. Perquè els estudiar amb els nostrus fills, diéssim, no els hi agrada. Avontes no sé. És vritat que el mercat s’acaba, està fatal, ¿vale?, no guanyem... el gasto per menjar i punto. I la xatarra pues igual, però estudiar...

(111010_Ent_Q1-Q5, P_MG_Marga)

Cita 150: Buscar alternativas laborales más allá de la escolarización

Vemos por lo tanto, que a pesar que se es consciente que determinadas alternativas laborales no permiten subsistir, la escolarización sigue sin verse como la solución a estas dificultades por las propias dificultades que surgen derivadas del propio modelo y de la misma escuela, que se perciben alejados de la comunidad gitana y que entra en contradicción continuamente con las prácticas, los valores y el propio ciclo vital.

Asimismo, en casos como Lucas o personas que su familia ha estado vinculado a la promoción escolar, el asociacionismo o el culto, en su discurso se incorpora la importancia de la escolarización para el futuro de las chicas y chicos gitanos, pero también para la promoción del pueblo gitano.

De esta manera, vemos como estos tres factores inciden en el discurso que se construye sobre la escolarización y repercute en las prácticas que se realizan desde las familias.

Laika: I tu has pensat en la nena? Si nirà o no nirà? Si faràs que vagi o no?

Janira: No ho sé. És que si fos més gran segur que no. Si fos als 15 o aixís, no ho crec. Però si és als 12 serà petita, segurament que son pare la farà anar. La idea és que acabés.

Laika: Que acabi, què?

Janira: El graduat i punto.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 151: Expectativas educativas de Janira para su hija cuando es petiteta

Como vemos en esta cita, Janira ve que el cambio de etapa escolar no encaja con el ciclo vital de la comunidad gitana. A pesar que en esta cita no se muestra un compromiso con los estudios se percibe que en la edad de ingreso al instituto seguirá siendo *fadrineta* y mientras no sea *fadrina* Amelia debería estudiar. Es importante resaltar que los cambios de estatus no responden a una edad concreta, y que a pesar que las expectativas de Janira, Amelia inicia el instituto siendo *fadrina*. En el año 2009, Lucas entra como promotor escolar y en el discurso de la familia se incorpora la importancia de la escolarización para la formación de las chicas y chicos. Sin embargo, empiezan a aparecer nuevas contradicciones, ya que Amelia va creciendo y se empieza a acercar el cambio de etapa educativa.

Janira: Tenim:: aviam, sempre tenim força. El que yo:: Pues el convenço o el miro de convèncer. Bueno, no és el meu cas, perquè el Lucas vol que la meva filla estudiï, però sinó, pues sé que jo podria pues fer força a casa meva, de dir mira, que la vida està molt malament, que la venda s'ha acabat, és que realment és així, no sabem la nena el dia de demà lo que li pot passar, nosaltres no

estarem tota la vida per ajudar-lo, no sabem a lo millor pues no es casa, sempre no es casen amb un millonari, amb una persona que tingui mercats o que tingui algu per dona'l-s'hi, ¿no? Realment és necessari que la nena pues:: a mi m'agradaria, eh!, que la meva filla estudiés i que tingués un treball i no tingués que anar a vendre com jo.

Laika: I tu creus que no ho farà?

Janira: Jo ho intentaré. La meva filla té, la meva filla està mentalitzada de que anirà a l'institut.

Laika: I ho veu bé?

Janira: Si.

Laika: Ho veu com normal.

Janira: Si.

Laika: També potser perquè el seu germà ha anat?

Janira: Si. El nen ha anat, desde sempre si li ha dit que ella també hi nirà. I ella ho veu una cosa normal. [Espero que això] no li crei un problema dintre la nostra societat.

Laika: [I tu::] (deja que Janira: acabe la frase). En:: entre nosaltres mateixos, no?

Janira: Entre nosaltres mateixos, clar.

Laika: Pues et:: quin és el punt per canviar això?

Janira: Jo crec que realment no sé si algun dia arribarà a canviar del tot.

Laika: [Llavors, si no canvia].

Janira: [Cada vegada hi ha més gent] que canvia, pero::

Laika: Si no canvia, llavors:: si la nena comença a anar a l'institut i és la única, la trauràs?

(Janira: respira profundament).

Laika: Pel que diuen la resta de la comunitat?

Janira: Aviam:: no voldria treure-la, ara, tampoc no vull que això li crei un problema i la meua filla vaii i i se senti malament i se senti diferent i això li crei un problema, perquè realment, després amb qui convius realment és amb nosaltres mateixos i amb les persones que estàs, amb les persones que et mous som nosaltres. Yo per exemple no ti:: tinc dues dues famílies que no són gitanes o tres famílies amigues realment que, que estigui, que m'importi lo que els hi passi, qui es preocupi per mi i jo per ells tinc tres famílies gitanes, que no són gitanes. Però amb lo que ens belluguem cada dia són tot gitanos.

(110919_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika, P_MG_Janira)

Cita 152: Diferencias de género en la escolarización de las hijas e hijos, por temor al qué dirán

Como vemos en esta cita, Amelia que aún es *fadrineta*, ha interiorizado el discurso de la familia y cree que estudiará. Asimismo, ha visto a su hermano estudiar, y por lo tanto, tiene claro que ella también estudiará. Sin embargo, empiezan a detectarse los temores y las contradicciones más profundas entre lo que se promueve en tanto que promotores escolares y los temores del qué dirán y de las consecuencias que pueda tener para su hija si estudia.

En 2014, cuando Amelia acaba de acceder al estatus de *fadrina* y está en el último curso de primaria, los temores sobre la escolarización se hacen más fuertes, y su padre que había trabajado para la promoción escolar, ya no ve tan claro que siga estudiando.

Lucas: Perquè a mi, mira, si si a mi ara la meua filla em diu "no, no, yo vui anar, perquè yo vui fer-ho, perquè..." pues... poder hi hauràn coses que no... però bueno, com que ella vol fer-ho, ho tirarà

endavant. Però si ara a mi, demà, la nena em ve i em diu “papa, és que...”

(Un nen es fa mal i el Lucas para de parlar).

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_PG_Lucas)

Cita 153: Libertad de las hijas e hijos en decidir la continuidad de sus estudios en la entrada en el instituto

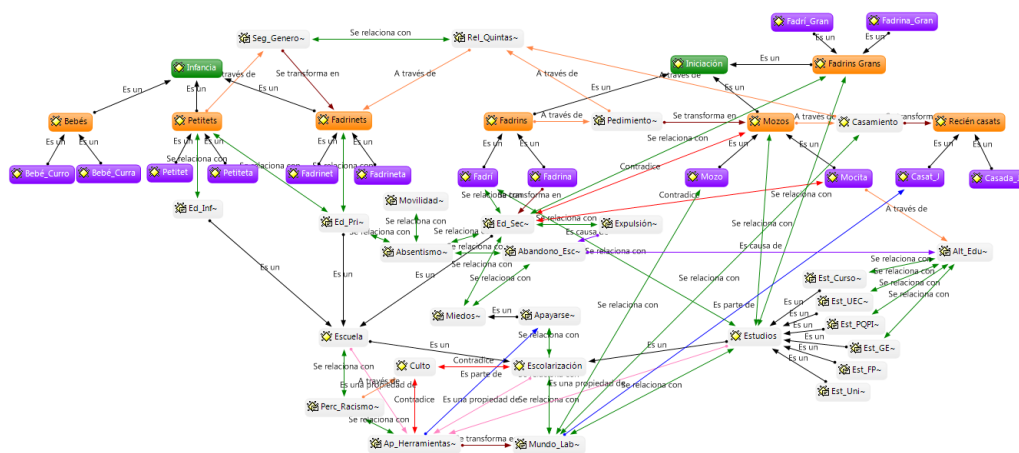
Vemos como desde muy pequeños se ha dejado que las hijas e hijos decidan sobre su escolarización. Sin embargo, en este caso se da mucha importancia a la propia decisión de la *fadrina*, en las familias que valoran la escolarización, ya que al tener presentes los temores y asumir que puede tener consecuencias en la identidad de las hijas y en la consecución de los retos propios de la etapa de la INICIACIÓN, se deja a decisión de la *fadrina*. Esto no implica que las familias se mantengan al margen, ya que pueden contribuir en argumentar en una dirección o en la otra, pero será principalmente una decisión de la *fadrina* si ella quiere seguir estudiando.

Asimismo, tal y como veíamos en la cita 47, se espera que esté escolarizada hasta el segundo curso, pero que después abandone, ya que continuar estudiando después de ese momento aumentaría el riesgo que la *fadrina* no se pidiera y no cumpliera con los retos propios, pero también coincide con una alta desmotivación hacia la escuela porque no se percibe que tenga una utilidad de cara al mundo laboral. Actualmente, Amelia sigue estudiando, está en su segundo año en el instituto, pero es la *fadrina* de su quinta que está escolarizada en un nivel más alto y dice que el curso que viene no continuará.

En 2011, después de estar Lucas como promotor escolar, se elimina la figura en el barrio, y los índices de absentismo y abandono escolar vuelven a crecer en primaria. En secundaria, había mejorado con los chicos y también vuelve a aumentar, pasando de una quinta donde la mayoría de chicos estuvieron escolarizados hasta los 16 años, a una nueva quinta donde se abandona en muchos casos en el segundo curso, al mismo tiempo que las chicas no empiezan el instituto, a pesar de estar matriculadas.

Es relevante que desde servicios sociales se percibe esta situación como preocupante y junto con otros educadores que estamos trabajando en la comunidad se empiezan a hacer reuniones para intentar tejer alguna propuesta que permita mejorar la escolarización de las niñas y niños gitanos en primaria y promover la continuidad en la secundaria. Después de un año de reuniones se consigue trabajar conjuntamente con las madres de las niñas y niños de primaria y articular varias reuniones entre las madres y las maestras de una de las escuelas, donde asiste la mayoría de niñas y niños; recuperar la figura de la promotora escolar; hacer varias reuniones con las madres y padres de *fadrines* y *fradins* que debían empezar ese año o el siguiente la secundaria, para garantizar que se matricularan y que pudieran compartir los temores en torno a la escolarización de sus hijas e hijos. Finalmente, también se inició una línea de trabajo con las *fadrines* y *mocitas* que habían dejado los estudios durante los primeros años de instituto o que no lo habían iniciado, para intentar seguir trabajando con ellas y encontrar alternativas formativas que encajaran con sus expectativas.

Fruto de todas estas reuniones, se ha seguido trabajando con los educadores de Servicios Sociales y las madres gitanas, y la línea más interesante, además de todo el trabajo que ha podido hacer la promotora escolar en la relación familia – escuela, es la búsqueda de alternativas educativas que encajara con las expectativas de futuro, pero también con el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna.



Network 9: Escolarización

En esta network se muestra la vinculación con la escuela en las distintas etapas y estatus de las niñas y niños gitanos, centrándonos principalmente en las etapas de la INFANCIA y la INICIACIÓN. Vemos como el absentismo escolar se relaciona tanto con la primaria como con la secundaria, pero las causas y las consecuencias de éste son distintas.

Durante el estatus de *petitets* se detecta absentismo escolar debido a las concepciones sobre la etapa de la INFANCIA, así como de qué es ser una buena madre. Por un lado, tal y cómo señalábamos anteriormente, y como se visibiliza en la cita 1, la INFANCIA debería ser una etapa sin obligaciones, ya que más adelante deberán seguir con los retos propios que les impone la comunidad y el mundo laboral. Asimismo, la concepción sobre el cuidado y la salud juega también un papel importante en el absentismo en esta etapa, así cuando una niña o un niño está enfermo, o tiene los primeros síntomas, o bien cuando se percibe una situación de riesgo a caer enfermos (como por ejemplo un día de mucha lluvia), las familias que pueden dejar a la niña o niño en casa no lo llevan a la escuela. En estos casos, es justificado, sobretudo en las niñas y niños que se ponen enfermos a menudo durante el estatus de *petitets*. Sin embargo, desde la escuela estas precauciones no son comprendidas, al mismo tiempo que los prejuicios sobre el absentismo de las niñas y niños gitanos se refuerzan e interpretan estas situaciones como de despreocupación por la escolarización de las criaturas. Es relevante señalar, que estas ausencias por motivos de salud se tienen en cuenta como absentismo, a pesar que las familias gitanas presenten justificantes médicos. En reuniones que se han logrado hacer entre maestros y todas las madres, las madres han explicado sus motivos. No obstante, desde la escuela se ha seguido con el discurso que tenían preparado, sin incorporar los motivos de las madres y poniendo un énfasis especial en los altos niveles de absentismo en algunos meses de año y en las consecuencias para la escolarización de las niñas y niños, incluso cuando los *petitets* están en educación infantil que no es obligatoria.

Es importante señalar, que en la mayoría de casos existe una escolarización bastante normalizada mientras son *fadrinets*. No obstante, debido a ciertos niveles de absentismo y a las pocas ayudas que pueden ofrecer las madres y padres en casa con las tareas escolares, algunas niñas y niños van teniendo

cada vez mayores dificultades académicas. En este sentido, las dificultades académicas tienen un doble impacto: por un lado la percepción de las y los maestros que existe una despreocupación de las familias sobre la escolarización de sus hijas e hijos, y por otro lado un aumento de la desmotivación de las niñas y niños que incide en un mayor absentismo. Al mismo, tiempo, como señalábamos anteriormente en este mismo apartado, la visión que quien estudia y se porta bien en la escuela está apoyado repercute en el buen rendimiento académico y en una buena relación con la escuela.

Asimismo, en algunos casos se detectan situaciones de absentismo debidos a la movilidad de las familias o de algunos miembros de las familias. Por ejemplo, cuando una familia no puede hacerse cargo temporalmente de alguna de sus hijas o hijos, estos pueden irse a pasar unos días con parte de la familia que vive fuera del barrio o de la ciudad, como veíamos en la cita 70 o en la cita 91; o toda la familia se traslada a otro barrio o ciudad, y puede o no estar escolarizada en el nuevo sitio.

No debemos obviar que también existen algunas dificultades relacionadas con distintas maneras de enseñar y aprender, pero también con qué es lo que se enseña, entrando en algunos casos en contradicciones con las creencias religiosas o con las prácticas culturales.

Marga: ¿Vale? Cada 2 per 3, escolta, és que el nen falta molt, és que el nen pues li costa. Yo no vull que al meu fill petit, per exemple, li costi aprendre, perquè ell ho enganxa tot a la primera. Li dius això es fa així, i el meu fill ho entén. Que el meu gran no és així, ¿vale?, li costa més, però el petit no. I diuen que al nen li costa aprendre. No m'ho crec. No m'ho crec. ¿Vale? Si les professors que ha tingut pues li expliquessin les coses tal com és, diguéssim, pues fes-ho així, així, així:: (dando golpes en la mesa cada vez que dice "així"), pues el meu fill ho faria.

Laika: O sigui, tu creus que a lo millor ho volen fer massa complicat? O sigui, si ho expliquessin més senzill, ¿no?, amb paraules més clares... Creus que el el:: un dels problemes de que els nens no segueixin és aquest?

Marga: Amb els nens gitanos? Si.

Laika: Que ho expliquen, diguéssim, amb amb=

Marga: =A la seva manera. Avontes, si vec, per exemple, ¿no?, que no sé si hi serà mai, potser no ho serà mai, però si dintre la classe higués, no una professora, sinó una gitana, una ajudanta, ¿vale? I estigués pels nostrus nens, diéssim, pues mira, la professora ho expliqués i la i la que:: l'ajunta pues fes, pues, mira nen, es fa així, així i així. Jacinto:, es fa així, així i així. ¿Vale? Segur que ho enganxarien millor el meu fill així, que no pas explicant-ho la professora. Perquè tenim una una manera diferenta d'entendre les coses, aunque vulgui dir el mateix.

(111010_Ent_Q1-Q5, P_MG_Marga, P_CMov_Laika)

Cita 154: Diferentes maneras de enseñar y aprender

Como vemos en esta cita, Marga se queja sobre cómo desde la escuela se enseña a las niñas y niños gitanos, ya que percibe que las estrategias de enseñanza son distintas a las que las familias usan en casa y esto dificulta que puedan seguir bien en la escuela. Es por ello que propone que pueda haber una profesora asistente en el aula que sea gitana. Es interesante su percepción, porque a pesar que podamos discutir sobre si la metodología que se sigue en las aulas es la más adecuado, que las familias gitanas entraran en la escuela podría posibilitar un cambio importante en la concepción de ésta como una institución paya. Al mismo tiempo, que su entrada facilitaría un refuerzo en las aulas y que posiblemente algunos comportamientos que actualmente son percibidos como disruptivos desaparecerían, se podría dar un sueldo a las madres o padres que estuvieran en el aula por su trabajo, que a la larga sería una disminución del asistencialismo que se ofrece desde servicios sociales, a las familias con menos recursos, ya que la aportación podría ser la misma, pero sería a cambio de un trabajo, al mismo tiempo que repercutiría en la comunidad y podría promover procesos de hibridación cultural y de transformación de las relaciones entre familias y escuelas.

En paralelo al contenido que se desprende de esta cita, detectamos como desde las escuelas no se explica a las familias las metodologías de enseñanza-aprendizaje que se están usando, porque creen que las familias no las entenderán. Vemos como en los distintos centros de primaria se usan metodologías distintas y esto genera preocupación en algunas familias porque tienen la sensación que sus hijos aprenden menos, o que sus hijas tienen pocos o demasiados deberes. Una de las escuelas donde asisten algunas niñas y niños trabaja por proyectos, sin libros de texto ni deberes. Sin embargo, cuando las madres van a preguntar porque su hijo aún no ha aprendido a leer y otras niñas y niños de otros centros ya saben, o bien pide deberes para que pueda trabajar las cosas que aún no ha aprendido, desde el centro le dicen que no se preocupe, que ya aprenderá y que no hacen falta deberes. Inés está preocupada por la escolarización de Germán, pero desde el centro no le explican en qué consiste la metodología ni cómo ayudar a su hijo en el proceso de aprendizaje. A pesar que no es explícito, parece que la escuela no cree que Inés pueda entender la metodología que usan ni podrá ayudar en los aprendizajes de su hijo. De esta manera, no se transmite parte de la información pedagógica a las familias por prejuicios sobre sus posibilidades de ayudar a sus hijas e hijos y de comprender el modelo pedagógico, por su bajo nivel de formación. En cambio, otras madres se encuentran con dificultades por el lado opuesto, ya que en uno de los centros se ponen muchos deberes, y los padres, debido al bajo nivel formativo, a pesar que intenten ayudar a su hijo no pueden.

Además de la poca comunicación sobre cómo se enseña, también se detectan contradicciones en el qué se enseña.

I crec:: com que vec que li ha anat a bé, ¿vale?, com que crec que li ha anat i bueno no ha tingut problema amb els problemes, realment sempre l'han estimat els professors. Té un caràcter el nen que es fa estimar i tal:: Traient una professora que em va dir que el mataria si pogués, pero d'alguna manera la vai entendre, perquè la vai vera que és que:: (se ríe). Però és lo que parlàvem, per què amb aquell moment el volia matar? Perquè ella li parlava del tema dels mono, dels homes, i [al nen li xocava i amb lo que]:: clar amb la seva idea, la seva religió i lo que ell pensava, ¿no? No se li deia

realment bueno pues, és una cosa que científicament és així i tu tens que ficar que és així::

(110919_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira)

Cita 155: El creacionismo y las contradicciones entre la ciencia que se enseña en la escuela y las creencias del Culto

En esta cita vemos como aparecen contradicciones entre lo que se enseña y las creencias de las familias.

Desde el Culto se defiende la teoría creacionista, mientras en la escuela se enseña la teoría de la evolución. En algunos casos, sobretodos en *fadrinets* que están muy vinculados con el Culto, entran en contradicción con sus creencias y puede llegar a surgir un conflicto difícil de resolver y éticamente cuestionable.

Es evidente que desde la escuela debe enseñarse la teoría científica, pero enseñar la teoría de la evolución debe hacerse de manera respetuosa con las creencias de las niñas y los niños y sus familias, ya que sino son los *fadrinets* los que deben resolver unas contradicciones que acaba provocando un enfrentamiento entre el “nosotros” (gitanos y con unas creencias y prácticas) y el “ellos” (los payos que nos enseñan cosas que atacan a nuestras creencias y prácticas), algo muy peligroso cuando nos encontramos en un momento clave en la construcción de su identidad cultural, donde la construcción de diferencias culturales secundarias y el ser gitano como opuesto al ser payo y a la escolarización está presente.

Dichas contradicciones también surgen en temas tabús como puede ser la sexualidad, especialmente en las *fadrinetes*, que tal y como mostrábamos en la cita 72 se espera que no conozcan como es la sexualidad y por lo tanto, aprender el funcionamiento del cuerpo humano provoca contradicciones.

Decía que no se lo podía contar a su madre ni tampoco a la profesora, que no lo entendería: “Me dirà que ho he d'estudiar i no me deixarà no fer-ho” (refiriéndose a su maestra). Entonces me ha dicho: “I m'estic posant nerviosa cada dia més”. Le he preguntado

qué es lo que ella querría hacer y me ha contestado: “Pues no fai els deures d'axò ni estudio i axins no passa res i ja està i no me poso nerviosa”.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Indira, P_MG_Eugenia)

Cita 156: Contradicciones entre familia y escuela en torno a la sexualidad

Vemos como en esta cita Indira, que tiene que estudiar el cuerpo humano y la reproducción sexual en el colegio, debe hacer frente a las contradicciones entre tener que estudiar para la escuela un tema que sabe que desde su comunidad se espera que no sea conocido por las *fadrinetes* ni las *fadrines*. De esta manera, la *fadrineta* debe resolver dichas contradicciones, escogiendo si quiere ser una buena estudiante o mantener fiel a lo que ella entiende que es ser una buena gitana. En este caso, Indira tiene la posibilidad de compartirlo con alguien que ve a caballo entre el ámbito familiar y el escolar e intentar así resolver la ansiedad que le provoca la situación, pero se percibe en su discurso una falta de confianza en que la profesora pueda entender las contradicciones que para ella le genera este tema. Finalmente, conseguimos que Indira y su madre hablaran del tema y a pesar que a su madre no le gustaba que lo estudiara le dijo que no pasaba nada, que lo estudiara y sacara buena nota en el cole, que es lo que tenía que hacer. Sin embargo, vemos como de nuevo la escuela no responde a la diversidad cultural que tiene en sus aulas y tienen que ser las niñas y niños quienes deben encontrar la manera de superar las contradicciones que le provocan dichas situaciones.

A pesar de todas estas dificultades en la relación familia – escuela planteadas, la mayoría de niñas y niños gitanos están escolarizados en primaria, a pesar que se detecte cierto absentismo puntual, pero creciente a medida que se acercan al estatus de *fadrins*. No obstante, y a pesar que sean pocos casos, aún se detectan algunos (vinculados a una familia concreta), hay niñas y niños que no han estado nunca escolarizados, por la desconfianza hacia la escuela y los procesos de aculturación que se pueden producir en esta. En el caso de Adela, vemos como la familia la deja participar de otras actividades formativas que existen en la comunidad. Sin embargo, en el caso

de Adán, también son percibidas con recelo y es necesario que la madre esté presente durante mucho tiempo hasta que gana la confianza suficiente como para que este participe.

A medida que van llegando al final de la etapa de *fadrinets*, especialmente las *fadrinetes*, empiezan a cambiar de percepción sobre su futuro escolar, cuando hagan la transición de la escuela primaria a la secundaria. En muchos casos, sobretodo en las chicas, la transición de primaria a secundaria se produce cuando acaban de acceder al estatus de *fadrines*, y esto, como señalábamos anteriormente incide en un aumento de los temores de las familias sobre su escolarización, y en un cambio de etapa en ellas, que han accedido a la INICIACIÓN con nuevos retos que lograr en el ámbito comunitario. De esta manera, vemos como los temores de las familias se vinculan con varios motivos, entre los que cuenta el cambio de centro educativos, donde las *fadrines* serán las pequeñas y estarán en el mismo centro que chicos mucho más mayores que ellas, afectando a una mayor preocupación de que se relacionen con chicos y especialmente con payos; al mismo tiempo que existe el temor que por seguir estudiando se alejen de la comunidad o que no cumplan con los retos propios de esta nueva etapa. Así, nos encontramos con un entramado de factores que acaba propiciando que algunas *fadrines* no empiecen el instituto, hecho que con el acompañamiento a las chicas y a las familias puede disminuirse, pero también a que muchas lo dejan durante los dos primeros años porque se piden o porque la mayoría de su quinta se ha pedido.

Generalmente, cuando una chica se pide, es su pareja quien decide si la *mocita* puede seguir estudiando, aunque en otros casos, la familia de la chica puede forzar que esta continúe estudiando o que se posponga el pedimiento hasta que ella haya conseguido un cierto nivel de estudios, tal y como explicábamos anteriormente.

Los chicos suelen pedirse más mayores que las chicas, esto facilita que las presiones sobre el abandono escolar sean menores.

Sin embargo, vemos como en ambos casos algunas familias promueven que sus hijas e hijos sigan estudiando, para que puedan tener el graduado escolar y tener mayores posibilidades laborales en su futuro. En estos casos, las

fadrines y los *fadrins* no siempre están de acuerdo con estas presiones familiares y a pesar que asisten a la escuela, buscan estrategias para no ir.

De esta manera encontramos como delante de los comportamientos disruptivos en el instituto se expulsa a las chicas y chicos, y estos aprenden (incluso algunos llegan aprendidos de las experiencias de chicas y chicos de quintas superiores), que si se portan mal en la escuela les expulsan, que es justamente lo que pretenden ellos, poder estar unos días en casa y salir a ronear o hacer las mismas rutinas que las *fadrines* y *fadrins* que han dejado los estudios. De esta manera, desde el instituto, acaban incidiendo en que otros acaben abandonando los estudios, porque finalmente las familias desisten, a pesar que piden otros castigos, como quedarse por las tardes en el instituto, para evitar que provoquen sus expulsiones.

En paralelo, en casos donde existe un absentismo intermitente, también se les expulsa del centro educativo por acumulación de faltas, provocando en muchos casos un abandono escolar por una asignación a un nuevo centro escolar muy alejado, desde el punto de vista de las familias.

Hace unos meses Isabel me comentó que querían expulsar a Jesús del instituto. Sin embargo, cuando habló con el director, éste le dijo que no se preocupara, que se trataba de asustar a Jesús para que no faltara más al instituto.

A pesar de esta conversación, hoy Jesús le ha dicho a su madre que el director le ha dicho que le expulsan y que tendrá que ir a otro instituto, al IES Neptú. Me dice: "Pero es que el Jesús allá no irá. Si ya es una guerra que vaya al instituto, si tiene que ir hasta allá y solo no irá!". Le pregunto si ha hablado con el director, y me dice que siguiendo lo que le recomendé la última vez, se ha ido al instituto por la tarde y ha ido a hablar con el director, que le ha dicho que le había mandado cartas y la había llamado, pero que ella no ha recibido nada.

(140616_Calle_Q3-Q6, P_MG_Isabel, Q3-M-o_Jesús)

Cita 157: Expulsión del instituto y asignación de nuevo centro más alejado y donde no van otras chicas o chicos gitanos

En esta cita vemos como desde el instituto se ha expulsado a Jesús y se le ha asignado un nuevo centro, en el lado opuesto del distrito, donde es muy difícil que el chico asista. Vemos por un lado, como la madre está preocupada por esta expulsión, porque quiere que su hijo se saque el graduado escolar, pero al mismo tiempo, es consciente que si tiene que ir a ese instituto su hijo no irá y ella tampoco podrá seguir presionando porque lo haga. A pesar que desde el instituto se dice que se la ha informado previamente, las notificaciones nunca le llegaron, y después de hablar con el centro sale el descontento hacia el chico, ya que como que falta algunos días tiene un nivel más bajo que sus compañeros, le cuesta seguir el ritmo y distorsiona las clases.

Delante de esta expulsión, esta madre siente que desde el instituto ni desde las instituciones payas se la entiende a ella, ni las dificultades que tiene para conseguir que su hijo siga estudiando y tiene la sensación que quieren expulsarlo porque en el instituto les sobran los gitanos. Esta percepción, a pesar que no puede generalizarse, no deja de ser hasta cierto punto acertada, ya que vemos como las *fadrines* y *mocitas* que llevan años sin asistir al instituto no se las ha expulsado y siguen en las listas, ya que no perturban el ritmo de la clase y permite que no se asigne a una nueva persona en el aula disminuyendo así la ratio real.

Está preocupada, me dice: “Es que no entienden nada de gitanos. Yo hago lo que puedo pa que vayan y van casi siempre, si no pasa nada. Pero a veces no puede ser. Y si lo mandan allá lejos, él solo, no irá. Ya me ha dicho mi Jesús que él no va a ir, y no irá. Puede que al IES Urà lo consiga que vaya, pero allá no. Solo quieren quitarse a los gitanos del medio, los que son como el Jesús, no los quieren y echan el problema a otro”.

(140616_Calle_Q3-Q6, P_MG_Isabel, Q3-M-o_Jesús)

Cita 158: Percepción de desconocimiento y de despreocupación por la escolarización de las chicas y chicos gitanos, por parte de los institutos

Como vemos, Isabel está realmente preocupada no solamente por las consecuencias formativas de su hijo, sino en cómo incidirá en la escolarización de sus hijas e hijos más pequeños. Sin embargo, desde el instituto, le dicen que no hay otras alternativas y quedan inmóviles, sin plantear posibles soluciones y remarcando que desde la inspección educativa tampoco podrá solucionarse porque ya se le ha expulsado y se le ha asignado una nueva plaza.

Es cierto, que el absentismo debe trabajarse desde los centros educativos, pero la solución no puede pasar por la expulsión y reasignación a un centro muy alejado de lugar de residencia del chico, ya que la consecuencia es el abandono escolar. En este caso, vemos como una solución de hecho se convierte en una medida segregadora del sistema educativo, que lejos de abordar el problema con soluciones expulsa el problema del sistema educativo, sin tener en cuenta el impacto sobre los demás miembros de la familia.

La verdad es que veo difícil que una vez expulsado, y más si el inspector no tiene intención de hacer una excepción (que todo apunta que no, por las referencias que tengo), está muy complicado. Así que intento tantear alternativas: “Isabel, te entiendo, y creo que no lo han pensado bien, que solo han pensado en quitarse un problema. Pero tenemos que pensar soluciones, porque si Jesús lo deja, lo tendrá difícil para poder encontrar un trabajo, y después la Keila lo tendrá más difícil para poder acabar la ESO si no ha acabado su hermano y viendo que las chicas de las otras quintas también lo están dejando, ella también lo dejará, y los pequeños lo mismo. Así que pensemos en soluciones. ¿Qué te parecería si le pedimos al educador de Servicios Sociales que le apunten en la Escuela Mercuri? Allá están otros, el Tobías, aunque no va mucho, pero si van los dos quizás va más, y también están algunas de las niñas. Además, como es concertado, si la Escuela Mercuri lo acepta y Serveis Socials está de acuerdo, el inspector supongo que estará de acuerdo”.

A Isabel esta opción le parece bien, así que quedamos que ella pide

reunión con el educador de Servicios Sociales e intenta pedir reunión con el inspector, y que yo hablo con el educador de Servicios Sociales y también le propongo la posibilidad de tantear a la Escuela Mercuri. Isabel me dice que ella también está preocupada por si lo deja el Jesús, porque la Keila le gusta ir al colegio, pero que si lo hacen igual con ella en el instituto, también lo dejará.

(140616_Calle_Q3-Q6, P_MG_Isabel, Q3-M-o_Jesús, Q6-P-a_Keila)

Cita 159: Impacto de las expulsiones en las hermanas y hermanos pequeños

En esta cita, vemos que delante de la negativa del instituto en encontrar una solución Isabel busca los apoyos necesarios para conseguir que su hijo *fadrí* siga escolarizado. La vía de hablar con el inspector, es la misma que desde el centro, no hay nada que hacer. Finalmente, y a petición conjunta entre la familia, se consiguió dar salida a la situación, matriculando a Jesús en un centro concertado del barrio. Desde inspección no gustó esta solución y se recibieron críticas. Sin embargo, después de un curso escolarizado en la Escuela Mercuri, el inspector reconoció que probablemente había sido una buena solución. Ahora Jesús ha cumplido los 16 años, sigue escolarizado, con absentismo puntual, y posiblemente consiga sacarse el graduado o tiene la posibilidad de hacer un PFI (Programa de Formación e Inserción).

De esta manera, vemos como en los casos que continúan pero surge alguna dificultad no es el sistema quien da respuesta a dichas dificultades, sino que otros agentes educativos del barrio deben buscar alternativas, para encontrar soluciones. De alguna manera, desde el sistema educativo se está trabajando en estos casos con la perspectiva que el problema está centrado en el sujeto (haciéndolo extensible a sus familias), sin planteárselo como un problema sistémico, donde el propio sistema escolar, la rigidez de éste y la falta de alternativas es la mayor dificultad para la escolarización de las chicas y chicos gitanos.

Como hemos señalado en el principio de este apartado el fracaso escolar se detecta principalmente en las *fadrines* en la transición de primaria a secundaria, y en los *fadrins* cuando llevan un par de años en el instituto.

A pesar que algunos *fadrins* logran terminar el instituto y sacarse el graduado escolar, hay poca continuidad en los estudios postobligatorios, cuando algunos empiezan y abandonan a los pocos meses, por haber iniciado un ciclo formativo que no se ajusta a sus intereses. En otros casos, hay *fadrins* que están escolarizados hasta los 16 pero no consiguen el graduado escolar, mostrando que el esfuerzo no ha valido la pena. Entre estos, algunos son derivados a PFI (Pogramas de Formación e Inserción), que a pesar que no les ofrece el graduado escolar si les da un título vinculado a un ámbito profesional. Sin embargo, otros dejan los estudios en gran parte por la desmotivación y por la percepción que conseguir un título que les habilite para trabajar está muy lejos, al mismo tiempo que buscan poder empezar a trabajar, para poder pedirse o casarse.

A pesar que la edad para empezar a trabajar sean 16 años, vemos como el sistema escolar no prepara a sus estudiantes para poder empezar a hacerlo a esa edad, ya que la formación que se ofrece es muy teórica, descontextualizada y alejada del mundo laboral.

Lucas: És una proposta, amb cursos a curt plaç, amb fusió amb llocs de treball que puguin tindre pràctiques i que es vegin 3 euros, no 10, 3. Perquè al meu fill li dius que va a fer un pràctica i que li donaran 10 euros i va ara mateix.

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_PG_Lucas)

Cita 160: La formación debería estar vinculada con el mundo laboral

En una reunió donde se presenta el problema de las dificultades para conseguir trabajo sin el graduado, pero al mismo tiempo las pocas posibilidades de encontrarlo sin hacer más formación, Lucas propone la opción que las chicas y chicos puedan hacer prácticas remuneradas, ya que esto facilitaría que siguieran estudiando y que aprendieran un oficio.

Como señalábamos la alternativas educativas que plantea el sistema para evitar el fracaso escolar (concibiendo el fracaso escolar como abandonar los estudios sin conseguir el graduado escolar) son el PFI (Programa de Formación e Inserción), al que se puede acceder a partir de los 16 años y que te ofrece un título vinculado a un ámbito profesional, pero no el graduado; o el acceso a una UEC (Unidad de Escolarización Compartida), a partir de los 14 años, donde o bien se trabaja con metodologías distintas a las de la escuela ordinaria o en algunas se enseña un oficio, en principio se hace de manera compartida con el instituto y unas materias se trabajan en el aula ordinaria y otras en la UEC.

Para poder acceder a la UEC hace falta la derivación del instituto, por lo tanto deben estar asistiendo al instituto y que éste esté dispuesto a hacer la derivación. El problema es que en el barrio de La Lluna no existe ninguna UEC que se ajuste a las necesidades formativas del barrio, y a pesar que se ha planteado al inspector dicha necesidad, no se ha avanzado en el tema en los últimos dos años, ya que considera que hay muy poca población gitana, a pesar que no debería ser exclusivo para dicha comunidad, se entiende que solamente se ofrece en situaciones desesperadas. Para la comunidad gitana de La Lluna la creación de una UEC en el formato “escuela de oficios”, donde se pudieran hacer convenios con distintos servicios del barrio y con distintos tutores, podría ser una alternativa formativa para *fadrines* y *fadrins*, ya que resultaría más fácil que estuvieran un par de años en el instituto con las expectativas de al tercero entrar en un programa donde se hiciera una formación vinculada con el mundo profesional. A pesar que con las *fadrines* podrían seguir surgiendo algunas dificultades porque están en un momento de su ciclo vital donde tienen otros retos, a la que una consiguiera un título y un trabajo, podría servir para que otras familias vieran la importancia de cara a tener mayores oportunidades laborales.

Respecto a los PFI (Programa de Formación e Inserción) son una alternativa educativa que ofrece la posibilidad de conseguir un título y la posibilidad de una continuidad formativa hacia un grado formativo. A pesar que no es necesario estar escolarizado en el momento de matricularse, es cierto que las plazas dependen de los puntos y de la disponibilidad, así que si hace mucho que han dejado los estudios es más difícil poder acceder, igual que si eran

muy absentistas. Esta alternativa es interesante para los *fadrins* que no han logrado sacarse el graduado escolar, pero tienen intereses formativos en un campo concreto y les sirve para empezar a aprender un oficio. De alguna manera, la propuesta que planteaba anteriormente con la UEC va en la línea de lo que son actualmente los PFI, pero que se pueda acceder a partir de los 14 años y que tengan una continuidad formativa hasta los 16, para poder llegar al mundo laboral con una formación para poder realizar un oficio.

Actualmente, los PFI es la única alternativa educativa a la que pueden acceder las *fadrines* o *mocitas* que dejaron de estudiar al principio de la secundaria, y que les ofrece la posibilidad de formarse profesionalmente en un oficio, a pesar que no les da el graduado escolar. Sin embargo, hasta los 16 años no pueden acceder a un PFI, y en algunos casos se dan cuenta antes que haber dejado los estudios las convierte en dependientes de sus novios o maridos, como vemos en la cita 93, y se plantean retomar su formación, pero el sistema no ofrece alternativas, más allá de volver a una aula de instituto, donde es evidente que si salieron hace tres o cuatro años no volverán a entrar porque se encontrarían fuera de lugar.

De esta manera, en la comunidad gitana de La Lluna, con las *fadrines* y *mocitas* que se encontraban en esta situación, se ha estado trabajando con ellas a través de encuentros informales, buscando qué salidas profesionales les interesaba y a partir de aquí buscando alternativas formativas que pudieran ajustarse a sus intereses e intentando que encajaran dentro del sistema.

Con una de las *mocitas*, Alba, que quiere acceder al mundo laboral, pero percibe la dificultad de poder encontrar un trabajo sin tener el graduado escolar y habiendo dejado los estudios en el primer curso de secundaria, empezamos a buscar alternativas. Alba tiene 16 años, así que las alternativas que están contempladas dentro del sistema son apuntarse a un PFI, aunque con él no conseguirá el graduado escolar, o desde el instituto sacarse el graduado escolar.

Parece que ambas ven más claro terminar la ESO y hacer algún curso de mediación en paralelo, que los PFIs. Le digo que indagaré y les explicaré las posibilidades reales, pero que tal y como dice

Eulalia puede ser un proyecto para la asociación. Eulalia le dice a Alba, que si termina la ESO se convertirá en una referente para los gitanos, des del punto de vista de los payos, y tendrá más posibilidades de tener trabajo. Le digo que es cierto, y que aunque después de tanto tiempo sin estudiar, puede ser difícil para ella terminar la ESO, con acompañamiento, puede conseguirlo. Me dice que su padre la puede ayudar, sobretodo con el inglés, que siempre la ha ayudado. Su madre lo corrobora, diciendo que ella la ayudaba con las sociales, pero su padre con lo demás.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba, P_MG_Eulalia)

Cita 161: Tener el graduado escolar para que los payos te reconozcan como referente para los gitanos

Sacarse el graduado escolar no ofrece aprender ningún oficio y no garantiza el acceso al mundo laboral. Sin embargo, como se muestra en esta cita, tenerlo permite que los payos vean a la chica como una referente para trabajar en temas de escolarización con la comunidad gitana. De esta manera, planteamos la opción de averiguar las alternativas que tiene Alba de sacarse el graduado escolar, y en paralelo hacer algún curso de mediación, ya que a la *mocita* le interesa dedicarse a la intervención social.

Es evidente que Alba, después de cuatro años sin entrar en una aula, no puede regresar a primer curso de la ESO, que es el nivel que debería cursar, así que analizamos las alternativas para sacarse el graduado escolar a distancia, a través de la IOC (Institut Obert de Catalunya). En este caso, Alba no cumplía los requisitos para acceder a los estudios a distancia, ya que para poder hacerlo debía tener o más de 18 años o bien tener alguna enfermedad que le impidiera seguir los estudios en un centro. Sin embargo, a través de la mediación de servicios sociales y de la universidad, explicando la excepcionalidad de la situación, se permitió que Alba se matriculara a sacarse el graduado escolar a distancia. Es todo un reto que Alba consiga sacarse el graduado, ya que deberá estar dos años estudiando a distancia, después de mucho tiempo sin estudiar y contando con muy pocos apoyos y muy poco acompañamiento, pero también porque se des-pidió y vuelve a ser *fadrina*, les

han desahuciado y no tiene internet en casa. No obstante, si lo logra sería la primera chica que se saca el graduado escolar en muchos años y está permitiendo que se hable con las *fadrinetes* y *fadrines* de lo difícil que es reincorporarse a los estudios y la imposibilidad de encontrar un trabajo sin tener estudios. A pesar que no abogo por la discriminación positiva, en este caso debería encontrarse algún mecanismo para garantizar que si aguanta estudiando estos dos años tenga el graduado, y no deba invertir más tiempo, ya que mostrar que el esfuerzo le ha servido a ella para sacarse un título, podría promover un proceso de cambio en la escolarización en una comunidad donde varias quintas de chicas han abandonado los estudios.

El proceso iniciado por Alba ha promovido que otras chicas como Érica se plantearan retomar los estudios, apoyada por el abuelo de ésta, el *onclu* Félix. Con Érica estuvimos mirando las distintas alternativas formativas, pero en su caso, sus intereses se ajustaban mejor a cursar un PFI vinculado con la cocina o dependienta de una tienda. Érica estaba muy emocionada con la posibilidad de iniciar el PFI en septiembre, a los 3 meses de haberse casado, y se llevó toda una serie de papeles para enseñárselos a su novio Héctor, y entre los dos decidir cuál era el más conveniente por ámbito profesional, pero también por ubicación del centro. No obstante, el mismo día de mirárnoslo por la tarde, Érica me avisó que finalmente no podría hacer ninguno ya que Héctor no quería.

Vemos como no es suficiente con el interés de las *fadrines* o *mocitas* para poder conseguir unos estudios, pero si que es un paso necesario. De la misma manera, el hecho que se tengan que buscar excepciones para poder acceder a una formación también dificulta que ésta pueda realizarse.

Actualmente, con este grupo de *fadrines* y *mocitas* que dejaron la secundaria pero que quieren buscar un trabajo y poder tener ciertos recursos económicos estamos también planteando varios cursos, para que puedan hacer una pequeña aproximación a distintos oficios, con la dificultad que no ofrecen ninguna titulación válida, pero si permiten aproximarse al mundo laboral.

Así pues, y para finalizar este apartado, vemos como los *fadrins* y los *mozos*, hayan estudiado o no, entre los 15 y 17 años empiezan a percibir la

necesidad de alguna formación para acceder al mundo laboral, pero que el sistema educativo no está preparado para poder dar una respuesta a esta necesidad, ya que está orientado a que encaje con el ciclo vital del grupo cultural mayoritario, donde la secundaria encaja bien con una adolescencia donde se pospone la toma de decisiones y donde aún queda mucho camino hasta la vida adulta. No obstante, no encaja con el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna, donde en la INICIACIÓN las *fadrines* y los *fadrins*, y las *mocitas* y los *mozos* deben cumplir con el reto de construir una relación de pareja, pedirse y casarse, manteniendo el honor de la familia, para poder entrar al MUNDO ADULTO, una etapa en la que necesitarán trabajar, pero donde deberían poder formarse. Sin embargo, el sistema educativo es etnocéntrico, poco sensible a la diversidad, y no se ajusta a otros ciclos vitales.

MUNDO LABORAL

Tradicionalmente, la comunidad gitana de La Lluna se había dedicado a la venta al por mayor y a la venta en el mercado, a las antigüedades, a la chatarra y a la música. A pesar, que desde hace mucho años se compaginan estos trabajos más tradicionales con otros como trabajar por alguna empresa o pequeño negocio, ya sea de dependienta, de mecánico, promotora escolar...

Sin embargo, en los últimos años, los empleos tradicionales como la venta y la chatarra no sirven para cubrir con las necesidades de las familias, y dejan de ser una expectativa para que las hijas o hijos se ganen la vida. Esta disminución de las posibilidades de subsistir con los trabajos tradicionales ha ido acompañada por un aumento de las exigencias para conseguir un trabajo en el mundo laboral payo, donde tener el graduado escolar es indispensable para muchos de los empleos, al mismo tiempo que tampoco garantiza poder conseguir uno, ya que no está vinculado con ningún oficio y existen muchos profesionales sobrecualificados para la mayoría de empleos.

A pesar de las dificultades para encontrar empleos remunerados en el mercado laboral, cada vez hay más personas de la comunidad que intentan encontrar un trabajo que les ofrezca una cierta estabilidad económica.

Elena: Em vaig treure el graduat ya sent gran, perquè bueno vaig començar fent el PIRMI, me feien fer algun curs i al final vaig triar el de graduat escolar, el que passa que si después vaig fer el d'auxiliar de geriatría, i com que sempre m'ha agradat aprendre coses i fer coses, i no volia quedar-me de dependenta sempre, pues vaig fer un curs de monitora per nens i un altre de mediadora. Quan hi ha un casament, quan hi ha un... una malaltia, quan hi ha una mort, nosaltres estem acostumats a estar tots units tota la família. Allavonses, clar, amb una feina com la meva, és a vegades molt difícil poguer estar al costat dels teus, ¿no? Allavonses és com incompatibilidad de horario. Yo hi decidit tindre un treball... bueno... no gitano, perquè també tinc una seguretat econòmica que puc comptar amb això. Clar, una feina gitana, pues..., a veure és que un mes poder tens molt, l'altre mes no tens tant, totes aquestes coses.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_C_Elena)

Cita 162: Mundo laboral payo y dificultades para conciliar

Como vemos en esta cita, Elena señala la importancia de tener un trabajo remunerado que ofrezca cierta estabilidad económica. Sin embargo, también plantea las dificultades de este tipo de trabajo para conciliar el trabajo con la participación de la comunidad y estar presente en los momentos importantes para la familia. En el mismo sentido, en la cita 57, vemos como Tobías plantea que él quiere trabajar como promotor escolar y no como maestro, porque los horarios son más flexibles y le permitiría estar presente en las situaciones en las que hace falta dar apoyo a la familia.

En cambio, el *onclu* Zacarías ha trabajado siempre en una misma empresa como pintor, hasta que se ha jubilado. En este acaso, a pesar de no poder participar de algunos acontecimientos familiares, la jubilación y la posibilidad de cobrar la jubilación como recompensa al trabajo realizado durante estos años, es valorado por la comunidad.

También Marina está trabajando en una empresa como limpiadora, y para evitar no poder participar de determinadas celebraciones, cuando es ella quien participa de su organización busca hacerlas cuando está de vacaciones. De esta manera, aplazó el pedimiento de su hija Shakira hasta sus vacaciones, para tener tiempo de encargarse de todos los preparativos y poder estar en la celebración sin tener que ir al día siguiente a trabajar.

Asimismo, acceder a un trabajo dentro del mundo laboral payo, implica tener un mínimo de estudios, siendo el graduado escolar un mínimo, pero sin garantizar realmente encontrar un empleo en el contexto económico-laboral actual.

Edgar me cuenta que él está haciendo una FP y que la acabará, pero no cree que consiga trabajo, pero que sino, trabajara en el mercado.

(131210_Calle_Q1, Q1-G-o_Edgar)

Cita 163: Estudiar una formación profesional sin confiar en las posibilidades laborales

Como vemos en esta cita, Edgar que se ha sacado el graduado escolar, está realizando un grado medio, con el objetivo de poder conseguir un trabajo. Sin embargo, no ve claro que pueda encontrarlo, y sigue manteniendo la alternativa laboral del mercado, como una opción más segura. En cambio, Abraham que se encaminó a hacer una grado medio que no se ajustaba a sus expectativas laborales lo dejó a medias, debido a un mal asesoramiento en el momento de tomar la decisión. En este caso, pero, como quiere casarse no contempla la opción de hacer otra formación, porque necesita encontrar un trabajo inmediatamente, para tener unos ingresos.

Me acerco al bando donde están los chicos, y Abraham me explica que ahora está trabajando en el mercado con sus padres, que han dejado la FP d'Atenció a les persones (Cicle Formatiu de Grau Mitjà Atenció a Persones en situació de Dependència), me explica: "És que havia de netejar a vells, i yo el que volia fer era integració comunitària i dinamització, però pagar per netejar vells, no".

Le digo que tiene razón que en esta FP hay una parte de atención a personas dependientes, pero que estoy convencida que la otra le hubiera gustado. También le propongo, que si quiere, un día nos sentamos y miramos las demás FP, a ver si alguna le puede interesar. Sin embargo, me dice que no, que ahora se pedirá con Zuleima, y que tiene que trabajar, para ganar dinero y casarse.

(131210_Calle_Q1, Q1-G-o_Abraham)

Cita 164: Estudiar es incompatible con la inmediatez de encontrar un trabajo para casarse

Vemos como la formación se contempla como una mejora de las opciones para conseguir un trabajo, pero delante de la necesidad de la inmediatez de conseguir un trabajo, se descarta.

Sin embargo, entre las expectativas sobre lo que les gustaría trabajar y las dificultades para encontrar trabajo, nos encontramos en situaciones como las de Abraham, que se sacó el graduado escolar y empezó un grado formativo, que dejó a medias porque no se ajustaba a sus expectativas laborales, en el momento de querer casarse, tal y como vemos en la cita 111, busca trabajo de cualquier cosa, con el fin de poder tener unos ingresos y crear su propia familia. En este caso, vemos como va encadenando trabajos en campañas puntuales, como Navidad, que le permiten ir creándose un currículum, pero que no se ajusta a los intereses que tenía cuando estudiaba.

De esta manera, para casarse se entiende que un requisito es estar trabajando, tal y como se muestra en la cita 122, donde Elena no quiere que su hijo se case sin tener un trabajo, pero tampoco quiere que empiece a trabajar de chatarrero, ya que espera que el hecho de haberse sacado el graduado escolar le ofrece otras alternativas.

Tanto en el caso de Fermín como de Abraham, se acepta que se casen a pesar de no tener un trabajo. Sin embargo, se les busca alternativas laborales dentro de la comunidad, participando en negocios de la familia como el mercado, un trabajo en la asociación, u otras alternativas. En otros casos, las mismas familias asumen que no encontrarán un trabajo, pero que irán teniendo contratos puntuales y que ya conseguirán tirar adelante la familia, si

hace falta con su ayuda, como es el caso de Nilo, o al que se ha visto evocado Vito, al escaparse.

En otros casos, el acceso al mundo laboral de los *fadrins* se produce cuando quieren dejar de estudiar, y la familia les hace escoger entre ir al instituto o ayudarles en su trabajo. En estos casos, siempre es en trabajo perteneciente a la economía sumergida, ya que son menores de 16 años.

En cambio, el acceso al mundo laboral para las mujeres está marcado por la necesidad de tener un trabajo, si el marido no puede mantener a la familia. Tal y como Janira explica en la cita 77, no todas las chicas se casan con un hombre que pueda mantenerlas, y por lo tanto, deben trabajar.

A pesar de ello, en caso que una chica quiera trabajar, si la familia de la chica, el *mozo* o el marido están de acuerdo, la *fadrina*, *mocita* o la *casada jove* puede hacerlo.

Janira: Yo què sé lo que farà! Es casarà...

Laika: Però, no, tu dius, fins al graduat, ¿no?, vale. El graduat és als i als quinze què, la casaràs amb quinze anys?

Janira: Si no vol no. Si no vol que estigui a casa fins que es casi, i quan es casi que treballi.

Laika: I què farà a casa?

Janira: Ai... descansar, que s'està molt bé sense fer re. A mi m'encantaria estar a casa sense fer re. No sé lo que ella vulgui fer, si ella es volgués ficar a treballar...

Laika: Però tu vas a vendre. I llavors ella què farà, nar a vendre?

Janira: No, mentres vigui amb mi no treballarà.

Laika: I quan es casi, l'únic que podrà fer serà nar a vendre.

Janira: Home, si tens el graduat pots treballar de dependent, d'algu així.

Laika: Però si no ha treballat mai des dels quinze fins que es casi...

Janira: No, aviam... si vol treballar, la deixaré treballar, jeh!

Laika: ¡Ah! De de dependenta o d'algu si.

Janira: Si, claru. Si vol.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_CMov_Laika)

Cita 165: Las fadrines pueden trabajar si ellas quieren y su familia lo permite

De esta manera, vemos como el acceso al mundo laboral en las mujeres depende de si ellas quieren hacerlo, pero también de si su familia o su pareja se lo permiten o es capaz de convencerlos. En la mayoría de casos, cuando se sigue el modelo de mujer, se espera que busquen un trabajo en el caso que sea necesario para que la familia pueda tirar económicamente adelante, pero generalmente, dependen del marido. Por ejemplo, en la cita 93, se ve como Indira depende económicamente del marido y del dinero que él le da. De esta manera, evitar esta dependencia económica puede ser un motivo para retomar los estudios.

En este sentido, en la cita 88 vemos como Alba, que dejó de estudiar antes de sacarse el graduado, decide retomar sus estudios para poder encontrar un trabajo. En este caso, podía optar por sacarse un título vinculado a un ámbito laboral concreto, sin conseguir el graduado, o sacarse el graduado, sin tener una formación concreta para empezar a trabajar.

En su caso, tanto ella como su madre valoraron ambas opciones (sacarse el graduado escolar o cursar un PFI vinculado a un campo profesional que le interesara), tal y como se muestra en la cita 161, ya que sus estudios están orientados a lograr un trabajo, y eso implica valorar las posibilidades de conseguir un trabajo. En este caso, creen que debido a sus intereses para poder trabajar con la comunidad gitana, a través de contratos por parte de la administración pública (los payos), interpretan que el hecho que Alba tenga el graduado escolar, facilitará que los payos la perciban como una referente

para la comunidad gitana, independientemente que la propia comunidad la vea o no como tal.

De alguna manera, entra en consonancia con parte de las expectativas de los promotores escolares como Laika, que tienen el graduado escolar e incluso en su caso titulación universitaria, pero que la misma comunidad gitana de La Lluna, a pesar de reconocer el valor de su titulación, la mayoría no lo desean para sus hijas e hijos.

Como veíamos en la cita 132, Alba contempla la posibilidad de trabajar en el ámbito de la mediación comunitaria, vinculado a la asociación gitana de la ciudad de su pareja, donde debería haber ido a vivir después de casarse, si no se hubiera des-pedido. En este caso, se ve una vez más como las asociaciones gitanas se entienden como una plataforma desde donde hacer proyectos y tener un trabajo y unos ingresos económicos.

De la misma manera, Rodrigo espera que a través de la presidencia de la Associació de Joves Gitanos de La Lluna pueda hacerse un espacio laboral, pero al entrar a trabajar como promotor, deja de resultarle prometedor el escenario, ya que el trabajo de promotor lo percibe más estable.

Asimismo, Eulalia, Victoria y Albina, tres madres que están colaborando con la Associació de Joves Gitanos de La Lluna, esperan que a través de proponer varios proyectos, puedan tener unos ingresos. A pesar que hasta cierto punto es cierto, que las asociaciones gitanas se han convertido en plataformas donde hacer proyectos, no siempre se consiguen beneficios, pero si que con el tiempo de voluntariado en la asociación y elaborando proyectos, permite tejer una serie de relaciones con el distrito y con el ayuntamiento, que puede transformarse en contratos o en subvenciones.

No obstante, Érica quiere estudiar un PFI para poder encontrar un trabajo, pero después de estar valorando las alternativas, Héctor, su pareja, consideró que prefería que no estudiara y que no trabaje. Así pues, vemos como en principio las chicas pueden trabajar, pero en algunos casos, la decisión no recae en su voluntad, sino en la concepción de su familia o su pareja sobre cuál es el rol de la mujer en el seno de la familia, y por lo tanto, solamente trabajarán en caso de necesidad.

Finalmente, delante de la dificultad de encontrar trabajo en el contexto actual, algunas mujeres, generalmente ya madres con hijas e hijos en edad escolar, y por lo tanto con más tiempo para poder dedicar a un trabajo y aportar económicamente a la familia, plantean la necesidad de generar autoempleo, después de estar mucho tiempo cada una de ellas buscándose la vida en el mercado o limpiando casas, ya que al no tener ninguna titulación les resulta complicado encontrar un trabajo en otro ámbito. Actualmente, están pensando en organizarse y crear una empresa de limpieza, y así lo han planteado a Servicios Sociales, con el fin de intentar recibir el asesoramiento necesario, y quizás organizarse en un formato cooperativo.

De esta manera, vemos como las expectativas en torno al mundo laboral van cambiando con el tiempo, pasando del autoempleo al acceso al mundo laboral payo. Vemos como esto ha provocado procesos de contacto cultural y de hibridación, que han construido nuevas formas de plantearse el autoempleo, buscando alejarse de la economía sumergida a perseguir un modelo emprendedor, con un mayor potencial de estabilidad económica pero también que se ajuste a los tiempos y conciliación con la vida comunitaria.

PRESTIGIO SOCIAL EN LA COMUNIDAD

La comunidad gitana de La Lluna, como venimos señalando a lo largo de todo el análisis, está marcada por la diversidad de prácticas educativas y por los procesos de hibridación y cambio cultural.

De esta manera, vemos como a pesar de existir unos retos propios de las distintas etapas de su ciclo vital, existen otras expectativas de futuro que pueden ser valoradas por la comunidad gitana. Así, vemos como las expectativas de futuro, que permiten lograr cierto prestigio social y reconocimiento en la comunidad, pueden diferenciarse entre expectativas de futuro comunitarias, derivadas de los ámbitos de socialización intracomunitarios con valores eminentemente colectivistas; y las expectativas de futuro personales, provenientes de los ámbitos de socialización intercomunitarios con valores individualistas.

De esta manera, a pesar que como hemos presentado en este apartado puede parecer que existan contradicciones entre las expectativas de futuro que se promueven en los distintos ámbitos de socialización, estas contradicciones no son tales si tenemos en cuenta la importancia de la comunidad, de la familia y de las emociones. Así, a pesar que no se cumpla con el ciclo vital deseado o que no se cumplan con las expectativas de futuro comunitarias, los logros en otros ámbitos de socialización que reviertan en la comunidad o que permitan desarrollar un rol en la misma, acaban siendo valorados, respetados e incluso promovidos y justificados por la propia familia.

Vemos, entonces, que a pesar que las prácticas socializadoras están orientadas a cumplir con unas metas concretas, donde se espera cumplir con el ciclo vital, como hemos ido analizando se detectan otras vías de lograr prestigio social, como puede ser a través del trabajo -y de la escolarización-, del asociacionismo o del Culto.

Para poder entender cómo se puede incumplir con los retos propios del ciclo vital, pero al mismo tiempo lograr cierto prestigio social en la comunidad, debemos tener presente la importancia de las emociones en la comunidad gitana de La Lluna.

Así, a pesar de la decepción que puede generar en un momento que una hija se escape y no pueda honrar a la familia al sacar su pañuelo, con el tiempo se reconstruye la relación familiar y la mujer y su familia puede conseguir prestigio social al tener descendencia.

De la misma manera, estudiar y no construir una relación de pareja o no tener descendencia cuando lo hace su quinta, puede generar un cuestionamiento sobre la persona que decide esta alternativa. No obstante, cuando se consigue un trabajo que aporta recursos económicos a la familia o bien puede ocuparse de miembros de la familia dependientes, por no tener otras responsabilidades familiares, son valorados socialmente, en tanto que en ambas situaciones se está cumpliendo con un rol comunitario.

Hablar, por tanto, de procesos de construcción de la identidad gitana en un mundo payo es tener en cuenta procesos de hibridación cultural, pero también de segregación y de promoción de diferencias culturales secundarias, ya que entre las alternativas disponibles entran en juego expectativas de futuro de los distintos microsistemas donde participan, con valores que pueden resultar contradictorios entre ellos, pero que permiten ofrecer multiplicidad de alternativas donde elegir, pero también permiten pensar en procesos de transformación cultural de la comunidad gitana de La Lluna, con diversidad de elementos culturales y con diversidad de prácticas sociales.

5. DISCUSIÓN Y CONTINUIDAD

Los maestros y los administradores necesitan un conocimiento profundo de sus estudiantes y de las comunidades de sus alumnos. No pueden permitirse el lujo de depender exclusivamente de fuentes secundarias y rumores con respecto a las experiencias y características de un grupo en particular. Por otra parte, deben actualizar constantemente este conocimiento para que puedan mantenerse al día con los cambios en sus estudiantes y comunidades de sus alumnos.

(Olga A. Vásquez, Lucinda Pease-Alvarez y
Sheila M. Shannon, 1994: 189)

DISCUSIÓN

La comunidad gitana de La Lluna es un grupo dominado que convive con la comunidad paya desde hace más de 600 años. Es por ello que el desarrollo en la comunidad gitana de La Lluna no puede entenderse al margen de la relación entre ambos grupos, y de la participación de sus miembros en instituciones de la comunidad gitana y del grupo cultural dominante.

En este sentido, conocer el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna, con sus etapas y los distintos estatus que se pueden ocupar, nos permite entender mejor la constelación de prácticas de la comunidad gitana de La Lluna, así como los procesos de hibridación cultural fruto de la participación en distintas instituciones.

Así, vemos que a pesar que la comunidad gitana de La Lluna tiene un modelo de desarrollo tradicional para mujeres y hombres, también se detectan alternativas a este modelo, socialmente reconocidas y que garantizan un espacio en la propia comunidad. De esta manera, a pesar que los roles de género se definen en cada comunidad (Britt-Marie Thurén, 1993; Frances Mascia-Lees y Nancy Johnson, 2000 y Aurelia Martín Casares, 2006), éstos se encuentran en proceso de cambio por la participación en prácticas culturales del grupo dominante y por la interacción entre éste y la comunidad gitana.

En definitiva, conocer el ciclo vital de la comunidad gitana nos lleva a acercarnos a la diversidad de alternativas en el desarrollo de sus miembros. Así podemos entender que a pesar de estar enmarcados en una cultura con una constelación de prácticas eminentemente colectivistas, ésta se encuentra en interacción con la comunidad paya con valores principalmente individualistas. A pesar de las contradicciones que pueden surgir a raíz de la participación en instituciones de ambos grupos culturales (Patricia M. Greenfield y Rodney R. Cocking, 1994 y Patricia M. Greenfield y Lalita K. Suzuki, 1998) los miembros de la comunidad gitana de La Lluna han incorporado diferentes voces (Mikhail Bakhtin, 1986; James V. Wertsch,

1991, 2002; Isabel Crespo, 2001; José Luis Lalueza e Isabel Crespo, 2009, 2011 e Isabel Crespo, José Luis Lalueza, Sònia Sànchez-Busqués y Marta Padrós, 2013), teniendo en cuenta la contrapalabra del grupo hegemónico, que les permite ir transformando su constelación de prácticas, incorporando nuevos elementos fruto del contacto cultural y transformando las narrativas.

Hemos visto cómo la familia, las asociaciones gitanas y el Culto son instituciones de la propia comunidad. No obstante, no todas transmiten los mismos valores e incluso se detectan cambios en las prácticas culturales propias de estas instituciones. Por otro lado, el mundo laboral es una institución que puede formar parte de la propia comunidad, cuando el entorno laboral está ligado a las prácticas económicas tradicionales de la familia y a la comunidad. Sin embargo, debido a las dificultades surgidas en estos entornos laborales en los últimos años, gran parte de la comunidad gitana ha percibido la necesidad de incorporarse al mundo laboral payo en busca de mayor estabilidad económica. Esto, no es un hecho nuevo, hace años que hay miembros de la comunidad que han accedido al mercado laboral payo como una alternativa económica. No obstante, la dificultad actual radica en la exigencia de niveles formativos mínimos para acceder a muchos puestos de trabajo, la gran competencia y el no reconocimiento de las habilidades si no van acompañadas de una titulación. De esta manera, la escolarización ya no solamente es necesaria para aprender a leer y a escribir, sino también por el título que ofrece, ya que a pesar que no garantiza un trabajo, no tener el graduado escolar excluye del acceso al mismo.

Sin embargo, la comunidad gitana de La Lluna y la comunidad paya parten de distintos modelos de socialización de sus miembros, dificultando así la adquisición de determinados aprendizajes en la escuela. Desde la comunidad gitana, a pesar de la separación de espacios por género, las chicas y chicos participan de las prácticas familiares, donde el aprendizaje por medio de observar y contribuir es clave para apropiarse de los artefactos y roles propios de la comunidad (Barbara Rogoff, 2011, 2014). Sin embargo, el modelo escolar segrega por edad, dificultando la participación de las chicas y chicos en muchas situaciones propias del mundo de los adultos y descontextualizando los aprendizajes.

Asimismo, y retomando la importancia de tener en cuenta el ciclo vital de la comunidad gitana de La Lluna, la escuela es una institución paya que se basa en el ciclo vital de la comunidad hegemónica (incluso podríamos decir que encaja mejor con el ciclo vital del grupo dominante durante el siglo XX), y en momentos clave para la escolarización entra en contradicción con las etapas del ciclo vital de la comunidad gitana. Esto no significa que las chicas y chicos gitanos no puedan seguir estudiando, sino que la transición ecológica que representa la entrada a la secundaria se produce en paralelo (o poco después en las chicas) de la transición de la INFANCIA a la INICIACIÓN, donde tienen nuevos retos a resolver que no se corresponden con la escolarización. Así, seguir estudiando se convierte en una alternativa al modelo tradicional, a la que las chicas y chicos tienen que enfrentarse a una edad temprana. En este punto, me parece importante resaltar que las chicas y chicos pueden seguir estudiando y después cumplir con los retos propios del ciclo vital de la comunidad gitana, o bien dejar de estudiar y después retomarlos buscando mejorar su formación y sus posibilidades laborales.

Finalmente, es importante enfatizar que nos encontramos con procesos de hibridación cultural que transforman la constelación de prácticas de la comunidad gitana de La Lluna y también inciden en su ciclo vital. De esta manera se detectan características propias de la adolescencia en la etapa de la INICIACIÓN (especialmente en los chicos); se incorporan artefactos de la comunidad paya en la constelación de prácticas; o se legitiman modelos alternativos de mujer y de hombre.

Es por ello, y a modo de conclusión, que debemos entender la comunidad gitana de La Lluna en toda su diversidad, como una comunidad con una tradición cultural rica y en proceso de cambio, con una constelación de prácticas que socializa a sus miembros y permite que se desarrollen como miembros competentes de ésta, al mismo tiempo que les ofrece acceso a los artefactos de la comunidad paya. Entendiendo esta diversidad cultural, y tomando las voces de la comunidad gitana de La Lluna como voces legítimas y sus prácticas como válidas, nos lleva a querer aprender de ellas y ellos, abriéndonos la puerta a repensar el desarrollo humano, y más concretamente a repensar cómo debe ser la escolarización para responder a las necesidades sociales actuales.

PROPUESTAS PARA LA INTERVENCIÓN

De acuerdo con lo discutido, debemos pensar el desarrollo humano como un proceso cultural. Esta concepción nos lleva a repensar las instituciones educativas, especialmente, la escuela en una sociedad multicultural, ya que ésta debe tener en cuenta el desarrollo de todas las niñas y niños, y sus familias. De esta manera, es imprescindible no solamente conocer, sino también escuchar, las voces de la comunidad gitana para transformar las instituciones educativas.

Actualmente, nos encontramos con un sistema escolar rígido, que responde a un marco cultural donde se espera que todas seamos iguales, sin tener en cuenta la diversidad en el desarrollo presente en las aulas. En este contexto, se detectan altos niveles de absentismo, abandono y fracaso escolar, así que no podemos (ni debemos) permitirnos seguir pensando en una escuela para todas sin pensar en excepciones, cuando realmente es una escuela para unos pocos. Parte del problema es pensar que se trata de excepciones y no de la necesidad de flexibilizar un sistema educativo, para que éste responda a la diversidad en el desarrollo.

Más en concreto, las familias tienen que poder participar de las escuelas, vinculando los centros escolares con la comunidad. Además, las escuelas deben ofrecer alternativas educativas que respondan a los intereses formativos de las chicas y chicos, con componentes mucho más prácticos y vinculados al mundo profesional. Asimismo, es imprescindible que existan mecanismos para poder reincorporarse al sistema escolar, ya que tal y como está concebido éste actualmente, las chicas y chicos que abandonan entre los 12 y 14 años, tienen muy difícil acceder a alternativas educativas antes de los 18 años. Finalmente, el trabajo en red entre todos los agentes educativos (familias, escuela, Servicios Sociales y otros agentes), tenidos en cuenta como interlocutores válidos, es necesario para contemplar todas las alternativas en el desarrollo de las chicas y chicos, así como buscar la mejor manera de no entrar en contradicciones entre los distintos espacios de socialización.

CONTINUAR APRENDIENDO

Empecé a trabajar con la comunidad gitana hace 9 años, durante estos años he aprendido mucho sobre las prácticas de la comunidad gitana de La Lluna, y espero seguir haciéndolo en el futuro.

Esta tesis no es más que una pequeña parte de lo que he aprendido, porque hay una parte vivencial, vinculada con los afectos, que difícilmente queda reflejado en una publicación. Este trabajo es una muestra más que la vinculación afectiva es clave para el aprendizaje.

Sin embargo, continúo aprendiendo, y no se me ocurre una manera mejor de terminar la tesis que con conversaciones de este último mes con algunas de las chicas y chicos, donde hablamos de planes de futuro.

Alba: Marta perdina que at mulesti akestas oras , pero revisan els midatges de ioc e vis k tenia k pagar una cosa al juny y astem agost :o jj

Alba: La matricula ficaba

Marta: ui... ara miro com es pot fer... pq crec q tu no has d pagar res, pq no has d pagar matricula

Alba: Algo això

Alba: Axi

Alba: Nose demà o cuam puguis ya o mires es que tinc por de no poder seguir fenlo

Marta: segueixes tenint la mateixa contrasenya?

Marta: demà al matí ho miro, i si sha d fer alguna cosa, et dic. vale?

Alba: Si la mateixa

Alba: Vale marta mersi con sempre :-)* :-*

Marta: ok, no et preocupis, q demà al matí ho miro i si hi ha algun problema ja ho arreglarem

Marta: i a partir d setembre, t'ajudo amb tot això i busco a algu q t'ajudi tmb. val?

Marta: jo hauré acabat la tesis i tindrè una mica més d temps

Marta: com estàs? q tal l'estiu?

Alba: A vale si tranquila

Alba: Be

Alba: Mol be

Alba: Y tu ?

Alba: Cm estas ?

Alba: Am la tESIS y aixi as pogut disfruta de l'estiu o que ?

Marta: treballant, però suposo q acabaré la tesis...

Marta: si acabo d'escriure tota la tesis, estaré contenta encara q no hagi pogut fer vacances

Marta: mira, la portada al final serà així

Alba: Jaja cla que si ja quedaras descansada cuan acavis jj

Alba: Abera

Alba: Amb ba fe molta ilusio k agafesis al meu dibuix e dadabo.

Marta manda la portada definitiva de la tesis

Marta: t'agrada?

Alba: Si me la bas enviar me encanta pero era diferent l'atre

Alba: Que xulu!

Alba: Amb el detall de els culos

Alba: De la bandera gitana

Marta: si, he posat els colors d la bandera gitana al fons, pq els altres no volien dir res, i aquests si

Marta manda el dibujo de la portada

Marta: té, el teu dibuix amb els colors d la bandera gitana, així tmb el tens tu :-)

Alba: Es súper pensat y ensertst mencanta y gracias per ficsr el meu dibuix :-* :-) :-) :-)

Marta: m'agrada molt com queda amb el teu dibuix i em fa molta il·lusió posar-lo

Marta: jajaja

Alba: Et queda mol pero acabarla ?

Marta: les conclusions i acabar d'explicar una mica com he fet l'anàlisis...

Marta: em queda treballar cada dia fins al setembre moltes moltes hores, però queda menys

Alba: Aket agost encara estarás en ello baya jajaja

Alba: Suposu?

Alba: Buenu pasiensia

Marta: si, ja queda menys :-)

Marta: gràcies guapa!

Alba: Et te que quedar súper chulo pero que l'i estas ficant moltes dedicación

Marta: jajaj

Alba: Jj

Marta: és q he après moltes coses amb vosaltres tots aquests anys :-)

Marta: i explicar-les pq s'entenguin costa molt

Alba: I nosaltres de tu marta

Alba: Mara meba..

Marta: està b q tots haguem après :-)

Alba: No es par ferta la pilota ni queda be pero sensatu Nose si estaria així em aquets muments

Alba: Una de las pocas personas que ma impulsat y alludat ets tu

Marta: potser si o potser no... mai se sabrà...

Marta: però segur q sense haver-te conegut, jo no estaria aquí

Marta: bonica, tu pots molt! i segur q ho aconsegueixes!

Alba: Al saño at ba fica al meu camí y yo manalegru porque malludas mol y am tema treball y astudis sensa tu no abrian sigut pusiblas

Marta: lo únic és q ho tens més difícil, pq portaves molt temps sense estudiar, però ho aconseguiràs

Marta: i a partir d setembre et podré ajudar una mica més

Alba: Si estava mix a dormida ARA i tinc que esforsarma y ja esta

Marta: però qui ha decidit les coses has estat tu, eh!

Alba: Y gracias con sempre

Marta: q vas ser tu qui em va demanar q t'ajudés a trobar uns estudis x treballar, així q el primer pas el vas fer tu

Marta: :-)

Alba: Ja pero mas ajudat mol mas dunat saguratat y mas ajudat y desda patitas

Marta: jajaja, pq m'encanteu! i d tu vaig aprendre molt dsd el primer dia q vaig arribar a l'associació. ho dic d veritat!!

Alba: Igual k saps que en lu que pugui yo b tajudare sempre !

Marta: ja ho has fet! he après molt, i seguiré aprenent molt

Marta: i tinc una portada x la tesis super xula!

Alba: Bn prau k yo soc sansibla jajajaja asigut mol chulu cuneixat y asta tans anys

Alba: Jaja si mancanta y n par k sigui al meu dibuix pero queda xulisim jjjj Es xulisim moltas gracias pero dixarma formar part amb el meu dibuix a quedar xulisim tastimuu !jjj :-* :-* :-*

Alba: :-) :-) :-)

Marta: :-*

Alba: mañana pareix la Indira.

Alba: Es el primer bebe d la kinta

Marta: si parleu amb ella envieu-li molts petons d part meva!!!

Alba: Si demà li domare de parte teba el te aquí a bcn

Marta: Jo l'aniré a veure quan estigui a casa. Un petó molt gran bonica!

Marta: demà et dic alguna cosa d lo d la ioc, vale?

Marta: segueixo treballant una estona més, q sinó no acabaré mai!!!

Alba: Igualment marta , sii cuan puguis trankila bna nit :-* :-* :-*
gracias

Marta: :-* nanit!!

Alba: Marta, perdona que te moleste a estas horas, pero revisando los mensajes de la IOC he visto que tenía que pagar una cosa en junio y estamos en agosto :o jj

Alba: La matricula ponía.

Marta: ui... ahora miro cómo se puede hacer... porque creo que tú no tenías que pagar nada, porque no tienes que pagar matrícula.

Alba: Algo esto.

Alba: Así

Alba: No sé, mañana, o cuando puedas, ya lo miras. Es que tengo miedo de no poder seguir haciéndolo.

Marta: ¿Sigues teniendo la misma contraseña?

Marta: Mañana por la mañana lo miro, y si se tiene que hacer alguna cosa, te digo. ¿Vale?

Alba: Si la misma.

*Alba: Vale Marta. Gracias, como siempre :-) :-**

Marta: Ok, no te preocupes, que mañana por la mañana lo miro y si

hay algún problema ya lo arreglaremos.

Marta: Y a partir de septiembre, te ayudo con todo esto y busco a alguien que te ayude también. ¿Vale?

Marta: Yo habré terminado la tesis y tendré un poco más de tiempo.

Marta: ¿Cómo estás? ¿Qué tal el verano?

Alba: Ah vale. Si, tranquila.

Alba: Bien.

Alba: Muy bien.

Alba: ¿Y tu?

Alba: ¿Cómo estás?

Alba: ¿Con la tesis y así has podido disfrutar del verano o qué?

Marta: Trabajando, pero supongo que terminaré la tesis...

Marta: Si termino de escribir toda la tesis, estaré contenta aunque no haya podido hacer vacaciones.

Marta: Mira, la portada al final será así.

Alba: Jaja claro que si. Ya quedarás descansada cuando termines jj

Alba: A ver.

Alba: Me hizo mucha ilusión que cogieras mi dibujo, de verdad.

****Marta manda la portada definitiva de la tesis****

Marta: ¿Te gusta?

Alba: Si, me la mandaste. Me encanta. Pero era diferente, la otra.

Alba: ¡Que chulo!

Alba: Con el detalle de los colores.

Alba: De la bandera gitana.

Marta: Si, he puesto los colores de la bandera gitana en el fondo, porque los otros no querían decir nada, y estos si.

****Marta manda el dibujo de la portada****

Marta: Ten, tu dibujo con los colores de la bandera gitana, así también lo tienes tú :-)

Alba: Es super pensado y acertado. Me encanta. Y gracias por poner mi dibujo :- :-) :-) :-)*

Marta: Me gusta mucho como queda con tu dibujo y me hace mucha ilusión ponerlo.

Marta: jajaja

Alba: ¿Te queda mucho para terminarla?

Marta: Las conclusiones y acabar de explicar un poco cómo he hecho el análisis...

Marta: Me queda trabajar cada día hasta septiembre muchas muhcas horas, pero queda menos.

Alba: Este agosto aún estarás en ello, vaya jajaja

Alba: ¿Supongo?

Alba: Bueno, paciencia.

Marta: Si, ya queda menos :-)

Marta: ¡Gracias guapa!

Alba: Te tiene que quedar super chulo porque le estás poniendo mucha dedicación.

Marta: jajaj

Alba: Jj

Marta: Es que he aprendido muchas cosas con vosotras todos estos años :-)

Marta: y explicarlas para que se entiendan, cuesta mucho.

Alba: Y nosotras de ti, Marta.

Alba: Madre mía...

Marta: Está bien que todos hayamos aprendido :-)

Alba: No es para hacerte la pelota ni quedar bien, pero sin ti no sé si estaría así en estos momentos.

Alba: Una de las pocas personas que me ha impulsado y ayudado eres tu.

Marta: Quizás si o quizás no... nunca se sabrá...

Marta: Pero seguro que sin haberte conocido, yo no estaría aquí.

Marta: ¡Guapa, tu puedes mucho! ¡Y seguro que lo consigues!

Alba: El Señor te puso en mi camino y yo me alegro porque me ayudas mucho y con el tema trabajo y estudios sin tu no habría sido posible.

Marta: Lo único es que lo tienes más difícil, porque llevabas mucho tiempo sin estudiar, pero tu lo conseguirás.

Marta: Y a partir de septiembre te podré ayudar un poc más.

Alba: Si, estaba medio dormida AHORA y tengo que esforzarme y ya está.

Marta: Pero quien ha decidido las cosas has sido tu, ¡eh!

Alba: Y gracias, como siempre.

Marta: Fuiste tu quien me pidió que te ayudara a encontrar unos estudios para trabajar, así que el primer paso lo hiciste tú.

Marta: :-)

Alba: Ya, pero me has ayudado mucho. Me has dado seguridad y me has ayudado. Y desde pequeñas.

Marta: jajaja, ¡porque me encantáis! Y de ti aprendí mucho desde el primer día que llegué a la asociación. ¡¡Lo digo de verdad!!

Alba: ¡Igual que sabes que en lo que pueda yo también te ayudaré siempre!

Marta: ¡Ya lo has hecho! He aprendido mucho, y seguiré aprendiendo mucho.

Marta: ¡Y tengo una portada para la tesis super chula!

Alba: Bueno, basta, que yo soy sensible. ¡Jajajaja! ¡Ha sido muy chulo conocerte y estar tantos años!

Alba: Jaja. ¡Si me encanta y no porque sea mi dibujo, pero queda chulísimo! jjjj ¡Es chulísimo! Muchas gracias por dejarme formar parte con mi dibujo. ¡Ha quedado chulísimo! ¡Te quiero! :-* :-* :-*

Alba: :-) :-) :-)

Marta: :-*

Alba: Mañana pare la Indira.

Alba: Es el primer bebe d la quinta.

Marta: ¡¡¡Si habláis con ella, mandadle muchos besos de mi parte!!!

Alba: Si, mañana se los daré tu tu parte. La tiene aquí en La Serralada.

Marta: Yo iré a verla cuando esté en casa. ¡Un beso muy grande, guapa!

Marta: Mañana te digo algo de lo de la IOC, ¿vale?

Marta: ¡¡¡Sigo trabajando un rato más, que sino no acabaré nunca!!!

Alba: Igualmente, Marta. Si, cuando puedas, tranquila. Buenas noches :- :-* :-* Gracias.*

Marta: :- Buenas noches!!*

Conversación por Whats App con Alba. Martes 23 de Agosto de 2016

Alba sigue estudiando para sacarse el graduado escolar a través del Institut Obert de Catalunya (IOC), al mismo tiempo que empezará a hacer cursos de mediación e interculturalidad, y seguirá trabajando en el Proyecto Shere Rom como co-coordinadora. En cambio, Indira acaba de ser madre y ha tenido el primer bebé de la quinta. Cada una ocupa un estatus distinto, pero ambas han decidido entre las alternativas disponibles en la comunidad gitana de La Lluna.

Tobías: Si esque anat de urgencies avui la meva mare perque tenia uns dulturets pero es nural es perque esta de 5 mesus casi y es perque es fa mes gran y es cumensa amoure y eduna patades jaja

Tobías: No en care no usabem el dia 19 de aquet mes te que nar y li faran la prova especial dels organos sexuals y veuren si es nen o nena :-) :-) :-)

Marta: :-) :-) si, és normal q tingui mal a vegades... però és millor anar al metge x si d cas

Marta: molt b!! a veure q us diuen

Tobías: Si cla.pero estava tot be al.nen estava be :-) :-)

Tobías: Si

Tobías: Cuan usepiga tu dire vale

Marta: :-) Tinc ganes de conèixe'l ja! ;-)

***fin conversación del miércoles 3 de Agosto, retomada miércoles
24 de Agosto, con la nueva información***

Tobías: Crec que ya saps que tindre un germa que es un nen

Marta: si, ho vaig veure al facebook

Tobías: :-) :-)

Marta: estàs content ara q ja ho sabeu?

Tobías: Sii

Tobías: Ara que vaigui tot be que as fain grans si Deu vol y daki 4 o
5 anys tindres amb al Zaqueo ala Britney y atota la kinta nova

Tobías: Fen pelis y jocs =) :-) :-)

Marta: jjajajaj

Marta: si :-)

Tobías: Jajaja

Marta: es dirà Zaqueo el teu germà?

Tobías: Sii

Marta: :-)

Tobías: En principi si

Marta: m'agrada!

Tobías: Jjj

Tobías: :-) :-)

Tobías: Si, es que han ido a urgencias hoy. Mi madre tenía pequeños dolores, pero es normal, es porque está casi de 5 meses y es porque se hace grande y empieza a moverse y le da patadas jaja

Tobías: No aún no lo sabemos, el día 19 de este mes tiene que ir y le harán la prueba especial de los órganos sexuales y verán si es niño o niña :-) :-) :-)

Marta: :-) :-) si, es normal que le duela a veces... pero es mejor ir al médico por si acaso.

Marta: ¡¡Muy bien!! A ver qué os dicen.

Tobías: Si, claro. Pero estaba todo bien. El niño está bien :-) :-)

Tobías: Si

Tobías: Cuando lo sepa te lo diré, ¿vale?

Marta: :-) Tengo ganas de conocerlo ya! :-)

****fin conversación del miércoles 3 de Agosto, retomada miércoles
24 de Agosto, con la nueva información****

Tobías: Creo que ya sabes que tendré un hermano, que es un niño.

Marta: Si, lo vi en facebook.

Tobías: :-) :-)

Marta: ¿Estás contento, ahora que ya lo sabéis?

Tobías: ¡¡Si!!

Tobías: Ahora que todo vaya bien, que se hagan mayores. Si Dios quiere, de aquí 4 o 5 años tendrás a Zaqueo, a Britney y a toda la quinta nueva.

Tobías: Haciendo películas y juegos =) :-) :-)

Marta: jjajajaj

Marta: si :-)

Tobías: Jajaja

Marta: ¿Se dirá Zaqueo tu hermano?

Tobías: Sii.

Marta: :-)

Tobías: En principio si.

Marta: Me gusta!

Tobías: Jjj

Tobías: :-) :-)

Conversación por Whats App con Tobías. Miércoles 3 y 24 de Agosto de 2016

Tobías dejó de estudiar y está trabajando ayudando a su familia. Ahora tendrá un hermano pequeño. Ya hace planes para que cuando su hermano (que aún no ha nacido) y la hija de su prima (que ahora tiene 5 meses), tengan 4 años se incorporen al Proyecto Shere Rom. Él ha disfrutado y aprendido en el Proyecto, descubriendo algunos de sus intereses vinculados con el campo audiovisual.

Marta: boniques!

Marta: a la tornada d vacances, al setembre tornem amb els tallers

Marta: l'altre dia m'ho preguntava l'Érica

Carmen: Oleeee

Carmen: Millooo

Carmen: Kin taller faemm

Carmen: Farem?

Marta: primer farem un repàs entre nosaltres del q hem après, i parlarem d quin volem fer a partir d'ara

Carmen: Blee molbee

Marta: crec q havíem dit el d'ungles, però ho parlem entre totes i fem llista del q ens interessa, x demanarho i prepararho. ok?

Carmen: Vlee!!

Marta: a veure, us demano ajuda a totes, q potser teniu alguna idea :-)

Marta: he d posar un títol a la tesis (q és com un llibre del que he après amb vosaltres). el tema del llibre és el q he après aquests 9 anys q he estat a La Lluna amb vosaltres...

Marta: el dibuix d la portada és un dibuix molt xulo q em va fer l'alba d'una família gitana...

Marta: però ara em falta un títol i no sé quin posar...

Marta: a veure si teniu alguna idea bona

Marta: d moment, nhe pensat 3, però no sé si m'acaben d'agradar...

Marta: a veure si teniu alguna idea millor q les meves :-)

Marta: penseu q sou payes, q veu arribar a La Lluna sense saber res dels gitanos... i amb 9 anys he après moltes coses...

Marta: quin títol li posarieu a aquest llibre?

Alba: Unatra Bagada curs k Bree !

Alba: ARA pansare algún título y tanbiu cuam samacurreixi alguna idea tastimem marta :-* :-* :-* :-* :-* :-* :-*

Carmen: Si y yoo tmve ara pansare

Carmen: :-* :-* :-* :-*

Marta: :-) :-) :-* :-* :-*

Marta: Gràcies boniques

Marta: Jo d moment havia pensat:

Marta: - 9 anys a la placeta

Marta: - 9 anys sent paya

Marta: - 9 anys aprenent amb els gitanos

Marta: Xò no estic segura d cap...

Alba: nou esglaons en una cultura

Alba: K? No bal res jjj pero u e pansat jjjjj

Marta: me l'apunto! :-) és millor q alguna d les meves

Alba: Jjjj bl

Manuela: K es esglsen

Alba: Escalones

Alba: Como los d las escaleras

Alba: Kajajaja

Marta: la idea del titol és q jo he après moltes coses aquests 9 anys a La Lluna... i ha voldria q el titol ho tingués

Marta: x exemple, una d les primeres coses q vaig aprendre és q sóc paya, fins q vaig començar a treballar amb vosaltres, no ho sabia :-)

Marta: però també he après moltes altres coses

Alba: Jjjj

Marta: he après com creixeu, quines coses us agraden i quines no... q és important a cada edat... q cadascuna és diferent...

Marta: moltes coses...

Marta: nenes, perdoneu q estic pesada, però estic fatal d'idees i he d triar un títol q m'agradi...

Marta: les idees q tinc d moment, q mha anat dient la gent: 9 anys sent paya; 9 anys a la placeta; 9 anys aprenent amb els gitanos; 9 graons en una cultura; 9 anys sent paya, 9 anys agitanant-me

Marta: alguna us agrada? teniu alguna altra idea?

Marta: la idea seria en català o en caló... o una barreja entre català i caló...

Marta: del q he après aquests anys... jajaja q mheu ensenyat? sóc fatal x posar títols!!

Alba: Jajaj tots están be

Alba: Nose que te emos enseñado xk las criaturas muí bien enseñadas n están jajaja pero bn ai cosas d los gitanos k son muí buenas compartir, la naturalidad , el respeto alos mayores , ancianos. Ns jjjj

Alba: Nou anys compartin amb els calós

Alba: O ns jjj es k no se me ocurre nd mas

Marta: :-) :-) :-) he après moltes coses!

Marta: :-* :-* :-*

Carmen: Yo no sirvexu x xo jajaja astan be totss

Carmen: Marta

Carmen: :-* :-* :-* :-* :-*

Marta: :-)

Marta: Si en penseu algun m'aviseu, sinó algun d'aquests posaré :-)

Marta: Segur q totes serviu x tenir bones idees ;-)

Alba: A mi magrada nou anys sent paya, nou anys agitanantme. el q mes

Marta: I a la resta?

Carmen: si

Érica: A mi magrada

Manuela: si. si. millor.

fin conversación del jueves 4 de Agosto, retomada el martes 30 de Agosto

Marta: boniques! ara estic acabant ja amb la tesis :-) jajaja! per fi!!

Marta: explicant el q he après d cadascuna no vull posar el vostre nom d veritat, pq no vull q ningú pugui saber en cap moment d qui parlo. m'anava a inventar jo un nom x cadascuna, però he pensat q potser el podeu triar vosaltres :-)

Marta: em fa més il·lusió q sigui un nom fals inventat x vosaltres, com quan fèieu pel·lícules i us els inventàveu vosaltres!! :-)

Zuleima: Yo cacatuua

Zuleima: =) =) =)

Marta: XD :-) ;-)

Zuleima: =) =) =)

Marta: si tu vols aquest ok... i si en vols un d persona, te'l canvio :-)

Zuleima: Noooo omaaa cacatuua no

Zuleima: Jajajaja

Zuleima: Yatal dire avera kin pensuu

Alba: Yo estic al cukto

Alba: Después envió

Alba: :-*

Zuleima: I am al taller cuan cumansarem

Marta: al setembre, el dia q us vagi bé a totes

Carmen: Blee yo tal dire daspues

Carmen: Jjj

Marta: :-) vale!! jajaj! si me'l dieu avui, acabo avui d'escriure la tesis!!!!!! i ja només em quedarà repassar-ho tot!! :-)

Manuela: No puc parla astic al culto

Manuela: Cuan surti lixexu

Alba: Jjjj

Marta: q? ja saps com et vols dir a la tesis??

Manuela: Bff mal tinc k pansa

Marta: jajja! ok, pensa!! :-)

Manuela: Pero un nom nurlñmal o d wasa

Manuela: ?

Marta: normal

Marta: x exemple, com si jo em posés anna (pq no és el meu nom, però m'agrada)

Carmen: Yo Carmen No? Jaajaja o mal tink k invanta

Marta: qualsevol nom q us agradi, però q no sigui el vostre ;-)

Manuela: Yo

Manuela: Manuela

Carmen: Vle

Carmen: Jjajaj

Carmen: Usabiiiiiaaaaa

Manuela: Jajajajjjajaa

Carmen: Unaba adii ara

Carmen: Jajajjaajaa

Manuela: Yo marta manuela

Marta: perfecte!

Manuela: Am castalla

Manuela: Jajajaja

Marta: :-)

Carmen: Yo carmen vargas

Marta: només carmen, vale?? no poso cognoms ;-)

Carmen: =) =) =)

Carmen: Eske nose kin nom dirta

Carmen: Jjjjjju

Carmen: O rocio

Carmen: Jjjj

Marta: el q em diguis tu XD

Marta: un q t'agradi

Marta: jaja! ja em diràs si carmen, rocio o un altre ;-)

continúa la conversación a la mañana siguiente, miércoles 31 de Agosto

Marta: Bon dia boniques! Ja heu decidit com us voleu dir?

Érica: Yo Erica

Érica: jajaja

Érica: pero pk andamin k cambia da nom?

Marta: jajaja m'agrada! :-)

Marta: pq no cal q surti el d veritat a la tesis ;-)

Marta: i prefereixo q trieu vosaltres q no inventar-me jo el q vulgui! ;-)

Marta: a veure...

Marta: tinc:

Marta: Manuela: Manuela

Marta: Érica: Erica

Marta: Carmen: Carmen o Rocio. Ja t'has decidit???

Marta: La resta??? Alba? Zuleima?

Marta: jajaj si ho sé, us aviso en 9 mesos, com a les mares abans q neixin els bebès, q tenen 9 mesos x pensar el nom d la bebé :-)

Alba: Yo alba mismo xk n se me ocurre nd

Marta: :-) bueno, si en penses un altre, durant el dia d'avui, avisa! jajaj! no hi ha cap altra nom q t'agradi??

Alba: Bala Carmen rocío y yo Carmen

Alba: Pero ami me es igual k pongas el mio e

Marta: com prefereixis. tria tu el q prefereixis

Alba: Deja alba

Alba: Ami jajaja

Marta: podeu pensar-ho durant tot avui ;-)

Alba: K alba es precioso jjjj

Marta: en comptes d 9 mesos com en els embarassos, teniu 9 hores :-)

Marta: ok. poso alba

Marta: Carmen, has d decidir si carmen o rocio. i falta la Zuleima, q no crec q vulgui acabar dient-se cacatua :-)

Carmen: Si la alba bol carmen pues rocio yo

Carmen: Ami me daigual

Carmen: Jjjj

Marta: la alba al final crec q és alba :-)

Carmen: Ble ps carmen

Marta: el q prefereixis tu ;-)

Carmen: Matex

Carmen: Jjjj

Marta: oks! carmen :-*

Marta: va, Zuleima!! només faltes tu!!

Zuleima: Yo zulemimaa =) =)

Zuleima: Zuleima*

Marta: Perfecte!!!

Marta: Moltes gràcies x ajudar-me a aprendre tant!

Zuleima: De res marta si em siguut mol dulentaas jeje

Marta: Us estimo molt i encara q us feu grans, sempre sereu les meves nenes! :-*

Zuleima: Aiii martaa graciias tu tmb sempreu saras la nostra martaa tastimem

Zuleima: :-* :-*

Carmen: Tastiimem marta gracias a tuu x tirnuss aquesta pacienciia jjjaaj

Carmen: :-* :-* :-* :-*

Érica: aii =) Marta atic sansipla pk digis axo jajaj NUUUSATRUUS tambe tastiimmmmm moool sempreu saras la nodtra marta q bulia al arnau =) :-* :-* :-* :-* :-* :-* :-* :-*

Carmen: Jjajajajajaajajajajajaja

Carmen: =) =) =) =)

Alba: Te eremos marta deberdad eres especial mxooos besitos k pena como pasa el tiempi :-(

Marta: :-* :-* :-*

Marta: ¡Guapas!

Marta: A la vuelta de vacaciones, en septiembre volvemos con los talleres.

Marta: El otro día me lo preguntaba Érica.

Carmen: Oleeee

Carmen: ¡¡Mejor!!

Carmen: ¿Qué taller haemoss?

Carmen: ¿Haremos?

Marta: Primero haremos un repaso entre nosotras de lo que hemos aprendido, y hablaremos de cuál queremos hacer a partir de ahora.

Carmen: Vale, muy bien.

Marta: Creo que habíamos dicho el de uñas, pero lo hablamos entre todas y hacemos lista de lo que nos interesa, para pedirlo y prepararlo. ¿OK?

Carmen: ¡¡Vale!!

Marta: A ver, os pido ayuda a todas, que quizás tenéis alguna idea :-)

Marta: Tengo que poner un título a la tesis (que es como un libro de lo que he aprendido con vosotras). El tema del libro es el que he aprendido estos 9 años que he estado en La Lluna con vosotras...

Marta: El dibujo de la portada es un dibujo muy chulo que me hizo

Alba de una familia gitana...

Marta: Pero ahora me falta un título y no sé cuál poner...

Marta: A ver si tenéis alguna buena idea

Marta: De momento he pensado 3, pero no se si me acaban de gustar...

Marta: A ver si tenéis alguna idea mejor que las mías :-)

Marta: Pensad que sois payas, que llegasteis a La Lluna sin saber nada sobre los gitanos... y con 9 años he aprendido muchas cosas...

Marta: ¿Qué título le pondríais al libro?

Alba: ¡Otra vez el curso que viene!

Alba: AHORA pensaré algún título y te lo mando cuando se me ocurra alguna idea. Te queremos, Marta :- :-* :-* :-* :-* :-* :-**

Carmen: Si y yo también ahora pensaré.

Carmen: :- :-* :-* :-**

Marta: :-) :-) :- :-* :-**

Marta: ¡Gracias guapas!

Marta: Yo de momento había pensado:

Marta: - 9 anys a la placeta

Marta: - 9 anys sent paya

Marta: - 9 anys aprenent amb els gitanos

Marta: Pero no estoy segura de ninguno...

Alba: Nou graons en en una cultura.

Alba: ¿Qué? No vale nada jji pero lo he pensado jjjj

Marta: ¡Me lo apunto! :-) Es mejor que alguna de las mías.

Alba: Jjj vale

Manuela: ¿Qué es graons?

Alba: Escalones

Alba: Como los de las escaleras

Alba: Kajajaja

Marta: La idea del título es que yo he aprendido muchas cosas estos 9 años en La Lluna y querría que el título lo tuviera.

Marta: Por ejemplo, una de las primeras cosas que aprendí es que soy paya, hasta que empecé a trabajar con vosotras, no lo sabía :-)

Marta: Pero también he aprendido muchas otras cosas.

Alba: Jjj

Marta: He aprendido cómo crecéis, qué cosas os gustan y cuáles no... que es importante a cada edad... que cada una es diferente...

Marta: Muchas cosas...

Marta: Niñas, perdonad que estoy pesada, pero estoy fatal de ideas y tengo que escoger un título que me guste...

Marta: Las ideas que tengo de momento, que me ha ido diciendo la gente: 9 anys sent paya; 9 anys a la placeta; 9 anys aprenent amb els gitanos; 9 graons en una cultura; 9 anys sent paya, 9 anys agitanant-me.

Marta: ¿Alguna os gusta? ¿Tenéis alguna otra idea?

Marta: La idea sería en catalán o en caló... o una mezcla entre

catalán y caló...

Marta: ¿De lo que he aprendido estos años... jajaja que me habéis enseñado? ¡¡Soy fatal para poner títulos!!

Alba: Jajaj todos están bien.

Alba: No sé que te hemos enseñado, porque las criaturas muy bien enseñadas no están jajaja pero bueno, hay cosas de los gitanos que son muy buenas compartir, la naturalidad, el respeto a los mayores, ancianos. No sé jjjj

Alba: Nou anys compartin amb els calós.

Alba: O no sé jjj Es que no se me ocurre nada más.

Marta: :-) :-) :-) ¡He aprendido muchas cosas!

Marta: :- :-* :-**

Carmen: Yo no sirvo para esto. jajaja Están bien todos.

Carmen: Marta.

Carmen: :- :-* :-* :-* :-**

Marta: :-)

Marta: Si pensáis en alguno me avisáis, sino alguno de estos pondré :-)

Marta: Seguro que todas servís por tener buenas ideas ;-)

Alba: A mi me gusta nou anys sent paya, nou anys agitanantme, el que más.

Marta: ¿Y al resto?

Carmen: Si.

Érica: A mi me gusta.

Manuela: Si. Si. Mejor.

****fin conversación del jueves 4 de Agosto, retomada martes 30 de Agosto****

Marta: ¡Guapas! Ahora estoy terminando ya con la tesis :-) ¡jajaja!
¡¡por fin!!

Marta: explicando lo que he aprendido con cada una no quiero poner vuestro nombre de verdad, porque no quiero que nadie pueda saber en ningún momento de quién hablo. Me iba a inventar yo un nombre para cada una, pero he pensado que quizás lo podéis escoger vosotras :-)

Marta: ¡¡Me hace más ilusión que sea un nombre falso inventado por vosotras, como cuando hacíais películas y os los inventabais vosotras!! :-)

Zuleima: Yo cacatúa

Zuleima: =) =) =)

Marta: XD :-) ;:-)

Zuleima: =) =) =)

Marta: Si tu quieres este, OK... y si quieres el de una persona, te lo cambio :-)

Zuleima: ¡Noooo, hombre! ¡Cacatúa no!

Zuleima: Jajajaja

Zuleima: ¡Ya te lo diré, a ver cuál pienso!

Alba: Yo estoy en el Culto

Alba: Después envío

Alba: :-*

Zuleima: ¿Y con el taller cuando empezaremos?

Marta: En septiembre, el día que os vaya bien a todas.

Carmen: Vale, yo te lo diré después.

Carmen: Jjj

Marta: :-) ¡¡Vale!! ¡¡ajaj! ¡¡¡¡¡Si me lo decís hoy, termino hoy de escribir la tesis!!!!!! ¡¡Y ya solo me quedará repasarlo todo!! :-)

Manuela: No puedo hablar, estoy en el Culto.

Manuela: Cuando salga, lo leo.

Alba: Jjjj

Marta: ¿Qué? ¿¿Ya sabes cómo te quieres llamar en la ??

Manuela: Bff me lo tengo que pensar.

Marta: ¡¡ajja! ¡¡OK, piensa!! ;-)

Manuela: ¿Pero un nombre normal o de guasa

Manuela: ?

Marta: Normal.

Marta: Por ejemplo, como si yo me pusiera Anna (porque no es mi nombre, pero me gusta).

Carmen: Yo Carmen ¿No? Jaajaja ¿O me lo tengo que inventar?

Marta: Cualquier nombre que os guste, pero que no sea el vuestro ;-)

Manuela: Yo

Manuela: Manuela

Carmen: Vale.

Carmen: Jjajaj

Carmen: ¡¡Lo sabía!!

Manuela: Jajajajajajaa

Carmen: Lo iba a decir ahora.

Carmen: Jajajjaajaa

Manuela: Yo, Marta, Manuela.

Marta: ¡Perfecto!

Manuela: En castellano.

Manuela: Jajajaja

Marta: :-)

Carmen: Yo Carmen Vargas.

Marta: Solo Carmen, ¿¿vale?? No pongo apellidos ;-)

Carmen: =) =) =)

Carmen: Es que no sé qué nombre decirte.

Carmen: Jjjjjju

Carmen: O Rocío.

Carmen: Jjjj

Marta: El que tú me digas XD

Marta: Uno que te guste.

Marta: jaja! Ya me dirás si Carmen, Rocío u otro ;-)

****continúa la conversación a la mañana siguiente, miércoles 31 de Agosto****

Marta: ¡Buenos días guapas! ¿Ya habéis decidido cómo os queréis llamar?

Érica: Yo Érica.

Érica: jajaja

Érica: ¿Pero por qué nos tenemos que cambiar de nombre?

Marta: jajaja ¡Me gusta! :-)

Marta: Porque no hace falta que salga el de verdad en la tesis ;-)

Marta: ¡Y prefiero que escojáis vosotras, que no inventarme yo el que quiera! ;-)

Marta: A ver...

Marta: Tengo:

Marta: Manuela: Manuela

Marta: Érica: Érica

Marta: Carmen: Carmen o Rocío. ¿¿¿Ya te has decidido???

Marta: ¿¿¿Las demás??? ¿Alba? ¿Zuleima?

Marta: jajaj Si lo sé, os aviso con 9 meses, como las madres antes que nazcan los bebés, que tienen 9 meses para pensar el nombre de la bebé :-)

Alba: Yo Alba mismo, porque no se me ocurre nada.

Marta: :-) Bueno, si piensas otro, durante el día de hoy, ¡avisa! ¡jajaj!
¿¿No hay ningún otro nombre que te guste??

Alba: Va, Carmen Rocío y yo Carmen.

Alba: Pero a mi me da igual que pongas el mío, ¡eh!

Marta: Como prefieras. Escoge tú el que prefieras.

Alba: Deja Alba.

Alba: A mi jajaja

Marta: Podéis pensarlo durante todo el día de hoy ;-)

Alba: Que mi nombre es precioso jjjj

Marta: En vez de 9 meses como en los embarazos, tenéis 9 horas :-)

Marta: OK. pongo Alba.

Marta: Carmen, tienes que decidir si Carmen o Rocío. Y falta Zuleima, que no creo que quiera acabar llamándose cacatúa :-)

Carmen: Si Alba quiere Carmen, pues Rocío yo.

Carmen: A mi me da igual.

Carmen: Jjjj

Marta: Alba al final creo que es Alba :-)

Carmen: Vale, pues Carmen.

Marta: El que prefieras tú ;-)

Carmen: Mismo.

Carmen: Jjjj

Marta: ¡Oks! Carmen :-*

Marta: ¡¡Va, Zuleima!! ¡¡Solo faltas tú!!

Zuleima: Yo Zulemimaa =) =)

Zuleima: Zuleima*

Marta: ¡¡¡Perfecto!!!

Marta: ¡Muchas gracias por ayudarme a aprender tanto!

Zuleima: De nada, Marta. Si hemos sido muy malas jeje

Marta: ¡Os quiero mucho y aunque os hagáis mayores, siempre seréis mis niñas! :-*

Zuleima: ¡Ai Marta, gracias! Tu también serás siempre nuestra Marta. Te queremos

Zuleima: :-* :-*

Carmen: Te queremos Marta. Gracias a ti por tenernos esta paciencia
jjjaaj

Carmen: :-* :-* :-* :-*

Érica: Aii =) Marta estoy sensible para que digas esto jajaj
NOSOTRAS también te queremos mucho. Siempre serás nuestra
Marta que quería a Arnau =) :-* :-* :-* :-* :-* :-* :-*

Carmen: Jjajajajajaajajajajajaja

Carmen: =) =) =) =)

Alba: Te queremos Marta. De verdad eres especial. Muchos besitos.
Que pena como pasa el tiempo :-(

Marta: :-* :-* :-*

Conversación por Whats App con las chicas de la quinta Q2-G-a sobre la tesis y los próximos talleres. Jueves 4 de Agosto, martes 30 de Agosto y miércoles 31 de Agosto de 2016

Alba, Carmen, Érica, Manuela y Zuleima ocupan estatus distintos, a pesar de ser de la misma quinta. Algunas están casadas, otras están pedidas y otras están solteras. Sin embargo, todas quieren seguir formándose para tener alternativas profesionales o porque tienen intereses formativos. Estamos haciendo talleres, y seguiremos haciéndolos, sobre temas que les interesan profesionalmente. Con ellas sigo aprendiendo a diario. Además, durante el último periodo de la tesis me han ayudado a pensar sobre el ciclo vital y sobre las distintas alternativas que ha escogido cada una de ellas. Son una parte importante de este proceso, ya que sin ellas no habría podido conocer y entender a la comunidad gitana de La Lluna. Es por este motivo, que me ha hecho especial ilusión que Alba me hiciera el dibujo de la portada y poder compartir con ellas algunas decisiones como el título de la tesis, o que ellas escogieran su nombre para la anonimización.

A pesar de haberme agitanado en estos últimos años, y haber cambiado mi mirada tanto a nivel personal como profesional en muchos temas, sigo siendo paya. No obstante, ser consciente que soy paya implica también ser consciente de algunos de mis privilegios.

Han pasado 9 años desde que llegué a la comunidad gitana de La Lluna, y en este tiempo todas hemos crecido. A pesar que tenemos ciclos vitales distintos y en ocasiones seguimos sorprendiéndonos con algunas decisiones que tomamos unas u otras, juntas hemos crecido y seguiremos creciendo.

6. REFERENCIAS

REFERENCIAS

- Abajo, José Eugenio y Carrasco, Sílvia (Eds.) (2004). *Experiencias y trayectorias de éxito escolar de gitanas y gitanos en España. Encrucijadas sobre educación, género y cambio cultural*. Madrid: Instituto de la Mujer.
- Abajo, José Eugenio y Carrasco, Sílvia (2011). La situación escolar del alumnado de minorías étnicas: el modelo explicativo ecológico-cultural de John Ogbu. *RECERCA: Revista de Pensament y Anàlisi*, 11, 71 – 92.
- Adams, Glenn y Markus, Hazel R. (2001). Culture as patterns: An alternative approach to the problem of reification. *Culture & Psychology. Special Issue: Culture and the dialogical self: Theory, method and practice*, 7(3), 283 – 296.
- Apple, Rima D. (2006). *Perfect motherhood: Science and childrearing in America*. New Brunswick, NJ: Rutgers University Press.
- Ardèvol, Elisenda (1986). Vigencias y cambio en la cultura de los gitanos. En Teresa San Román. *Entre la marginación y el racismo, reflexiones sobre la vida de los gitanos* (pp. 61 – 108). Madrid: Alianza Editorial.
- Ariès, Philippe (1962). *Centuries of childhood*. London: Cape.

- Arnett, Jeffrey J. (2007). *Adolescence and Emerging Adulthood: A cultural approach*. Whashington, DC: Prentice-Hall INC.
- Atkinson, Robert (1998): *The life story interview*, *Qualitative Research Methods*. Thousand Oaks: Sage.
- Attride-Stirling, Jennifer (2001). Thematic networks: an analytic tool for qualitative research. *Qualitative Research*, 1(3), 385 – 405.
- Bakhtin, Mikhail M. (1986). *Speech genres and other late essays*. Austin: University of Texas Press.
- Baltes, Paul B. y Baltes Margaret M. (Eds.) (1990). *Successful aging. Perspectives from the behavioral sciences*. New York: Cambridge University Press.
- Bandura, Albert (1974). Behavior theory and the models of man. *American Psychologist*, 29(12), 859 – 869.
- Bayés, Ramon (2012). Jubilación activa. *Informació psicològica*, 104, 5 – 12.
- Bengtson, Vern L. (2005). *Sourcebook of family theory and research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.

- Bereményi, Bálint Ábel (2007). *Claro Hijo, Vaya a la Escuela y si se Aburre Lo Sacamos. Relaciones y Experiencias de los Gitanos de Badalona y los Rom de Bogotá con la Educación Escolar*. Tesis Doctoral. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Bereményi, Bálint Ábel (2011). Intercultural policies and the contradictory views of teachers: The Roma in Catalan schools. *Intercultural Education*, 22(5), 355 – 369.
- Berná, David (2010). Diálogos identitarios desde la precariedad y la resistencia entre los adolescentes gitanos gays. *Revista de estudios de juventud*, 89, 187 – 200.
- Berry, John W. (2001). A Psychology of Immigration. *Journal of Social Issues*, 57(3), 615 – 631.
- Bjorklund, David F. y Pellegrini, Anthony D. (2002). *The origins of human nature: Evolutionary developmental psychology*. Washington, DC: American Psychology Association.
- Bogdan, Robert C. y Biklen, Sari Knopp (2007). *Qualitative Research for Education: An Introduction to Theories and Methods*. Boston: Pearson Education.
- Bowlby, John (1988). *A Secure Base: Parent – Child Attachment and Healthy Human Development*. London: Routledge.

- Boyatzis, Richard E. (1998). *Transforming Qualitative Information*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Brandtstädter, Jochen (1998). Action perspectives on human development. En William Damon y Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (pp. 807 – 864). New York: Wiley.
- Braun, Virginia and Clarke, Victoria (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77 – 101.
- Bronfenbrenner, Urie (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- Brüggemann, Christian (2014). Romani Culture and Academic Success: Arguments against the Belief in a Contradiction. *Intercultural Education*, 25(6), 439 – 452.
- Bruner, Jerome S. (1987). *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1990). *Acts of Meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, Jerome S. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.

- Bruner, Jerome S. (2008). Culture and mind: their fruitful incommensurability. *Ethos*, 36, 29 – 45.
- Carter, Prudence L. (2006). Straddling boundaries: Identity, culture, and school. *Sociology of Education*, 79 (4), 304 – 328.
- Carrasco, Sílvia (2003). La escolarización de los hijos de inmigrantes y de minorías étnico-culturales en España. *Revista de Educación*, 330, 99 – 136.
- Caughy, Margaret O.; O'Campo, Patricia J.; Randolph, Suzanne M. y Nickerson, Kim (2002). The influence of racial socialization practices on the cognitive and behavioral competence of African American preschoolers. *Child Development*, 73, 1611 – 1625.
- Cerreruela, Emilio; Crespo, Isabel; Jiménez, Raimundo; Lalueza, José Luis; Pallí, Cristina y Santiago, Ramón (2001). *Hechos gitanos. Conversaciones con tres gitanos de Sant Roc*. Cerdanyola del Vallès: Publicacions Universitat Autònoma de Barcelona.
- Cole, Michael y Cole, Sheila (1996). *The development of children*. New York: Worth.
- Cole, Michael (1999). *Psicología Cultural. Una disciplina del pasado y del futuro*. Madrid: Ediciones Morata.

- Cole, Michael (2005). Cross-cultural and historical perspectives on the developmental consequences of education. *Human Development*, 48(4), 195 – 216.
- Cole, Michael; Nardie, Bonnie y Vadeboncoeur, Jennifer A. (2015). Detailing Learning Lives. *Mind, Culture, and Activity*, 22(3), 199 – 200.
- Cole, Michael y Simpson, Katie (2016). A Symposium on Community-Based Research on Learning and Development. *Mind, Culture, and Activity*, 23(1), 2 – 4.
- Cornejo, Carlos (2006). To Believe or Not to Believe in Verbal Reports: The Denial of First-Person Authority and the Blind Spot of Universalist Cross-cultural Studies. *Culture & Psychology*, 12(1), 63 – 67.
- Crafter, Sarah y de Abreu, Guida (2010). Constructing Identities in Multicultural Learning Contexts. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 102 – 118.
- Crespo, Isabel (2001). *Cambio cultural y desarrollo humano: el papel de la mujer en una comunidad gitana*. Tesis doctoral. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis y Perinat, Adolfo (1994). Derecho a la propia cultura: universalidad de valores o sesgo de la cultura dominante. *Infancia y sociedad*, 27/28, 283 – 294.

- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis y Pallí, Cristina (2002). Moving communities: a process of negotiation with a gypsy minority for empowerment. *Community, Work and Family*, 5(1), 49 – 66.
- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis; Portell, Meritxell y Sànchez-Busqués, Sònia (2005). Communities for intercultural education: Interweaving microcultures. En Monica Nilsson y Honorine Nocon (Eds.), *School of Tomorrow. Teaching and Technology in Local and Global Communities* (pp. 27 – 62). Berna: Peter Lang.
- Crespo, Isabel; Rubio, Remedios; López, Cuntxi y Padrós, Marta (2012). Lenguaje social, identidad e inclusión escolar en el discurso de los maestros. *Cultura & Educación*, 24(2), 163 – 175.
- Crespo, Isabel; Lalueza, José Luis; Sànchez-Busqués, Sònia y Padrós, Marta (2013). Multiplicidad de voces e identidad étnica en los procesos de cambio en la cultura gitana. *Athenea Digital*, 13(3), 159 – 177.
- Cross, William E. y Cross, T. Binta (2008). Theory, research and models. En Stephen M. Quintana y Clark McKown (Eds.), *Handbook of race, racism, and the developing child* (pp. 154 – 181). Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Daiute, Colette; Ataman, Aysenur y Kovács – Cerović, Tünde (2015). Minority educators discuss a public story that challenges social inclusion. *Learning, Culture and Social Interaction*, 7, 109 – 125.

- Denzin, Norman K. y Lincoln, Yvonna S. (Eds.) (2005). *The Sage handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Doumanis, Mariella (1988). *Prácticas educativas maternas en entornos rurales y urbanos*. Madrid: Aprendizaje – Visor.
- Downey, Douglas B. (2008). The oppositional culture explanation. *Annual Review of Sociology*, 34, 107–126.
- Elder, Glen H. Jr. (1998). The life course and human development. En William Damon y Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Vol 1. Theoretical models of human development* (pp. 939 – 992). New York: Wiley.
- Elejabarrieta, Francisco (1996). *El método lingüístico*. Barcelona: UAB.
- Erikson, Erik H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. London: Faber & Faber.
- Esteban-Guitart, Moisès (2009). Las ideas pedagógicas de Bruner. De la “revolución cognitiva” a la “revolución cultural”. *EDUCERE: Revista Venezolana de Educación*, 44, 235 – 241.
- Esteban-Guitart, Moisès (2010a). *Geografías del desarrollo humano. Una aproximación a la psicología cultural*. Barcelona: Aresta.

- Esteban-Guitart, Moisès (2010b). La psicología cultural del desarrollo humano. Una propuesta emergente. *Psicología y Ciencia Social*, 12(1/2), 20 – 28.
- Esteban-Guitart, Moisès y Vila, Ignasi (2010). Modelos culturales y retratos de identidad. Un estudio empírico con jóvenes de distintos contextos sociodemográficos. *Estudios de Psicología*, 31, 173 – 185.
- Esteban-Guitart, Moisès y Moll, Luis C. (2014). Lived experience, funds of identity and education. *Culture & Psychology*, 20(1), 70 – 81.
- Fleer, Marilyn y Hedegaard, Mariane (2010). Children's Development as Participation in Everyday Practices across Different Institutions. *Mind, Culture, and Activity*, 17(2), 149 – 168.
- Fordham, Signithia y Ogbu, John U. (1986). *Black Students' School Success: Coping with the "Burden of 'Acting White'"*. *Urban Review*, 18(3), 176 – 206.
- Foster, Kevin M. (2004). Coming to terms: A discussion of John Ogbu's cultural-ecological theory of minority academic achievement. *Intercultural Education*, 15(4), 369 – 384.
- Gamella, Juan Francisco (2011). *Historias de éxito. Modelos para reducir el abandono escolar de la adolescencia gitana*. Madrid: Ministerio de Educación.

- García-Castaño, F. Javier y Rubio-Gómez, María (2011). "Lo que ellos traen de allí no sirve aquí". El difícil acomodo de la diversidad del llamado "alumnado latinoamericano" en la escuela en España. *Signos Lingüísticos*, 7, 31 – 80.
- García-Pastor, Begoña (2005). *La educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. Del barrio a la escuela*. Tesis Doctoral. Castellón: Departamento Historia, Geografía y Arte, Universitat Jaume I.
- García-Pastor, Begoña (2009). «Ser gitano» fuera y dentro de la escuela. Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia. *Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares*, CSIC.
- García-Pastor, Begoña (2011). Infancia gitana y éxito escolar: sobre la necesidad de construir vínculos socioafectivos con la escuela. *RASE: Revista de la Asociación de Sociología de la Educación*, 4(3), 392 – 410.
- Garriga, Carme (2000). *Els gitanos de Barcelona*. Barcelona: Diputació de Barcelona.
- Gauvain, Mary (1995). Thinking in niches: Sociocultural influences on cognitive development. *Human Development*, 38, 25 – 45.
- Geertz, Clifford (1990). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.

- Gibson, Margaret A. (1997). Complicating the Immigrant/Involuntary Minority Typology. *Anthropology & Education Quarterly*, 28(3), 431 – 454.
- Giménez-Adelantado, Ana (2003). *The education of gypsy childhood in Europe*. Brussels: European Commission.
- Gkofa, Panagiota (2016). Being Roma-being Greek: academically successful Greek Romas' identity constructions. *Race Ethnicity and Education*, 0(0), 1 – 12.
- González, Norma; Moll, Luis C. y Amanti, Cathy (2005). *Funds of Knowledge: Theorizing Practices in Households, Communities, and Classrooms*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Goodman, Catherine C. y Silverstein, Merrill (2006). Grandmothers raising grand-children: Ethnic and racial differences in well-being among custodial and coparenting families. *Journal of Family Issues*, 27, 1605 – 1626.
- Goodnow, Jacqueline J.; Cashmore, Judith; Cotton, Sandra y Knight, Rosemary (1984). Mothers' developmental timetables in two cultural groups. *International Journal of Psychology*, 19, 193 – 205.
- Greenfield, Patricia M. y Cocking, Rodney R. (Eds.) (1994). *Cross-cultural Roots of Minority Child Development*. Hillsdale: LEA.

- Greenfield, Patricia M. y Suzuki, Lalita K. (1998). Culture and Human Development: Parental, Educational, Paediatrics and Mental Health Implications. En Irving E. Sigel y K. Ann Renninger (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 4. Child psychology in practice* (5th ed.). New Cork: Wiley.
- Greenfield, Patricia M.; Raeff, Catherine y Quiroz, Blanca (1998). Cross-Cultural conflict in the social construction of the child. *AZTLAN: The Journal of Chicano Studies*, 23, 115 – 125.
- Greenfield, Patricia M.; Keller, Heidi; Fuligni, Andrew y Maynard, Ashley (2003). Cultural pathways through universal development. *Annual Review of Psychology*, 54, 461 – 490.
- Greenfield, Patricia M.; Suzuki, Lalita K. y Rothstein-Fisch, Carrie (2006). Cultural Pathways Through Human Development. En K. Ann Renninger, Irving E. Sigel, William Damon y Richard M. Lerner (Eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol 4. Child psychology in practice* (6th ed.). Hoboken, NJ: Wiley.
- Greenfield, Patricia M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental Psychology*, 45, 401 – 408.
- Grietens, Koen Peeters (2004). La participación de los jóvenes gitanos. *Gitanos: Pensamiento y Cultura*, 24, 46 – 51.

- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (1983). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Harry, Beth; Arnaiz, Pilar; Klingner, Janette y Sturges, Keith (2008). Schooling and the Construction of Identity Among Minority Students in Spain and the United States. *The Journal of Special Education*, 42(1), 15 – 25.
- Hedegaard, Mariane (2014). The significance of demands and motives across practices in children's learning and development: An analysis of learning in home and school. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 188 – 194.
- Hedegaard, Mariane y Edwards, Anna (2014). Transitions and children's learning. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3(3), 185 – 187.
- Ramírez-Heredia, Juan de Dios (1994). *Cartas del pueblo gitano*. Barcelona: Instituto Romanó de Servicios Sociales y Culturales.
- Herrnstein, Richard J. y Murray, Charles (1994). *The bell curve: Intelligence and Class Structure in American Life*. New York: The Free Press.
- Herrera, Diego (2003). School success of Moroccan youth in Barcelona. Theoretical insights for practical questions. *Athenea Digital*, 4, 97 – 108.

- Herrmann, Esther; Call, Josep; Hernández-Lloreda, María Victoria; Hare, Brian y Tomasello, Michael (2007). Humans have evolved specialized skills of social cognition: The cultural intelligence hypothesis. *Science*, 317(5843), 1360 – 1366.
- Hewlett, Barry S. y Lamb, Michael E. (2005). Emerging issues in the study of hunter-gatherer children. En Barry S. Hewlett y Michael E. Lamb (Eds.), *Hunter-gatherer childhoods: Evolutionary, cultural and developmental perspectives*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers.
- Hindman, Hugh D. (2002). *Child labor: An American history*. Armonk, NY: Sharpe.
- Hofstede, Geert (1980). *Culture's Consequences: International Differences in Work-Related Values*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Hughes, Diane (2003). Correlates of African American and Latino parents' messages to children about ethnicity and race: A comparative study of racial socialization. *American Journal of Community Psychology*, 31, 15 – 33.
- Hughes, Diane y Chen, Lisa (1999). The nature of parents' race-related communications to children: A developmental perspective. En Lawrence Balter y Catherine S. Tamis-LeMonda (Eds.), *Child psychology: A handbook of contemporary issues* (pp. 467 – 490). Philadelphia: Psychology Press.

- Ibáñez, Tomás e Íñiguez, Lupicinio (1996). Aspectos metodológicos de la psicología social aplicada. En José Luis Álvaro, Alicia Garrido y José Ramón Torregrosa (Coord), *Psicología Social Aplicada* (pp. 57 – 82). Madrid: McGraw-Hill.
- Íñiguez, Lupicinio (1995). Métodos cualitativos en Psicología Social: Presentación. *Revista de Psicología Social Aplicada*, 5(1/2), 5 – 26.
- Jarrett, Robin L. (2000). Voices from below: The use of ethnographic research for informing public policy. En Joyce M. Mercier, Steven Garasky y Mack C. Shelley (Eds.), *Redefining family policy: Implications for the 21st century*. Ames, IA: Iowa State University Press.
- Jensen, Arthur R. (1969). How much can we boost IQ and scholastic achievement?. *Harvard Educational Review*, 39, 1 – 123.
- Keller, Heidi (2007). *Cultures of infancy*. New Jersey: Erlbaum.
- Koenig Kellas, Jody (Ed.) (2013). *Family Storytelling: Negotiating Identities, Teaching Lessons, and Making Meaning*. London: Routledge.
- Kravtsova, Elena E. (2006). The concept of age-specific new psychological formations in contemporary developmental psychology. *Journal of Russian and East European Psychology*, 44(6), 6 – 18.

- Lagunas, David (2000). *Dentro de "Dentro": Estudio antropológico y social de una comunidad de gitanos andaluces*. Tesis Doctoral. Jaén: Universidad de Jaén.
- Lalueza, José Luis (2012). Modelos psicológicos para la explicación de la diversidad cultural. *Cultura & Educación*, 24(2), 149 – 162.
- Lalueza, José Luis y Crespo, Isabel (1996). Algunas dificultades generadas por el sesgo cultural en el estudio del desarrollo humano. *Cultura & Educación*, 8(3), 51 – 69.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel; Pallí, Cristina y Luque, María José (1999). Intervención educativa, comunidad y cultura gitana. Una experiencia con nuevas tecnologías: la casa de Shere Rom. En Miquel Àngel Essomba, *Construir la escuela intercultural. Reflexiones y propuestas para trabajar la diversidad étnica y cultural* (pp. 185 – 194). Barcelona: Graó.
- Lalueza, José Luis y Crespo, Isabel (2001). Los gitanos en el siglo XXI, entre la asimilación, el ghetto y la conciencia de una identidad múltiple. *Crítica*, 889, 24 – 29.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel; Pallí, Cristina y Luque, María José (2001). Socialización y cambio cultural en una comunidad étnica minoritaria. El nicho evolutivo gitano. *Cultura & Educación*, 13(1), 115 – 130.

- Lalueza, José Luis y Crespo, Isabel (2003). Adolescencia y relaciones familiares. En Adolfo Perinat (Ed.), *Adolescentes del siglo XXI. Aproximación psicológica y social*. (pp. 115 - 140). Barcelona: EDIUOC.
- Lalueza, José Luis y Crespo, Isabel (2009). Voices in the "Gipsy Developmental Project". *Mind, Culture, and Activity*, 16(3), 263 - 280.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel y Luque, María José (2009). El Projecte Shere Rom: espais educatius d'ús de les noves tecnologies per al desenvolupament comunitari. *Barcelona Societat*, 16, 129 - 136.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel y Luque, María José (2010). Un espai de col·laboració entre la comunitat gitana i la Universitat per a l'educació intercultural. *Perspectiva Escolar*, 349, 46 - 55.
- Lalueza, José Luis y Crespo, Isabel (2011). Voces múltiples en el desarrollo minoritario. En Juan Ignacio Pozo y Carles Monereo (Eds.), *La identidad en Psicología de la Educación: Necesidad, utilidad y límites* (pp. 115 - 140). Madrid: Narcea.
- Lalueza, José Luis; Crespo, Isabel; Luque, María José y Padrós, Marta (2011). Projecte Shere Rom: Fent de l'escola una experiència significativa en entorns multiculturals i en risc d'exclusió social. *Barcelona Educació*, 74, 6 - 7.

- Lalueva, José Luis; Sànchez-Busqués, Sònia y Padrós, Marta (2016). Creando vínculos entre universidad y comunidad: el proyecto Shere Rom, una experiencia de aprendizaje servicio en la Facultad de Psicología de la Universitat Autònoma de Barcelona. *RIDAS: Revista Iberoamericana de Aprendizaje Servicio*, 2, 33 – 69.
- Lamas, Macarena (2013). *Innovación escolar: un análisis histórico-cultural y sistémico de cambio*. Tesis doctoral. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Lamas, Macarena y Lalueva, José Luis (2012). Apropiación de un modelo colaborativo en escuelas multiculturales con alumnado en situación de exclusión social. *Cultura & Educación*, 24(2), 177 – 191.
- Le Vine, Robert A. y White, Merry A. (1986). *Human Conditions: The Cultural Basis of Educational Development*. London: Routledge.
- Le Vine, Robert A.; Dixon, Suzanne; Le Vine, Sarah; Richman, Amy; Leiderman, P. Herbert; Keefer, Constance H. y Brazelton, T. Berry (1994). *Child Care and Culture. Lessons from Africa*. New York: Cambridge University Press.
- Lightfoot, Cynthia; Cole, Michael y Cole, Sheila R. (2009). *The development of CHILDREN. Sixth edition*. New York: Worth Publishers.
- Macías-Gómez-Stern, Beatriz y de la Mata, Manuel L. (2013). Narratives of migration: Emotions and the interweaving of personal and cultural identity through narrative. *Culture & Psychology*, 19(3), 348 – 368.

- Martín Casares, Aurelia (2006). *Antropología del género. Culturas, mitos y estereotipos sexuales*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Mascia-Lees, Frances y Johnson, Nancy (2000). Mujeres esclavas en la antigüedad: producción y reproducción en las unidades domésticas. *ARENAL: Revista de Historia de las Mujeres*, 7(1), 5 – 40.
- Mead, Margaret (1990). *Adolescencia en Samoa*. Barcelona: Paidós.
- Méndez, Carmen (2005). *Por el camino de la participación. Una aproximación contrastada a los procesos de integración social y política de los gitanos y las gitanas*. Tesis Doctoral. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Moll, Luis C.; Amanti, Cathy; Neff, Deborah y González, Norma (1992). Funds of Knowledge for Teaching: Using a Qualitative Approach to Connect Homes and Classrooms. *Qualitative Issues in Educational Research*, 31(2), 132 – 141.
- Montero, Maritza (2006). *Hacer para transformar. El método en la Psicología Comunitaria*. Buenos Aires: Paidós.
- Moore, Henrietta L. (1998). *Antropología y feminismo*. Madrid: Ediciones Cátedra.
- Muhr, Thomas (Ed.) (1997) *Atlas.ti Short User's Manual*. Berlin: Scientific Software Development.

Muñoz-Justicia, Juan y Sahagún Padilla, Miguel Ángel (2015). Hacer análisis cualitativo con Atlas.ti 7.

<http://dx.doi.org/10.13140/RG.2.1.4837.6405>

Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya (2016). *600 anys del Poble Gitano a Catalunya: 1415 - 2015*. Documental. Generalitat de Catalunya. <http://www.museuvirtualgitano.cat/600-anys-del-poble-gitano-a-catalunya>

Navas, Marisol; García, M. Carmen; Rojas, Antonio J.; Pumares, Pablo y Cuadrado, Isabel (2006). Actitudes de aculturación y prejuicio: La perspectiva de autóctonos e inmigrantes. *Psycothema*, 18(2), 187 - 193.

Nelson, Katherine (1998). *Language in cognitive development: The emergence of the mediated mind*. New York: Cambridge University Press.

Ogbu, John U. (1994). From Cultural Differences to Differences in Cultural frame of Reference. En Patricia M. Greenfield y Rodney R. Cocking (Eds.), *Cross-cultural Roots of Minority Child Development* (pp. 365 - 391). Hillsdale: LEA.

Ogbu, John U. (2008). *Minority Status, Oppositional Culture, and Schooling*. London: Routledge.

Padrós, Marta; Sànchez-Busqués, Sònia; Luque, María José (2012). Shere Rom: creando una microcultura para la inclusión socioeducativa. *Quaderns de Psicologia*, 14(2), 87 - 99.

- Padrós, Marta; Sànchez-Busqués, Sònia; Lalueza, José Luis y Crespo, Isabel (2014). The Shere Rom Project: Looking for Alternatives to the Educational Exclusion of Roma. *IJREE*, 2, 5 – 19.
- Park, Denise C. y Huang, Chih-Mao (2010). Culture wires the brain: A cognitive neuroscience perspective. *Perspectives on Psychological Science*, 5, 391 – 400.
- Parker, Ian (2015). *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Patton, Michael Quinn (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Phinney, Jean S. (2006). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. En Jeffrey J. Arnett y Jennifer L. Tanner (Eds.), *Coming of age in the 21st century: The lives and contexts of emerging adults* (pp. 117 – 134). Washington, DC: American Psychological Association.
- Phinney, Jean S. (2008). Ethnic identity exploration in emerging adulthood. En Deborah L. Browning (Ed.), *Adolescent identities: A collection of readings. Relational perspectives book series* (pp. 47 – 66). New York: The Analytic Press / Taylor & Francis Group.
- Pérez, Mercè (2001). Envejecimiento y participación. ¿Necesitamos nuevos enfoques?. *Intervención psicosocial*, 10(3), 285 – 294.

- Poveda, David (2001). La educación de las minorías étnicas desde el marco de las continuidades – discontinuidades familia – escuela. *Gazeta de Antropología*, 17, 17 – 31.
- Pratt, Michael W. y Fiese, Barbara H. (Eds.). (2004). *Family stories and the life course: Across time and generations*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Preyer, William T. (1890). *The mind of the child... observations concerning the mental development of the human being in the first years of life*. New York: Appleton.
- Quintana, Stephen M.; Aboud, Frances E.; Chao, Ruth K.; Contreras-Grau, Josefina; Cross, William E.; Hudley, Cynthia; Hughes, Diane; Liben, Lynn S.; Nelson-Le Gall, Sharon y Vietze, Deborah L. (2006). Race, ethnicity, and culture in child development: Contemporary research and future directions. *Child development*, 77(5), 1129 – 1141.
- Ratner, Carl (2012). *Macro cultural psychology. A political philosophy of mind*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (1990). *Apprenticeship in thinking. Cognitive development in social context*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (2003). *The Cultural Nature of Human Development*. New York: Oxford University Press.

- Rogoff, Barbara (2011). *Developing Destinies: A Mayan Midwife and Town (Child Development in Cultural Context)*. New York: Oxford University Press.
- Rogoff, Barbara (2014). Learning by Observing and Pitching In to Family and Community Endeavors: An Orientation. *Human Development*, 57, 69 – 81.
- Rogoff, Barbara; Moore, Leslie; Najafi, Behnosh; Dexter, Amy; Correa-Chávez, Maricela y Solís, Jocelyn (2007). Children's development of cultural repertoires through participation in everyday routines and practices. En Joan B. Grusec y Paul D. Hastings (Eds.), *Handbook of socialization: Theory and research* (pp. 490 – 515). New York: Guilford Press.
- Rogoff, Barbara; Najafi, Behnosh y Mejía-Arauz, Rebeca (2014). Constellations of Cultural Practices across Generations: Indigenous American Heritage and Learning by Observing and Pitching In. *Human Development*, 57, 82 – 95.
- Rose, Hilary (1983). Hand, Brain, and Heart: A Feminist Epistemology for the Natural Sciences. *SIGNS: Journal of Women in Culture and Society*, 9(1), 73 – 90.
- Roscoe, Will (1998). *Changing ones. Third and fourth genders in Native North America*. Nueva York: St. Martin Press.

- Rubio, Remedios (2014). *Análisis de las continuidades y discontinuidades entre escuela y familia gitana*. Tesis doctoral. Cerdanyola del Vallès: Universitat Autònoma de Barcelona.
- Saldaña, Johnny (2009). *The Coding Manual for Qualitative Researchers*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- San Román, Teresa (1992). *Gitanos de Madrid y Barcelona. Ensayos sobre aculturación y etnicidad*. Bellaterra: Publicacions d'Antropologia Cultural, Universitat Autònoma de Barcelona.
- San Román, Teresa (1994). *La diferència inquietant. Velles i noves estratègies culturals dels gitanos*. Barcelona: Fundació Serveis de Cultura popular, Editorial Alta Fulla.
- Sánchez-Busqués, Sònia, Padrós, Marta y Lalueza, José Luis (2015). La escuela vista por las familias. Proyecto migratorio frente a construcción minoritaria. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, 11(2), 64 – 68.
- Sánchez-Medina, José A.; Macías-Gómez-Stern, Beatriz; Martínez-Lozano, Virginia (2014). The value positions of school staff and parents in immigrant families and their implications for children's transitions between home and school in multicultural schools in Andalusia. *Learning, Culture and Social Interaction*, 3, 217 – 223.

- Shweder, Richard A. (1986). *Uneasy Social Science*. En Donald W. Fiske y Richard A. Shweder (Eds.), *Metatheory in Social Science: Pluralisms and Subjectivities* (pp. 1 – 18). Chicago: University of Chicago Press.
- Shweder, Richard A. (1990). *Cultural Psychology: What is it?* En James W. Stigler y Gilbert H. Herdt (Eds.), *Cultural Psychology: Essays on comparative human development* (pp. 1 – 43). New York: Cambridge University Press.
- Shweder, Richard A. y Bourne, Edmund (1984). *Does the concept of person vary cross-culturally?*. En Richard A. Shweder y Robert A. Le Vine (Eds.), *Culture Theory* (pp. 158 – 199). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Shweder, Richard A.; Minow, Martha y Markus, Hazel R. (Eds.). (2002). *Engaging cultural differences: The multicultural challenge in liberal democracies*. New York: Russell Sage Foundation.
- Solomon, Susan (2005). *American playgrounds: Revitalizing community space*. Lebanon, NH: University Press of New England.
- Stearns, Peter (2006). *Childhood in world history*. London: Routledge.
- Strauss, Anselm L. y Corbin, Juliet M. (1990). *Basics of Qualitative Research: Grounded Theory, procedures and techniques*. Thousand Oaks, CA: Sage.

- Super, Charles M. y Harkness, Sara (1986). The developmental niche: A conceptualization at the interface of child and culture. *International Journal of Behavioral Development*, 9, 545 – 569.
- Tenorio, María Cristina (1993). Psicología cultural en el Bajo San Juan. *Revista Universidad del Valle*, 5, 60 – 77.
- Tenorio, María Cristina (2011). Escolaridad generalizada: ¿inclusión social o pérdida de la identidad cultural? *Revista de Estudios Sociales*, 40, 57 – 71.
- Tomasello, Michael (1999). *The Cultural Origins of Human Cognition*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Thurén, Britt-Marie (1992). Del sexo al género. Un desarrollo teórico 1970 – 1990. *ANTROPOLOGÍA: Revista de pensamiento antropológico y estudios etnográficos*, 2, 31 – 55.
- Thurén, Britt-Marie (1993). *El poder generalizado. El desarrollo de la Antropología feminista*. Madrid: Instituto de Investigaciones Feministas.
- Valsiner, Jaan (1997). *Culture and the development of children's actions: A theory of human development*. Chichester: John Wiley & Sons.
- Valsiner, Jaan (1998). Culture and psychology on the move. *Culture & Psychology*, 4, 5 – 9.

- Valsiner, Jaan (2005). Transformations and flexible forms: where qualitative psychology begins. *Qualitative Research in Psychology*, 4(4), 39 – 57.
- Valsiner, Jaan y Rosa, Alberto (2007). *The Cambridge handbook of sociocultural psychology*. New York: Cambridge University Press.
- Vásquez, Olga A.; Pease-Alvarez, Lucinda y Shannon, Sheila M. (1994). *Pushing Boundaries: Language in a Mexicano Community*. New York: Cambridge University Press.
- Verkuyten, Maykel y de Wolf, Angela (2002). Being, Feeling and Doing: Discourses and Ethnic Self-definitions among Minority Group Members. *Culture & Psychology*, 8(4), 371 – 399.
- Vila, Ignsai y Casares, Ramon (2009). *Educación y sociedad. Una perspectiva sobre las relaciones entre la escuela y el entorno social*. Barcelona: Horsori Editorial.
- Vygotsky, Lev S. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Vygotsky, Lev S. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Grijalbo.
- Vygotsky, Lev S. (1997). *Educational psychology*. Boca Raton, FL: St. Lucie Press.

- Vygotsky, Lev S. (1998). *The collected works of L. S. Vygotsky. Volume 5: Child Psychology*. New York: Plenum Press.
- Wallon, Henri (1979). *La evolución psicológica del niño*. Buenos Aires: Psique.
- Watson, John B. (1930). *Behaviorism*. Chicago: University of Chicago Press.
- Wenger, Etienne (1998). *Communities of practice: Learning, meaning and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, Etienne; McDermott, Richard y Snyder, Williams (2002). *Cultivating communities of practice. A guide to managing knowledge*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wertsch, James V. (1991). *Voices of the mind*. London: Harvester Wheatsheaf.
- Wertsch, James V. (2002). *Voices of collective remembering*. New York: Cambridge University Press.
- Whiting, Beatrice B., y Whiting, John W. M. (1975). *Children of six cultures: A psycho-cultural analysis*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wood, David; Bruner, Jerome S. y Ross, Gail (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89 – 100.
- Worrell, Frank C. (2014). Theories school psychologists should know: Culture and academic achievement. *Psychology in the Schools*, 51, 332 – 347.

7. ANEXOS

ANEXO 1: TEMAS, CATEGORÍAS Y CÓDIGOS

TEMAS CATEGORÍAS	Etapas	Ciclo vital		Rituales		Instituciones gitanas		Instituciones payas		Construirse gitano o gitano							
		Estatus	Cambio estatus	Reconimiento	Casamiento	Familia	Culto	Asociacionismo	Escolarización	Mundo laboral	Mujer	Hombres	Relaciones	Roles	Sexualidad	Hibridación	Prestigio social
Abandono escolar			x						x								x
Abandono									x								x
Administración									x								
Alcohol			x	x	x	x					x		x				x
Alternativas educativas																	
Ámbitos de socialización intercomunitarios									x								x
Ámbitos de socialización intracomunitarios									x								
Apoyarse									x								
Aprendizaje				x	x	x	x	x	x			x					
Apoyarse				x	x	x	x	x	x			x					
Asociación		x		x	x				x								
Asociación de jóvenes gitanos																	
Asociación gitana – estatal																	
Asociación gitana – profesional																	
Asociación gitana antigua																	
Asociación gitana de otro territorio																	
Autoestima																	
Baile				x	x	x	x										
Bautizo																	
Bebé curra	x									x							
Bebé curro	x																
Bebé																	
Beneficencia de Dios																	
Boda			x		x												
Cambio de Culto																	
Cambio de rol de las quintas		x		x	x	x	x										
Cante				x	x	x	x										
Casada amb fills fadrins	x										x						
Casada amb fills pretiets	x									x							
Casada jove	x																
Casada sense fills	x																
Casat amb fills fadrins	x										x						
Casat amb fills pretiets	x										x						
Casat amb fills pretiets	x										x						
Casat jove	x																
Casat sense fills	x																
Casat amb fills fadrins	x																
Casat amb fills pretiets	x																
Casat en busca de fills	x																
Castellano																	
Catalán							x		x								
Centro de Servicios Sociales																	
Complicidad con payos									x								
Complicidad madres – hijos									x								
Comunidad elegida																	
Control social							x										
Culto de Betania							x										
Culto de Filadelfia							x										
Demonio																	
Dios-pedree			x		x												
Diferencia en complicidad entre payos																	
Diferencias entre Cultos																	
Diferencias entre mujeres y hombres																	
Edad			x				x										
Educación infantil																	
Educación primaria																	

[illegible]

TEMAS

Ciclo vital (Ciclo_Vital)

Tema que hace referencia al ciclo vital de la comunidad gitana, organizado en 4 etapas (infancia, iniciación, mundo adulto y mayores) y 17 estatus (bebés, petitets, fadrinets, fadrins, mozos, recién casats, fadrins grans, casats amb fills petitets, casats amb fills fadrins, casats en busca de fills, fadrins vells, per vestir sants, tios amb fills recién casats, tios, tios sense néts, tios amb fills fadrins y tios sense néts) en función de si han construido una relación de pareja o siguen solteras y solteros, y de si tienen o no descendencia.

Construirse como gitana o gitano (Construirse_Gitana)

Tema que hace referencia a la participación en prácticas de diferentes instituciones, que permiten construir una identidad gitana propia. Entendiéndola como una identidad híbrida fruto de la participación e interacción entre las distintas instituciones donde los miembros de la comunidad gitana participan.

Instituciones gitanas (Inst_Gi)

Tema que hace referencia a las instituciones propias de la comunidad gitana, donde eminentemente se promueven valores individualistas.

Instituciones payas (Inst_Payas)

Tema que hace referencia a las instituciones payas donde miembros de la comunidad gitana participan, donde principalmente se promueven valores individualistas.

Rituales (Rituales)

Tema que hace referencia a las prácticas tradicionales ritualizadas que marcan cambios importantes de estatus, como puede ser el pedimiento o el casamiento (con la boda o escapándose).

CATEGORÍAS

Asociacionismo (Asociaciones Gitanas)

Categoría que hace referencia a las actividades o participación en el asociacionismo gitano.

Cambio de estatus (Cambio_Estatus)

Categoría que hace referencia al cambio de prácticas o roles provocados por la transición ecológica que supone un cambio de estatus.

Casamiento (Casamiento)

Categoría que hace referencia a consolidar una relación de pareja, ya sea a través de la boda o de escaparse.

Culto (Culto)

Categoría que hace referencia a las prácticas de la Iglesia Evangélica, donde participan los miembros de la comunidad gitana.

Escolarización (Escolarización)

Categoría que hace referencia a la formación y recursos educativos a los que pueden acceder los miembros de la comunidad gitana. Se contempla tanto la educación formal obligatoria, como la educación no obligatoria y la educación no formal.

Estatus (Estatus)

Categoría que hace referencia al estatus o posición que se ocupa en la comunidad gitana, en función de si han construido una relación de pareja o siguen solteras y solteros, y de si tienen o no descendencia, pero también en función del estatus que ocupan los miembros de la propia quinta y de la quinta superior. Se detectan 17 estatus: bebés, petitets, fadrinets, fadrins, mozos, recién casats, fadrins grans, casats amb fills petitets, casats amb fills fadrins, casats en busca de fills, fadrins vells, per vestir sants, tios amb fills recién casats, tios, tios sense néts, tios amb fills fadrins y tios sense néts.

Etapas (Etapas)

Categoría que hace referencia a la etapa del ciclo vital que se ocupa en cada momento. En la comunidad gitana detectamos 4 etapas: infancia, iniciación, mundo adulto y mayores. Cada una de estas etapas está compuesta por diferentes estatus en función de si han construido una relación de pareja o siguen solteras y solteros, y de si tienen o no descendencia.

Familia (Familia)

Categoría que hace referencia a la familia como institución, a sus prácticas y a sus miembros.

Hibridación (Hibridación)

Categoría que hace referencia a los procesos de hibridación cultural en la comunidad gitana, fruto de la participación de sus miembros en instituciones gitanas y payas, y del contacto cultural entre ambos grupos.

Hombre (Ho_C)

Categoría que hace referencia a los hombres de la comunidad, los roles que llevan a cabo, las relaciones entre éstos y las prácticas donde participan.

Mujer (Mu_C)

Categoría que hace referencia a las mujeres de la comunidad, los roles que llevan a cabo, las relaciones entre éstas y las prácticas donde participan.

Mundo laboral (Mundo_Lab)

Categoría que hace referencia a los entornos laborales, ya sea vinculados a las prácticas económicas de la comunidad gitana o bien en trabajos payos.

Pedimiento (Pedimiento)

Categoría que hace referencia al ritual donde la familia del fadrí pide a la chica a la familia de la fadrina, iniciándose así una relación de pareja, que en principio debe acabar en boda. Con el pedimiento se cambia del estatus de fadrins a mozos.

Prestigio social (Prestigio_Soc)

Categoría que hace referencia al reconocimiento de un rol como útil para la comunidad, a pesar que se aleje del modelo de mujer o del modelo de hombre. Se puede obtener prestigio social con diversidad de roles que cumplen una función social en la comunidad gitana.

Relaciones (Relaciones)

■ Categoría que hace referencia a todas las relaciones sociales entre miembros de una comunidad.

Roles (Roles)

■ Categoría que hace referencia a los roles que se pueden ocupar en la comunidad gitana.

Sexualidad (Sexualidad)

■ Categoría que hace referencia a las prácticas sexuales y discursos sobre la sexualidad en la comunidad gitana.

CÓDIGOS

Abandono escolar (Abandono_Esc)

■ Código que hace referencia a los motivos de abandono escolar.

Absentismo (Absentismo)

■ Código que hace referencia a los motivos de absentismo escolar.

Administración (Administración)

■ Código que hace referencia a la administración pública, como institución del grupo cultural dominante.

Ajuntadora (Ajuntadora)

■ Código que hace referencia a la persona que en las bodas gitanas comprueba la virginidad de la novia a través del ritual del pañuelo.

Alcohol (Alcohol)

Código que hace referencia al consumo de bebidas alcohólicas por parte de miembros de la comunidad.

Alternativas educativas (Alt_Edu)

Código que hace referencia a las alternativas educativas (vinculadas a la educación formal) a la que pueden acceder los miembros de la comunidad.

Ámbitos de socialización intercomunitarios (Amb_Soc_Intercomunitarios)

Código que hace referencia a los espacios de socialización externos a la comunidad.

Ámbitos de socialización intracomunitarios (Amb_Soc_Intracomunitarios)

Código que hace referencia a los espacios de socialización de la propia comunidad.

Apayarse (Apayarse)

Código que hace referencia a perder rasgos culturales propios de la comunidad gitana y actuar como un payo.

Aprendizaje (Aprendizaje)

Código que hace referencia a los aprendizajes que hacen los miembros de la comunidad.

Apropiación de herramientas (Ap_Herramientas)

Código que hace referencia a los artefactos culturales de los que se apropian los miembros de la comunidad.

Arreglarse (Arreglarse)

Código que hace referencia a la práctica de las fadrines de arreglarse y maquillarse para salir a la calle, pero también de las mocitas después de pedirse y las casades joves después de casarse.

Asimilación (Asimilación)

Código que hace referencia a la pérdida de valores propios de la comunidad gitana, para asimilarse a la comunidad dominante.

Asociación de jóvenes gitanos (AJGG)

Código que hace referencia a las actividades o participación en la asociación de jóvenes gitanos de la comunidad.

Asociación gitana – estatal (FSG)

Código que hace referencia a las actividades que lleva a cabo una asociación gitana de ámbito estatal en la comunidad.

Asociación gitana – profesional (FPC)

Código que hace referencia a la intervención educativa de profesionales de una asociación gitana de ámbito catalán en la comunidad.

Asociación gitana antigua (UGG)

Código que hace referencia a las actividades o participación en la antigua asociación gitana de la comunidad.

Asociación gitana de otro territorio (AssTGN)

Código que hace referencia a las actividades o participación en la asociación de otra comunidad.

Autoestima (Autoestima)

Código que hace referencia al impacto de la baja autoestima en las relaciones de pareja.

Baile (Baile)

Código que hace referencia al baile en las celebraciones de la comunidad.

Bautizo (Bautizo)

Código que hace referencia a la práctica de bautizar a las personas adultas que participan del Culto.

Bebé curra (Bebé_Curra)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las niñas de 0 – 3 años, aproximadamente. Forma parte de la etapa de la infancia.

Bebé curro (Bebé_Curro)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los niños de 0 – 3 años, aproximadamente. Forma parte de la etapa de la infancia.

Bebés (Bebés)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las niñas y niños de 0 – 3 años, aproximadamente. Forma parte de la etapa de la infancia.

Bendición de Dios (Bendicion_Dios)

Código que hace referencia a creer que un hecho es una bendición de Dios.

Boda (Boda)

Código que hace referencia a consolidar una relación de pareja a través de la boda, donde se celebra la consolidación de la nueva pareja. Con el ritual del pañuelo se muestra la honra de la novia y el honor de los novios y el respeto a sus familias.

Cambio de Culto (Cambio_Culto)

Código que hace referencia a la movilidad de miembros de la comunidad entre los dos Cultos, después de la escisión entre el Culto de Filadelfia y el Culto de Betania.

Cambio de rol de las quintas (Cambio_Rol_Quintas)

Código que hace referencia al cambio en los roles y prácticas de una quinta, como transición ecológica por el propio cambio de estatus, por el cambio de estatus de los miembros de la misma quinta o por el cambio de estatus de la quinta superior.

Cante (Cante)

Código que hace referencia al cantar en las celebraciones de la comunidad.

Casada amb fills fadrins (Casada_FF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres casadas con hijas e hijos fadrins, es decir, mujeres casadas que tienen hijas e hijos que están en la etapa de la iniciación. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casada amb fills petitets (Casada_FP)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres casadas con hijas e hijos pequeños, es decir, mujeres casadas que tienen hijas e hijos que están en la etapa de la infancia. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casada jove (Casada_J)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres casadas que acaban de consolidar su relación de pareja y aún no tienen hijas e hijos. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casada sense fills (Casada_SF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres casadas que a pesar de llevar un tiempo casadas, no tienen hijas e hijos. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casat amb fills fadrins (Casat_FF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres casados con hijas e hijos fadrins, es decir, hombres casados que tienen hijas e hijos que están en la etapa de la iniciación. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casat amb fills petitets (Casat_FP)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres casados con hijas e hijos pequeños, es decir, hombres casados que tienen hijas e hijos que están en la etapa de la infancia. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casat jove (Casat_J)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres casados que acaban de consolidar su relación de pareja y aún no tienen hijas e hijos. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casat sense fills (Casat_SF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres casados que a pesar de llevar un tiempo casadas, no tienen hijas e hijos. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casats amb fills fadrins (Casats amb fills fadrins)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres casados con hijas e hijos fadrins, es decir, mujeres y hombres casados que tienen hijas e hijos que están en la etapa de la iniciación. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casats amb fills petitets (casats amb fills petitets)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres casados con hijas e hijos pequeños, es decir, mujeres y hombres casados que tienen hijas e hijos que están en la etapa de la infancia. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Casats en busca de fills (Casats en busca de fills)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres casados que a pesar de llevar un tiempo casadas, no tienen hijas e hijos. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Castellano (Cast)

Código que hace referencia a usar el castellano como lengua de transmisión. Lengua usada en contextos concretos.

Catalán (Cat)

Código que hace referencia a usar el catalán como lengua de comunicación. Lengua usada en la mayoría de contextos.

Centro de Servicios Sociales (CSS)

Código que hace referencia a las interacciones de miembros de la comunidad y trabajadoras o trabajadores de Servicios Sociales.

Complicidad con payos (Comp_Payos)

Código que hace referencia a la complicidad que se teje con algunas payas y payos, fruto de la interacción continuada y de una vinculación afectiva.

Complicidad madres – hijos (Comp_MaG_HG)

Código que hace referencia a la complicidad entre una madre gitana y su hija o hijo, donde se cuentan confidencias y se protege a las hijas e hijos del resto de la familia y de la comunidad.

Comunidad elegida (Com_Elegida)

Código que hace referencia a los discursos producidos desde el Culto donde se entiende la comunidad gitana como una comunidad elegida por Dios.

Control social (Control_Soc)

Código que hace referencia al control que ejercen los miembros de la comunidad sobre las chicas y chicos. Especialmente, el control que ejercen los miembros de la familia de las chicas fadrines, con el fin de preservar el honor de la chica y de la familia.

Culto de Betania (Culto_Betania)

Código que hace referencia a las prácticas y participación en la Iglesia Evangélica (el Culto) de Betania, donde participan los miembros de la comunidad gitana. El Culto de Betania surge fruto de una escisión del Culto de Filadelfia.

Culto de Filadelfia (Culto_Filadelfia)

Código que hace referencia a las prácticas y participación en la Iglesia Evangélica (el Culto) de Filadelfia, donde participan los miembros de la comunidad gitana. El Culto de Filadelfia sigue manteniéndose en la comunidad, después de la escisión del Culto de Betania.

Demonio (Demonio)

Código que hace referencia a las prácticas que son criticadas desde el Culto e interpretadas como fruto del demonio.

Des-pedirse (Des-pedirse)

Código que hace referencia a romper un compromiso después de un pedimiento, a des-pedirse.

Diferencia en complicidad entre payos (Dif_CompPa_Inst)

Código que hace referencia a la diferencia entre la complicidad con una paya o payo con el que hay un cierto vínculo afectivo y que conoces personalmente y una institución.

Diferencias entre Cultos (Dif_Cultos)

Código que hace referencia a las diferencias entre las prácticas del Culto de Filadelfia y el Culto de Betania. Estas diferencias permiten justificar la escisión del Culto de Betania, pero también la voluntad de ambos Cultos de diferenciarse.

Diferencias entre mujeres y hombres (Dif_Ho_Mu)

Código que hace referencia a las diferencias que se perciben o se promueven entre mujeres y hombres en la comunidad gitana.

Edad (Edad)

Código que hace referencia a la edad biológica y al impacto en los roles y el estatus que se ocupa.

Educación infantil (Ed_Inf)

Código que hace referencia a la etapa escolar de la educación infantil (3 – 5 años).

Educación primaria (Ed_Pri)

Código que hace referencia a la etapa escolar obligatoria de la educación primaria (6 – 11 años).

Educación secundaria (Ed_Sec)

Código que hace referencia a la etapa escolar obligatoria de la educación secundaria (12 – 16 años), esta etapa escolar se realiza en un nuevo centro con profesorado especialista en cada materia.

Emoción (Emoción)

Código que hace referencia a la expresión de emociones por parte de miembros de la comunidad.

Entierro (Entierro)

Código que hace referencia a las prácticas que se realizan durante los entierros de los miembros de la comunidad.

Escaparse (Escaparse)

Código que hace referencia a consolidar una relación de pareja a través de escaparse. La pareja decide escaparse cuando la chica no puede sacar el pañuelo y no puede celebrarse la boda. También hace referencia a la amenaza de escaparse, para la familia consienta una relación de pareja.

Escuela (Escuela)

Código que hace referencia a la educación formal obligatoria. Se incluye también la educación infantil, que a pesar de no ser obligatoria ha sufrido un proceso de universalización en los últimos años.

Espacio de socialización (Esp_Soc)

Código que hace referencia a los espacios o instituciones donde los miembros de la comunidad se socializan.

Estrategia de presión (Estr_Pres)

Código que hace referencia a las estrategias que usan los miembros de la comunidad para presionar que la familia acepten una relación que no cuenta con su aprobación. Muchas de las estrategias se han ritualizado y forman parte de las prácticas de la propia comunidad.

Estudiar en la universidad (Est_Uni)

Código que hace referencia a los estudios universitarios. Son estudios de educación formal postobligatoria.

Estudiar en una UEC (Est_UEC)

Código que hace referencia a los estudios en la Unidad de Escolarización Compartida (UEC, Unitat d'Escolarització Compartida). Es una alternativa educativa vinculada con el mundo profesional, a partir de los 14 años, con mayor o menor vinculación con el instituto donde estaban cursando la educación secundaria. Son una alternativa a los estudios de educación formal obligatoria.

Estudiar para obtener el Graduado Escolar (Est_GE)

Código que hace referencia a los estudios para sacarse el graduado escolar. Una vez se ha abandonado el instituto donde se cursaba la educación secundaria, se puede sacar el graduado escolar a distancia, a través del Instituto Abierto de Catalunya (IOC, Insitut Obert de Catalunya) o de la escuela de adultos. Son una alternativa para lograr los estudios de educación formal obligatoria.

Estudiar un curso (Est_Curso)

Código que hace referencia a realizar un taller o un curso con un cierto componente profesionalizador, aunque no ofrezca un título. Son estudios de educación no formal.

Estudiar un PQPI – PFI (Est_PQPI)

Código que hace referencia a los estudios para acceder a formación postobligatoria para personas que a pesar de haber estado escolarizadas no se han sacado el graduado escolar. Los Programas de Formación e Inserción (PFI, Programes de Formació i Inserció) y los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PQPI, Programa de Qualificació Professional Inicial) no dan el graduado escolar, pero ofrecen un título y la posibilidad de acceder a estudios de Formación Profesional. Son una alternativa para lograr los estudios de educación formal obligatoria o un título profesionalizador.

Estudiar una FP (Est_FP)

Código que hace referencia a los estudios de formación profesional. Son estudios de educación formal postobligatoria.

Estudios (Estudios)

Código que hace referencia a la educación formal postobligatoria y a las alternativas educativas, tanto las de educación formal como las de educación no formal.

Expectativas de futuro (Exp_Fu)

Código que hace referencia a las expectativas de futuro, tanto a las propias como a las que los miembros de la comunidad u otras personas transmiten.

Expectativas de futuro comunitarias (Exp_Fu Comunitarias)

Código que hace referencia a las expectativas de futuro que los miembros de la comunidad y las instituciones gitanas se transmiten.

Expectativas de futuro personales (Exp_Fu Personales)

Código que hace referencia a las expectativas de futuro que desde las instituciones payas se transmiten.

Expulsión (Expulsión)

Código que hace referencia a la expulsión como herramienta de castigo que se usa desde las escuelas e institutos, pero también como estrategia que usan las chicas y chicos para no tener que ir a la escuela.

Fadrí (Fadrí)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los chicos que buscan pareja: se arreglan para salir, empiezan a ronear y a hablarse con chicas. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Fadrí gran (Fadrí_Gran)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los chicos que aún no se han pedido, pero hay posibilidades que se pidan. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Fadrí vell (Fadrí_Vell)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los chicos que no se han pedido y hay pocas posibilidades que lo hagan. Forma parte de la etapa de la del mundo adulto.

Fadrina (Fadrina)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas que buscan pareja: se arreglan para salir, empiezan a ronear y a hablarse con chicos. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Fadrina gran (Fadrina_Gran)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas que aún no se han pedido, pero hay posibilidades que se pidan. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Fadrina vella (Fadrina_Vella)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas que no se han pedido y hay pocas posibilidades que lo hagan. Forma parte de la etapa de la del mundo adulto.

Fadrinet (Fadrinet)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los niños de 8 a 12 años, aproximadamente. En este estatus empieza a producirse una segregación de género en los espacios de socialización de la comunidad. Forma parte de la etapa de la infancia.

Fadrineta (Fadrineta)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las niñas de 8 a 12 años, aproximadamente. En este estatus empieza a producirse una segregación de género en los espacios de socialización de la comunidad. Forma parte de la etapa de la infancia.

Fadrinets (Fadrinets)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las niñas y niños de 8 a 12 años, aproximadamente. En este estatus empieza a producirse una segregación de género en los espacios de socialización de la comunidad. Forma parte de la etapa de la infancia.

Fadrins (Fadrins)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas y chicos que buscan pareja: se arreglan para salir, empiezan a ronear y a hablarse. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Fadrins grans (Fadrins Grans)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas y chicos que aún no se han pedido, pero hay posibilidades que se pidan. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Fadrins vells (Fadrins Vells)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas y chicos que no se han pedido y hay pocas posibilidades que lo hagan. Forma parte de la etapa de la del mundo adulto.

Familia de la novia (Fam_Novia)

Código que hace referencia a la familia de la novia, y a su cambio de rol y de relación después que la hija fadrina se haya pedido.

Familia del novio (Fam_Novio)

Código que hace referencia a la familia de la novia, y a su cambio de rol y de relación después que el hijo fadrí se haya pedido.

Familia no acepta a los novios (Fam_NoAcep_Novios)

Código que hace referencia a la negativa de la familia de la chica fadrina para que se pida con un chico fadrí y quiere que deje de ver al chico.

Festejar (Juegos_Sex)

Código que hace referencia a las prácticas sexuales que realizan las parejas pedidas, donde se evita la penetración vaginal para que la mocita no pierda la virginidad. No todas las parejas festegen mientras están pedidos, ni todas de la misma manera. Se hace a escondidas de los adultos de la familia, a pesar que es una práctica habitual que las parejas practiquen algunos juegos sexuales mientras están pedidos.

Fiesta (Fiesta)

Código que hace referencia a las celebraciones donde participan miembros de la comunidad.

Fumar (Fumar)

Código que hace referencia al consumo de tabaco por parte de miembros de la comunidad.

Guerreras de Cristo (Guerreras_Cristo)

Código que hace referencia al rol que ocupan las chicas gitanas en representaciones del Culto, donde interpretan ser guerreras que protegen a la comunidad de los demonios.

Hablarse (Hablarse)

Código que hace referencia a las comunicaciones entre fadrines y fadrins, donde hablarse es entendido por la comunidad como el inicio de una relación y cuando los hombres de la familia lo descubren la fadrina y el fadrí deben pedirse o cortar la comunicación.

Hablarse con otras chicas (Hablar_Otras)

Código que hace referencia a la posibilidad que un fadrí se hable con distintas fadrines, e incluso que un mozo siga hablándose con otras chicas (principalmente payas o fadrines de otras comunidades).

Hermanas del Culto (Hermanas_Culto)

Código que hace referencia al rol que ocupan las mujeres en el Culto de Betania y el tipo de relación que se crea entre ellas.

Hermanos del Culto (Hermanos_Culto)

Código que hace referencia al rol que ocupan los hombres en el Culto de Betania y el tipo de relación que se crea entre ellos.

Honra (Honra)

Código que hace referencia al honor y respeto que se le demuestra a la familia con el pañuelo con la virginidad de la chica.

Ser gitana o gitano (Ser_Gitano)

Código que hace referencia a los rasgos identitarios tradicionales con los que la comunidad gitana se identifica, como pueden ser la lengua, el respeto hacia los mayores, el pañuelo y el baile y el cante.

Idolatría (Idolatria)

Código que hace referencia a adoración indebida a falsos ídolos.

Infancia (Infancia)

Código que hace referencia a la etapa de la infancia, donde las niñas y niños no se espera que tengan responsabilidades. En esta etapa empieza a producirse una segregación de espacios de socialización por géneros.

Iniciación (Iniciación)

Código que hace referencia a la etapa de la iniciación, donde se espera que las chicas y chicos empiecen a construir su relación de pareja.

Juegos (Juegos)

Código que hace referencia a los juegos de las niñas y niños de la comunidad gitana.

Lectoescritura (Lectoescritura)

Código que hace referencia al aprendizaje de lectura y la escritura, herramientas consideradas imprescindibles por parte de la comunidad gitana.

Liderazgo (Liderazgo)

Código que hace referencia a hombres de la comunidad que ocupan un rol como líderes, por su edad y respeto ganado, por su rol en el Culto, por su posición en una asociación gitana u otro rol valorado socialmente por la comunidad.

Madre gitana (P_MG)

Código que hace referencia a las mujeres de la comunidad que son madres y ocupan este rol en la familia.

Maternidad (Maternidad)

Código que hace referencia al rol que ocupan las madres y padres al convertirse en progenitores y tener descendencia.

Mayores (Mayores)

Código que hace referencia a la etapa de los mayores, donde los miembros de la comunidad gozan de un cierto respeto por la edad. No obstante, este respeto variará en función del estatus que se ocupa y de cómo se ha llegado a ocupar este estatus.

Miedos (Miedos)

Código que hace referencia a los temores y miedos que tienen los miembros de la comunidad gitana sobre lo que les puede pasar a sus hijas e hijos o a sus familiares, especialmente a las chicas, fruto de su participación en instituciones payas.

Miramiento (Miramiento)

Código que hace referencia a la revisión visual que hace la ajuntadora para comprobar la virginidad de la chica antes del pedimiento. Generalmente no se realiza, solamente se hace el miramiento en los casos que la pareja se ha escapado como estrategia para presionar a la familia y los familiares lo piden.

Mocita (Mocita)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas que están pedidas. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Modelo de hombre (M_Ho)

Código que hace referencia al modelo de hombre que se promueve en las prácticas socializadoras de la comunidad, basado en los valores tradicionales de la comunidad gitana.

Modelo de mujer (M_Mu)

Código que hace referencia al modelo de mujer que se promueve en las prácticas socializadoras de la comunidad, basado en los valores tradicionales de la comunidad gitana.

Mona (Mona)

Código que hace referencia a la celebración de La Pascua, donde las padrinas y padrinos regalan un pastel (Mona) a sus ahijadas y ahijados. Suele ser un día donde las niñas y niños y sus familias están en la placeta y es un momento donde participa gran parte de la comunidad.

Movilidad (Movilidad)

Código que hace referencia a la marcha de la mocita del barrio cuando se casa con un chico de otra comunidad, ya que la pareja va a vivir a la comunidad de la familia del hombre. Mientras la pareja está pedida, tanto la mocita como el mozo pasan algunos días de la semana en la comunidad de la pareja, para poder verse y conocerse mejor entre las familias.

Mozo (Mozo)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los chicos que están pedidos. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Mozos (Mozos)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las chicas y chicos que están pedidos. Forma parte de la etapa de la iniciación.

Mundo adulto (Mundo Adulto)

Código que hace referencia a la etapa del mundo adulto, donde se accede a través de consolidar la relación de pareja con el casamiento, o bien, porque los demás miembros de la quinta ya han accedido a esta etapa.

Música (Música)

Código que hace referencia a la música que se escucha o se toca en el día a día o en las celebraciones de la comunidad.

Música gitana (Mus_Gi)

Código que hace referencia a la música gitana que se escucha o se toca en el día a día o en las celebraciones de la comunidad.

Música pagana (Mus_Pag)

Código que hace referencia a la música pagana (no dirigida a Dios) que se escucha o se toca en el día a día o en las celebraciones de la comunidad.

Música para Dios (Mus_Dios)

Código que hace referencia a la música dirigida a Dios que se escucha o se toca en el Culto, en el día a día o en las celebraciones de la comunidad.

Obra del Culto (Obra_Culto)

Código que hace referencia a las representaciones que se hacen en el Culto, donde las fadrines y/o las niñas y niños representan un mensaje que Dios quiere transmitir a la comunidad.

Onclu (Onclu)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres de respeto que son padres y abuelos. Forma parte de la etapa de los mayores.

Onclu amb fills casats joves (Onclu_FCJ)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres de respeto que son padres de hijas e hijos que acaban de casarse y aún no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Onclu amb fills fadrins (Onclu_FF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres de respeto con hijas e hijos fadrins, a pesar que la mayoría de su quinta ya ha construido su relación de pareja. Forma parte de la etapa de los mayores.

Onclu sense fills (Onclu_SF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres de respeto por la edad y por haber construido su relación de pareja, pero que no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Onclu sense néts (Onclu_SN)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres de respeto que son padres de hijas e hijos que se han casado pero no tienen descendencia, a pesar que la mayoría de su quinta ya tiene hijas e hijos. Forma parte de la etapa de los mayores.

Orar (Orar)

Código que hace referencia a rezar oraciones a Dios.

Padre gitano (P_PG)

Código que hace referencia a los hombres de la comunidad que son padres y ocupan este rol en la familia.

Palabra de Dios (Palabra_Dios)

Código que hace referencia al mensaje que transmite Dios a través del Pastor, del Culto y de la correcta lectura de la Biblia.

Pañuelo (Pañuelo)

Código que hace referencia al ritual del pañuelo en la boda, donde la ajuntadora comprueba la virginidad de la novia y se muestra su honra y el honor de los novios y el respeto a sus familias

Parejas (Parejas)

Código que hace referencia a la construcción de una relación de pareja, uno de los retos a resolver en la etapa de la iniciación.

Pastor (Pastor)

Código que hace referencia al rol que ocupa la persona que predica en el Culto. El Pastor ocupa este rol tanto en el Culto como en la comunidad.

Pastora (Pastora)

Código que hace referencia al que ocupa la mujer del Pastor en el Culto y en la comunidad.

Payo (Payo)

Código que hace referencia a las personas que son del grupo dominante.

Pecado (Pecado)

Código que hace referencia al incumplimiento de los mandamientos de Dios, predicados en el Culto.

Per vestir sants (Per vestir sants)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres de respeto por la edad, pero que no se han casado y no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Percepción de racismo (Perc_Racismo)

Código que hace referencia a la percepción de racismo por parte de la comunidad gitana en determinados contextos o instituciones.

Petitet (Petitet)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los niños de 3 a 8 años, aproximadamente. No hay una segregación de género explícita o ésta no es tan importante. Forma parte de la etapa de la infancia.

Petiteta (Petiteta)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las niñas de 3 a 8 años, aproximadamente. No hay una segregación de género explícita o ésta no es tan importante. Forma parte de la etapa de la infancia.

Petitets (Petitets)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las niñas y niños de 3 a 8 años, aproximadamente. No hay una segregación de género explícita o ésta no es tan importante. Forma parte de la etapa de la infancia.

Predicar (Predicar)

Código que hace referencia a transmitir la palabra de Dios en el Culto o la comunidad. El Pastor debe predicar y dar ejemplo a la comunidad.

Progenitores (Progenitores)

Código que hace referencia a convertirse en progenitores y tener descendencia, uno de los retos a resolver en la etapa del mundo adulto.

Prohibición de la relación (Proh_Rel)

Código que hace referencia a la prohibición de una relación de pareja a una fadrina, porque la familia no acepta al novio. En esta situación, la fadrina puede usar algunas estrategias para presionar a la familia y que ésta consienta la relación.

Prostitución (Prostitución)

Código que hace referencia a recurrir a la prostitución para tener relaciones sexuales.

Quedar (Quedar)

Código que hace referencia a quedadas secretas entre fadrines y fadrins, con la complicidad de alguna amiga. Cuando los hombres de la familia descubren a una fadrina quedando con un fadrí, suele iniciarse las conversaciones entre familias para acordar el pedimiento de los fadrins o se prohíbe a la fadrina la relación.

Rapar (Rapar)

Código que hace referencia a cortar el pelo o rapar a la fadrina, como castigo por una relación de pareja no aceptada por la familia.

Reajuntarse (Reajuntarse)

Código que hace referencia a una mujer o hombre separado que construye una nueva pareja reconocida por la comunidad.

Rechazo (Rechazo)

Código que hace referencia al rechazo, que se produce en ocasiones, por parte de la suegra hacia la casada jove, por haberse escapado con su hijo y no haber esperado a tener relaciones sexuales al casamiento.

Recién casats (Recién casats)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres casados que acaban de consolidar su relación de pareja y aún no tienen hijas e hijos. Forma parte de la etapa del mundo adulto.

Relación con el mismo género (Rel_Mismo_Genero)

Código que hace referencia a las relaciones que se producen entre personas del mismo género, independientemente de la quinta de pertenencia. Es un espacio importante de socialización para niñas y niños, donde se transmiten las prácticas culturales y los modelos de mujer y hombre promovidos por la comunidad.

Relación con la misma quinta (Rel_Misma_Quinta)

Código que hace referencia a la relación con las chicas o chicos de la quinta. Es un espacio de socialización entre iguales donde se ponen en práctica roles a través de juegos, donde se comparten dudas o descubrimientos. Las relaciones principales entre iguales son con la quinta y el cambio de estatus de un miembro, incide en el cambio de estatus de los demás.

Relación con la suegra (Rel_Suegra)

Código que hace referencia a la relación entre las mujeres y sus suegras.

Relación de pareja (Rel_Pareja)

Código que hace referencia a la relación que se construyen las parejas, así como al rol que cada uno de los miembros debe llevar a cabo.

Relación de poder (Rel_Pod)

Código que hace referencia al componente jerárquico presente en diferentes relaciones entre miembros de la comunidad.

Relación de una hija casada y su familia (Rel_HaG_Fam)

Código que hace referencia al cambio y tipo de relación que tiene la chica después de casarse con su familia. Esta relación será de mayor o menor proximidad si ambas familias son de la misma o de diferentes comunidades.

Relación entre los Onclus (Rel_Tios)

Código que hace referencia a la relación entre los Onclus de una misma comunidad. Ocupan una posición de respeto y delante de conflictos o de celebraciones son los Onclus quienes deben hablar y llegar a un acuerdo.

Relación entre quintas (Rel_Quintas)

Código que hace referencia a la relación entre miembros de distintas quintas, así como el impacto del cambio de estatus de los miembros de una quinta en los miembros de la siguiente.

Relaciones con gitanos de otros barrios (Rel_Gi_OB)

Código que hace referencia a las relaciones entre los miembros de una comunidad gitana y los gitanos de otras comunidades. Sobre todo éstas se producen por pedimientos y casamientos entre miembros de distintas comunidades, con los que suele existir algún tipo de relación familiar.

Relaciones con la familia de la pareja (Rel_Fam_Pareja)

Código que hace referencia a la relación que se crea con la familia de la pareja. Esta relación empieza a crearse desde el pedimiento, ya que a partir de esta celebración la mocita y el mozo pasarán algunos días a la semana en casa de la familia de la pareja.

Relaciones del Culto (Rel_Culto)

Código que hace referencia a las relaciones que se construyen en el Culto. Así como a la necesidad de formar parte del mismo Culto, después de la escisión entre el Culto de Filadelfia y el Culto de Betania, para que pueda construirse una nueva relación de pareja entre miembros de la misma comunidad.

Relaciones en la comunidad (Rel_Com)

Código que hace referencia a las relaciones que se construyen entre miembros de la misma comunidad gitana.

Relaciones entre diferente género (Rel_Dif_Genero)

Código que hace referencia a las relaciones entre miembros de diferente género. A pesar de la segregación de espacios por género, entre miembros de la misma familia o entre parejas se relacionan mujeres y hombres, también durante la iniciación para construir la relación de pareja.

Relaciones entre gitanos y payos (Rel_Gi_Payos)

Código que hace referencia a las relaciones entre gitanos y payos, ya sean relaciones de complicidad o interacciones en instituciones payas.

Relaciones familiares (Rel_Fam)

Código que hace referencia a las relaciones entre miembros de una misma familia.

Reproches (Reproches)

Código que hace referencia a reprochar actos de la pareja, sobretodo relacionado con los actos sexuales entre las parejas.

Respeto (Respeto)

Código que hace referencia al respeto hacia los mayores, pero también al respeto ganarse la mocita a partir de marcar límites a su pareja, para poder sacar el pañuelo y que no se cuestione su honra.

Rol de complicidad entre mujeres (Rol_Comp_Mu)

Código que hace referencia al rol de complicidad entre mujeres que permite la transmisión de determinadas prácticas culturales y el apoyo mutuo.

Rol de control de los hombres (Rol_Control_Ho)

Código que hace referencia al rol de control que ejercen los hombres sobre las mujeres de su familia, para que estas guarden su honra y poder mantener o obtener cierto prestigio social. También se incluye el control hacia la pareja, tanto cuando es mocita como después de casados.

Rol de cuidado (Rol_Cuidado)

Código que hace referencia a las tareas de cuidado hacia las niñas y niños, pero también hacia los mayores de la comunidad, que realizan las mujeres gitanas independientemente de su edad.

Rol de las Ties (Rol_Abuela)

Código que hace referencia al rol que realizan las ties, de cuidado hacia sus nietas y nietos, pero también de apoyo hacia sus hijas e hijos con descendencia.

Rol de amigas de la novia (Rol_AmigasN)

Código que hace referencia al rol que ocupan las amigas de la novia en el pedimiento y en la boda, pero también al rol de complicidad cuando una fadrina se empieza a hablar con un fadrí.

Rol de los Onclus (Rol_Tios)

Código que hace referencia al rol que llevan a cabo los onclus, especialmente vinculado a llegar acuerdos con otros nclus, delante de conflictos o en celebraciones.

Rol de novia (Rol_Novia)

Código que hace referencia al rol que debe llevar a cambio la chica en el pedimiento y en la boda. En ambos casos se marca el inicio a un nuevo estatus, con un nuevo rol asociado.

Rol de novio (Rol_Novio)

Código que hace referencia al rol que debe llevar a cambio el chico en el pedimiento y en la boda. En ambos casos se marca el inicio a un nuevo estatus, con un nuevo rol asociado.

Rol de sustento económico (Rol_SusEco)

Código que hace referencia al rol que se espera que realice el hombre de mantener económicamente a la familia.

Rol de toma de decisiones (Rol_Decisiones)

Código que hace referencia a quién toma las decisiones y en qué contextos en una familia.

Rol en el Culto (Rol_Culto)

Código que hace referencia al rol que se ocupa en el Culto.

Rol en la comunidad (Rol_Com)

Código que hace referencia al rol que se ocupa a nivel comunitario.

Ronear (Ronear)

Código que hace referencia a salir con las chicas (o chicos) de la quinta, para cruzarse con los chicos de una quinta superior (o chicas de una quinta inferior), y cruzar así alguna palabra o poder flirtear. Con la entrada a la etapa de la iniciación se empiezan a arreglar para salir a la calle e ir a los pedimientos y casamientos. Una vez se han pedido, dejan de ronear y empiezan a salir con la pareja.

Rosas (Rosas)

Código que hace referencia a las manchas que la ajuntadora saca al pañuelo, cuando rompe el himen de la novia para demostrar su virginidad.

Sant Jordi (SantJordi)

Código que hace referencia a la celebración tradicional catalana de Sant Jordi, donde se regalan libros a los hombres y rosas a las mujeres. Vender rosas el día de Sant Jordi ha sido una fuente de ingresos para las familias gitanas.

Sectario (Sectario)

Código que hace referencia a prácticas o pensamientos religiosos no compartidos por la mayoría por el gran impacto en la vida diaria o en la transformación de las prácticas culturales.

Segregación de género (Seg_Genero)

Código que hace referencia a la socialización en espacios diferenciados para mujeres y hombres.

Separación (Separación)

Código que hace referencia a la ruptura de una pareja. Esta ruptura puede ser tanto temporal como permanente.

Sexo centrado en el hombre (Sexo_Centrado_Ho)

Código que hace referencia a una vivencia de la sexualidad centrada en el placer del hombre.

Sexo como placer (Sexo_Placer)

Código que hace referencia a percibir el sexo como una fuente de placer.

Sexo entendido como dolor (Sexo_Dolor)

Código que hace referencia a percibir el sexo como una fuente de dolor.

Sexo y engaño a la mujer (Sexo_Eng_Mu)

Código que hace referencia a entender que los hombres engañan a las mujeres, porque tienen más necesidades sexuales.

Sexo para la reproducción (Sexo_Reproducción)

Código que hace referencia a entender el sexo como una práctica para reproducirse.

Sexo visto como sucio (Sexo_Sucio)

Código que hace referencia a percibir el sexo como algo sucio y que no ofrece placer.

Sexo y mensajes con contenido sexual (Sexo_SMSguarro)

Código que hace referencia a enviar mensajes de contenido sexual a la pareja o a otras mujeres.

Siervos del Señor (Siervos_Señor)

Código que hace referencia al rol que ocupan los hombres en el Culto de Filadelfia.

Sin descendencia (Sin descendencia)

Código que hace referencia a no tener descendencia, uno de los retos a resolver en la etapa del mundo adulto.

Situación económica (Sit_Eco)

Código que hace referencia a la situación económica de una familia, que incidirá en las posibilidades de trabajo y la necesidad de formación de la pareja y las hijas o hijos cuando se casen.

Solteros (Solteros)

Código que hace referencia a seguir soltera o soltero y no haber construido una relación de pareja, uno de los retos a resolver en la etapa de la iniciación.

Teta (Teta)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres de respeto por la edad, pero que no se han casado y no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tete (Tete)

Código que hace referencia al estatus que ocupan los hombres de respeto por la edad, pero que no se han casado y no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tia (Tia)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres de respeto que son madres y abuelas. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tia amb fills casats joves (Tia_FCJ)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres de respeto que son madres de hijas e hijos que acaban de casarse y aún no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tia amb fills fadrins (Tia_FF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres de respeto con hijas e hijos fadrins, a pesar que la mayoría de su quinta ya ha construido su relación de pareja. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tia sense fills (Tia_SF)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres de respeto por la edad y por haber construido su relación de pareja, pero que no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tia sense néts (Tia_SN)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres de respeto que son padres de hijas e hijos que se han casado pero no tienen descendencia, a pesar que la mayoría de su quinta ya tiene hijas e hijos. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tios (Tios)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres de respeto que son madres y padres y abuelas y abuelos. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tios amb fills fadrins (Tios amb fills fadrins)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres de respeto con hijas e hijos fadrins, a pesar que la mayoría de su quinta ya ha construido su relación de pareja. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tios amb fills recién casats (Tios amb fills recién casats)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres de respeto que son madres y padres de hijas e hijos que acaban de casarse y aún no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tios sense fills (Tios sense fills)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres de respeto por la edad y por haber construido su relación de pareja, pero que no tienen descendencia. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tios sense néts (Tios sense néts)

Código que hace referencia al estatus que ocupan las mujeres y hombres de respeto que son madres y padres de hijas e hijos que se han casado pero no tienen descendencia, a pesar que la mayoría de su quinta ya tiene hijas e hijos. Forma parte de la etapa de los mayores.

Tradición gitana (Trad_Gi)

Código que hace referencia a prácticas y tradición de la comunidad gitana.

Tradición pagana (Trad_Pag)

Código que hace referencia a prácticas y tradición pagana (no religiosa).

Unión Cristiana (Union_Cristiana)

Código que hace referencia a celebrar el pedimiento o la boda también en el Culto, para bendecir la relación de pareja.

Usos del lenguaje (Usos_Leng)

Código que hace referencia a los diferentes usos del lenguaje de los miembros de la comunidad gitana.

Vinculación afectiva (Vinc_Af)

Código que hace referencia al vínculo afectivo que se crea entre miembros de la comunidad y entre miembros de la comunidad y payos.

Virginidad (Virginidad)

Código que hace referencia a la virginidad de la chica antes de casarse y a la valoración que hace la comunidad gitana a la honra por mantenerse virgen hasta la boda.

Voluntad de Dios (Voluntad_Dios)

Código que hace referencia a los deseos o voluntad de Dios, que se transmiten a través del Pastor y del Culto.

ANEXO 2: CITAS

Cita 1: Responsabilidades en la INFANCIA

Que un nen, per exemple de P5 o de P3, que te'l fagin obligar a aixecar-lo a les 9, i a portar-lo, i i::: hasta les 5 de la tarda, ¿no?, encara que no es quedi a dinar. I tens que portar-lo, perquè sinó et diuen que el nen falta molt, que el nen això... Però si és un nen petit, si ya tindrà obligacions de gran, ara és un nen petit. ¿Vale?

Que un niño, por ejemplo de P5 o de P3, que te le hagan obligar a levantarlo a las 9, y llevarlo, y y::: hasta las 5 de la tarde, ¿no?, aún que no se quede a comer. Y tienes que llevarlo, porque sino te dicen que el niño falta mucho, que el niño esto... Poer si es un niño pequeño, si ya tendrá obligaciones de mayor, ahora es un niño pequeño. ¿Vale?

(111010_Ent_Q1-Q5, P_MG_Marga)

Cita 2: El estatus *bebés* depende del reconocimiento social

Sus abuelas se han reído al verlas salir, y se han oído expresiones entre el público como: "Quines artistes aquestes bebés!" o "Están monísimas con las mayores con la película".

Sus abuelas se han reído al verlas salir, y se han oído expresiones entre el público como: "¡Que artistas estas bebés!" o "Están monísimas con las mayores con la película".

(100611_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_TiaCatalina)

Cita 3: Rol de las tías en el cuidado de los bebés

Primero hemos mirado en el bar del Culto, estaba Irene y Elena (las madre de Luciana y Fermín) con Narcisa, nieta de ambas, y algunas señoras más de su quinta, pero no la madre de Germán.

(140211_Culto_Q2-Q5, P_C_Irene, P_C_Elena)

Cita 4: Rol de la familia de la casada jove, en el cuidado de los bebés

És per poder ajudar-la més, com amb la Luciana, però també per estar tranquil·la que li donen una bona vida... perquè des de lluny hi parles, però se te n'ha anat.

Es para poder ayudarla más, como con Luciana, pero también para estar tranquila que le dan una buena vida... porque desde lejos le hablas, pero se te ha ido.

(140121_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 5: Las petitetes discuten sobre la escisión de los Cultos

Keila le ha dicho a Anitak: “És que el teu Culto és del dimoni, perquè us inventeu les coses”. Pero Anitak le ha dicho que no, que no son tan diferentes, que Rafael se ha querido inventar un nuevo Culto, pero que el suyo es el bueno.

He estado escuchándolas un par de minutos, un par de metros detrás de ellas. Sin embargo, cuando hemos llegado a la Plaça de la Brúixula me he acercado y les he preguntado sobre los Cultos. Entonces, Keila me ha dicho: “És que el meu Culto és el de veritat, però l'Anitak diu que és del dimoni”, pero Anitak la ha cortado: “Ets tu qui diu que el meu Culto és del dimoni”. Ambas niñas, critican el otro Culto y dicen que es del demonio.

Entonces le pregunto que diferencias hay, y Anitak me dice que casi ninguna. Pero Keila me explica: “Els de Betania hem marxat, perquè a l'altra no expliquen bé i s'inventen coses per poder fer juergas”.

Keila le ha dicho a Anitak: “Es que tu Culto es del demonio, porque os inventáis las cosas”. Pero Anitak le ha dicho que no, que no son tan diferentes, que Rafael se ha querido inventar un nuevo Culto, pero que el suyo es el bueno.

He estado escuchándolas un par de minutos, un par de metros detrás de ellas. Sin embargo, cuando hemos llegado a la Praça de la Brúixula me he acercado y les he preguntado sobre los Cultos. Entonces, Keila me ha dicho: “Es que mi Culto es el de verdad, pero la Anitak dice que es del demonio”, pero Anitak la ha cortado: “Eres tu quien dices que mi Culto es del demonio”. Ambas niñas, critican el otro Culto y dicen que es del demonio.

Entonces le pregunto que diferencias hay, y Anitak me dice que casi ninguna. Pero Keila me explica: “Los de Betania nos hemos ido, porque en el otro no explican bien y se inventan cosas para poder hacer juergas”.

(130402_Culto_Q4-Q6, Q6-P-a_Anitak, Q6-P-a_Keila)

Cita 6: Elena no es consciente que los *petitets* estén afectados por la escisión de los Cultos

Sin embargo, Elena le quita importancia, diciéndome que a nivel de nuestra actividad no tendrá ningún tipo de importancia, porque los niños no lo entienden, no se habla con ellos de estas cosas y se está intentando que no afecte. A pesar del intento de Elena de quitarle importancia, le digo que esa no es la sensación que tengo yo, y le explico la conversación que la semana pasada tuvieron las niñas.

(130410_Culto_Q4-Q6, P_C_Elena)

Cita 7: Rito del pañuelo desde la voz de una *petiteta*

Le he preguntado a Shakira en qué consistía “fer-li el mocador” y me ha contestado: “És una cosa una mica guarreta...”. Le comento que yo no sé qué es lo que se hace y entonces sigue explicándome: “És una mica guarreta... posen a la núvia a una taula i la despullen tota, la deixen despullada sencera. I l'estiren en aquesta taula i llavors li posen la mà i el mocador pel forat... (señala hacia abajo con las manos) en el forat de baix i després ensenyen el mocador i “¡ole, yeli, yeli!”. Le he preguntado en qué consistía “fer-li el mocador” para saber hasta qué punto sabía qué era, que suponía que sí, y por otro lado, porque me interesaba ver cómo me lo explicaba, teniendo en cuenta que ella suponía que yo, como paya, no sé en qué consiste. Me ha sorprendido cómo lo entiende ella, ya que conoce el proceso, pero en la manera de explicarlo no ha incorporado el significado que tiene hacer este ritual. Cuando me lo explicaba parecía que le daba cierta vergüenza explicármelo, no sé si es porque lo considera como algo íntimo o porque la sexualidad todavía es un tema que genera bastante incomodidad (tiene 7 años). De todos modos, me ha gustado que me lo explicara en sus palabras.

Le he preguntado a Shakira en qué consistía “hacerle el pañuelo” y me ha contestado: “Es una cosa un poco guarrita...”. Le comento que yo no sé qué es lo que se hace y entonces sigue explicándome: “Es un poco guarrita... ponen a la novia en una mesa y la desnudan toda, la dejan desnuda entera. Y la estiran en esta mesa y entonces le ponen la mano y el pañuelo por el agujero... (señala hacia abajo con las manos) en el agujero de abajo y después enseñan el pañuelo y “¡ole, yeli, yeli!”. Le he preguntado en qué consistía “hacerle el pañuelo” para saber hasta qué punto sabía qué era, que suponía que sí, y por otro lado, porque me interesaba ver cómo me lo explicaba, teniendo en cuenta que ella suponía que yo, como paya, no sé en qué consiste. Me ha sorprendido cómo lo entiende ella, ya que conoce el proceso, pero en la manera de explicarlo no ha incorporado el significado que tiene hacer este ritual. Cuando me lo explicaba parecía que le daba

cierta vergüenza explicármelo, no sé si es porque lo considera como algo íntimo o porque la sexualidad todavía es un tema que genera bastante incomodidad (tiene 7 años). De todos modos, me ha gustado que me lo explicara en sus palabras.

(100504_Boda_TaniaJulian, Q4-M-a_Shakira)

Cita 8: Reconocimiento de los adultos responsables

A la salida de la asociación, Amelia y Katira han decidido unirse. La Tía Cándida (abuela de Amelia) le ha dicho que se pusiera el abrigo y le ha preguntado dónde iba, entonces la niña (7 años) le ha contestado: “laia, que no passa re, que me’n vai amb la Marta al Corraló a gravar una peli”.

A la salida de la asociación, Amelia y Katira han decidido unirse. La Tía Cándida (abuela de Amelia) le ha dicho que se pusiera el abrigo y le ha preguntado dónde iba, entonces la niña (7 años) le ha contestado: “Yaya, que no pasa nada, que me voy con Marta al Corraló a grabar una peli”.

(100408_Act_Q1, Q4-M-a_Amelia, P_C_TiaCándida)

Cita 9: Construcción de la identidad y roles de género

He arribat una mica abans de l'hora i he estat parlant amb el Tobías sobre una possible disfressa per carnaval. M'ha explicat que havia pensat anar de Hawaià, però el seu pare li ha dit que era de noia perquè tenia moltes flors. Per tant, hem fet una llista amb els possibles alternatives, amb l'ajuda de l'Arnau (Punt Òmnia), la Zuleima i la Chanel.

He llegado un poco antes de la hora y he estado hablando con Tobías sobre un posible disfraz para carnaval. Me ha explicado que había pensado ir de Hawaiano, pero que su padre le ha dicho que era de chica porque tenía muchas flores. Por lo tanto, hemos estado haciendo una lista con las posibles alternativas, con la ayuda de Arnau (Punt Òmnia), Zuleima y Chanel.

(090126_Act_Q1-Q2-Q3-Q5, Q3-M-o_Tobías, P_PG_Celso)

Cita 10: Alternativas para encontrar el reconocimiento de la quinta

Pel camí, el Tobías els hi ha comentat a l'Amadeo i a el Simón: "Veieu com és veritat que podem gravar una pel·lícula?", com si els altres dos nois no s'ho creguessin. La veritat és que el Simón i l'Amadeo feia molts dies que no venien.

Ens hem trobat amb un noi a La Placeta, que quan ha vist que anàvem a gravar una pel·lícula, també s'ha volgut unir al grup. Els nens li han dit que no podia sortir a la pel·lícula, ja que tots tenien el seu paper, però els hi he proposat que ens podia ajudar gravant. En un primer moment, el Tobías ha dit que era millor que gravés jo, però al final ha accedit que ho fes el Isaías (el noi que ens hem trobat a La Placeta).

El Tobías ha aprofitat el trajecte per avisar a l'Amadeo i a el Simón que s'havien de prendre la pel·lícula seriosament. Sembla que el Tobías, encara que només hagi estat per una estona, ha tingut un paper important dins del grup, perquè era l'únic que havia fet alguna vegada una pel·lícula i ha agafat un rol d'expert que els seus companys han respectat.

Durante el camino, Tobías les ha comentado a Amadeo y a Simón: "¿Veis como es verdad que podemos grabar una película?", como si los otros dos chicos no se lo creyeran. La verdad es que Simón y Amadeo hacía muchos días que no venían.

Nos hemos encontrado con un chico en La Placeta, que cuando ha

visto que íbamos a grabar una película, también se ha querido unir al grupo. Los chicos le han dicho que no podía salir en la película, porque todos tenían su papel, pero les he propuesto que nos podía ayudar grabando. En un primer momento, Tobías ha dicho que era mejor que grabara yo, pero al final ha accedido que lo hiciera Isaías (el chico que nos hemos encontrado en La Placeta).

Tobías ha aprovechado el trayecto para avisar a Amadeo y Simón que tenían que tomarse la película seriamente. Parece que Tobías, a pesar que solo haya sido durante un rato, ha tenido un papel importante dentro del grupo, porque era el único que había hecho alguna vez una película y ha cogido un rol de experto que sus compañeros han respetado.

(090609_Act_Q1-Q3, Q3-M-o_Tobías)

Cita 11: Flexibilidad en la segregación de género en las actividades y en los juegos

Me he acercado a charlar con las niñas y niños. Están todas en la calle, mientras sus madres y padres están dentro del Culto. Están jugando en grupitos.

Están las más pequeñas (niñas y niños que aún no vienen al Proyecto Shere Rom, pero que son hermanos de los que sí que vienen: la hermana de Jesús, la de Katira, y otros niños pequeños), mientras, sus primas o hermanas mayores (Alba, Indira o Érica) las están mirando para que no pase nada.

Los niños están jugando a fútbol. Amelia también juega con ellos, sobretodo con Benjamín.

Tobías está con Shakira, Sara, Adela y Gabriela. No tengo claro a qué juegan, están hablando de alguna cosa.

(091109_Culto_Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia)

Cita 12: Contradicción entre escuela, modelo científico y Culto

Llavors, m'han dit: "Llavors, tu tampoc creus que vinguem del mono!". L'Abraham ha dit: "No pot ser que vinguem del mono, perquè si fos així, com pot ser que els monos ara no tinguin persones i segueixin tenint monos?".

Entonces, me han dicho: "¿Entonces, tu tampoco crees que vengamos del mono!". Abraham ha dicho: "No puede ser que vengamos del mono, porque si fuera así, ¿cómo puede ser que los monos ahora no tengan personas y sigan teniendo monos?".

(080505_Act_Q1, Q1-G-o_Abraham)

Cita 13: Alternativas delante las críticas por no seguir la segregación de género

Al leer el mensaje, Tobías ha comentado que quería hacer una película nueva, para poder presentarla en la universidad, y nos ha explicado (a la estudiante de prácticas y a mi): "Faré una película de por perquè aixins els nens també voldran, i també la faran la Shakira, la Amelia i potser la Sara".

Al leer el mensaje, Tobías ha comentado que quería hacer una película nueva, para poder presentarla en la universidad, y nos ha explicado (a la estudiante de prácticas y a mi): "Haré una película de miedo así los niños también querrán, y también la harán Shakira, Amelia y quizás Sara".

(100506_Act_Q2-Q3, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Shakira, Q4-M-a_Amelia, Q4-M-a_Sara)

Cita 14: Des-pedirse por desacuerdos en los compromisos entre familias

Indira se había pedido en enero, con un chico de Palma, pero se “despidió”. La versión oficial, es que la familia de Indira había entendido que se iría a vivir a Palma, después de casarse, pero que antes estaría aquí. Sin embargo, querían llevársela antes.

(140717_Pedimiento_IndiraNilo, Q2-G-a_Indira)

Cita 15: Prohibición de relaciones de pareja y estrategias de presión

Las estrategias de presión pueden servirles, ya le sirvieron en su día a Chanel y Vito, Adela y Jacob, y Azahara e Isaias, pero también puede pasar como con Érica y Juan y que dejen de hablarse y busquen otras parejas que las familias acepten.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, Q1-G-o_Juan, Q1-G-o_Jacob, Q1-G-o_Isaias, Q2-G-a_Chanel, Q2-G-a_Érica, Q4-M-a_Adela, Q4-M-a_Azahara)

Cita 16: Rapar como estrategia de presión, para que la *fadrina* no siga hablándose con un *fadrí* que no gusta a la familia

M'ha deixat sorpresa, perquè no he vist que a cap noia gitana de La Lluna l'hagin rapat, i així li he explicat a l'Érica. Ella, m'ha preguntat si no m'havia fixat que a la Chanel li faltava un tros de cabell (senyalant-me a l'entrada del cabell, a la dreta). Li he dit que em pensava que era un pentinat que s'havia fet, i m'ha explicat que no, que el pare de la Chanel, quan va descobrir que es parlava amb el Vito, li va començar a tallar el cabell per allà amb unes tisores, però que per sort ella es va escapar del seu pare, i al final la van prometre. També ha dit que tenia molta presa, i que al final s'ha acabat escapant-se amb el nòvio i que viu a El Cau.

Me ha dejado sorprendida, porque no he visto que a ninguna chica gitana de La Lluna la hayan rapado, y así se lo he explicado a Érica. Ella me ha preguntado si no me había fijado que a Chanel le faltaba un trozo de pelo (señalándome a la entrada del pelo, en la derecha). Le he dicho que me pensaba que era un peinado que se había hecho, y me ha explicado que no, que el padre de Chanel, cuando descubrió que se hablaba con Vito, le empezó a cortar el pelo por allí con unas tijeras, pero que por suerte ella se escapó de su padre, y al final la pidieron. También me ha dicho que tenía mucha prisa, y que al final ha acabado escapándose con su novio y vive en El Cau.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 17: Estrategias de presión para pedirse

El año pasado, cuando se pidió Adela, Amelia decía que era porque la habían pillado haciendo cosas con Jacob, y que lo habían hecho para que les dejaran a pesar de ser tan pequeña, “la van mirar, i com que tot estava bé, van preferir donar-la”. Además, Adela nunca ha ido a la escuela, y de alguna manera, también la hacía diferente al resto del grupo. Azahara, ha usado una estrategia parecida, escaparse con Isaias, para que les dejaran pedirse antes. Aunque en este caso, también se puede justificar que la situación familiar de Azahara es distinta a las demás niñas y que lleva épocas de mucha movilidad y de una escolarización muy irregular, porque al separarse sus padres y cambiar de domicilio, de El Cau a La Lluna, de La Lluna a El Cau, y de El Cau a La Lluna de nuevo, había pasado un par de años casi sin ir a la escuela.

El año pasado, cuando se pidió Adela, Amelia decía que era porque la habían pillado haciendo cosas con Jacob, y que lo habían hecho para que les dejaran a pesar de ser tan pequeña, “la miraron, y como que todo estaba bien, prefirieron darla”. Además, Adela nunca ha ido a la escuela, y de alguna manera, también la hacía diferente al resto del grupo. Azahara, ha usado una estrategia parecida, escaparse con Isaias, para que les dejaran pedirse antes. Aunque en este caso,

también se puede justificar que la situación familiar de Azahara es distinta a las demás niñas y que lleva épocas de mucha movilidad y de una escolarización muy irregular, porque al separarse sus padres y cambiar de domicilio, de El Cau a La Lluna, de La Lluna a El Cau, y de El Cau a La Lluna de nuevo, había pasado un par de años casi sin ir a la escuela.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, Q1-G-o_Jacob, Q1-G-o_Isaias, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia, Q4-M-a_Adela, Q4-M-a_Azahara)

Cita 18: Hablarse y quedar. Complicidad entre mujeres y control social

Entonces la chica me cuenta que ella le explicó a su madre, que se estaba hablando con Eladio, poco después que empezaran, porque a ella no se lo podía esconder. Sin embargo, se pidieron pocos meses después, porque: “Els meus tios se’n van enterar i casi me maten”. Le pregunto cómo se enteraron, y me cuenta que porque quedaron un día y los vieron. Les digo que bueno, que su madre ya lo sabía y le pregunto por cuál fue el cambio. Eulalia me explica: “Bueno, que se hablaran estaba bien, pero quedar ya no”. Y Alba parece que está de acuerdo y lo confirma.

Entonces la chica me cuenta que ella le explicó a su madre, que se estaba hablando con Eladio, poco después que empezaran, porque a ella no se lo podía esconder. Sin embargo, se pidieron pocos meses después, porque: “Mis tios se enteraron y casi me matan”. Le pregunto cómo se enteraron, y me cuenta que porque quedaron un día y los vieron. Les digo que bueno, que su madre ya lo sabía y le pregunto por cuál fue el cambio. Eulalia me explica: “Bueno, que se hablaran estaba bien, pero quedar ya no”. Y Alba parece que está de acuerdo y lo confirma.

(150909_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 19: Diferencias entre mujeres y hombres en la sexualidad

Alba nos cuenta que si su novio no la tratara bien y con respeto, ella le dejaría, porque también es una manera de hacerse respetar. Aunque acepta que quizás, como que le quiere, después de un tiempo le perdonaría. Sin embargo, critica que algunas de sus amigas tienen novios que después de haberse pedido siguen hablándose y quedando con otras chicas, y que ella no lo aceptaría nunca, “però elles diuen que són homes i tenen les seves necessitats”. Eulalia se ríe. Y yo le pregunto si ellas no tienen también necesidades, y Eulalia contesta que si, y Alba también asiente con la cabeza. Eulalia continúa: “La diferencia es que ellas se tienen que sacar el pañuelo, y entonces también tienen que vigilar más”.

Alba nos cuenta que si su novio no la tratara bien y con respeto, ella le dejaría, porque también es una manera de hacerse respetar. Aunque acepta que quizás, como que le quiere, después de un tiempo le perdonaría. Sin embargo, critica que algunas de sus amigas tienen novios que después de haberse pedido siguen hablándose y quedando con otras chicas, y que ella no lo aceptaría nunca, “pero ellas dicen que son hombres y que tienen sus necesidades”. Eulalia se ríe. Y yo le pregunto si ellas no tienen también necesidades, y Eulalia contesta que si, y Alba también asiente con la cabeza. Eulalia continúa: “La diferencia es que ellas se tienen que sacar el pañuelo, y entonces también tienen que vigilar más”.

(150909_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 20: Juegos sexuales y reproches de las parejas

Me cuenta, que una de sus amigas, sin decir cual porque dice que no se lo ha contado a su madre y no quiere que se entere, hacía cosas con su novio antes de estar pedidos, que cuando se peleaban, se dejaba hacer algunas cosas, “però aixòs era dolent per ella, perquè no se feia respetar pel seu nòvio i després ell, quan es peleaven li reproxava. I per tornar a reconciliar-se tornava a fer

coses". Le pregunto si no cree que es cosa de los dos, y me dice que no, que es ella la que tiene que hacerse respetar, para que su novio la respete a ella. Que si te haces respetar, esto no pasa. Le explico que desde mi punto de vista, es cosa de los dos, porque han sido los dos los que se lo han estado pasando bien. Pero Alba y su madre me dicen, que los chicos gitanos sabemos que son así, y que son las chicas las que tienen que marcarles cuáles son los límites y que si lo haces te respetan.

Me cuenta, que una de sus amigas, sin decir cual porque dice que no se lo ha contado a su madre y no quiere que se entere, hacía cosas con su novio antes de estar pedidos, que cuando se peleaban, se dejaba hacer algunas cosas, "pero essto era malo para ella, porque no se hacía respetar por su novio y después él, cuando se peleaban se lo reprochaba. Y para volver a reconciliarse volvía a hacer cosas". Le pregunto si no cree que es cosa de los dos, y me dice que no, que es ella la que tiene que hacerse respetar, para que su novio la respete a ella. Que si te haces respetar, esto no pasa. Le explico que desde mi punto de vista, es cosa de los dos, porque han sido los dos los que se lo han estado pasando bien. Pero Alba y su madre me dicen, que los chicos gitanos sabemos que son así, y que son las chicas las que tienen que marcarles cuáles son los límites y que si lo haces te respetan.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 21: Festejar como juego sexual de la pareja y explicación de prácticas sexuales a los mozos

Durant el camí apareix es promou parlar de la sexualitat, ja que als pocs segons de pujar al cotxe la Inés li diu al Isaias: "Avui mojaràs chochete". El seu marit s'escandalitza que ho digui davant meu, però la Inés diu "No pasa nada, la Marta nos conoce de mucho tiempo, ya casi no es paya". I la Inés segueix insistint si han festejat, i l'Azahara diu que no, però finalment reconeix que si, després que aquesta li digui que ara no es facin els estrets que totes festegen,

però vigilant. Quan la Inés es refereix a festejar, ho entén com tot el conjunt de jocs sexuals, sense arribar a la penetració vaginal, per poder treure el mocador. El Isaías parla d'aquesta nit i de la seva idea sobre com han de ser les pràctiques sexuals amb brutalitat, que es redueix a la idea de "ficar-la amb força fins el fons", però tant la Inés com jo intentem dir-los que a les dones ens agraden les carícies, el joc i no només la força. I la Inés li diu: "A veces nos gusta el sexo duro, otras que nos hagan el amor y otras veces 50 sombras de Grey". Ell insisteix que a l'Azahara li agradarà el que ell digui. Insistim que l'ha de tractar bé, perquè sinó no voldrà tenir sexe o marxarà.

La Inés li diu a l'Azahara que li ha preparat la maleta pel viatge, i que li ha posat les diferents robes de llit i les disfresses, parlen de la disfressa d'infermera. D'aquesta manera, sembla que els jocs sexuals a través dels rols està present entre les pràctiques sexuals que es transmeten a les parelles joves.

Durante el camino se promueve hablar de sexualidad, ya que a los pocos segundos de subir al coche Inés le dice a Isaías: "Hoy mojarás chochete". Su marido se escandaliza que lo diga delante mío, pero Inés dice "No pasa nada, la Marta nos conoce de mucho tiempo, ya casi no es paya". E Inés sigue insistiendo si han festejado, y Azahara dice que no, pero finalmente reconoce que sí, después que esta le diga que ahora no se hagan los estrechos que todas festejan, pero vigilando. Cuando Inés se refiere a festejar, lo entiende como el conjunto de juegos sexuales, sin llegar a la penetración vaginal, para poder sacar el pañuelo. Isaías habla de esta noche y de su idea sobre cómo deben ser las prácticas sexuales con brutalidad, que se reduce en la idea de "meterla con fuerza hasta el fondo", pero tanto Inés como yo intentamos decirles que a las mujeres nos gustan las caricias, el juego y no solamente la fuerza. E Inés le dice: "A veces nos gusta el sexo duro, otras que nos hagan el amor y otras veces 50 sombras de Grey". Él insiste que a Azahara le gustará lo que él diga. Insistimos que tiene que tratarla bien, porque sino no querrá volver a tener sexo o se irá.

Inés le dice a Azahara que le ha preparado la maleta para el viaje, y que le ha puesto las distintas ropas de cama y los disfraces, hablan del disfraz de enfermera. De esta manera, parece que los juegos sexuales a través de los roles está presente entre las prácticas sexuales que se transmiten a las parejas jóvenes.

(160630_Boda_Azaharalsaias, Q1-G-o_Isaias, Q4-M-a_Azahara, P_MG_Inés)

Cita 22: Escaparse como alternativa a la boda

Entonces, aprovecho para preguntarles por Chanel. Le comento a Alba que Chanel se escapó, porque no podía sacar su pañuelo, pero que no es culpa solamente de la chica, sino que fue entre los dos, que llegaron a esa situación. Sin embargo, Alba me explica que su marido, cada vez que se pelean se lo tira en cara, y la suegra tampoco la puede ver y la trata muy mal por culpa de esto, y que Chanel lo pasa muy mal, porque vive con los suegros, porque no tienen dinero, ya que ninguno de los dos trabaja. Eulalia dice que sus padres la perdonarán, porque aunque se la haya jugado, una hija siempre es una hija, y se escape, se meta con temas de drogas o lo que sea, siempre se la perdona, pero que Chanel tendría que haberse hecho respetar porque su marido y su suegra la respeten, porque ahora ya no lo harán nunca. En este momento, Alba dice que su amiga lo tenía difícil para hacerse respetar, porque tiene muy baja la autoestima, y entonces, para no perder a Vito hacía todo lo que le pedía. Con esta afirmación, creo que Alba sigue pensando que es la chica la que debe hacerse respetar, pero que es consciente que no siempre es tan fácil. Eulalia continúa: “Es que no puede ser que solo uno de los dos quiera al otro, tienen que ser los dos. Sino, aunque le quieras es mejor que le dejes, porque sino nadie te respetará nunca”.

(150909_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba, Q2-G-a_Chanel)

Cita 23: Presión en las *mocitas* para tener relaciones sexuales

D'altra banda, m'ha deixat pensant, de la percepció que els homes (o alguns) tenen sobre les noies. De camí a l'activitat, el Rodrigo m'ha preguntat si sabia que la Chanel s'havia escapat. Li he dit que sí. Ell ha opinat que les nenes provoquen els nens i els enganyen, i ells, com que van molt calents, cauen de quatre grapes. Hem estat discutint una bona estona sobre el tema, i ell segueix argumentant en aquesta línia, diferenciant-ho dels nois de la seva quinta.

Por otro lado, me ha dejado pensando, de la percepción que los hombres (o algunos) tienen sobre las chicas. De camino a la actividad, Rodrigo me ha preguntado si sabía que Chanel se había escapado. Le he dicho que sí. Él ha opinado que las niñas provocan a los niños y les engañan, y ellos, como que van calientes, caen de cuatro patas. Hemos estado discutiendo un buen rato sobre el tema, y él sigue argumentando en esta línea, diferenciándolo de los chicos de su quinta.

(150505_Calle_Q2, P_C_Rodrigo, Q2-G-a_Chanel)

Cita 24: Escaparse como estrategia de presión para adelantar el pedimiento

Sin embargo, hoy por la tarde me ha avisado: “Marta, estic molt trasbalsat, perquè l’Azahara i el Isaías s’han escapat, per prometre’s abans”. Y al poco rato me manda otro mensaje diciéndome que se piden mañana. Me explica que todo está bien, y que ya solamente está preocupado, porque Azahara solo tiene 12 años y es joven para pedirse: “un dia te venen dient que aquest any encara volen fer les pel·lícules i el dia després es prometen”.

Le pregunto a Tobías en qué ha consistido escaparse, y me cuenta, “Res, se n’ha anat de casa seva a la matinada, ha anat a picar al Isaías a casa seva, i llavors, el Isaías ha baixat i l’ha portat a casa seva”.

Además, me cuenta que al tener que hacerlo tan rápido, mañana

tienen que ir a comprar el vestido y no se hará fiesta ni nada, solamente irá a cenar con sus suegros y algunas niñas y niños de La Lluna.

Sin embargo, hoy por la tarde me ha avisado: “Marta, estoy muy trastornado, porque Azahara e Isaías se han escapado, para pedirse antes”. Y al poco rato me manda otro mensaje diciéndome que se piden mañana. Me explica que todo está bien, y que ya solamente está preocupado, porque Azahara solo tiene 12 años y es joven para pedirse: “un día te vienen diciendo que este año aún quieren hacer las películas y el día después se piden”.

Le pregunto a Tobías en qué ha consistido escaparse, y me cuenta, “Nada, se ha ido a su casa en la madrugada, ha ido a picar a Isaías en su casa, y entonces, Isaías ha bajado y la ha llevado a su casa”.

Además, me cuenta que al tener que hacerlo tan rápido, mañana tienen que ir a comprar el vestido y no se hará fiesta ni nada, solamente irá a cenar con sus suegros y algunas niñas y niños de La Lluna.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, Q3-M-o_Tobías, Q1-G-o_Isaías, Q4-M-a_Azahara)

Cita 25: Apropiarse del rol de amiga de la novia en el pedimiento

Zuleima está nerviosa, Manuela y Carmen intentan animar la fiesta, cantando, pero aún no saben mantener el ritmo y hay subidas y bajadas.

(131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Carmen, Q2-G-a_Manuela)

Cita 26: Pedimiento de Zuleima y Abraham, siguiendo las instrucciones de Dios

Onclu Matías: Resulta, resulta que estava a la platja. Estava a la platja amb el meu nen. I era de nit i ens vem posar a cantar a alabances tots dos.

Onclu Luciano: Fa molt d'això?

Onclu Matías: Si, fa un... Aquest istiu. Ara, cantant alabances... que per cert, he dit el meu nen, estàvem allí cantant alabances, que tinc un nen que brama. Tinc un nen cantador, guapo, alt. Hi ha el príncipe gitano, havia un gitano que li deien el príncipe gitano, i el meu nen és el príncipe de La Serralada i el príncipe de La Hospitalitat. I ara, cantant alabances, resulta, mirem cap el cel, i mirant cap el cel veiem una estrella. I al veure moltes estrelles, veiem una que lluminava més que una altra. I aquet altre, que lluminava, va baixar cap baix. L'estrelleta va baixar cap baix. Com va baixar, va començar a allu... alluvernar tot, i bueno, i va anar a parar al mar. I el meu nen diu: "Mira iaio, yo aqueta, yo aqueta llumeta yo la vui per mi, que aqueta llumeta m'agrada". Dic: "Bueno, el iaio se tirarà a l'aigua i te l'agafarà". Me tiro a l'aigua per agafar-la. Me tiro a l'aigua i quan vai a agafar-la, la llumeta se'n va. I sento una veu que me diu: "Matías". Yo li vai dir al meu nen: "Iaio, yo la vui", es va posar a plorar, pobret. Dic: "No et preocupis, que el iaio te'n comprarà una". I ara sento una veu, i aquesta veu me diu: "Això que tu vols comprar no es pot comprar, perquè això és Sant i és Sagrat", diu: "Perquè resulta que aqueta estrelleta que heu vist, és la meva princeseta que yo tinc al cel. No per re, però és la meva princesa. Les coses les tenim que fer molt bé". Dic: "Bueno, digue'm senyor lo que tinc que fer". Diu: "Mira, hi ha a... a La Serralada, un barri que es diu La Lluna i allí yo tinc una familia". Dic: "I com els coneixeré?". Diu: "Home, perquè porten el meu apellido". Dic: "Bueno". Diu: "Si tu fas lo que yo et dic", diu: "La nena, yo, abans de néixer", diu: "Ya la tenia preparada pel teu nen, però tens que fer lo que yo et digui". "Bueno, digues lo que tinc que fer". Diu: "Tu vas a

La Serralada, preguntes per La Lluna, i allí La Lluna trobaràs una família que és meva, porten el meu apellido", dic, "i com se diuen", diu, "Cristians", diu, "tu quan arribis a La Serralada, preguntes on està La Lluna". Dic: "Sí, sé on està La Lluna". Diu: "Pues tu vas allà, i dius el que Éste manda, a pedir la niña, i aquesta nena, si els ancians volen, te la donaran". A llavors, estem aquí, en representació. Tinc aquí el meu germà, el meu consogre, els meus fills, i amb el vostre permís, lo que m'ha dit el Senyor, que vingui i demani aqueta princeseta que teniu, pel príncep que tenim naltros, i la voleu donar, valtros me teniu que donar la princeseta.

Onclu Luciano: Com que vens en el nom i de part de Déu, per la meva part, aquesta princesa que vens a buscar de la part del Senyor, és per quest príncep.

(Los dos abuelos se abrazan).

Onclu Luciano: (Dirigiéndose a los demás onclus) He agafat angunia, però ho he dit bé, eh! Ho he dit bé, eh, ho he dit bé, eh, ho he dit bé, eh!

Sixto: Lucas, no és que vinguis a demanar-me la filla. Espera sogre. No és que vinguis a demanar-me la filla, és que jo agafo un fill.

(Los dos padres se abrazan).

Onclu Matías: Resulta, resulta que estaba en la playa. Estaba en la playa con mi niño. Y era de noche y nos pusimos a cantar alabanzas los dos.

Onclu Luciano: ¿Y hace mucho de esto?

Onclu Matías: Sí, hace un... Este verano. Ahora, cantando alabanzas... que por cierto, he dicho que mi niño, estábamos cantando alabanzas, que tengo un niño que brama. Tengo un niño cantador, guapo, alto. Hay el príncipe gitano que le decían el príncipe gitano, y mi niño es el príncipe de La Serralada y el príncipe de La Hospitalitat. Y ahora, cantando alabanzas, resulta, miramos hacia el

cielo, y mirando hacia el cielo vemos una estrella. Y al ver muchas estrellas, vemos una que iluminaba más que ninguna otra. Y esta otra, que iluminaba, bajó hacia abajo. La estrellita bajó hacia abajo. Como bajó, empezó a des... deslumbrar todo, y bueno, y fue a parar al mar. Y mi niño dice: "Mira yayo, yo esta, yo esta lucecita yo la quiero para mi, que esta lucecita me gusta". Digo: "Bueno, el yayo se tirará al agua y te la cogerá". Me tiro al agua para cogerla. Me tiro al agua y cuando voy a cogerla, la lucecita se va. Y siento una voz que me dice: "Matías". Yo le dije a mi niño: "Yayo, yo la quiero", y se puso a llorar, pobrecito. Digo: "No te preocupes, que el yayo te comprará una". Y ahora escucho una voz, y esta voz me dice: "Esto que tú queieres comprar no se puede comprar, porque esto es Santo y es Sagrado", y dice: "Porque resulta que esta estrellita que habéis visto, es mi princesita que yo tengo en el cielo. No por nada, pero es mi princesa. Las cosas las tenemos que hacer muy bien". Digo: "Bueno, dime señor lo que tengo que hacer". Dice: "Mira, hay en... en La Serralada, un barrio que se llama La Lluna y allí yo tengo una familia". Digo: "¿Y cómo les conoceré?". Dice: "Hombre, porque llevan mi apellido". Digo: "Bueno". Dice: "Si tú haces lo que yo te digo", dice: "La niña, yo, antes de nacer", dice: "Ya la tenía preparada para tu niño, pero tienes que hacer lo que yo te diga". "Bueno, digas lo que tengo que hacer". Dice: "Tu vas a La Serralada, preguntas por La Lluna, y allí La Lluna encontrarás una familia que es mía, llevan mi apellido", digo, "¿Y cómo se llaman?", dice, "Cristianos", dice, "tu cuando llegues a La Serralada, preguntas dónde está La Lluna". Digo: "Sí, sé donde está La Lluna". Dice: "Pues tú vas allá, y dice el que Éste manda, a pedir la niña, y esta niña, si los ancianos quieren, te la darán". Entonces, estamos aquí, en representación. Tengo a mi hermano, a mi consuegro, a mis hijos, y con vuestro permiso, lo que me ha dicho el Señor, que venga y pida esta princesita que tenéis, para el príncipe que tenemos nosotros, y la queréis dar, vosotros me tenéis que dar la princesita.

Onclu Luciano: Como que vienes en el nombre y de parte de Dios, por mi parte, esta princesa que vienes a buscar de la parte del Señor, es para este príncipe.

(Los dos abuelos se abrazan).

Onclu Luciano: (Dirigiéndose a los demás onclus) He cogido angustia, pero lo he dicho bien, ¡eh! Lo he dicho bien, eh, lo he dicho bien, eh, ¡lo he dicho bien, eh!

Sixto: Lucas, no es que vengas a pedirme la hija. Espera suegro. No es que vengas a pedirme la hija, es que yo cojo un hijo.

(Los dos padres se abrazan).

(131222_Pedimiento-V_ZuleimaAbraham, P_Mov_OncluMatías, P_C_OncluLuciano, P_PG_Sixto, P_PG_Lucas, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 27: Fortalecer los lazos familiares a través de nuevos pedimientos

Como que todos somos familia, yo creo que todos estamos contentos. Por lo tanto, cuídamela bien, y que el día de mañana, si Dios quiere, se casen, y tengan muchos hijos.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, P_C_OncluFausto, Q1-G-o_Juan, Q2-G-a_Carmen)

Cita 28: Preguntar a la fadrina si quiere pedirse con el chico

Onclu Ciro: Que baixi la nena.

Eulalia: ¡Alba! ¡Alba!

(Alba baja de la habitación donde estaba esperando).

Onclu Ciro: ¿Tu qué dices?

Alba: Nada.

Onclu Gregorio: I llavors, perquè et venen a demanar? (Ríe)

Onclu Ciro: És vostra.

Onclu Ciro: Que baje la niña.

Eulalia: ¡Alba! ¡Alba!

(Alba baja de la habitación donde estaba esperando).

Onclu Ciro: ¿Tu qué dices?

Alba: Nada.

Onclu Gregorio: Y entonces, ¿por qué te vienen a pedir? (Ríe)

Onclu Ciro: Es vuestra.

(140831_Pedimiento-V_AlbaEladio, P_C_OncluCiro, P_C_OncluGregorio,
P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 29: Reivindicar la *mocita* como parte de la familia del mozo

Onclu Luciano: On està la nena?

Janira: Ya és nostra la nena.

Lucas: Ya és nostra.

Janira: La nena és nostra ya.

Onclu Luciano: ¿Dónde está la niña?

Janira: Ya es nuestra la niña.

Lucas: Ya és nuestra.

Janira: La niña es nuestra ya.

(131222_Pedimiento-V_ZuleiamaAbraham, P_C_OncluLuciano,
P_MG_Janira, P_PG_Lucas, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 30: Pedimiento sin celebración

La hermana de Indira me llama y me explica que Indira se pide, y quiere que vaya a grabar. Me comenta que será solo hacer unas cuantas fotos a Indira y a la familia, grabar cuando vienen a pedirla, y alguna foto en el bar donde irán a tomar algo. Me dice que aproximadamente será de 18h a 20h, ya que tienen un familiar en el hospital y no pueden hacer mucha fiesta.

(140717_Pedimiento_IndiraNilo, P_MG_Laura, Q2-G-a_Indira)

Cita 31: La *mocita* va a dormir a casa del *mozo* después de pedirse y se inicia la convivencia puntual y el intercambio entre familias

Cap a les 21h, la Carmela (la mare del Simón i el Benjamín), que ara està ajuntada i té una filla d'un any amb el pare del Alan, va a buscar a la Manuela i li pregunta si se'n va ja amb ells, i la Manuela li contesta que ara li estan dient els seus pares que no la deixen. La Carmela diu: "Però tu vols venir? Perquè aquest havia estat l'acord". Finalment, la Manuela i la Carmela van a parlar amb la Sofia i el Pedro, que segueixen insistint que ja es veuran el dia següent al dinar, però que prefereixen que no hi vagi. Llavors, s'hi posa l'avi de la Manuela i diu: "Manuela, tu què vols fer? Perquè l'acord és que hi anaves i si és el que vols, el iaio et dóna permís i els teus pares saben que t'han de deixar anar, però tu t'has de comprometre a seguir la paraula del Senyor".

Hacia las 21h, Carmela (la madre de Simón y Benjamín), que ahora está ajuntada y tiene una hija de un año con el padre de Alan, va a buscar a Manuela y le pregunta se se va ya con ellos, y Manuela le contesta que ahora le están diciendo sus padres que no la dejan. Carmela le dice: "¿Pero tú quieres venir? Porque este había sido el acuerdo". Finalmente, Manuela y Carmela van a hablar con Sofia y Pedro, que siguen insistiendo que ya se verán al día siguiente en la comida, pero que prefieren que nos e vaya. Entonces, el abuelo de Manuela dice: "Manuela, ¿tú qué quieres hacer? Porque el acuerdo es

que ibas y si es lo que quieres, el yayo te da permiso y tus padres saben que te tienen que dejar ir, pero tú has de comprometerte a seguir la palabra del Señor”.

(160608_Pedimiento-P_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela, P_MG_Carmela, P_MG_Sofía, P_PG_Pedro, P_C_OncluMiqueas)

Cita 32: Las mujeres casadas están presentes mientras la ajuntadora saca el pañuelo a la novia

Entramos en una zona donde no hay nadie, y al final, llegamos a una sala donde está la madre de Shakira y otra señora. Entonces, la madre de la niña le pregunta qué está haciendo allí, que ahora no es momento de entrar. Shakira le enseña un arreglo que me ha pedido que le hiciera en el vestido y a continuación le pregunta: “¿Li estan fent el mocador a la Tania?” y su madre le contesta que si, y que tenemos que irnos: “Ara no podeu estar aquí, Shakira”.

Justo cuando íbamos a salir de la sala, se ha abierto la puerta (donde estaba Tania) y ha salido una señora mayor, que les ha comentado a Marina (la madre de Shakira) y a la otra mujer que ya había salido el pañuelo.

Entramos en una zona donde no hay nadie, y al final, llegamos a una sala donde está la madre de Shakira y otra señora. Entonces, la madre de la niña le pregunta qué está haciendo allí, que ahora no es momento de entrar. Shakira le enseña un arreglo que me ha pedido que le hiciera en el vestido y a continuación le pregunta: “¿Le están haciendo el pañuelo a Tania?” y su madre le contesta que si, y que tenemos que irnos: “Ahora no podéis estar aquí, Shakira”.

Justo cuando íbamos a salir de la sala, se ha abierto la puerta (donde estaba Tania) y ha salido una señora mayor, que les ha comentado a Marina (la madre de Shakira) y a la otra mujer que ya había salido el pañuelo.

(100504_Boda_TaniaJulian, P_MG_Marina, Q4-M-a_Shakira, P_HG_Tania)

Cita 33: Se hace el pañuelo a Azahara, con la presencia de miembros de la comunidad gitana de La Lluna y de El Cau

Finalment, arriba l'Azahara acompanyada pel seu pare que la deixa a la porta de la sala. L'Azahara està molt nerviosa quan ha arribat, però aguanta el tipus. Primer li han descordat la faldilla, quedant en calces per la part de baix, però al veure que l'ajuntadora encara no arriba, li tornen a posar.

Arriba l'ajuntadora i l'Azahara està molt nerviosa i es posa a plorar. Les dones de respecte de la família del Isaías s'apropen a la taula i miren el que fa l'ajuntadora, però en aquesta ocasió, també s'hi posen altres dones d'El Cau, fet que és molt criticat després per la família del Isaías (juntament en criticar que s'hagi fet en aquell espai).

Quan comencen a *ajuntar-la* l'Azahara plora dels nervis, i li costa aguantar el dolor mentre l'estan ajuntant. Després de cada rosa diu que no pot més, però l'animen a seguir totes les dones que hi ha al voltant. Finalment, li treuen 3 roses i la curen una mica amb aigua oxigenada perquè no sangri. Després l'ajuntadora ensenya a totes les dones el *mocador* i sortim totes a la placeta a ensenyar-lo. Mentre l'ajuntadora ensenya el *mocador* reivindica la seva puresa i reclama que si algú té alguna cosa a dir ho faci en aquest moment o que no malparlin mai d'aquest *mocador*. Després d'això, tots els homes de la família diuen unes paraules per l'honra de l'Azahara i una vegada han acabat tots, aixequen a l'Azahara i al Isaías, pujant-los als hombros, i els hi canten el "yeli - yeli".

Finalmente, llega Azahara acompañada por su padre que la deja en la puerta de la sala. Azahara está muy nerviosa cuando ha llegado, pero aguanta el tipo. Primero le han desabrochado la falda, quedándose en bragas por la parte de abajo, pero al ver que la ajuntadora aún no llega, se la vuelven a poner.

Llega la ajuntadora y Azahara está muy nerviosa y se pone a llorar. Las mujeres de respeto de la familia de Isaías se acercan a la mesa y

miran lo que hace la ajuntadora, pero en esta ocasión, también se ponen otras mujeres de El Cau, hecho que es muy criticado por la familia de Isaías (junto con criticar que se haya hecho en ese espacio).

Cuando empiezan a ajuntarla, Azahara llora de los nervios, y le cuesta aguantar el dolor mientras la están ajuntando. Después de cada rosa dice que no puede más, pero la animan a seguir todas las mujeres que están a su alrededor. Finalmente, le sacan 3 rosas y la curan un poco con agua oxigenada para que no sangre. Después la ajuntadora enseña a todas las mujeres el pañuelo y salimos todas hacia la placeta a enseñarlo. Mientras la ajuntadora enseña el pañuelo reivindica su pureza y reclama que si alguien tiene algo que decir que lo haga en este momento o que no critiquen nunca este pañuelo. Después de esto, todos los hombres de la familia dicen unas palabras por la honra de Azahara y una vez han acabado todos, levantan a Azahara e Isaías, subiéndolos en los hombros, y les cantan el “yeli – yeli”.

(160630_Boda_Azaharaisaías, Q1-G-o_Isaías, Q4-M-a_Azahara)

Cita 34: Los fadrins se rompen la camisa, como muestra de emoción por el pañuelo que ha sacado la novia

Juan, Jonathan y Jacob se rompen las camisas, ayudándose los unos a los otros, y después continúan bailando. El alcohol ya les ha empezado a hacer efecto, pero siguen sabiendo cuál es el rol que tienen que realizar en su nuevo estatus.

Mientras están bailando, se acerca Jesús, Amadeo y Benjamín, y mientras Amadeo y Benjamín se escapan, Jacob le rompe la camisa a Jesús, para que el niño también muestre la emoción del momento.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, Q1-G-o_Juan, Q1-G-o_Jonathan, Q1-G-o_Jacob, Q3-M-o_Jesús, P_HG_Tania, P_C_Julián)

Cita 35: La ajuntadora saca las rosas a la novia y presenta el pañuelo de la chica a la comunidad

Si sus calláis un poquito presentamos la mejores parte del casamiento.

Gitanos y gitanas. Gitanos y gitanas, lo vuelvo a decir. Escuchadme que os digo. Habrán personas, que me conozcan, y me dirán esta gitana, que hoy hace de ajuntadora, es una gitana cansina. Y os digo una cosa, gitanas y gitanos, es verdad que soy cansina, pero lo cansino, lo bueno, se repite. Lo bueno se repite, os gusta, por eso se repite. Lo malo no se repite, se sienta mal, lo tira a la basura. Pero como esto es bueno, soy cansina. Es bueno.

Os digo una cosa, os digo una cosa. Como es mi deber de ajuntadora, le he dicho a la a la suegra que cuantas rosas quería, me ha dicho tres. Yo creo que no hay que tener ojos muy grandes pa ver tres.

Gitanos, escuchadme que os digo. A esto, a esto, se le llaman rosas, es un apodo gitano. Pero yo le digo brillantes, esto no se compra con dinero. Esto su madre la pare pura. Y sus doy mi palabra de honor, que sigue pura. Y quien diga lo contrario, que me vengan a buscar, cuando quieran, cuando quieran. Gitanos, que lo miren. Gitanas, miradlo. No quisiera que el día de mañana de este pañuelo se hablara, porque soy Cristiana, delante de Dios que soy Cristiana, pero si me tengo que pelear con toda esta gente por esto, me peleo.

¿Cómo lo veis? ¿Bien?

Pues esto va pal novio. Esto va pal novio. Que vaya novio más gitano. La ha sabido coronar, la ha sabido guardar la honra de todos los gitanos.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, P_HG_Tania, P_C_Julián)

Cita 36: Pañuelo como compromiso con la familia del novio

De camí al restaurant, l'Azahara pregunta de qui és el mocador ara, i la Inés li diu que de la sogre i de la família del Isaias: "Si te separas para un rato se lo queda la suegra, pero si te separas para siempre, te lo devuelven, y eso es que ya no hay arreglo".

De camino al restaurante, Azahara pregunta de quién es el pañuelo ahora, e Inés le dice que de la suegra y de la familia de Isaias: "Si te separas para un rato se lo queda la suegra, pero si te separas para siempre, te lo devuelven, y eso es que ya no hay arreglo".

(160630_Boda_Azaharalsaias, Q1-G-o_Isaias, Q4-M-a_Azahara, P_MG_Inés)

Cita 37: La casada jove que se ha escapado rompe las relaciones con su familia temporalmente

Mentre m'explicava que la Chanel s'havia escapat, m'ha dit que és una guarra, perquè ja ho ha fet, i perquè no s'ha esperat a casar-se. Després m'ha dit que ella només juga. Que jo no veig tant malament que la Chanel s'hagi escapat i que ella jugui, perquè sóc paia, i veig les coses diferents, i que puc entendre-les. Li he preguntat a l'Érica quan podrà la Chanel tornar a La Lluna i tornar a veure els seus pares, i m'ha dit que no ho sap, però que si ara la veuen la matarien.

Mientras me explicaba que Chanel se había escapado, me ha dicho que es una guarra, porque ya lo ha hecho, y porque no se ha esperado a casarse. Después me ha dicho que ella solo juega. Que yo no veo tan mal que Chanel se haya escapado y que ella juega, porque soy paya, y veo las cosas diferentes, y puedo entenderlas. Le he preguntado a Érica cuándo podrá Chanel volver a La Lluna y volver a ver a sus padres y me ha contestado que no lo sabe, pero que si ahora la ven la matarían.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 38: Boda sin pañuelo en el Culto de Betania, el plan A de Dios

Mirad, señoras, señores, os tengo que decir algo, no existen los planes B. (Culto corea un "Aleluya"). No lo habéis pillao, que pena que no lo pilléis, lo voy a repetir otra vez: No existen los planes B. (Se oye algún "Amén"). No hay planes B. Dios tiene un plan A. (Culto corea un "Amén"). No sé si me explico en esto. Hay gente que aún... y lo he escuchado predicar, y no saben lo que dicen, que la cruz de Cristo es un plan B de Dios. Es decir, el plan A de Dios era el paraíso de Adán, y que Adán viviera para siempre y todo eso fuera... No, no, no, no. Porque el paraíso y Adán, no le daban la gloria a Dios. La gloria a Dios, se la dio la cruz de Cristo. Luego, la cruz nunca fue un plan B, fue el plan A. (Culto corea un "Amén", con mucha mayor intensidad). Esto que veis aquí (señalando a Domingo y a Áurea), no es un plan B. No es un tropiezo, detrás de tropiezo y es un arreglo. Este de aquí (señalando a Domingo y a Áurea de nuevo) es el plan A. (Parte del Culto corea "Amén" y algunas voces dicen "Aleluya"). Yo hubiera dado un aplauso. Este de aquí (señalando de nuevo a Domingo y a Áurea) es el plan A. (Aplaudiva todo el Culto, también Domingo y Áurea. Se escucha también algún "Amén"). El plan A de Dios. Es fuerte, ¿eh? Pero este es el plan A.

(140104_Boda-V_AureaDomingo, P_PG_Rafael, P_C_Domingo, P_C_Áurea)

Cita 39: Cambio de estatus por el pedimiento de la quinta superior

Luego me pregunta por el pedimiento de Abraham, quiere saber qué me pareció. Le digo que fue bonito, pero que me sorprendió, y ella continua: "Sí, són uns nens, sobretot ella". Le digo que sí, y le comento que después de este pedimiento, Amelia y las demás niñas de su quinta parece que se hayan hecho mayores de golpe. Ella me contesta, haciendo que sí con la cabeza: "Sí, s'han fet fadrines de cop. Sembla que totes tenen presa per casar-se".

Luego me pregunta por el pedimiento de Abraham, quiere saber qué me pareció. Le digo que fue bonito, pero que me sorprendió, y ella continua: “Si, son unos niños, sobretodo ella”. Le digo que si, y le comento que después de este pedimiento, Amelia y las demás niñas de su quinta parece que se hayan hecho mayores de golpe. Ella me contesta, haciendo que si con la cabeza: “Si, se han hecho fadrines de golpe. Parece que todas tienen prisa para casarse”.

(140121_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 40: Ronear para intentar cumplir con las expectativas del estatus

Mientras dábamos una vuelta al mercado, Tobías me ha explicado que él lo que quiere es poder hacer la película con las chicas, pero que el padre de Amelia no quiere, porque sabe que se estaban hablando y que como es del otro Culto, no quiere.

Le he preguntado si a él realmente le gusta Amelia, y me ha dicho que si, desde siempre, y que ahora a Amelia también le gusta. Y que este es el problema. A mi, la verdad es que no veo ni que a Amelia le guste Tobías, ni que a Tobías le guste Amelia, sino que parece un intento de Tobías de hacer lo que hacen los chicos de su quinta (o mejor dicho, los de una quinta más).

(140325_Act_Q3-Q4, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia)

Cita 41: Pedimientos y cambio de Culto

He empezado a subir por la calle Ponent, pero Noelia me ha dicho: “No Marta, que ara tornem a anar a Filadèlfia. La única que està a Betània ara és la nostra àvia”. Le pregunto a la niña a qué es debido el cambio, que cómo es que se cambiaron de Filadelfia a Betania, y ahora han regresado a Filadelfia.

Entonces, Noelia me ha explicado que se habían cambiado para que Érica se pudiera prometer con chicos de Betania, pero que al final no, y por eso. “El meu pare va començar a nar a Betània sense

dir-ho a ma mare, i llavors la meva mare va haver d'anar a Betània, però ara ja no, i tornem. Però jo puc anar on vulgui, perquè tinc família a les dues bandes”.

He empezado a subir por la calle Ponent, pero Noelia me ha dicho: “No Marta, que ahora volvemos a ir a Filadèlfia. La única que está en Betània ahora nuestra abuela”. Le pregunto a la niña a qué es debido el cambio, que cómo es que se cambiaron de Filadelfia a Betania, y ahora han regresado a Filadelfia.

Entonces, Noelia me ha explicado que se habían cambiado para que Érica se pudiera prometer con chicos de Betania, pero que al final no, y por eso. “Mi padre empezó a ir a Betania sin decírselo a mi madre, y entonces mi madre tuvo que ir a Betania, pero ahora ya no, y volvemos. Pero yo puedo ir donde quiera, porque tengo familia en los dos lados”.

(131112_Culto_Q2-Q5-Q6, Q2-G-a_Érica, Q6-P-a_Noelia)

Cita 42: Fragmento de la película “Escuela de gitanos”, elaborada en el Proyecto Shere Rom, por *fadrines* y *fadrins*, con la colaboración de *fadrinetes* y *fadrinets*

Juan: ¡Tú siéntate!

Érica: ¡Au, venga, va!

(Érica sale de la clase).

Juan: Habla con ella o la reviento. ¡Ya no puedo más de vosotras!

(Manuela sale de la clase y va a buscar a Érica).

(Érica está dibujando un corazón en la pizarra).

Manuela: Nena, ¿lo haces en serio? ¿Pero qué haces? ¡Eres gitana, no eres paya!

Érica: ¡Anda ya!

Manuela: Nena, borra eso ya. ¡Estás loca nena!

Érica: La loca eres tú. ¿Qué te pasa hija? ¿Qué...? ¡Anda ya! Estás como cabras.

(Entran Zuleima y Carmen).

Zuleima: ¿Qué está pasando aquí?

Érica: Tranquilizaos, no sé que... se cree muy hombre, por ser gitano se cree muy hombre.

Manuela: Pues claro, porque es tu primo. Esto no lo puedes hacer. ¿Que te quieres casar con un payo?

Zuleima: Pero ¿que tú comprendes que eres gitana? Con un payo, nena, por el amor de Dios...

Érica: Qué, nena. Soy gitana igual.

(Entra Juan).

Juan: ¿Qué pasa?

(Érica quiere salir de la clase, però Juan la para).

Juan: No te vayas, tú.

Érica: Ai, namás faltas tú.

(120531_Prod-EscuelaDeGitanos, Q1-G-o_Juan, Q2-G-a_Érica,
Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Carmen)

Cita 43: Des-pedirse

Les pregunto por el sentido que tiene que se pidan y se despidan, y Eulalia me cuenta que si una chica está hablando con un chico es mejor que se pidan, porque sino, puede pasar algo, y la gente puede hablar y ya nadie la querrá, porque no se hace respetar. Pero que sin embargo, actualmente, no pasa nada que una chica, se despidan, si se hace respetar por parte de su novio. Y me explica: “Es lo mismo que cuando tú tienes un novio y lo dejas y no pasa nada. Yo siempre le he dicho a mi Alba, que si le hace llorar que le deje, porque ningún hombre debe hacerte llorar. Que llorará unos días, pero luego encontrará a otro”.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba, P_MG_Eulalia)

Cita 44: Mozos como estatus para aprender el futuro rol de mujer y hombre casados

Els pares de la nena i els pares del nen, a partir d'avui, hasta que es casin, els pares tenen la responsabilitat del nen ferl responsable i ferl home. I els pares de la nena tenen la responsabilitat d'ensenyar-le menos mòbils, menos whats apps, ensenyar-le a fer menjar, ensenyar-le a fer la casa, perquè el dia de demà quan se casin siguin un matrimoni feliç i ordenat.

Los padres de la niña y los padres del niño, a partir de hoy, hasta que se casen, los padres tienen la responsabilidad del niño hacerlo responsable y hacerlo hombre. Y los padres de la niña tienen la responsabilidad de enseñarla menos móviles, menos whats apps, enseñarla a hacer comida, enseñarla a hacer la casa, porque el día de mañana cuando se casen sean un matrimonio feliz y ordenado.

(131222_Pedimiento-V_ZuleimaAbraham, P_Mov_OncluMatías)

Cita 45: Presión social en los *fadrins* que realizan estudios postobligatorios, especialmente, en las *fadrines*

Cuando estás estudiando, pues mucha gente no lo entiende, y hay mucha presión social. Nadie te lo pone fácil. Hay gente que... que te apoya, pero tampoco te están animando de decir si, tu estudia, ves y no sé qué. Simplemente, el que te apoya no te dice nada, y los que no, te presionan, ¿no?, y, y, y no es fácil. Durante el camino, vas como muy solo, pero luego, cuando hay una recompensa, si que vienen todos los gitanos y están orgullosísimos, y qué bien, que tengas estudios, y tal, y cual, y tu carnet, y tu... y tus cosas y que te valgas por ti misma. Pero en el camino no te lo ponen fácil.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 46: La *casada amb fills petitets* no quiere tener más descendencia

Allí me he encontrado con Alicia, la madre de Érica y Jonathan, estaba sentada en un banco, mientras Noelia y Vicente están jugando. Me acerco a saludarla, y como que tengo tiempo me siento un momento en el banco.

Le pregunto cómo va todo, y me dice que con tantos niños está cansada, que ya no quiere más. Le digo que cansan, a pesar que tenga ayuda. Me dice que no tiene tanta ayuda, y que no quiere más, y que siempre se queda embarazada.

Esta afirmación me deja sorprendida, ya que tampoco tengo tanta relación con Alicia. Sin embargo, le digo que si no quiere tener más hijos, puede utilizar métodos anticonceptivos, pero dice que su marido no quiere. Le digo que si toma pastillas el no tiene porque saberlo.

(111201_Calle_Q1-Q2-Q5-Q6, P_MG_Alicia, P_PG_Alfredo)

Cita 47: Permitir el abandono escolar de la *fadrina* para que se comporte como la mayoría de su quinta

Però com a molt les les podrem enxufar el primer any, Lucas, el segon ya... Perquè llavors diguéssim que... o sigui ya de per si son pare li fa: "No la trasbalsis, deixa-la", pues a llavorens...

Pero como mucho las podremos enchufar el primer año, Lucas, el segundo ya... Porque entonces dijéramos que... o sea ya de por si su padre le hace: "No la agobies, déjala", pues entonces...

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_MG_Marina, P_PG_Jerónimo, Q4-M-a_Shakira)

Cita 48: Rol de cuidado hacia las y los MAYORES

Sale también Laika, que viene a agradecerme que haya ido. Le digo que siendo la Tía Salvadora, le tenía un cariño especial y que al estar cerca de La Serralada, he preferido acercarme. Me lo agradece especialmente, estando de vacaciones. Le pregunto cómo está su madre, y me cuenta que probablemente sea la que más lo notará, ya que vivía con ella.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_Serena, P_CMov_Laika)

Cita 49: Tios separados viviendo en la misma comunidad

Los chicos se han quedado en El Corraló y Amelia y yo nos hemos dirigido a la Unió. Cuando estábamos en La Placeta, me ha preguntado: "Pots acompanyar-me al 'payo-moro' a comprar, és que no em deixen nar sola". Le he contestado que hoy no podía, ya que tenía prisa porque quería estar a las 20.00h en Montjuïc. Sin embargo, no ha vuelto a insistir, ya que nos hemos encontrado a su abuelo, que estaba parado, como esperando, delante de la puerta de entrada a la Associació Gitana de La Lluna. Al verlo, Amelia ha ido corriendo a sus brazos. Me he despedido de ellos y he entrado a la asociación.

En el bar (y en toda la asociación) solo quedaban 4 personas (la Tía Cándida y tres señoras más -de aproximadamente su edad- jugando una partida a cartas). Al verme llegar, la Tía Cándida (abuela de Amelia) me ha dicho: “Nena, un altre dia que surtis amb l’Amelia, pots fer que també vingui quan tu tornes?”, pero le he explicado que ha venido conmigo, pero que se ha quedado con su abuelo, justo en la puerta de la asociación. Entonces me ha contestado: “Ah... si està amb el seu iaio està bé... és que el troba molt a faltar” (y la bisabuela -madre de la Tía Cándida- ha asentido con la cabeza).

Los chicos se han quedado en El Corraló y Amelia y yo nos hemos dirigido a la Unió. Cuando estábamos en La Placeta, me ha preguntado: “¿Puedes acompañarme al ‘payo-moro’ a comprar?, es que no me dejan ir sola”. Le he contestado que hoy no podía, ya que tenía prisa porque quería estar a las 20.00h en Montjuïc. Sin embargo, no ha vuelto a insistir, ya que nos hemos encontrado a su abuelo, que estaba parado, como esperando, delante de la puerta de entrada a la Associació Gitana de La Lluna. Al verlo, Amelia ha ido corriendo a sus brazos. Me he despedido de ellos y he entrado a la asociación.

En el bar (y en toda la asociación) solo quedaban 4 personas (la Tía Cándida y tres señoras más -de aproximadamente su edad- jugando una partida a cartas). Al verme llegar, la Tía Cándida (abuela de Amelia) me ha dicho: “Niña, otro día que salgas con Amelia, ¿puedes hacer que también venga cuando vuelvas?”, pero le he explicado que ha venido conmigo, pero que se ha quedado con su abuelo, justo en la puerta de la asociación. Entonces me ha contestado: “Ah... si està con su yayo està bien... es que le echa mucho de menos” (y la bisabuela -madre de la Tía Cándida- ha asentido con la cabeza).

Cita 50: Segregación de género en los espacios de socialización

Cuando paso por delante de La Placeta, me fijo en la distribución de la gente en los bancos. Las mujeres están en los bancos que me quedan de cara, yendo dirección Bailén, y los hombres en los que me quedan detrás. En la plaza, las niñas están sentadas en las escaleras de la farmacia y los niños corriendo por la plaza.

(131115_Calle_Q2, Q5-P-o_Jacinto, Q5-P-o_Benjamín, Q6-P-a_Noelia,
Q7-B-a_Azuleika, Q7-B-a_Úsula)

Cita 51: El onclu se rompe la camisa por la honra de su nieta como muestra de emoción

Después que la ajuntadora muestre el pañuelo a toda la comunidad, con las tres rosas que le ha sacado a Tania, le pasa la palabra al padrino de la novia.

Pedro: ¡Ole! Gitanos, hay muchas palabras aquí que sobran. Aquí están los hechos y los hechos son tres rosas como tres luceros que ha sacao mi sobrina.

Familiares y miembros de la comunidad: ¡Ole!

Pedro: (Dirigiéndose a los hombres de la familia de la novia) Yo digo una cosa, gitanos, ¿cómo lo veis vosotros?

Hombres de la familia: ¡Bien!

Pedro: (Dirigiéndose al abuelo de la chica) Gerardo, ¿cómo lo ves tú?

(El abuelo de la novia se rompe la camisa mostrando la emoción por la honra de su nieta).

Familiares y miembros de la comunidad: (Gritos y aplausos de aprobación).

Pedro: Gerardo, pues con un trapo de puntillas y un poco de seda ha coronao a toda la familia.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, P_PG_Pedro, P_C_OncluGerardo, P_HG_Tania, P_C_Julián)

Cita 52: Sexualidad en las mocitas

Encara sense moure'ns de lloc, m'ha preguntat si recordava quan eren petites i estàvem a l'associació, quan em van preguntar si jo ja ho havia fet i si feia mal (si la primera vegada que tenies relacions sexuals feia mal). Li he dit que si, que recordava molt bé la conversa d'aquell dia a l'associació i ella, ràpidament, m'ha tallat, dient "en aquella època no sabíem res, però ara ja sé com va tot. Quin lach que no sapiguéssim res. I a tu te teníem confiança i te podíem preguntar". Li he preguntat si ara ja sabia com anava tot, i m'ha contestat que si. La Chanel fa un parell de mesos que es va escapar amb el nòvio i li ha explicat com era (ha aprofitat per dir-me que ella no podrà venir a fer el curs, perquè ara no pot venir a La Lluna, encara que torna a parlar-se amb els seus pares) i la Indira es va casar el mes passat. Les dues amigues li han explicat que fa molt mal.

Aún sin movernos del sitio, me ha preguntado si recordaba cuando eran pequeñas y estábamos en la asociación, cuando me preguntaron si yo ya lo había hecho y si dolía (si la primera vez que tienes relaciones sexuales dolía). Le he dicho que si, que recordaba muy bien la conversación de ese día en la asociación y ella, rápidamente, me ha cortado, diciéndome "en esa época no sabíamos nada, pero ahora ya sé cómo va todo. ¡Qué lache que no supiéramos nada! Y a ti te teníamos confianza y te podíamos preguntar". Le he preguntado si ahora ya sabía cómo iba todo, y me ha contestado que si. Chanel hace un par de meses que se escapó con su novio y le ha explicado cómo era (ha aprovechado para decirme que ella no podrá venir a hacer el curso, porque ahora no puede venir a La Lluna,

aunque vuelve a hablarse con sus padres) e Indira se casó el mes pasado. Las dos amigas le han explicado que duele mucho.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 53: Expresión del luto con ropas cómodas, negras y sin maquillaje

Me fijo y veo que todas van vestidas de negro, con ropa ancha y cómoda (chándal o equivalentes) y sin arreglar. Choca verlas así, porque incluso cuando bajan a la calle sin arreglar, llevan un poco de maquillaje y de color.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora, P_C_TiaCándida, P_C_Serena, P_C_Elena, P_MG_Janira, P_CMov_Laika, P_C_Luciana, Q2-G-a_Zuleima, Q4-M-a_Amelia)

Cita 54: Expresión física del sufrimiento y del luto

Las mujeres que estaban en la sala empiezan a salir. Sale Luciana, que vuelve a estar embarazada. Hace muy mala cara, y pienso en que sufren mucho los procesos de muerte. Sin embargo, a pesar de ser verdad que pueden estar sufriendo mucho, me doy cuenta que no va maquillada ni peinada, que ninguna de las mujeres más cercanas a la Tía Salvadora van arregladas, y la comparación con el día a día las muestra aún más demacradas.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora, P_C_Luciana)

Cita 55: El entierro de una tía es un espacio comunitario

Los vigilantes nos indican donde es. Yo voy, pero me quedo en la esquina, ya que no me parece apropiado acercarme más, me parece un espacio muy familiar, a pesar de estar casi toda la comunidad gitana de La Lluna. Aquí hay gente que no estaba en el tanatorio, y se ve menos negro.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora)

Cita 56: Participación en la familia y en la comunidad

Bueno, lo pasé un poco mal porque pasaban cosas, y como que estamos acostumbrados a estar siempre todos, yo me sentía como que estaba fallando porque no estaba con mi gente, ¿no? Pero escribía y llamaba casi cada día, y al final vine.

Para mi se pasó muy rápido, porque eran muchas experiencias nuevas, pero para ellos fue... una agonía.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_Cmov_Laika)

Cita 57: Participación en espacios comunitarios inciden en las alternativas laborales

Marta, no puc ser profe, perquè no pot faltar, i els gitanos quan es mor algú o hi ha un casament o algu no podem treballar, perquè hem d'anar, yo vull fer lo de la Laika, ¿un nen pot fer-ho?

Marta, no puedo ser profe, porque no puede faltar, y los gitanos cuando se muere alguien o hay una casamiento o algo no podemos trabajar, porque tenemos que ir, yo quiero hacer lo de Laika, ¿un niño puede hacerlo?

(100408_Act_Q3-Q6, Q3-M-o_Tobías, P_Cmov_Laika)

Cita 58: El onclu Ciro no permite que su nieto Jesús salga en la película

Hem gravat un parell d'intents, ja que s'han equivocat en el nom dels seus personatges. Tot i això, quan anàvem a gravar l'escena de nou, ha aparegut pel carrer l'avi del Jesús. Ha estat mirant un moment el que fèiem i llavors ha cridat al Jesús i li ha dit que no fes la pel·lícula, però el noi m'ha dit: "Li podem dir que ens pagueu diners, si li diem això segur que em deixa", encara que li he dit que

no l'enganyés.

El Jesús ha parlat un moment amb el seu avi, que al final li ha dit que no fes la pel·lícula.

L'Abraham m'ha comentat que està boig, i ha intentat anar a parlar amb ell per convèncer-lo. Tot i això, al cap d'un moment ha tornat i ha dit que era millor que el Jesús no fes la pel·lícula, perquè sinó podríem tenir problemes.

Hem anat a parlar amb l'Onclu Ciro i ens ha dit: "Que jo sé com funcionen les coses. Sóc el vell de la família, jo sé coses, i no vull que el graveu, que sé com funcionen les coses".

Els altres nois han vist que no podria fer ell la pel·lícula, i han trobat una solució: que el Isaías el substituís i que fes de "transformació" del personatge que abans feia el Jesús. Crec que és interessant veure com han sabut readaptar el guió en funció de les necessitats i dels recursos (nois que podien fer d'actors i possibilitats donades per la sèrie en la que es basen -els personatges es transformen i evolucionen-).

El Jesús s'ha enfadat amb el seu avi i ha dit que l'odiava i que mai li deixava fer res i que als seus pares no els hi importava que fes la pel·lícula.

Tot seguit, ha vingut l'avi i m'ha dit que el que havíem aconseguit volent gravar aquesta pel·lícula era que el seu net s'enfadés amb ell i que no volia que sortís en cap fotografia ni en la pel·lícula i s'ha allunyat, quedant-se mirant el que fèiem des d'un racó de la plaça, suposo que per evitar que el Jesús sortís a la pel·lícula.

Hemos grabado un par de intentos, ya que se han equivocado en el nombre de sus personajes. Sin embargo, cuando íbamos a grabar la escena de nuevo, ha aparecido por la calle el abuelo de Jesús. Ha estado mirando un momento lo que hacíamos y entonces ha llamado a Jesús y le ha dicho que no hiciera la película, pero el chico me ha dicho: "Le podemos decir que nos pagáis dinero, si le decimos esto

seguro que me deja”, pero le he dicho que no le engañara.

Jesús ha hablado un momento con su abuelo, que al final le ha dicho que no hiciera la película.

Abraham ha comentado que está loco, y ha intentado ir a haber con él para convencerle. No obstante, después de un momento ha regresado y ha dicho que era mejor que Jesús no hiciera la película, porque sino podíamos tener problemas.

Hemos ido a hablar con el Onclu Ciro y nos ha dicho: “Que yo sé cómo funcionan las cosas. Soy el viejo de la familia, yo sé cosas, y no quiero que le grabéis, que sé cómo funcionan las cosas”.

Los otros chicos han visto que no podría hacer él la película, y han encontrado una solución: que Isaías le substituyera y que hiciera de “transformación” del personaje que antes hacía Jesús. Creo que es interesante ver cómo han sabido readaptar el guión en función de las necesidades y de los recursos (chicos que podían hacer de actores y posibilidades ofrecidas por la serie en la que se basan -los personajes se transforman y evolucionan-).

Jesús se ha enfadado con su abuelo y ha dicho que le odiaba y que nunca le deja hacer nada y que a sus padres no les importaba que hiciera la película.

A continuación, ha venido el abuelo y me ha dicho que lo que habíamos conseguido queriendo grabar esta película era que su nieto se enfadara con él y que no quería que saliera en ninguna fotografía ni en la película y se ha alejado mirando lo que hacíamos desde un rincón de la plaza, supongo que para evitar que Jesús saliera en la película.

(090609_Act_Q1-Q3, P_C_OncluCiro, Q3-M-o_Jesús, Q1-G-o_Abraham,
Q1-G-o_Isaías)

Cita 59: Límites físicos de la comunidad

Lucas: De cara al futur, lo millor que es podria fer és trobar al barri i a les cercanies... o sigui és que... [¿vale? I intentar...].

[Marina: (NSE)].

Educador_CSS: Cercanies fins a on?

[(Vàries mares parlen alhora)].

Lucas: [Ee... Plaça... La Placeta, El Corraló, Àncora... Tot lo que passi d'Àncora és un perill].

Marina: [(NSE), Plaça Rodona].

Educador_CSS: Sí, però tot i això... però és que per exemple diem... carrer de Les Veles, ja...

Elena: Clar bueno, però si no sé ni von està això!

Educador_CSS: Allí a Plaça de la Caravel·la.

Elena: (NSE) fins aquí sí, (NSE).

Lucas: Bueno, encara... encara es podria fer un esforç.

Elena: Fins a Plaça de la Caravel·la sí.

Lucas: A llavors això encara seria més fàcil de treballar si els primers dies o el primer mes hi hagués un acompanyant pel mig, ¿vale?, això seria facilíssim. El tema de desplaçar-se amb un altre barri jo això ho descarto directament perquè no... no...

Marina: No es farà.

Elena: No es farà.

Lucas: I... i parlo, ara mateix ya parlo des del nivell de... o sigui, des de... des de la vista de pare, ¿eh?, la meua filla no hi nirà.

Marina: Clar, perquè és així, pues perquè (NSE) no són.

Lucas: No, ¿vale?, perquè no saps mai lo que... lo que pot passar. I després, cadaú sap lo que té a casa. Mmmm... Yo sé lo que tinc a casa.

(La Marina, la Elena i la Marta riuen).

Lucas: No sé si m'enteneu... Yo sé que és una nena que no és molt així, que no és molt aixà, que no per quí, que no per llà... Però poder el... el problema d'ella no és ella, el problema és lo que li puguin fer.

Marina: Claro.

Lucas: Però hi ha uns altres que no, que no és lo que li puguin fer, és lo que ells pugui fer.

Carmela: I tant.

Lucas: Llavors, entre una cosa i una altra, sempre hi ha aquesta... desconfiança, aquesta manera de... de... aquesta por, ¿vale? No sé... Som així de (NSE) i no t'ho puc canviar yo. I crec que un problema seriós és aquest. Ya et dic, és un problema que les criatures vayin a l'excursió, ¿vale?, on... yo hi... yo he estat treballant i... i sé lo que hi ha, sé els monitors que hi han, se el cuidado que es tenen i tot i amb això no... no es va... ¿Vale? I ni molt menos plantejar-se l'excursió de fin de curs de tres dies fora casa.

Marina: Les colònies. Mira, avui m'ho ha dit la directora i dic (fa que no amb el cap i el dit), treu-t'ho del cap, perquè no hi anirà.

Lucas: Perquè després a darrera, després a darrera, no nosaltres, les pròpies criatures tenen que passar... que poder és culpa nostra.

Marina: [El meu fill va anar a... (NSE) Granada, el meu fill va anar a Granada, ¿vale?, però és un nen].

Educador_CSS: [Si, però amb nanos més petits... Si s'acostumen de

petits a anar de colònies...].

Carmela: És que no s'acostumen, de petits encara menys per deixar-los anar.

Lucas: Quan són molt petitets, perquè són molt petitets. Quan són grans, ja són grans. Val... i això... i això és un problema.

Carmela: Quan són gran ya no hi volen anar, i quan són petits no els hi deixes anar tu.

Lucas: De cara al futuro, lo mejor que se podría hacer es encontrar en el barrio y en las cercanías... o sea es que... [¿vale? E intentar...].

[Marina: (NSE)].

Educador_CSS: ¿Cercanías hasta dónde?

[(Varias madres hablan a la vez)].

Lucas: [Ee... Plaça... La Placeta, El Corraló, Àncora... Todo lo que pase de Àncora es un peligro].

Marina: [(NSE), Plaça Rodona].

Educador_CSS: Si, pero a pesar de esto... pero es que por ejemplo digamos... calle de Les Veles, ya...

Elena: ¡Claro bueno, pero si no sé ni dónde está esto!

Educador_CSS: Allí en Plaça de la Caravel·la.

Elena: (NSE) hasta aquí si, (NSE).

Lucas: Bueno, aún... aún se podría hacer un esfuerzo.

Elena: Hasta Plaça de la Caravel·la si.

Lucas: Entonces esto aún sería más fácil de trabajar si los primeros día o el primer mes hubiera un acompañante por medio, ¿vale?, esto

sería facilísimo. El tema de desplazarse a otro barrio yo esto lo descarto directamente porque no... no...

Marina: No se hará.

Elena: No se hará.

Lucas: Y... y hablo, ahora mismo ya hablo desde el nivel de... o sea, desde... desde la vista de padre, ¿eh?, mi hija no irá.

Marina: Claro, porque es así, pues porque (NSE) no son.

Lucas: No, ¿vale?, porque no sabes nunca lo que... lo que puede pasar. Y después cada cual sabe lo que tiene en casa. Mmmm... Yo sé lo que tengo en casa.

(Marina, Elena y Marta ríen).

Lucas: No sé si me entendéis... Yo sé que es una niña que no es muy así, que no es muy asá, que no por aquí, que no por allá... Pero quizás el... el problema de ella no es ella, el problema es lo que le puedan hacer.

Marina: Claro.

Lucas: Pero hay otros que no, que no es lo que le puedan hacer, es lo que ellos puedan hacer.

Carmela: Y tanto.

Lucas: Entonces, entre una cosa y otra, siempre hay esta... desconfianza, esta manera de... de... este miedo, ¿vale? No sé... Somos así de (NSE) y no te lo puedo cambiar yo. Y creo que un problema serio es este. Ya te digo, es un problema que las criaturas vayan a la excursión, ¿vale?, donde... yo he... yo he estado trabajando y... y sé lo que hay, sé los monitores que hay, sé el cuidado que tienen y a pesar de esto no... no se va... ¿Vale? Y ni mucho menos plantearse la excursión de fin de curso de tres días fuera de casa.

Marina: Las colonias. Mira, hoy me lo ha dicho la directora y digo (hace que no con la cabeza y el dedo), sácatelo de la cabeza, porque no irá.

Lucas: Porque después detrás, después detrás, no nosotros, las propias criaturas tienen que pasar... que quizás es culpa nuestra.

Marina: [Mi hijo fue a... (NSE) Granada, mi hijo fue a Granada, ¿vale?, pero es un niño].

Educador_CSS: [Si, pero con los niños más pequeños... Si se acostumbran de pequeños a ir de colonias...].

Carmela: Es que no se acostumbran, de pequeños aún menos para dejarles ir.

Lucas: Cuando son muy pequeñitos, porque son muy pequeñitos. Cuando son mayores, ya son mayores. Vale... y esto... y esto es un problema.

Carmela: Cuando son mayores ya no quieren ir, y cuando son pequeños no les dejamos ir.

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_PG_Lucas, P_MG_Marina, P_MG_Carmela, P_C_Elena)

Cita 60: La mujer debe educar a las hijas e hijos y los protege delante del padre

También les digo que quiero hablar con sus madres, pero Zuleima me dice que le es igual, porque su madre no le dirá nada: "Què et penses? Em donarà una pallisa i ja està, no li dirà al meu pare ni res, per no tenir problema". Chanel asiente.

También les digo que quiero hablar con sus madres, pero Zuleima me dice que le es igual, porque su madre no le dirá nada: “¿Qué te piensas? Me dará una paliza y ya está, no le dirá a mi padre ni nada, para no tener problema”. Chanel asiente.

(130206_Calle_Q2-Q3, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Chanel)

Cita 61: Complicidad de la madre con la hija

“Vindrem ma germana i jo. És que la Dolores està molt pesada i el seu pare no ho volia de cap manera. I no li havíem dit, pro va descobrir-ho i no li deixa, i ahir cridant pel balcó que volia que encara que no la deixés aniria i va dir que si hi nava la meva germana jo també podia nari i la Dolores podia anar a la universitat i les seves amigues també i la Dolores volia, però casi no ve ninguna”.

“Vendremos mi hermana y yo. Es que Dolores está muy pesada y su padre no lo quería de ninguna manera. Y no se lo habíamos dicho, pero lo descubrió y no la deja, y ayer chillando por el balcón que quería que aunque no la dejara iría y dijo que si iba mi hermana yo también podía ir y Dolores podía ir a la universidad y sus amigas también y Dolores quería pero casi no viene ninguna”.

(100520_Act_Q1-Q2-Q3, P_MG_Valeria, Q2-G-a_Dolores)

Cita 62: Espacio de toma de decisiones diferenciado para las mujeres y los hombres

Entonces, Noelia me ha explicado que se habían cambiado para que Érica se pudiera prometer con chicos de Betania, pero que al final no, y por eso. “El meu pare va començar a nar a Betània sense dir-ho a ma mare, i llavors la meva mare va haver d'anar a Betània, però ara ja no, i tornem. Però jo puc anar on vulgui, perquè tinc família a les dues bandes”. También me ha dicho: “Es van discutir molt i la meva mare no hi volia anar i no hi anàvem, però llavors

el meu pare hi va nar un dia i llavors hi vem anar tots". Me ha sorprendido esta explicación, ya que de alguna manera está situando cómo son las relaciones de poder y qué estrategias distintas usan las mujeres y los hombres (como mínimo en su familia): ella persuade dentro de casa y es cuando puede lograr que se haga lo que ella considera más oportuno; sin embargo, él utiliza la aparición pública, hacer visible su postura, para que la familia tenga que hacer lo que él quiere.

Entonces, Noelia me ha explicado que se habían cambiado para que Érica se pudiera prometer con chicos de Betania, pero que al final no, y por eso. *"Mi padre empezó a ir a Betania sin decírselo a mi madre, y entonces mi madre tuvo que ir a Betania, pero ahora ya no, y volvemos. Pero yo puedo ir donde quiera, porque tengo familia en los dos lados". También me ha dicho: "Se discutieron mucho y mi madre no quería ir y no íbamos, pero entonces mi padre fue un día y entonces fuimos todos". Me ha sorprendido esta explicación, ya que de alguna manera está situando cómo son las relaciones de poder y qué estrategias distintas usan las mujeres y los hombres (como mínimo en su familia): ella persuade dentro de casa y es cuando puede lograr que se haga lo que ella considera más oportuno; sin embargo, él utiliza la aparición pública, hacer visible su postura, para que la familia tenga que hacer lo que él quiere.*

(131112_Culto_Q2-Q5-Q6, P_MG_Alicia, P_PG_Alfredo)

Cita 63: Diferencias entre mujeres y hombres

Laika: Què et fa més por, el futur del nen o de la nena?

Janira: El de la nena.

Laika: El de la nena, ¿per què?

Janira: Perquè som més desgraciades, les nenes.

Laika: Per què són més desgraciades?

Janira: Perquè un home és diferent fa... sempre és un home, fa lo que vol, va abon vol, i es marca els límits ell mateix. Li marques límits fins una edat, quan arriba a una edat, ja és un home i no pots fer re. I amb una dona et marquen límits fins que te mores.

Laika: ¿Qué te da más miedo el futuro del niño o de la niña?

Janira: El de la niña.

Laika: El de la niña, ¿por qué?

Janira: Porque somos más desgraciadas, las niñas.

Laika: ¿Por qué son más desgraciadas?

Janira: Porque un hombre es diferente hace... siempre es un hombre, hace lo que quiere, va donde quiere, y se marca los límites a si mismo. Le marcas límites hasta una edad, cuando llega a una edad, ya es un hombre y no puedes hacer nada. Y con una mujer te marcan límites hasta que te mueres.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_Cmov_Laika)

Cita 64: Empoderamiento y referentes en la comunidad

Creo que una de las mujeres de mi familia que ha influido más en mi es mi tía. Ya que aunque ella no tubo la oportunidad de estudiar, desde muy joven se separó y con un hijo tiró ella para adelante y hoy por hoy es independiente y no necesita a nadie.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika, P_C_Elena)

Cita 65: La sexualidad como tabú entre las mujeres

Janira: Molt bé, els hi parlen de sexe, els hi parlen de:: bueno, de lo que realment hi ha a la vida. Però que per les nostres nenes, intentem que no sigui així, ¿no? Intentem que això no no formi part de de de les nenes. No, no, és que no. És com algu que no va amb elles.

Laika: Però perquè li crees com un tabú, i llavors mai no pot parlar d'aquell tema, ¿no? [És com ara que] has dit lo del sexe i si no t'ho expliquen a l'institut, a casa no t'ho expliquen.

Janira: [Sí, clar, suposo].

Janira: No.

Laika: I després tens [setenta mil:]. Si, i ara potser tu, perquè a lo millor has tingut dubtes, i ara tu li explicaràs a la nena o quan sigui més gran, o en el seu moment, o no. Però vull dir, no ho sé, jo em pregunto, és un tema que a nosaltres mai a la vida:: Llavors::

Janira: [Bueno, cada vegada és més:].

Janira: Jo sé que el nen alguna pregunta li ha fet en el:: al seu pare. ¿no? Yo crec que la nena a mi no m'ho farà mai aquestes preguntes.

Laika: I no creus que això després li pot crear algun problema. Perquè es pot trobar amb situacions amb les que que a la se::

Janira: Sempre hi ha una o altra amb la que que amb la que ho parles, ¿no? Sempre, ¿no?, sempre no ho parles amb la teva mare, però ho parles amb la teva germana gran, amb la teva tia amb la que realment us porteu molt poc::

Janira: Muy bien, les hablan de sexo, les hablan de:: bueno, de lo que realmente hay en la vida. Pero que para nuestras niñas, intentamos que no sea así, ¿no? Intentamos que esto no no forme parte de de de las niñas. No, no, es que no. Es como algo que no va con ellas.

Laika: Pero porque le creas como un tabú, y entonces nunca no puede hablar de ese tema, ¿no? [Es como ahora que] has dicho lo del sexo y si no te lo han explicado en el instituto, en casa no te lo explican.

Janira: [Si, claro, supongo].

Janira: No.

Laika: Y después tienes [setenta mil:]. Si, y ahora quizás tu, porque a lo mejor has tenido dudas, y ahora tu le explicarás a la niña o cuando sea más mayor, o en su momento, o no. pero quiero decir, no lo sé, yo me pregunto, es un tema que a nosotros nunca a la vida:: Entonces::

Janira: [Bueno, cada vez es más:].

Janira: Yo sé que el niño alguna pregunta le ha hecho a su:: a su padre, ¿no? Yo creo que la niña a mi no me lo hará nunca estas preguntas.

Laika: Y no crees que esto después le puede crear algún problema. Porque se puede encontrar con situaciones con las que que en su::

Janira: Siempre hay una u otra con la que que con la que lo hablas, ¿no? Siempre, ¿no?, siempre no lo hablas con tu madre, pero lo hablas con tu hermana mayor, con tu tía con la que realmente os lleváis muy poco::

Cita 66: Socialización de las bebés en las prácticas culturales

Les dones de les dues famílies estan esperant a la sala, també algunes nenes petites, que les seves mares les animen a quedar-se: “Vols veure la chona a l’Azahara? Li faran el mocador i treurà 3 roses de la chona”, com una manera d’anar socialitzant, poc a poc, en la pràctica del mocador quan són nenes.

Las mujeres de las dos familias están esperando en la sala, también algunas niñas pequeñas, que sus madres las animan a quedarse: “¿Quieres ver la chona a Azahara? Le harán el pañuelo y sacará 3 rosas de la chona”, como una manera de ir socializando, poco a poco, en la práctica del pañuelo cuando son niñas.

(160630_Boda_Azaharalsaias, Q4-M-a_Azahara)

Cita 67: Jugar a fadrines

Las niñas estaban jugando a ser “fadrines” y Yumara ha dicho que ella quería ser Indira, Saraima ha querido ser Amelia, Noelia ha dicho que ella sería Érica, “per algu és ma germana”, y Azuleika ha decidido ser Alba. Les he preguntaba cómo se juega a ser fadrines y me han explicado que tienen que hablarse en secreto con sus novios y tener una amiga que no tiene novio que las ayude. Después de esta explicación, han seguido jugando.

Las niñas estaban jugando a ser “fadrines” y Yumara ha dicho que ella quería ser Indira, Saraima ha querido ser Amelia, Noelia ha dicho que ella sería Érica, “per algo es mi hermana”, y Azuleika ha decidido ser Alba. Les he preguntaba cómo se juega a ser fadrines y me han explicado que tienen que hablarse en secreto con sus novios y tener una amiga que no tiene novio que las ayude. Después de esta explicación, han seguido jugando.

(140401_Culto_Q6, Q6-P-a_Noelia, Q7-B-a_Yumara, Q7-B-a_Saraima, Q7-B-a_Azuleika)

Cita 68: Jugar a *casades amb fills petitets*

Keila: ¡Ai! ¡Es que estos niños me ponen de los nervios! Uno que pa la placeta, el otro que pa ordenadores. La otra que quiere quedarse en la casa... ¡Ai, y yo parriba y pabajo todo el día!

Anitak: Las mías igual. La mayor que ya se cree mocita, y la pequeña todo el día me dice que quiere ir a la placeta.

(100408_Act_Q3-Q6, Q6-P-a_Anitak, Q6-P-a_Keila)

Cita 69: Rol de cuidado con los hermanos pequeños vinculado al género

Le he preguntado cómo es que no había ido a repaso, y nos ha explicado: “És que havia de quedar-me a cuidar als meus germans!”. Una de las señoras de la Universitat a l'Abast le ha preguntado cuantos hermanos tiene, y les ha explicado: “Som 5 germans: el Jonathan, jo i tres més i els he hagut de cuidar jo i no he pogut venir a repàs”.

Le he preguntado cómo es que no había ido a repaso, y nos ha explicado: “¡Es que tenía que quedarme a cuidar a mis hermanos!”. Una de las señoras de la Universitat a l'Abast le ha preguntado cuantos hermanos tiene, y les ha explicado: “Somos 5 hermanos: el Jonathan, yo y tres más y les he tenido que cuidar y no he podido venir al repaso”.

(100422_Act_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 70: Movilidad de las *fadrinetes* para recibir ayudas de la familia en la crianza

Le he preguntado cómo es que Érica estaba en La Plana, si el jueves pasado yo había visto a Jonathan (es hermano de Érica) y me ha contestado: “És que sempre és a ella a la que fan anar, només hi va ella”.

Le he preguntado cómo es que Érica estaba en La Plana, si el jueves pasado yo había visto a Jonathan (es hermano de Érica) y me ha contestado: “Es que siempre es ella a la que hacen ir, solo va ella”.

(100412_Act_Q2-Q6, Q2-G-a_Érica)

Cita 71: Rol de cuidado con los hermanos mayores

Los chicos y chicas han empezado a sentarse a comer en el césped que queda en frente de la biblioteca (tocando al “Centre de Recerca”). Estaban todos comiendo a excepción de Érica. Le he preguntado si ella no comía y me ha contestado: “És que la meva mare ha marxat a treballar i m'he llevat a preparar els entraps per dinar per mi i al Jonathan, i he fet de pollastre rebosat, però només hi havia per un i li he donat a ell i he preparat l'esmorzar per tots cinc i no m'he tingut temps de fer el meu, només tenia el d'esmorzar i me l'he menjat a l'arribar”. Le he propuesto si quería ir al bar a comprarse un bocadillo.

Los chicos y chicas han empezado a sentarse a comer en el césped que queda en frente de la biblioteca (tocando al “Centre de Recerca”). Estaban todos comiendo a excepción de Érica. Le he preguntado si ella no comía y me ha contestado: “Es que mi madre se ha ido a trabajar y me he levantado a preparar los bocadillos para comer para mi y Jonathan, y he hecho pollo rebozado, pero solo había para uno y se lo he dado a él y he preparado desayuno para todos cinco y no me he tenido tiempo de hacer el mio, solo tenía el del desayuno y me lo he comido cuando hemos llegado”. Le he propuesto si quería ir al bar a comprarse un bocadillo.

(100520_Act_Q1-Q2-Q3, Q2-G-a_Érica)

Cita 72: La sexualidad como tabú

Indira ha empezado: “Marta és que tinc un problema gran i no sé a qui explicar-lo”. Después de decirle que si quiere, puede contármelo me ha explicado: “Al cole, a medi, estem estudiant la reproducció i tot axòs, però yo no puc perquè no li puc explicar a la meva mare”. Le he preguntado porqué no podía contárselo a su madre y me ha contestado: “Perquè no sap que jo ho sé i no sé què ma dirà”, y después de pensarlo un momento, ha añadido: “És que si li dic a la meva mare, ella li dirà a la meva germana i al seu marit, i ella a les seves amigues i elles a als seus marits i germans i cosins i tothom sabrà que yo ho sé”.

Indira ha empezado: “Marta es que tengo un problema grande y no sé a quién contárselo”. Después de decirle que si quiere, puede contármelo me ha explicado: “En el cole, en naturales, estamos estudiando la reproducción y todo esto, pero yo no puedo porque no le puedo explicar a mi madre”. Le he preguntado porqué no podía contárselo a su madre y me ha contestado: “Porque no sabe que yo lo sé y no sé qué me dirá”, y después de pensarlo un momento, ha añadido: “Es que si se lo digo a mi madre, ella le dirá a mi hermana y a su marido, y ella a sus amigos y ellas a sus maridos y hermanos y primos y todo el mundo sabrá que yo no lo sé”.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Indira, P_MG_Eugenia, P_MG_Laura)

Cita 73: El rol de cuidado para llamar la atención de los *fadrins*

He visto que Shakira y Azahara regresaban de comprar, y han pasado por delante de los chicos y se han parado en medio de la calle para llamar la atención a Saraima y a Sulamita. Parece que buscan llamar la atención de los chicos. Entonces, Santiago llama a Shakira, que es quien lleva la bolsa de patatas, para que se las acerque y le dé unas pocas.

(140401_Culto_Q6, Q4-M-a_Shakira, Q4-M-a_Azahara)

Cita 74: Asumir un rol de cuidado para ayudar a una persona que está como adulto responsable

A las 19h, cuando iba a salir a llevar primero a Keila y después a Saraima, ha llegado Alba con Manuela, y se ha ofrecido a acompañar ella a su prima al Culto: “Marta, yo vai cap allà, i ya saps que és ma cosina i no passa res”.

A las 19h, cuando iba a salir a llevar primero a Keila y después a Saraima, ha llegado Alba con Manuela, y se ha ofrecido a acompañar ella a su prima al Culto: “Marta, yo voy hacia allí, y ya sabes que es mi prima y no pasa nada”.

(140401_Culto_Q6, Q2-G-a_Alba, Q2-G-a_Manuela)

Cita 75: Rol de cuidado acompañada por otras fadrines

Érica ha venido con Chanel a buscar a sus hermanos (Noelia, Vicente y Ricardo). Al ver que las niñas y niños le estaban escribiendo un mensaje al personaje misterioso les ha explicado que cuando ellas eran pequeñas también le escribían y que aún no habían descubierto quien era. Delante esta explicación, las niñas le han dicho que quizás era yo el personaje misterioso. Sin embargo, Érica les ha dicho que era imposible, ya que antes que yo llegara, ellas ya conocían al personaje misterioso.

(140311_Act_Q2-Q5-Q6, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 76: Pedirse mientras se añora la INFANCIA

Después me ha dicho que está a punto de casarse, pero que le da pena, porque aún es una niña. Entonces le he preguntado por qué se pide ya, y me ha explicado que se pide porque quiere a Héctor “i ja sóc una fadrina i em vull prometre. Però l'Héctor m'entèn, perquè l'altre dia el vaig trucar plorant perquè estava mirant el Rey León i es mor Mufassa i em va estar escoltant”, ha recordado también todas las cosas que hacía cuando era niña y que ahora ya

no puede hacer porque es mocita (pintar, hacer películas, jugar o ir al cole), y que por eso también se quiere pedir. Chanel la ha cortado y ha dicho que ella sí que se quiere pedir y que no le gusta ser niña, que es mejor ser mocita.

Después me ha dicho que está a punto de casarse, pero que le da pena, porque aún es una niña. Entonces le he preguntado por qué se pide ya, y me ha explicado que se pide porque quiere a Héctor "y ya soy una fadrina y me quiero pedir. Pero Héctor me entiende, porque el otro día le llamé llorando porque estaba mirando el Rey León y se muere Mufassa y me estuvo escuchando", ha recordado también todas las cosas que hacía cuando era niña y que ahora ya no puede hacer porque es mocita (pintar, hacer películas, jugar o ir al cole), y que por eso también se quiere pedir. Chanel la ha cortado y ha dicho que ella sí que se quiere pedir y que no le gusta ser niña, que es mejor ser mocita.

(140311_Act_Q2-Q5-Q6, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Chanel)

Cita 77: Escolarización de las *fadrines* para tener mejor futuro

Que la vida està molt malament, que la venda s'ha acabat, és que realment és així, no sabem la nena el dia de demà lo que li pot passar, nosaltres no estarem tota la vida per ajudar-lo, no sabem a lo millor pues no es casa, sempre no es casen amb un millonari, amb una persona que tingui mercats o que tingui algu per dona'l-s'hi, ¿no? Realment és necessari que la nena pues:: a mi m'agradaria, eh!, que la meva filla estudiés i que tingués un treball i no tingués que anar a vendre com jo.

Que la vida está muy mal, que la venta se ha acabado, es que realmente es así, no sabemos la niña el día de mañana lo que le puede pasar, nosotros no estaremos toda la vida para ayudarlo, no sabemos a lo mejor pues no se casa, siempre no se casan con un millonario, con una persona que tenga mercados o que tenga algo

para darles, ¿no? Realmente es necesario que la niña pues:: a mi me gustaría, ¡eh!, que mi hija estudiara y que tuviera un trabajo y no tuviera que ir a vender como yo.

(110919_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira)

Cita 78: Escolarización como opuesto al pedimiento

Le pregunto por el instituto, y le digo que estoy sorprendida que no vaya, ya que es muy lista, y además, la chica tenía claro que quería estudiar. Le recuerdo el documental que hizo sobre diseño de moda. Las dos nos reímos del reportaje que hizo, en el que quería parecerse a la diseñadora de moda gitana Juana Martín, pero que sino, quería parecerse a su madre y ser educadora social, para trabajar con las niñas y los niños. Me dice que si se hubieran quedado en La Lluna, tal vez, pero que ahora ya no va al instituto, porque no entiende nada: "A mi me gustaría que estudiara, pero creo que ya nada...". Pero poco después continua: "Yo prefiero que estudie, que ya tendrá tiempo para casarse. Pero a veces, crecen más rápido de lo que las madres queremos, y dejan de ser nuestras nenas y se hacen mocitas y ya es difícil que puedas hacer nada, porque gana el corazón y no se puede hacer na, sino la pierdes".

(131217_Calle_Q2, P_MG_Eulalia, Q2-G-a_Alba)

Cita 79: Escolarización de las fadrines

Por ahora, este año ya hay una chica que se va a graduar en secundaria, y es un gran paso. Porque, bueno, el tema de niñas y escuela, se empieza a normalizar, pero todavía hay muchas trabas. Porque bueno, si eres mujer, y eres gitana, y eres moza, es como que si estudias tienes que, estás como más cuestionada, ¿no?, es como que tienes que demostrar doblemente, ¿no?, el que bueno,

tu tienes unos estudios, te relacionas con una gente, pero tu sigues siendo la misma, en tu barrio, y sigues manteniendo tus costumbres, tus tradiciones y... ¿sabes? no haces ningún feo a nadie.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 80: Rol de amiga de la novia

Llega Manuela, que ya se ha arreglado y le dice que está muy guapa. Hablan sobre Nilo, que Indira dice que es muy bueno. Manuela le recomienda que se quite ya el recogido que tiene en el pelo, que ya le ha cogido forma y le quedará más natural cuando llegue Nilo, si hace un rato que lo lleva suelto. Además, la chica quiere quitárselo, ya que empieza a llegar gente y quiere hacerse fotos.

(140717_Pedimiento_IndiraNilo, Q2-G-a_Indira, Q2-G-a_Manuela)

Cita 81: Rol de complicidad con las chicas de su quinta

La Manuela explica que es promet amb el Alan, un nen de La Devesa, del barri de La Barca. La única de les nenes de la seva quinta que ho sabia era la Carmen, amb qui totes les nenes de la quinta confien (per exemple, la Indira la farà padrina de la Kali), i des de que es va des-prometre totes l'han agafat com a confident.

Manuela explica que se promete con Alan, un niño de La Devesa, del barrio de La Barca. La única de las niñas de su quinta que lo sabía era Carmen, con quien todas las niñas de la quinta confían (por ejemplo, Indira la hará padrina de la Kali), y desde que se des-pidió todas la han tomado como confidente.

(160608_Pedimiento-P_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Carmen, Q2-G-a_Indira)

Cita 82: Cambio al estatus de *mocita* a edad temprana para un mayor control de la familia

Le explico que me sorprendió que Zuleima se pidiera tan joven. Pero Donata me justifica: "Aixís podem assegurar que és un bon nen i li donarà bona vida. L'Abraham algun dia serà pastor i és bon nen i a la seva família la coneixem". Entonces, la abuela de Zuleima me ha explicado: "És que el seu marit, en alguns moments li ha donat molt mala vida i l'ha fet patir molt, i a mi també. I l'Abraham és un gitano de bé, és un bon nen que no la farà patir".

Le explico que me sorprendió que Zuleima se pidiera tan joven. Pero Donata me justifica: "Así podemos asegurar que es un buen niño y le dará una buena vida. Abraham algún día será pastor y es un buen niño y a su familia la conocemos". Entonces, la abuela de Zuleima me ha explicado: "Es que a su marido, en algunos momentos le han dado muy mala vida y le han hecho sufrir mucho, y a mi también. Y Abraham es un gitano de bien, es un buen niño que no la hará sufrir".

(131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham, P_MG_Donata, P_C_TiaÁgueda)

Cita 83: La influencia de la familia de la *mocita* en el futuro de la chica

A mi m'agradaria que la meva Amelia fes com la Laika, i que tardés en casar-se, però tampoc vull que se'n vagi i si la cases d'hora pots triar una bona família, i del barri i que sàpigues que si no te la tracten bé, pots tu dir que no pot ser, i et tenen a prop, i tu la tens a prop. Yo no vull que la meva Amelia se'n vagi a La Hospitalitat o a El Llac o a La Muntanya, i suposo que la meva Janira i el Lucas tampoc ho volen, i a la que un noi d'aquí, bo i d'una família que coneixem i bona la vingui a demanar i la nena vulgui, pos es prometran... a veure si és d'aquí tres anys i no dos.

A mi me gustaría que mi Amelia hiciera como Laika, y que tardara en casarse, pero tampoco quiero que se vaya y si la casas temprano puedes escoger una buena familia, y del barrio y que sepas que si no te la tratan bien, puedes tú decir que no puede ser, y te tienen cerca,

y tu la tienes cerca. Yo no quiero que mi Amelia se vaya a La Hospitalitat o a El Llac o a La Muntanya, y supongo que mi Janira y Lucas tampoco lo quieren, y a la que un chico de aquí, bueno y de una familia que conocemos y buena la venga a pedir y la niña quiera, pues se pedirán... a ver si es de aquí tres años y no dos.

(1401021_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 84: Expectativas que la nueva pareja pueda vivir en la comunidad de la chica

Durant el dinar, la Sofía comenta amb l'Adelaida, la mare de la Carmen, "El Alan és un bon gitano, a veure si s'entenen bé, i si el nen s'entengués bé amb els nens de La Lluna, potser ens els podem portar cap a La Lluna, perquè no me fa cap gràcia que la nena vagi a viure a La Barca". L'Adelaida l'anima que potser si tenen un pis per ells i el nen s'entén bé amb els nois de La Lluna, la parella vingui.

Durante la comida, Sofía comenta con Adelaida, la madre de Carmen, "Alan es un buen gitano, a ver si se entienden bien, y si el niño se entendiera bien con los niños de La Lluna, quizás nos los podemos traer a La Lluna, porque no me hace ninguna gracia que la niña se vaya a vivir a La Barca". Adelaida la anima que quizás si tienen un piso para ellos y el niño se entiende bien con los chicos de La Lluna, la pareja venga.

(160609_Pedimiento-D_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela, P_MG_Sofía, P_MG_Adelaida)

Cita 85: Las decisiones importantes sobre la *mocita* pasan a depender del *mozo*

Mientras esperamos que Zuleima recoja lo que tiene en casa, Donata me dice que mañana por la mañana tiene que ir a ver al educador de Serveis Socials, dice que está segura que quiere decirle que Zuleima tiene que ir a la escuela, pero que cree que será imposible.

Me dice que ahora ya no depende de ella si Zuleima va o no al cole, sino que dependerá de si Abraham la deja, y que no lo cree, porque hay chicos en el instituto, y aunque esté en 6º, está en el mismo centro.

(131222_Pedimient_ZuleimaAbraham, P_MG_Donata, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 86: La *mocita* debe arreglarse y salir con tacones cuando va con el *novio*

A la Manuela li fan mal els peus per les sabates, i vol posar-se unes sabates planes per anar còmode. No obstant, tothom li diu que no pot, perquè ara que està promesa ha d'anar amb talons per sortir amb el nòvio. Ella insisteix que no té cap sabates amb un bon taló, que li vagin còmodes per anar a passejar i que combinin de colors amb el vestit. No obstant, la Daniela, una noia d'uns 20 anys amb una nena petita de mesos, li diu: "Manuela, que estàs boja? Ara estàs promesa, així que no pots fer una guerra perquè et fan mal els peus ni anar plana, què et penses que ets una paya?, posat una altra vegada les sabates i marxa ja amb el Alan i la Sara i el Guido i deixa de fer com si fossis una nena".

A Manuela le duelen los pies por los zapatos, y quiere ponerse unos zapatos planos para ir cómoda. No obstante, todas le dicen que no puede ser, porque ahora está pedida y debe ir con talones para salir con el novio. Ella insiste que no tiene ningunos zapatos con un buen tacón, que le vayan cómodas para ir a pasear y que combinen de

colores con el vestido. No obstante, Daniela, una chica de unos 20 años con una niña pequeña, le dice: “Manuela, ¿que estás loca? Ahora estás pedida, así que no puedes hacer una guerra porque te duelan los pies ni ir plana, que te piensas que eres una paya?, ponte otra vez los zapatos y vete con Alan y Sara y Guido y deja de hacer como si fueras una niña”.

(160609_Pedimiento-D_ManuelaAlan, Q2-G-a_Manuela)

Cita 87: Rol de cuidado en situaciones difíciles

Poco después, llega una de las nietas de Tía Salvadora, con su hija, que debe tener unos tres años. Zuleima se acerca para cogerla en brazos e ir a saludar a alguien que está en la otra punta de la sala.

(150813_Entierro_TiaSalvadora, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 88: Mocita buscando estudios para poder trabajar

Alba: HOla marta te queria preguntar una cosa quedria acer algp este septiembre

Alba: De cursos o estudiar algo tu sabes que podria acer t donde?

Marta: guapa! si això era una d les coses q volia parlar el dia q al final no vem poder quedar

Marta: et va bé si ens veiem un dia a principis d setembre (més igual, matí o tarda) i ens sentem i ho mirem?

Alba: Ooo yo no estaba

Alba: Sii itan

Marta: segur q trobem alguna cosa q puguis fer

Alba: Cadem un dia que ens baxi be

Alba: Vale

Marta: quants anys tens ara? i quin dia fas els anys?

Marta: (pq en funció d'això podem buscar una cosa o una altra)

Alba: Si par que buras magradaria trabaya i cla no tinc ningun tipus d'estudi

Alba: 16

Alba: Y faix als 17 al fabre

Alba: Al dia 11

Alba: Jh

Marta: ja has fet els 16, vale. pues busquem algun curs q et doni un petit titol x treballar

Alba: Vale saria ganial

Alba: Da lu que sigi que pugi aprofitar mes

Alba: Per trabaja

Marta: i saps d q t'agradaria treballar?

Marta: tu estàs aquí a La Serralada al setembre o estàs a El Llac? i el curs el voldries fer aquí o a El Llac?

Alba: Te ablo em castellano xk tngo un catalan grave y mas escrio

Alba: Jaja

Marta: vale :) jaja

Marta: està bien en catalán o en castellano :-)

Alba: Yo vivo aki asta k me case de aki un año i medio i a El Llac boi subiendo i el ba bajando semana si i semana no

Alba: Asi que lo prefiero aki

Alba: En bcn

Alba: Xk el dia k no pueda subir a El Llac x el curso bajara el y listo
jjj

Marta: ok bonica. doncs busquem un curs aquí d'alguna cosa...

Marta: tu d moment el q pots fer és pensar d q t'agradaria treballar.

Alba: Ademas deben aber mas cosas aki

Marta: si, aqui hi ha més cursos.

Marta: i al setembre, q és quan torna a obrir tot, ens veiem i ho mirem.

Alba: Pues nose el tema niños me encanta informatica trabajar cn gitanos me emcantria estetixa i eso no me atrae pero muco

Alba: Muxo

Alba: Nose de lo que bea que puedo aprobexar mas en diferentes trabajos

Alba: Mediadora me encantaria o alguna cosa asi

Alba: Dacor moltas gracias marta espero el teu mensatge i cadem tinc ganes de cimensar

Marta: vale. mirem el tema d'educació social (q et pot servir x treballar amb nens, mediació, gitanos, ...)

Marta: jo t'escric la primera setmana d setembre i qdem. mho apunto a l'agenda i segur q trobem un dia q et vagi b!

Alba: Siii aixó sii i cadem gracies ler ajudarme un petó

Marta: un petó bonica!

Alba: Hola Marta, te quería preguntar una cosa. Querría hacer algo este septiembre

Alba: De cursos o estudiar algo. ¿Tu sabes qué podría hacer y dónde?

Marta: guapa! Si esto era una de las cosas que quería hablar el día que al final no pudimos quedar

Marta: ¿te va bien que nos veamos un día a principios de septiembre (mes igual, mañana o tarde) y nos sentamos y lo miramos?

Alba: Ooo yo no estaba

Alba: Sii de acuerdo

Marta: seguro que encontramos alguna cosa que puedas hacer

Alba: Quedamos un día que nos vaya bien

Alba: Vale

Marta: ¿cuántos años tienes ahora? ¿y qué día haces los años?

Marta: (porque en función de esto podemos buscar una cosa u otra)

Alba: Si porque verás, me gustaría trabajar y claro no tengo ningún tipo de estudios

Alba: 16

Alba: Y hago 17, en febrero

Alba: El día 11

Alba: Jh

Marta: ya has hecho los 16, vale. Pues buscamos algún curso que te dé un pequeño título para trabajar

Alba: Vale sería genial

Alba: De lo que sea que pueda aprovechar más

Alba: Para trabajar

Marta: ¿y sabes de qué te gustaría trabajar?

Marta: ¿tu estás aquí en La Serralada en septiembre o estás en El Llac? ¿Y el curso lo querrías hacer aquí o en El Llac?

Alba: Te hablo en castellano porque tengo un catalán grave y más escrito

Alba: Jaja

Marta: vale :-) jaja

Marta: está bien en catalán o en castellano :-)

Alba: Yo vivo aquí hasta que me casi de aquí un año y medio y a El Llac voy subiendo y él va bajando semana si y semana no

Alba: Así que lo prefiero aquí

Alba: En La Serralada

Alba: Porque el día que no pueda subir a El Llac por el curso bajará él y listo jjj

Marta: ok guapa. Pues buscamos un curso aquí de alguna cosa...

Marta: tú, de momento lo que puedes hacer es pensar de qué te gustaría trabajar.

Alba: Además deben haber más cosas aquí

Marta: si, aquí hay más cursos.

Marta: y en septiembre, que es cuando vuelve a abrirse todo, nos vemos y lo miramos.

Alba: Pues no sé, el tema niños me encanta informática, trabajar con gitanos me encantaría, estética y eso no me atrae, pero, mucho

Alba: Mucho

Alba: No sé de lo que vea que puedo aprovechar más en diferentes trabajos

Alba: Mediadora me encantaría o alguna cosa así

Alba: De acuerdo, muchas gracias Marta, espero tu mensaje y quedamos. Tengo ganas de empezar

Marta: Vale, miramos el tema de educación social (que te puede servir para trabajar con niños, mediación, gitanos, ...)

Marta: Yo te escribo la primera semana de septiembre y quedamos. ¡Me lo apunto en la agenda y seguro que encontramos un día que te vaya bien!

Alba: Siii esto sí ¡ quedamos gracias por ayudarme. Un beso

Marta: ¡un beso guapa!

(150818_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 89: Estudios para no depender económicamente de la pareja

Le digo, que si lo he entendido bien, ella está interesada en hacer algún curso o sacarse algún título, para poder encontrar un trabajo. Me dice que si: “És que Marta, ara li puc demanar els diners a la meva mare, i no me fa res. Però em casaré al setembre de l’any que ve i no vull haver de demanar-li diners a l’Eladio. Vull que yo pugui quedar amb les meves amigues i no demanar-li a ell els diners pel café. O que ell pugui anar a treballar, i que no s’hagi de preocupar per deixar-me els diners”. Le digo que me parece muy bien, que le irá bien tener cierta autonomía.

Le digo, que si lo he entendido bien, ella está interesada en hacer algún curso o sacarse algún título, para poder encontrar un trabajo. Me dice que si: "Es que Marta, ahora le puedo pedir el dinero a mi madre, y no hace nada. Pero me casaré en septiembre del año que viene y no quiero tener que pedirle dinero a Eladio. Quiero que yo pueda quedar con mis amigas y no pedirle a él el dinero para el café. O que él pueda ir a trabajar, y que no tenga que preocuparse por dejarme dinero". Le digo que me parece muy bien, que le irá bien tener cierta autonomía.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 90: La mocita que se hace respetar ayuda a que el mozo confíe en ella

Entonces, Alba me explica que si ella se hace respetar, si un día llega tarde a su casa, su novio ni le preguntará ni le podrá reprochar nada, porque él no tiene que desconfiar de ella. "Però si fas coses amb ell, pues si arribes tard o si vas amb algú, desconfiarà i te dirà que si ho fas amb ell, ho pots fer amb qualsevol, i és perquè no te fas respetar. Si te fas respetar i te diu algu te pots enfadar, perquè no has fet res perquè ell desconfii".

Entonces, Alba me explica que si ella se hace respetar, si un día llega tarde a su casa, su novio ni le preguntará ni le podrá reprochar nada, porque él no tiene que desconfiar de ella. "Pero si haces cosas con él, luego si llegas tarde o si vas con alguien, desconfiará y te dirá que si lo haces con él, lo puedes hacer con cualquier otro, y es porque no te haces respetar. Si te haces respetar y te dice algo te puedes enfadar, porque no has hecho nada para que él desconfíe".

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 91: Temores en torno a la sexualidad

Després d'aquesta breu explicació sobre el que li han compartit les seves amigues, m'ha dit que ella té por que jugant se li pugui trencar. Crec que aquest era el motiu d'estar-me esperant a la sortida de l'activitat, tenia ganes de parlar dels dubtes que té, però sense la por de ser jutjada. Li he preguntat què entén ella per "jugar": passen per diferents pràctiques sexuals, sense arribar a la penetració completa. Li he explicat, que sense això, no se li ha de trencar himen, però que un dia "jugant", se'ls hi pot escapar de les mans. Hem estat parlant d'altres pràctiques sexuals: "A veure, jo també el que faig és xupar, que així no pot passar res, però a mi quan ho faig no m'agrada". Li he dit, que també poden jugar a que és ell qui la xupa a ella, i m'ha explicat que això si que ho fan a vegades, i que si que li agrada, però que també li fa por que si alguna cosa li agrada se li pugui trencar l'himen.

Después de esta breve explicación sobre lo que le han compartido sus amigas, me dice que ella tiene miedo que jugando se le pueda romper. Creo que este era el motivo de estarme esperando a la salida de la actividad, tenía ganas de hablar de las dudas que tiene, pero sin el miedo de ser juzgada. Le he preguntado qué entiende ella para "jugar": pasan por diferentes prácticas sexuales, sin llegar a la penetración completa. Le he explicado, que sin esto, no se le ha de romper el himen, pero que un día "jugando", se les puede escapar de las manos. Hemos estado hablando de otras prácticas sexuales: "A ver, yo también lo que hago es chupar, que así no puede pasar nada, pero a mi no cuando lo hago no me gusta". Le he dicho, que también puede jugar a que es él quien la chupa a ella, y me ha explicado que esto si que lo hacen a veces, y que si que le gusta, pero que también le da miedo que si alguna cosa le gusta se le pueda romper el himen.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 92: El acceso al MUNDO ADULTO lleva a la *casada jove* a encargarse del hogar

Por otro lado, Érica ha añadido: “Yo encara no me vull casar, perquè quan et cases et quedes tot el dia darrera el motxo, a casa, darrera el motxo”.

Por otro lado, Érica ha añadido: “Yo aún no me quiero casar, porque cuando te casas te quedas todo el día detrás del mocho, en casa, detrás el mocho”.

(100422_Act_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 93: Dependencia económica del marido

Alba nos dice que con esta opción está contenta, porque cuando se case no quiere tener que depender económicamente de Eladio, que cuando sale con Indira, ella siempre le tiene que pedir dinero a Nilo, que trabaja de manera esporádica: “A mi me faria lache haver-li de demanar diners. Quan anem els dos a una terrassa, si que está bé que m’ho pagui, però si yo surto amb la Indira, no vull demanar-li. Als meus pares, perquè són els meus pares, però no vull demanar-li al meu marit”.

Alba nos dice que con esta opción está contenta, porque cuando se case no quiere tener que depender económicamente de Eladio, que cuando sale con Indira, ella siempre le tiene que pedir dinero a Nilo, que trabaja de manera esporádica: “A mi me haría lache tenerle que pedir dinero. Cuando vamos los dos a una terraza, se que está bien que me lo pague, pero si yo salgo con Indira, no quiero pedirselo. A mis padres, porque son mis padres, pero no quiero pedirselo a mi marido”.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 94: Los *reciën casats* colaboran en el negocio familiar para tener ingresos

Cuando he entrado en la asociación se respiraba tensión en el aire. Hoy estaban Luciana y Fermín, pero también la Tía Cándida, moviéndose entre la barra del bar, pero también entre las mesas que empezaban a llenarse.

(101220_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_Luciana, P_C_Fermín,
P_C_TiaCándida)

Cita 95: El pedimiento como espacio de socialización para las *casades amb fills petitets*

Saludo a los padres de Sira, y me voy a la habitación a grabar a Sira. Está allí con las chicas de su quinta, muchas de ellas ya con niños pequeños, y con las niñas pequeñas, que cuando pueden también entran en la habitación.

(131207_Pedimiento_SiraBasilio, P_HG_Sira)

Cita 96: Preocupación de la *casada amb fills petitets* por las presiones de los hombres de la familia sobre su hijo

Me dice que si, pero que Rodrigo le ha dicho después de hablar conmigo que tienen que controlar a Tobías para que no sea gay, y que los niños lo dicen para molestarlo, pero que Tobías es “normal”. Me explica que le preocupa que Rodrigo se lo diga al padre de Tobías o a su abuelo, que eso no sería bueno.

Intento tranquilizar a Cecilia, y le digo que le comente a Rodrigo que Tobías tiene derecho a ser como quiera, pero que no lo vaya hablando. También le pregunto si quiere que yo se lo comente, y me dice que si.

(120419_Calle_Q3, P_MG_Cecilia, Q3-M-o_Tobías)

Cita 97: Promoción del modelo de mujer y comparación con la quinta

Acabamos con el café, y ella tiene que irse al Culto, por el camino me dice que ella hará todo lo posible para que Shakira estudie. Sin embargo, si las demás no estudian, ella no la presionará, porque no quiere que se quede sola. Le digo que espero que no pase, y que la quinta de Shakira pueda terminar la ESO.

(130307_Calle_Q4, P_MG_Marina, Q4-M-a_Shakira)

Cita 98: La relación con la suegra sigue presionando a la *casada amb fills fadrins*

De camino a su casa, me encuentro con Janira, que me dice que le ha gustado mucho el vídeo, pero me pregunta si puedo poner más fotos de Abraham y su familia de antes de ir a pedirse. Le digo que no hay ningún problema, si me las pasan. Le digo que ahora he quedado con los chicos, así que Abraham me las puede pasar por whats app, y que ella me puede enviar las que quiera, en caso de tener alguna que no tenga Abraham. Finalmente, quedamos que Abraham me mandará todas las que tenga, y que ella también me las mandará, que las que me lleguen repetidas las ponga solo una vez. Entonces me explica: "És que la meva sogra me segueix tenint tirria després de tants anys, quan li hem ensenyat el que li vas donar a l'Abraham me va dir si yo no havia pensat en demanar que anés a fer fotos a casa seva. Si no surten els meus pares, no passa res, ¿vale? Ells no se m'enfadaran". Le digo que no se preocupe, que intentamos arreglarlo así. Además, le digo que su familia, tiene mucho más protagonismo en el Culto.

De camino a su casa, me encuentro con Janira, que me dice que le ha gustado mucho el vídeo, pero me pregunta si puedo poner más fotos de Abraham y su familia de antes de ir a pedirse. Le digo que no hay ningún problema, si me las pasan. Le digo que ahora he quedado con los chicos, así que Abraham me las puede pasar por whats app, y que ella me puede enviar las que quiera, en caso de tener alguna que no

tenga Abraham. Finalmente, quedamos que Abraham me mandará todas las que tenga, y que ella también me las mandará, que las que me lleguen repetidas las ponga solo una vez. Entonces me explica: “Es que mi suegra me sigue teniendo tirria después de tantos años, cuando le hemos enseñado el que le diste a Abraham me dijo que si yo no había pensado en pedir que fuera a hacer fotos en su casa. Si no salen mis padres no pasa nada, ¿vale? Ellos no se me enfadarán”. Le digo que no se preocupe, que intentamos arreglarlo así. Además, le digo que su familia, tiene mucho más protagonismo en el Culto.

(140108_Pedimiento_Ed_ZuleimaAbraham, P_MG_Janira)

Cita 99: Rol de cuidado. Responsabilidades con las hijas e hijos y las nietas y nietos

Sin embargo, me dice que no puede: “He de fer el menjar per tots cada dia, la meva filla està amb la nena tot el matí i no té temps per fer el menjar, i después venen tots a casa i ha d'estar llest”. Le digo que es cierto, que Elena con Narcisa tiene mucho trabajo, pero que quizás puede pedir algún día de fiesta a la semana. Nos reímos.

Sin embargo, me dice que no puede: “Tengo que hacer la comida para todos cada día, mi hija está con la niña toda la mañana y no tiene tiempo para hacer la comida, y después vienen todos a casa y tiene que estar listo”. Le digo que es cierto, que Elena con Narcisa tiene mucho trabajo, pero que quizás puede pedir algún día de fiesta a la semana. Nos reímos.

(140121_Calle_Q1-Q4, P_C_TiaSalvadora)

Cita 100: La tía se encarga de acostar al bebé, como parte de su rol de cuidado

Les digo que si quieren, podemos dejarlo aquí. Sin embargo, la abuela de Zuleima dice que podemos seguir un rato, mientras ella va a acostar al niño. Mientras, los padres del niño se quedan en el comedor: él con una guitarra, tocando y mirando las cuerdas; ella mirando el vídeo que estamos editando con los chicos.

(140108_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, P_C_TiaÁgueda, P_C_Marcos, P_C_Lidia)

Cita 101: Los *petitets* juegan a fútbol en La Placeta

Zuleima le dice que ella no puede ir ahora, que ha quedado conmigo para hacer el vídeo del pedimiento, sin embargo, la abuela le dice que ella tiene que hacerse cargo de Honorio, y que tienen que irse a la plaza. Llega Honorio, con un patinente, y le dice: “Si, Zuleima, perquè habrán marxat tots els nens si nem més tard”.

Zuleima le dice que ella no puede ir ahora, que ha quedado conmigo para hacer el vídeo del pedimiento, sin embargo, la abuela le dice que ella tiene que hacerse cargo de Honorio, y que tienen que irse a la plaza. Llega Honorio, con un patinente, y le dice: “Si, Zuleima, porque se habrán ido todos los niños si vamos más tarde”.

(140104_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, Q8-B-o_Sixto)

Cita 102: La tía se encarga de dar de comer todos los días a sus nietas y nietos

Poco rato después, Tobías me ha pedido: “Marta, pots sortir un moment fora i t’ho explico?”. Le he contestado que sí, y hemos salido al bar, fuera de la sala de informática.

Una vez fuera, Tobías me ha explicado: “Marta, és que la Shakira i jo volem fer un videoclip de Patito Feo, però com els de vritat, amb

moltes imatges diferents. Si, no saps què és, després t'ho ensenyo". Le he contestado que me parecía buena idea y le he preguntado quién saldría. Me ha respondido: "Doncs, yo, la Shakira, potser alguna altra nena petita més... i l'Amadeo, encara que potser no vol perquè el Simón no voldrà", y ha seguido explicándome: "La Shakira i jo podem assajar, perquè com que som cosins i anem a dinar tots els dies a casa la nostra àvia, assajem... i als altres ja els hi ensenyarem... i podem nar a gravar-ho al Corraló i jo porto la meva PSP amb la música i ho gravem amb la càmera i després posem la música amb l'ordinador perquè se senti, vale? Però tu saps com es fa un videoclip de vritat, oi?". Hemos acordado que hoy no lo haríamos, ya que Shakira no está en la Associació Gitana de La Lluna los jueves, así que ha estado de acuerdo en esperar a tomar todas las decisiones el lunes.

Poco rato después, Tobías me ha pedido: "Marta, ¿puedes salir un momento fuera y te lo explico?". Le he contestado que sí, y hemos salido al bar, fuera de la sala de informática.

Una vez fuera, Tobías me ha explicado: "Marta, es que Shakira y yo queremos hacer un videoclip de Patito Feo, pero como los de verdad, con muchas imágenes diferentes. Si, no sabes que es, después te lo enseño". Le he contestado que me parecía buena idea y le he preguntado quién saldría. Me ha respondido: "Pues, yo, Shakira, quizás alguna otra niña pequeña más... y el Amadeo, todavía que quizás no quiere porque Simón no querrá", y ha seguido explicándome: "Shakira y yo poddemos ensayar, porque como que somos primos y vamos a comer todos los días en casa de nuestra abuela, ensayamos... y podemos ir a grabarlo en El Corraló y yo traigo mi PSP con la música y lo grabamos con la cámara y después ponemos la música con el ordenador para que se escuche, ¿vale? Pero tu sabes como se hace un videoclip de verdad, ¿no?". Hemos acordado que hoy no lo haríamos, ya que Shakira no está en la Associació Gitana de La Lluna los jueves, así que ha estado de acuerdo en esperar a tomar todas las decisiones el lunes.

Cita 103: Segregación de los espacios de socialización por la escisión de los Cultos

He quedado con Isabel que acompañaría a Keila al Culto después de la actividad. Noelia me ha pedido si también podía llevarla a ella, ya que hoy quiere quedarse en casa de su abuela. Le he dicho que ningún problema por mi parte, pero que solamente si su madre la dejaba. Hemos probado a llamarla, pero no ha habido suerte, así que hemos decidido que la acompañaba, y que ella hablaba con su abuela cuando llegara y que si a ella le parecía bien, se quedaba, y sino la llevaba a La Placeta.

(140429_Culto_Q6, P_C_TiaPriscila, Q6-P-a_Noelia)

Cita 104: La tía con nieta *mocita* debe preocuparse por el mozo

Cuando regresa la abuela, a los pocos minutos, vamos a la mesa a cenar. Hay tortilla, embutidos, pan, huevo, ..., pero a Abraham le hacen un trozo de carne, comentando: "La Zuleima m'ha dit que amb aixòs te mataria de gana i no fugiries espiritat".

Cuando regresa la abuela, a los pocos minutos, vamos a la mesa a cenar. Hay tortilla, embutidos, pan, huevo, ..., pero a Abraham le hacen un trozo de carne, comentando: "Zuleima me ha dicho que con esto te mataría de hambre y no huirías espiritado".

(140108_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, P_C_TiaÁgueda, Q2-G-a_Zuleima, Q1-G-o_Abraham)

Cita 105: La tia realiza un rol de cuidado con la bisnieta

Sale Amelia que viene a abrazarme y a saludar. La veo muy tocada, pero es cierto que la niña le ha tenido siempre un cariño muy especial a su bisabuela. Ella es quien muchas veces la iba a buscar, cuando aún había la Associació Gitana de La Lluna, la llevaba a casa, ...

(150813_Entierro_TiaSalvadora, P_C_TiaSalvadora, Q4-M-a_Amelia)

Cita 106: Procesos de hibridación y de cambio cultural en la edad del pedimiento y del casamiento

Laika: Però tu prefereixes que es casi, ¿no?, la nena.

Janira: Si.

Laika: No que sigui una soltera com yo.

Janira: No. Prefereixo que es casi, però no a la meva edat. Ni entre la teva ni entre la meva, entremig.

Laika: Però és que tu et vas casar molt jove. Quants anys tenies? 15?

Janira: 15... 16.

Laika: 16. I tu vols que la nena es casi amb 16?

Janira: No.

Laika: Pues quan?

Janira: Amb 20 o així. 19 o 20. Amb 18 que es fahi de nòvios i amb 19...

Laika: Que estigui 2 anys?

Janira: No!

Laika: No estarà 2 anys...

Janira: Amb 18 de nòvios i amb 19 casada. I als 22 que pareixi.

Laika: Per què? Per arrepentir-se com tu, no?

(La Janira i la Laika riuen).

Janira: Perquè jo als 22 ja tenia el nen, de 6 anys, i la nena.

Laika: I si tornessis enrere ho faries?

Janira: No.

Laika: Pero tú prefieres que se case, ¿no?, la niña.

Janira: Si.

Laika: No que sea una soltera como yo.

Janira: No. Prefiero que se case, pero no a mi edad. Ni entre la tuya ni entre la mía, entremedio.

Laika: Pero es que tu te casaste muy joven. ¿Cuántos años tenías? ¿15?

Janira: 15... 16.

Laika: 16. ¿Y tú quieres que la niña se case con 16?

Janira: No.

Laika: ¿Pues cuándo?

Janira: Con 20 o así, 19 o 20. Con 18 que se haga de novios y con 19...

Laika: ¿Que esté 2 años?

Janira: ¡No!

Laika: No estaré 2 años...

Janira: Con 18 de novios y con 19 casada. Y a los 22 que para.

Laika: ¿Para qué? Para arrepentirse como tu, ¿no?

(Janira y Laika ríen).

Janira: Porque yo a los 22 ya tenía el niño, de 6 años, y la niña.

Laika: ¿Y si volvieras atrás lo harías?

Janira: No.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_CMov_Laika)

Cita 107: La madre de las *fadrines grans* buscan que sus hijas sigan teniendo un rol de *fadrines*

L'Adelaida aprofita per dir-li a l'Alba que ara que la Manuela s'ha promès ella hauria de sortir més amb la Carmen, perquè són les dues que segueixen sent fadrines i que han de sortir.

Adelaida aprovecha para decirle a Alba que ahora que Manuela se ha pedido ella tenía que salir más con Carmen, porque son las dos que siguen siendo fadrines y que tienen que salir.

(160609_Pedimiento-D_ManuelaAlan, Q2-G-a_Carmen, Q2-G-a_Alba, P_MG_Adelaida)

Cita 108: Pedimiento de una *fadrina vella*

Hay algunos comentarios sobre la familia del chico. Es de La Mar y parece que algunas personas no están demasiado contentos con el pedimiento.

Me explican que Sira ya es mayor, tiene 28 años, y parece que algunos pensaban que ya no se pediría. Quizás por eso, a pesar de no gustarles demasiado, la dejan pedirse con Basilio.

Tardan mucho en llegar, los comentarios son que la madre del chico está indispuesta. Después parece que no encuentran sitio donde aparcar.

Llega el chico con sus hermanos y su madre. Parece que no viene ningún Tío con ellos.

(131207_Pedimiento_SiraBasilio, P_HG_Sira)

Cita 109: El sexo vinculado a la reproducción y las dificultades para quedarse embarazada

Les he preguntado a las chicas si habían hablado de sexo con alguien, e Indira me ha contestado que solo hablan entre ellas, con las amigas. En este momento, he aprovechado para preguntarles si no les habían preguntado nada a sus hermanas mayores (Indira tiene una hermana mayor, con hijas; y Chanel tiene una hermana que se casó el año pasado). Delante de esta pregunta, Indira me ha explicado: “Dice que para estar embarazada tens que deixar de prendre't la pastilla, pero yo no soy tonta y no te quedes embarassada per una pastilla”. En cambio, Chanel: “A mi no me diu res, diu que és una guarrada”. Además, Chanel ha explicado que su hermana quiere tener un hijo, pero que aún no se ha quedado embarazada.

Entonces, las dos chicas han seguido hablando entre ellas. En su conversación salía sobretodo que el sexo es una “guarrada” y que duele mucho. Las dos chicas también planteaban qué es lo que harían cuando se casaran: “Yo tindré fills in-vitro, axís no ma farà mal” o “Yo només tindré un fill i ma farà mal sols una vegada”, aunque delante de esta última opción, también decían que a veces cuesta un tiempo quedarse embarazada.

Les he preguntado a las chicas si habían hablado de sexo con alguien, e Indira me ha contestado que solo hablan entre ellas, con las amigas. En este momento, he aprovechado para preguntarles si no les habían preguntado nada a sus hermanas mayores (Indira tiene

una hermana mayor, con hijas; y Chanel tiene una hermana que se casó el año pasado). Delante de esta pregunta, Indira me ha explicado: “Dice que para estar embarazada tienes que dejas de tomarte la pastilla, pero yo no soy tonta y no te quedas embarazada por una pastilla”. En cambio, Chanel: “A mi no me dice nada, dice que es una guarrada”. Además, Chanel ha explicado que su hermana quiere tener un hijo, pero que aún no se ha quedado embarazada.

Entonces, las dos chicas han seguido hablando entre ellas. En su conversación salía sobretodo que el sexo es una “guarrada” y que duele mucho. Las dos chicas también planteaban qué es lo que harían cuando se casaran: “Yo tendré hijos in-vitro, así no me dolerá” o “Yo solo tendré un hijo y me dolerá solo una vez”, aunque delante de esta última opción, también decían que a veces cuesta un tiempo quedarse embarazada.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Indira, Q2-G-2_Chanel)

Cita 110: La fadrina vella se escapa después del pedimiento

Justo después que se vaya Eulalia, veo a la madre de Sira. Me cuenta que la chica se ha escapado con el novio. Está disgustada. Le comento que como mínimo hizo un pedimiento bonito, y que les permitió hacer una fiesta. Va con la madre de Shakira, que le dice que eso es verdad, que como mínimo no se escapó antes del pedimiento.

(140211_Culto_Q2-Q5, P_MG_Concepción, P_MG_Marina, P_HG_Sira)

Cita 111: Interés para encontrar un trabajo, cuando el mozo quiere casarse

Abraham: Hola marta, sóc l'Abraham estic buscan treball i he pensat que tu que tens mes idea de tot aquet i si ma podrías aconsejar o ajudar de on podria apuntarma o ana abusca feina

Marta: hola Abraham! vols q qdem un dia a principi d setembre i ho mirem? saps d q t'agradaria treballar?

Abraham: Del que sigues

Abraham: La veritat es k nesesitu feina

Abraham: Pero no ting res en concret magradaria pues amb una tenda de depend

Abraham: Si sagues de carrega pues carrega

Abraham: En un maggatzem

Abraham: On fes falta

Marta: vale, et sembla si ens veiem un dia la primera setmana d setembre i ho mirem? busquem ofertes d feina i fem un currículum i anem a veure llocs on pots treballar

Abraham: Al curriculum mel vaig a fer ara

Abraham: Avera si ya puc comensa a tira

Abraham: Per tendes

Abraham: I aixi

Abraham: Nose si al fare be

Abraham: No tens ninguna plantilla

Abraham: O si vols alfaig tel enviu i mel corrixeixes si veus algu k no

Marta: si, fes-lo i envia-me'l i et dic ;-)

Abraham: Hola Marta, soy Abraham. Estoy buscando trabajo y he pensado que tu que tienes más idea de todo esto y si me podrías aconsejar o ayudar de donde podría apuntarme o ir a buscar trabajo

Marta: ¡Hola Abraham! ¿Quieres que quedemos un día a principio de septiembre y lo miramos? ¿Sabes de qué te gustaría trabajar?

Abraham: De lo que fuera

Abraham: La verdad es que necesito trabajo

Abraham: Pero no tengo nada en concreto. Me gustaría pues en una tienda de dependiente

Abraham: Si se tuviera que cargar, pues cargar

Abraham: En un almacén

Abraham: Donde hiciera falta

Marta: Vale, ¿te parece si nos vemos un día la primera semana de septiembre y lo miramos? Buscamos ofertas de trabajo y hacemos un currículum y vamos a ver sitios donde trabajar

Abraham: El currículum me lo voy a hacer ahora

Abraham: A ver si ya puedo empezar a tirar

Abraham: Por tiendas

Abraham: Y así

Abraham: No sé si lo haré bien

Abraham: No tienes ninguna plantilla

Abraham: O si quieres lo hago, te lo envío y me lo corriges si ves algo que no

Marta: si, hazlo y envíamelo y te digo ;-)

(150825_Calle_Q1, Q1-G-o_Abraham)

Cita 112: *Bebé curro*

Mientrastanto, el niño ha estado jugando por allí, con su abuela, que es quien le prepara la cena y le da de cenar. Y con su abuelo. El niño va haciendo monerías, provocando que le miren, y recibe como respuestas de Zuleima "Mira que és curro", o de Abraham, que le dice: "Mira que seràs l'home de la casa, eh! Has d'aprendre com tractar a les dones".

Mientrastanto, el niño ha estado jugando por allí, con su abuela, que es quien le prepara la cena y le da de cenar. Y con su abuelo. El niño va haciendo monerías, provocando que le miren, y recibe como respuestas de Zuleima "Mira que es curro", o de Abraham, que le dice: "Mira que serás el hombre de la casa, jeh! Tienes que aprender a tratar a las mujeres".

(140108_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 113: *Petitet ensayando el rol de onclu*

La abuela de Amaro se me acerca y me pide que grave como el niño baila con los novios, "ho fa com un gitano vell, aquest Amaro no se pot perdre".

Después de avisarme, la abuela de Amaro le dice que baile con Juan, el niño baila con el novio, mientras recibe comentarios de elogio de la abuela y de las demás personas que están mirando: "Amaro, Amaro! Ole el gitano guapo".

Mientras baila con Juan, su abuela le hace palmas, y cuando llega una tia del novio para bailar con él, la abuela de Amaro va a buscar a Carmen, la coge del brazo, para que el niño baile con la novia. Durante este baile con la novia, las fadrines y las mocitas le van cantando "Guapo, guapo!", al mismo tiempo que hacen palmas, acompañando su baile.

La abuela de Amaro se me acerca y me pide que grave como el niño baila con los novios, "lo hace como un gitano viejo, este Amaro no se puede perder".

Después de avisarme, la abuela de Amaro le dice que baile con Juan, el niño baila con el novio, mientras recibe comentarios de elogio de la abuela y de las demás personas que están mirando: "Amaro, Amaro! Ole el gitano guapo".

Mientras baila con Juan, su abuela le hace palmas, y cuando llega una tía del novio para bailar con él, la abuela de Amaro va a buscar a Carmen, la coge del brazo, para que el niño baile con la novia. Durante este baile con la novia, las fadrines y las mocitas le van cantando "Guapo, guapo!", al mismo tiempo que hacen palmas, acompañando su baile.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, Q8-B-o_Amaro)

Cita 114: Promoción del modelo de hombre

- Febrero 2009: Tobías quería disfrazarse de Hawaiano y su padre le dijo que no: "Els nens no es disfrasen així, has d'anar de coses de nens, no de nenes".

- Mayo/Junio 2009: Cuando hizo una película con las niñas pequeñas su padre le dijo: "Tobías has de fer les coses amb els nens, no pots anar sempre amb les nenes".

- Reyes 2010: Su abuelo le ha regalado un chándal del Barça con el argumento: "Als nens als hi agrada el futbol", a pesar que a Tobías no le interesa.

- Febrero 2009: Tobías quería disfrazarse de Hawaiano y su padre le dijo que no: "Los niños no se disfrazan así, tienes que ir de cosas de niños, no de niñas".

- Mayo/Junio 2009: Cuando hizo una película con las niñas pequeñas su padre le dijo: "Tobías tienes que hacer cosas con los

niños, no puedes ir siempre con las niñas”.

- Reyes 2010: Su abuelo le ha regalado un chándal del Barça con el argumento: “A los niños les gusta el fútbol”, a pesar que a Tobías no le interesa.

(100408_Act_Q3-Q6, Q3-M-o_Tobías, P_PG_Celso, P_C_OncluÁngel)

Cita 115: Prostitución, transición del estatus de *fadrinet* a *fadrí* y ensayo del rol de hombre

Primero de todo, se presenta la estudiante de prácticas, porque los chicos y chicas aún no la conocen. Tobías empieza preguntándole “Estàs oberta?” y Zuleima, sin dejar que la estudiante de prácticas contesta, le responde “Clar, que és paya, no ho veus?”. Chanel se une a la broma de sus compañeros, riendo. Me sorprende que sea Tobías quien comienza una pregunta de este tipo, ya que no es él quien suele buscar este tipo de interacciones. Sin embargo, puede estar relacionado con que Tobías quiera demostrar a Chanel y Zuleima que él también puede hacer los comentarios que hacen los chicos “fadrins” del barrio y que sabe comportarse como tal.

Intento parar este tipo de interacción, haciéndoles notar que no es agradable que hagan estas preguntas a alguien que acababan de conocer y menos de la manera que los estaban haciendo. Les pregunto qué les parecería que yo se lo preguntara a una hermana o prima suya. Después de esto, se disculpan con la estudiante de prácticas, pero siguen varias bromas de tipo sexual entre ellos.

Mientras los demás están trabajando, me alejo un momento con Tobías, y le explico que no es agradable este tipo de preguntas y que puede provocar que la estudiante de prácticas no se sienta cómoda. Además, le reconozco que incluso a mi me ha resultado molesta su manera de plantearlo. Se disculpa, y se justifica que los chicos gitanos hablan de sexo y que las payas lo tienen. Me cuenta: “Marta, ya saps que nosaltres nem de putes, per estrenar-nos. A mi ya m'han regalat”. Le digo que es diferente la sexualidad

propia, que el intentar provocar y hacer sentir incómoda a alguien que acaban de conocer. Además, le digo, que ellos tampoco les dicen a las chicas con quien tienen o no sexo, que lo hablan entre ellos. Acepta que es cierto, y acaba la conversación: "És que amb la Chanel i la Zuleima em poso nervios i faig coses que no m'agraden".

Durante el resto de la sesión, han estado decidiendo cómo harán la película y qué papel tendrá cada uno (ya había casi un acuerdo del tema, pero tenía que acabar de perfilarse). Siguen con las bromas de tipo sexual, pero también Tobías intenta molestar a su prima Shakira con cada comentario que hace la niña. La relación entre Tobías y Shakira siempre ha sido complicada, pero las últimas semanas se ha complicado todavía más por una discusión entre Tobías y Shakira, en la que la madre de Shakira también se ha metido en medio. Las últimas semanas, no se hablaban, pero durante la actividad se escuchaban e incluso aceptaban algunas propuestas del otro. Sin embargo, en la sesión de hoy, supongo que influenciado por la presencia de Zuleima y Chanel (son de la quinta de Tobías y supongo que, delante de ellas, el chico tiene que aparentar una superioridad y control delante su prima pequeña), provoca todo el rato a Shakira.

Primero de todo, se presenta la estudiante de prácticas, porque los chicos y chicas aún no la conocen. Tobías empieza preguntándole "¿Estás abierta?" y Zuleima, sin dejar que la estudiante de prácticas contesta, le responde "Claro, que es paya, ¿no lo ves?". Chanel se une a la broma de sus compañeros, riendo. Me sorprende que sea Tobías quien comienza una pregunta de este tipo, ya que no es él quien suele buscar este tipo de interacciones. Sin embargo, puede estar relacionado con que Tobías quiera demostrar a Chanel y Zuleima que él también puede hacer los comentarios que hacen los chicos "fadrins" del barrio y que sabe comportarse como tal.

Intento parar este tipo de interacción, haciéndoles notar que no es agradable que hagan estas preguntas a alguien que acababan de

conocer y menos de la manera que los estaban haciendo. Les pregunto qué les parecería que yo se lo preguntara a una hermana o prima suya. Después de esto, se disculpan con la estudiante de prácticas, pero siguen varias bromas de tipo sexual entre ellos.

Mientras los demás están trabajando, me alejo un momento con Tobías, y le explico que no es agradable este tipo de preguntas y que puede provocar que la estudiante de prácticas no se sienta cómoda. Además, le reconozco que incluso a mi me ha resultado molesta su manera de plantearlo. Se disculpa, y se justifica que los chicos gitanos hablan de sexo y que las payas lo tienen. Me cuenta: “Marta, ya sabes que nosotros vamos de putas, para estrenarnos. A mi ya me han regalado”. Le digo que es diferente la sexualidad propia, que el intentar provocar y hacer sentir incómoda a alguien que acaban de conocer. Además, le digo, que ellos tampoco les dicen a las chicas con quien tienen o no sexo, que lo hablan entre ellos. Acepta que es cierto, y acaba la conversación: “Es que con Chanel y Zuleima me pongo nervioso y hago cosas que no me gustan”.

Durante el resto de la sesión, han estado decidiendo cómo harán la película y qué papel tendrá cada uno (ya había casi un acuerdo del tema, pero tenía que acabar de perfilarse). Siguen con las bromas de tipo sexual, pero también Tobías intenta molestar a su prima Shakira con cada comentario que hace la niña. La relación entre Tobías y Shakira siempre ha sido complicada, pero las últimas semanas se ha complicado todavía más por una discusión entre Tobías y Shakira, en la que la madre de Shakira también se ha metido en medio. Las últimas semanas, no se hablaban, pero durante la actividad se escuchaban e incluso aceptaban algunas propuestas del otro. Sin embargo, en la sesión de hoy, supongo que influenciado por la presencia de Zuleima y Chanel (son de la quinta de Tobías y supongo que, delante de ellas, el chico tiene que aparentar una superioridad y control delante su prima pequeña), provoca todo el rato a Shakira.

(130205_Act_Q2-Q3-Q4-Q6, Q2-G-a_Zuleima, Q2-G-a_Chanel, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Shakira)

Cita 116: El Corraló como espacio de socialización de los fadrins

Sigo la ruta habitual, y me encuentro a mi misma dando un rodeo, pasando por El Corraló. Una vez allí, veo que están en el mismo banco de siempre Raúl, Jonathan, Edgar, Santiago e Isaías.

Raúl me chilla, para que me acerque, y me pregunta cómo ha ido la cena. Les digo que bien, pero que ya me voy para casa, porque es tarde y tengo que trabajar mañana.

Jonathan me pregunta si quiero fumarme un porro con ellos. Le digo que no, y les pregunto que cómo es que siguen allí, pero me explican que se han ido a casa a cenar, y luego, como cada día, han vuelto a charlar un rato y a fumarse un porro, para irse a dormir relajados.

Les digo que siempre, sea la hora que sea, cuando paso por allí les veo, casi siempre sentados en el mismo banco, o en algún sitio de El Corraló. Me dicen que se pasan todo el día allí, a no ser que estén trabajando o bien que tengan que hacer algo o que salgan de fiesta.

Me despido de ellos, y para despedirse Raúl me dice: “Enrecorda't que ens deus un ball, eh!”.

Sigo la ruta habitual, y me encuentro a mi misma dando un rodeo, pasando por El Corraló. Una vez allí, veo que están en el mismo banco de siempre Raúl, Jonathan, Edgar, Santiago e Isaías.

Raúl me chilla, para que me acerque, y me pregunta cómo ha ido la cena. Les digo que bien, pero que ya me voy para casa, porque es tarde y tengo que trabajar mañana.

Jonathan me pregunta si quiero fumarme un porro con ellos. Le digo que no, y les pregunto que cómo es que siguen allí, pero me explican que se han ido a casa a cenar, y luego, como cada día, han vuelto a charlar un rato y a fumarse un porro, para irse a dormir relajados.

Les digo que siempre, sea la hora que sea, cuando paso por allí les veo, casi siempre sentados en el mismo banco, o en algún sitio de El Corraló. Me dicen que se pasan todo el día allí, a no ser que estén trabajando o bien que tengan que hacer algo o que salgan de fiesta.

Me despido de ellos, y para despedirse Raúl me dice: “Acuérdate que nos debes un baile, ¡Eh!”.

(140701_Calle_Q1, Q1-G-o_Raúl, Q1-G-o_Jonathan, Q1-G-o_Edgar,
Q1-G-o_Santiago, Q1-G-o_Isaias)

Cita 117: Las novias de los *fadrins*

Mientras seguían trabajando, Jonathan también les ha contado a las estudiantes que tuvo una novia hace poco, pero que ella le había dejado por otro chico, y que él les había seguido y le había pegado una paliza a él con una navaja. Después les ha explicado a las chicas, que ahora ella está con Santiago, pero que no le importa, porque él ya tiene a otra novia.

(100415_Act_Q1, Q1-G-o_Jonathan, Q1-G-o_Santiago)

Cita 118: Prostitución y sexualidad

Ella m'ha comentat que ell vol jugar, perquè ell vol esperar-se a casar-se bé, però que ja no és verge i que ja sap el que li agrada. Ho ha dit amb cara de pena. Li he comentat, que la primera vegada, si ell ja sap com fer-ho, potser serà més fàcil, ella m'ha interromput “és que abans, quan no anava al Culto, anava de putes, i per això”. Li sap greu que ell ja hagi estat amb altres dones.

Ella me ha contestado que él quiere jugar, porque él quiere esperarse a casarse bien, pero que ya no es virgen y que ya sabe lo que le gusta. Lo ha dicho con cara de pena. Le he comentado, que la primera vez, si ella ya sabe como hacerlo, quizás será más fácil, ella me ha interrumpido “es que antes, cuando no iba al Culto, iba de putas, y por eso”. Le duele que él ya haya estado con otras mujeres.

(150505_Calle_Q2, Q2-G-a_Érica)

Cita 119: Rol protector de los fadrins hacia sus hermanas y primas

“L'altre dia me'n van posar un per trencar-li el nas a un nen de la classe de l'Érica, que la feia plorar, perquè és la meva germana i no puc deixar que la facin plorar. I els meus pares no me van dir res, me van dir: ‘Molt bé Jonathan, ben fet’, perquè un gitano no pot deixar que facin plorar a la seva germana”. Le he preguntado si pensaba que podría haber intentado arreglar el problema con ese chico de alguna otra manera, y me ha contestado: “Negociant o parlant amb la professora, però els gitanos no ho fem així. Si fan plorar a l'Érica, doncs jo li he de donar una pallisa i ara ja no s'hi apropa, em té por”.

“El otro día me pusieron uno para romperle la nariz a un niño de la clase de Érica, que la hacía llorar, porque es mi hermana y no puedo dejar que la hagan llorar. Y mis padres no me dijeron nada, me dijeron: ‘Muy bien Jonathan, bien hecho’, porque un gitano no puede dejar que hagan llorar a su hermana”. Le he preguntado si pensaba que podría haber intentado arreglar el problema con ese chico de alguna otra manera, y me ha contestado: “Negociando o hablando con la profesora, pero los gitanos no lo hacemos así. Si hacen llorar a Érica, pues yo le tengo que dar una paliza y ahora ya no se le acerca, me tiene miedo”.

(100415_Act_Q1, Q1-G-o_Jonathan)

Cita 120: El mozo asume las decisiones que afectan a la mocita

Abraham va a saludar a unos amigos que han llegado. Zuleima tiene calor y quiere quitarse la americana que lleva. Sin embargo, su madre le dice que quizás a Abraham no le gusta que enseñe los hombros. Zuleima, como que no está Abraham le pregunta a Janira: "Sogre, què et sembla?". Ésta le dice que el vestido le queda muy bien, que si quiere se puede quitar la americana y que si a Abraham no quiere porque se le ven mucho los hombros y tiene mucho escote, ya se lo dirá. Amelia se ríe. Yo estoy sorprendida por esta interacción, Abraham sabe con quien se está pidiendo, por lo tanto, tampoco acabo de entender que ahora quiera que vista distinto. Creo que a Amelia le sorprende la situación, y está todavía descubriendo cuál es su rol.

Justo cuando llega Abraham le dice que se ponga la americana, tal como intuía Donata, no le parece bien que no lleve la americana. Amelia le dice a Abraham que deje que Zuleima haga lo que quiera, pero la respuesta que recibe de su hermano es que ella también tiene que ponerse su americana, pero la chica no le hace caso.

Abraham va a saludar a unos amigos que han llegado. Zuleima tiene calor y quiere quitarse la americana que lleva. Sin embargo, su madre le dice que quizás a Abraham no le gusta que enseñe los hombros. Zuleima, como que no está Abraham le pregunta a Janira: "Suegra, ¿qué te parece?". Ésta le dice que el vestido le queda muy bien, que si quiere se puede quitar la americana y que si a Abraham no quiere porque se le ven mucho los hombros y tiene mucho escote, ya se lo dirá. Amelia se ríe. Yo estoy sorprendida por esta interacción, Abraham sabe con quien se está pidiendo, por lo tanto, tampoco acabo de entender que ahora quiera que vista distinto. Creo que a Amelia le sorprende la situación, y está todavía descubriendo cuál es su rol.

Justo cuando llega Abraham le dice que se ponga la americana, tal como intuía Donata, no le parece bien que no lleve la americana. Amelia le dice a Abraham que deje que Zuleima haga lo que quiera,

pero la respuesta que recibe de su hermano es que ella también tiene que ponerse su americana, pero la chica no le hace caso.

(131222_Pedimiento_ZuleimaAbraham, Q1-G-o_Abraham, Q2-G-a_Zuleima, P_MG_Janira, P_MG_Donata)

Cita 121: Ser mozo como rol de autoridad delante de la pareja

Luego continúa comparándolo con los novios de sus amigas, y cuenta: “Yo fai les meves coses, vai amb les amigues a sopar, quedo amb una o amb una altra. I elles em pregunten si li he demanat a ell permís, i yo no li he de demanar permís, yo li demano permís al meu pare, però no al meu nòvio ni al meu marit. Quan parlo amb l'Eladio li explico, igual que li explico les coses que faig”. También me dice que los novios de sus amigas no las dejan sacarse el carnet de conducir y hacen bromas sobre el tema, pero que Eladio dice que se sacará el carnet a los 18 y ella 6 meses después, cuando los cumpla.

Luego continúa comparándolo con los novios de sus amigas, y cuenta: “Yo hago mis cosas, voy con las amigas a cenar, que con una o con otra. Y ellas me preguntan si le he pedido a él permiso, y yo no le he tengo que pedir permiso, yo le pido permiso a mi padre, pero no a mi novio ni a mi marido. Cuando hablo con Eladio le explico, igual que le explico las cosas que hago”. También me dice que los novios de sus amigas no las dejan sacarse el carnet de conducir y hacen bromas sobre el tema, pero que Eladio dice que se sacará el carnet a los 18 y ella 6 meses después, cuando los cumpla.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 122: El mozo debe tener un trabajo para casarse

Janira: Ahir em va preguntar que quan casàvem el Fermín. Dic ara no té treball, i primer té que treballar. I diu, pues yo li donaré treball.

Elena: No, no.

Elena: Perquè el meu fill no farà de xatarrero, ho tinc claríssim.

Janira: Està boja.

Janira: Ayer me preguntaron que cuándo casábamos a Fermín. Digo ahora no tiene trabajo, y primero tiene que trabajar. Y dice, pues yo le daré trabajo.

Elena: No, no.

Elena: Porque mi hijo no hará de chatarrero, lo tengo clarísimo.

Janira: Está loca.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira, P_C_Elena, P_C_Fermín)

Cita 123: El casat amb fills petitets va a casa de la tia a comer

Llega el primo de Zuleima, con su hijo, que dicen que también se quedan a comer.

(140104_Pedimiento-Ed_ZuleimaAbraham, P_C_Marcos, P_C_TiaÁgueda)

Cita 124: El casat amb fills petitets recibe a la hija

Ha salido también Lino y me ha agradecido que haya llevado a Keila, asimismo le ha contado a la abuela de Noelia: “La Marta trae a la Keila cada semana, así puede ir a los ordenadores y al Culto, sino los martes no podría”.

(140429_Culto_Q6, P_PG_Lino, Q6-P-a_Keila)

Cita 125: Respeto a la familia

Poco después de un minuto, llega Lino, el padre de Keila, para ir al Culto. Cuando Keila ve a su padre, se pone a llorar y le chilla que no quiere ir al Culto, que está harta que la obliguen a ir y que ella quiere quedarse con sus amigas. Su padre le dice que tienen que irse, porque sino llegarán tarde. Y le ofrece a Gabriela ir con ellos. Keila dice que ella se queda "Estoy harta que hayáis cambiado de Culto, y no pueda jugar con las niñas. Tú no me mandas, ¡te odio! ¡Odio el culto!".

(130507_Culto_Q6, P_PG_Lino, Q6-P-a_Keila)

Cita 126: Prestigio social a través de la honra de la hija

Después de la ajuntadora, habla el padrino de Tania, y después los dos abuelos de la chica.

Finalmente, es el padre quien chilla:

"¡Oleeeeeeee! ¡Viva la honra de mi hija!"

Y empieza a cantar al ritmo de la música:

"Ole, ole, ole, ole, ole, ole, ole, ratatatata, ole, ole, ole".

Entonces sacan a Tania y a Julián, cada uno cargado encima de los hombros de dos hombres de la comunidad, mientras continúa la música y les tiran peladillas.

(100504_Boda-V_TaniaJulian, P_PG_Alberto, P_HG_Tania, P_C_Julián)

Cita 127: Control social del casat amb fills fadrins

Shakira ha contestado que ella es prima de Tobías y que no tiene ningún problema, pero que si Amelia no quiere, es mejor que Tobías no esté, porque ella puede tener un problema. Así pues, hemos decidido salir Tobías, Amelia y yo a la puerta a discutir la

propuesta, mientras el resto de chicas seguía con el guión.

Una vez fuera, Tobías le ha explicado la propuesta a Amelia, y a ella le ha parecido bien. Sin embargo, justo cuando íbamos a entrar, ha pasado Lucas por delante y le ha dicho a Amelia: “Ja parlarem després a casa d'això”. He reaccionado diciéndole a Tobías en voz alta: “Tobías ja t'ho han dit que no pots fer la pel·lícula amb elles, encara que aniria molt bé les puguis ajudar o fer tu l'edició, però ja parlarem d'això quan la peli estigui acabada”.

Lucas ha seguido andando y Tobías se ha ido hacia El Corraló.

Shakira ha contestado que ella es prima de Tobías y que no tiene ningún problema, pero que si Amelia no quiere, es mejor que Tobías no esté, porque ella puede tener un problema. Así pues, hemos decidido salir Tobías, Amelia y yo a la puerta a discutir la propuesta, mientras el resto de chicas seguía con el guión.

Una vez fuera, Tobías le ha explicado la propuesta a Amelia, y a ella le ha parecido bien. Sin embargo, justo cuando íbamos a entrar, ha pasado Lucas por delante y le ha dicho a Amelia: “Ya hablaremos después en casa de esto”. He reaccionado diciéndole a Tobías en voz alta: “Tobías ya te lo han dicho que no puedes hacer la película con ellas, aunque iría muy bien las pudieras ayudar o hacer tu la edición, pero ya hablaremos de esto cuando la peli esté terminada”.

Lucas ha seguido andando y Tobías se ha ido hacia El Corraló.

(140325_Act_Q3-Q4, P_PG_Lucas, Q3-M-o_Tobías, Q4-M-a_Amelia)

Cita 128: La educación formal aleja de las prácticas de la comunidad gitana de La Lluna

Una vez hemos pedido, ella un café con leche y yo un te, me dice que ella quiere que Shakira sea gitana, que Jonás ha estudiado y hace como los payos y no va nunca con los demás chicos de su quinta.

Le digo que Shakira es lista y que puede estudiar y seguir teniendo a sus amigas, más aún si todas siguieran. Me dice que ella si todas estudian lo ve bien, pero que no quiere que Shakira se apaye y se quede sola, “ja moltes vegades la tracten de payeta, per com és ella, saps? I si estudia, serà pitjor”.

Una vez hemos pedido, ella un café con leche y yo un te, me dice que ella quiere que Shakira sea gitana, que Jonás ha estudiado y hace como los payos y no va nunca con los demás chicos de su quinta.

Le digo que Shakira es lista y que puede estudiar y seguir teniendo a sus amigas, más aún si todas siguieran. Me dice que ella si todas estudian lo ve bien, pero que no quiere que Shakira se apaye y se quede sola, “ya muchas veces la tratan como payeta, pero como es ella, ¿sabes? Y si estudia será peor”.

(130307_Calle_Q4, P_MG_Marina, P_HG_Jonás, Q4-M-a_Shakira)

Cita 129: El *fadrí vell* busca alternativas para poder formar una relación de pareja

La explicación que me ha hecho Tobías sobre Rodrigo y los chicos de su quinta que aún no se han pedido, me ha hecho pensar en la conversación que he tenido un rato antes, esta misma tarde con el chico. Me contaba que el encuentro con la gitana de Viena, que conoció en Rumanía, no vale la pena. Que cuando se fue, él quedó “molt tocat”, pero que ahora quiere venir de nuevo, pero él no quiere pagárselo y le ha dicho, que si quiere venir, se lo tiene que pagar ella, porque el avión, comer, cenar y el hotel, le sale más barato bajar por Bailén e ir de prostitutas. Cuando me lo comenta, le digo que espero que no se lo haya dicho así a la chica, y me dice que sí, que está harto de quedar con gitanas que te sale más caro que ir de putas, y encima te puedes buscar una ruina. Me dice, que él, ahora, lo que quiere es: “Vull agafar-me una payeta bona, com la de la perfumeria que sempre que me veu me diu bones paraules, i anar a sopar i a veure què passa. Yo ya estic cansat de les gitanes, són unes caprixoses”.

La explicación que me ha hecho Tobías sobre Rodrigo y los chicos de su quinta que aún no se han pedido, me ha hecho pensar en la conversación que he tenido un rato antes, esta misma tarde con el chico. Me contaba que el encuentro con la gitana de Viena, que conoció en Rumanía, no vale la pena. Que cuando se fue, él quedó “muy tocado”, pero que ahora quiere venir de nuevo, pero él no quiere pagárselo y le ha dicho, que si quiere venir, se lo tiene que pagar ella, porque el avión, comer, cenar y el hotel, le sale más barato bajar por Bailén e ir de prostitutas. Cuando me lo comenta, le digo que espero que no se lo haya dicho así a la chica, y me dice que sí, que está harto de quedar con gitanas que te sale más caro que ir de putas, y encima te puedes buscar una ruina. Me dice, que él, ahora, lo que quiere es: “Quiero cogerme una payeta buena, como la de la perfumería que siempre me dice buenas palabra, e ir a cenar y a ver qué pasa. Yo ya estoy cansado de las gitanas, son unas caprichosas”.

(150914_Calle_Q1-Q3-Q4, P_C_Rodrigo)

Cita 130: La Associació Gitana de La Lluna como un espacio de socialización

Mientras estaba guardando todo este material ha venido la Tía Salvadora (bisabuela de Amelia, madre de la Tía Cándida). Ella está muy apenada por el cierre de la asociación, y me ha preguntado si mientras yo recogía podía sentarse en una de las sillas de la sala y así nos hacemos compañía. La Tía Salvadora me explica que le gusta mucho que Arnau y yo les enseñemos a los niños de ordenadores, que ella ya es vieja, pero que es bueno para ellos, para que puedan estudiar y tener un trabajo. Además, me cuenta cómo es de importante para ellos la asociación: para su familia, porque la Tía Cándida, su hija, ha llevado mucho tiempo el bar, y ahora lo llevan sus nietos Luciana y Fermín; pero también para la comunidad gitana de La Lluna “perquè és un lloc on ens trobem tots: les dones, els homes, els nens. Aquí hem celebrat aniversaris, prometsaments, totes les festes hem vingut molt aquí i ara els nostres nens ja no ho tindran més. Hem fet també moltes coses pels nens, el repàs, ordinadors, es va fer una peluqueria i ara tot

s'acaba, no ho tindrem mai més". Después yo he seguido guardando las cosas en el carro de la compra (que he llevado para poder llevármelo todo y que no se tiraran las cosas de la actividad), mientras a las dos se nos escapaban lágrimas por los recuerdos en este espacio.

Mientras estaba guardando todo este material ha venido la Tía Salvadora (bisabuela de Amelia, madre de la Tía Cándida). Ella está muy apenada por el cierre de la asociación, y me ha preguntado si mientras yo recogía podía sentarse en una de las sillas de la sala y así nos hacemos compañía. La Tía Salvadora me explica que le gusta mucho que Arnau y yo les enseñemos a los niños de ordenadores, que ella ya es vieja, pero que es bueno para ellos, para que puedan estudiar y tener un trabajo. Además, me cuenta cómo es de importante para ellos la asociación: para su familia, porque la Tía Cándida, su hija, ha llevado mucho tiempo el bar, y ahora lo llevan sus nietos Luciana y Fermín; pero también para la comunidad gitana de La Lluna "porque es un lugar donde nos encontramos todos: las mujeres, los hombres, los niños. Aquí hemos celebrado aniversarios, pedimientos, todas las fiestas hemos venido mucho aquí y ahora nuestros niños ya no lo tendrán más. Hemos hecho también muchas cosas por los niños, el repaso, ordenadores, se hizo una peluquería y ahora todo se acaba, no lo tendremos nunca más". Después yo he seguido guardando las cosas en el carro de la compra (que he llevado para poder llevármelo todo y que no se tiraran las cosas de la actividad), mientras a las dos se nos escapaban lágrimas por los recuerdos en este espacio.

(101220_Act_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_TiaSalvadora)

Cita 131: Asociacionismo gitano como espacio para organizar eventos comunitarios

Los hombres y chicos están contentos, por el espacio de encuentro que se está montando en la placeta. Escucho al abuelo de Rodrigo diciéndole a otros dos tíos: "Des de l'associació que no es feia res

aixins a La Lluna”, se les veía contentos y cómodos con la situación.

Les he tomado una foto a todo el grupo que han estado preparando las sardinas, el pan, el jamón, la cerveza y las mesas. Se la he hecho cogiendo la bandera, la primera foto, otra vez la han puesto del revés, cuando les he avisado, la han girado y he vuelto a tomar la foto.

Rodrigo se le ve muy contento con la fiesta, parece que él se da cuenta que le están reconociendo el éxito. Sin embargo, también está preocupado por si podrán recuperar el dinero del barril de cerveza, ya que están invitando a mucha gente.

Al mismo tiempo, también se ve como su abuelo se siente orgulloso del encuentro que ha organizado su nieto. Recordando que no se organizaba nada así desde la antigua Associació Gitana de La Lluna es una manera de reconocer el mérito, y de otorgarle un rol en la comunidad. Los demás tíos también lo han valorado muy positivamente, creo que esto le podría dar un nuevo estatus a Rodrigo, aunque no cuenta con muchos apoyos en la comunidad, así como me da la sensación que ahora las personas de respeto están vinculadas a los cultos, y no a las asociaciones gitanas (como mínimo en la CGG, quizás por el desprestigio después de los problemas con la última junta de la Associació Gitana de La Lluna).

Los hombres y chicos están contentos, por el espacio de encuentro que se está montando en la placeta. Escucho al abuelo de Rodrigo diciéndole a otros dos tíos: “Desde la asociación que no se hacía nada así en La Lluna”, se les veía contentos y cómodos con la situación.

Les he tomado una foto a todo el grupo que han estado preparando las sardinas, el pan, el jamón, la cerveza y las mesas. Se la he hecho cogiendo la bandera, la primera foto, otra vez la han puesto del revés, cuando les he avisado, la han girado y he vuelto a tomar la foto.

Rodrigo se le ve muy contento con la fiesta, parece que él se da

cuenta que le están reconociendo el éxito. Sin embargo, también está preocupado por si podrán recuperar el dinero del barril de cerveza, ya que están invitando a mucha gente.

Al mismo tiempo, también se ve como su abuelo se siente orgulloso del encuentro que ha organizado su nieto. Recordando que no se organizaba nada así desde la antigua Associació Gitana de La Lluna es una manera de reconocer el mérito, y de otorgarle un rol en la comunidad. Los demás tios también lo han valorado muy positivamente, creo que esto le podría dar un nuevo estatus a Rodrigo, aunque no cuenta con muchos apoyos en la comunidad, así como me da la sensación que ahora las personas de respeto están vinculadas a los cultos, y no a las asociaciones gitanas (como mínimo en la CGG, quizás por el desprestigio después de los problemas con la última junta de la Associació Gitana de La Lluna).

(140301_Calle_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5-Q6, P_C_Rodrigo, P_C_OncluLorenzo)

Cita 132: Asociación como espacio de oportunidades laborales

Alba me cuenta que en El Llac no hay casi nadie trabajando en temas de mediación, solamente una tía suya, contratada a través de la FSG, y que cree que ella podría conseguir trabajo de algo vinculado. Me cuenta también, que la asociación que hay en El Llac no hacen nada, solamente malgastan el dinero en pagar músicos y alcohol para juergas.

Alba me cuenta que en El Llac no hay casi nadie trabajando en temas de mediación, solamente una tía suya, contratada a través de la FSG, y que cree que ella podría conseguir trabajo de algo vinculado. Me cuenta también, que la asociación que hay en El Llac no hacen nada, solamente malgastan el dinero en pagar músicos y alcohol para juergas.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba)

Cita 133: La asociación como espacio para promover el Día Internacional del Pueblo Gitano

Se ha sentado en el ordenador de mi lado y me ha comentado: “Avui m’han dit que és el Dia dels Gitanos, però m’he enterat fa una estona que m’ho ha dit l’Arnau”. Entonces, le he preguntado si no hacían nada en La Lluna para celebrarlo y me ha contestado que no. He querido saber si él pensaba celebrarlo de alguna manera y me ha contestado: “No, els gitanos no han fet res per mi, no m’han donat res”.

Se ha sentado en el ordenador de mi lado y me ha comentado: “Hoy me han dicho que es el Día de los Gitanos, pero me he enterado hace un rato que me lo ha dicho Arnau”. Entonces, le he preguntado si no hacían nada en La Lluna para celebrarlo y me ha contestado que no. He querido saber si él pensaba celebrarlo de alguna manera y me ha contestado: “No, los gitanos no han hecho nada por mi, no me han dado nada”.

(100408_Act_Q3-Q6, P_C_Rodrigo)

Cita 134: No servir alcohol para no ofender a Dios

Ahora vamos a celebrar esta Unión, que es lo que vamos a hacer, por petición expresa de ellos (Refiriéndose a Domingo y Áurea), eh... (Dirigiéndose a Domingo) si digo algo que tú no has expresado, te levantas y lo dices. Por petición expresa de ellos, porque creen que esto es una celebración del Señor y hay cosas que la pueden profanar y no quieren ofender a Dios, pos hay un... hay unos requisitos en la cena, que ellos han querido plasmar, y los requisitos es que no se sirva alcohol. A quien se sienta ofendido le pedimos mil perdones. Aquí fuera hay... creo que hay un sitio, una barra, para quien quiera tomar algo, con toda libertad, pero en el lugar donde... ¿Es así Domingo? (Domingo asiente) ¿Vale? En el lugar donde se celebra la Unión pues e... no servirán alcohol los señores, los camareros, ¿vale? Así que... (Dirigiéndose a Domingo)

¿Hay algo más que quieres decir? (Domingo niega con la cabeza)
 ¿No? Pues vamos a dar gracias (La comunidad responde ¡Amén!) y vamos a que nos pongan las mesas... a si... esto si, hermano, ¿on està? Agafa un paper i un boli i... (Se escuchan risas de fondo), si, si, escolta'm a mi, agafa un paper i un boli, tu que ets l'apuntador sempre i passa llista, menú, perquè aquests senyors ens fan fer una cosa, abans de servir, pagar, i ben fet que fan, ¡eh!, perquè sinó yo no pago... ¿vale?... així que si us plau, perdoneu la... la tonteria aquesta, però és lo que ens requereixen i és necessària, ¿vale? Ens sentem tots, paguem tots i mengem! Una abraçada, us estimem! Esteu convidats tots a l'Església on... on on està Domingo i Áurea. El Senyor us beneeixi a tots. (Levantando la mano al cielo) Un aplaudiment per Ell.

Ahora vamos a celebrar esta Unión, que es lo que vamos a hacer, por petición expresa de ellos (Refiriéndose a Domingo y Áurea), eh... (Dirigiéndose a Domingo) si digo algo que tú no has expresado, te levantas y lo dices. Por petición expresa de ellos, porque creen que esto es una celebración del Señor y hay cosas que la pueden profanar y no quieren ofender a Dios, pos hay un... hay unos requisitos en la cena, que ellos han querido plasmar, y los requisitos es que no se sirva alcohol. A quien se sienta ofendido le pedimos mil perdones. Aquí fuera hay... creo que hay un sitio, una barra, para quien quiera tomar algo, con toda libertad, pero en el lugar donde... ¿Es así Domingo? (Domingo asiente) ¿Vale? En el lugar donde se celebra la Unión pues e... no servirán alcohol los señores, los camareros, ¿vale? Así que... (Dirigiéndose a Domingo) ¿Hay algo más que quieres decir? (Domingo niega con la cabeza) ¿No? Pues vamos a dar gracias (La comunidad responde ¡Amén!) y vamos a que nos pongan las mesas... a si... esto si, hermano, ¿dónde está? Coge un papel y un boli y... (Se escuchan risas de fondo), si, si, escúchame a mi, coge un papel y un boli, tu que eres el apuntador siempre y pasa lista, menú, porque estos señores nos hacen hacer una cosa, antes de servir, pagar, y bien hecho que hacen, ¡eh!, porque sino yo no pago... ¿vale?... así que por favor, perdonad la... la tontería esta, pero es lo que nos requieren y es necesaria, ¿vale? ¡Nos sentamos todos, pagamos todos y comemos!

¡Un abrazo, os queremos! Estáis todos invitados a Iglesia donde... donde donde está Domingo i Áurea. El Señor os bendiga a todos. (Levantando la mano al cielo) Un aplauso para Él.

(140104_Boda-V_AureaDomingo, P_PG_Rafael, P_C_Domingo, P_C_Áurea)

Cita 135: Celebraciones de miembros del Culto de Betania sin música ni baile

Manuela y Carmen me dicen que creen que no habrá ni música ni baile, y que no les gustan las bodas así. Sin embargo Manuela dice: "I quan nosaltres ens prometem, possiblement passarà el mateix". Pasa por allí Áurea, y le preguntan si al final habrá algo de baile, y ella responde diciendo que cree que no, aunque quizás si Domingo se va un rato con sus amigos, puede hacerse.

Manuela y Carmen me dicen que creen que no habrá ni música ni baile, y que no les gustan las bodas así. Sin embargo Manuela dice: "Y cuando nosotras nos pidamos, posiblemente pase lo mismo". Pasa por allí Áurea, y le preguntan si al final habrá algo de baile, y ella responde diciendo que cree que no, aunque quizás si Domingo se va un rato con sus amigos, puede hacerse.

(140104_Boda_AureaDomingo, Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Carmen, P_C_Áurea)

Cita 136: Bailar una alabanza en el pedimiento

Canto, canto, canto al Juan y a la Carmen voy cantando.

Canto, canto, canto al Juan y a la Carmen voy cantando.

Sé que este día está bendecido por Dios

Mi familia se siente orgullosa hoy

Mi Carmen hoy se pide con honor

Gracias mi Señor por haberlo permitido

Y por haber a los dos unido
Y que tu Santa gracia los siga enamorando
Los siga enamorando, los siga enamorando.
Yo le canto a mi niña que yo ya la quiero
Yo le canto a mi Juan que también lo camelo
Y yo le canto a mi Dios del cielo, a Él le damos la gloria
Pido a Dios felicidad, alegría y paz
Y cada uno de sus días...
Dios me los bendiga,
Dios me los bendiga,
Dios me los bendiga
cada uno de sus días.
Dios me los bendiga,
Dios me los bendiga,
Bendiga a mi casa y a toda la familia.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, Q2-G-a_Carmen, Q1-G-o_Juan)

Cita 137: Voluntad del Culto de Betania de diferenciarse con el Culto de Filadelfia

Mucha gente ya se ha ido, y a la salida, el padre de Juan comenta con un pare de señores del culto: "Nosaltres si que hem fet un homenatge a Déu, ara no podran obrir la boca, heu vist les seves

cares?”. Esta comparación con el pedimiento de Abraham y Zuleima, diciendo que este no está “contaminado” por las cosas banales me hace pensar que sobretodo actúan por las apariencias.

Mucha gente ya se ha ido, y a la salida, el padre de Juan comenta con un pare de señores del culto: “Nosotras si que hemos hecho un homenaje a Dios, ahora no podrán abrir la boca, ¿habéis visto sus caras?”. Esta comparación con el pedimiento de Abraham y Zuleima, diciendo que este no está “contaminado” por las cosas banales me hace pensar que sobretodo actúan por las apariencias.

(140611_Pedimiento_CarmenJuan, P_PG_Rafael)

Cita 138: Cambio de determinadas prácticas culturales desde el Culto de Betania por su connotación pagana

Me he esperado a la puerta de ciclo infantil e inicial, para recoger a Keila y Azuleika, pero Keila ha venido por detrás y me ha saludado. Isabel, la madre de Keila, me ha explicado que hoy la niña no ha ido al cole, pero que quería venir al Proyecto Shere Rom y que por eso me la ha traído. Hemos quedado que después la llevaría, como cada semana a La Placeta.

Mientras esperábamos que saliera Azuleika, le he preguntado a Keila cómo es que no había ido al cole, y me ha explicado: “Perquè és Sant Jordi, i feien l'obra de Sant Jordi i altres coses que és del dimoni i llavors no he volgut anar”. Me he quedado sorprendida y le he preguntado por qué decía que Sant Jordi era del demonio, y me ha contestado: “Perquè no és de Déu”.

Después de escucharla, he pensado que la carta que había escrito hoy el personaje misterioso no era muy apropiada, ya que hasta ahora si que habían celebrado Sant Jordi, pero parece que en Betania no se puede. Así que he pensado que la leería yo, y que me saltaría la parte de Sant Jordi, sino que la propuesta es que el personaje misterioso quiere que hagan cuentos para los niños más pequeños, para que el año que viene puedan empezar un nuevo grupo de niñas y niños.

Me he esperado a la puerta de ciclo infantil e inicial, para recoger a Keila y Azuleika, pero Keila ha venido por detrás y me ha saludado. Isabel, la madre de Keila, me ha explicado que hoy la niña no ha ido al cole, pero que quería venir al Proyecto Shere Rom y que por eso me la ha traído. Hemos quedado que después la llevaría, como cada semana a La Placeta.

Mientras esperábamos que saliera Azuleika, le he preguntado a Keila cómo es que no había ido al cole, y me ha explicado: "Porque es Sant Jordi, y hacían la obra de Sant Jordi y otras cosas que es del demonio y entonces no he querido ir". Me he quedado sorprendida y le he preguntado por qué decía que Sant Jordi era del demonio, y me ha contestado: "Porque no es de Dios".

Después de escucharla, he pensado que la carta que había escrito hoy el personaje misterioso no era muy apropiada, ya que hasta ahora si que habían celebrado Sant Jordi, pero parece que en Betania no se puede. Así que he pensado que la leería yo, y que me saltaría la parte de Sant Jordi, sino que la propuesta es que el personaje misterioso quiere que hagan cuentos para los niños más pequeños, para que el año que viene puedan empezar un nuevo grupo de niñas y niños.

(130423_Act_Q4-Q6, Q6-P-a_Keila)

Cita 139: La cultura que se transmite en la escuela como opuesta al conocimiento de Dios

Por norma, y hoy lo hemos hecho también, pero no lo hemos preparado como debíamos. Por norma, nosotros salimos a repartir Biblias este día, gratis, salimos a combatir este libro... este día de tanto paganismo. Fijaros de como lo disfrazan, el día del libro, de la cultura, de que se regalen libros. Claro y, y, y esto es precioso, porque los niños tienen que aprender, porque tenemos que e... co... a a... abrazar conceptos, tenemos que culturizarnos y cuando más cultura y libros leamos... La Escritura dice todo lo

contrario. Conocimientos vanos, solo el conocimiento de la Escritura, de la Santa Escritura.

(150423_Culto-SantJordi_Q6, P_PG_Rafael)

Cita 140: Reconocimiento del respeto a los MAYORES por parte del Culto, al mismo tiempo que se asume un rol de protagonista delante de los *onclus*

Dos palabras, la Biblia dice, el levítico que... que nosotros nos tenemos que doblegar ante la canas, y lo que han hablado estos hombres, poco falta que añadir.

Yo recuerdo que hace veint-i-pico años, subí, con mi tío, a vuestra casa, a pedir a vuestra hija, a su sobrina, y volvemos a picar a la misma puerta. Porque esta casa si que es casa, casa de blancas paredes. ¿Vale?

Decirle a mi consuegro, que no se me antoja decirte primo, te voy a decir hermano, ¿vale?

Y en esta empresa que se nos plantea en este momento de la vida, solo te puedo decir, que juntos hemos defendido un campo de lentejas, lo estamos defendiendo cada día, que se nos ha quedado la espada en la mano, y que me encantaría que en mi campo de lentejas, en nuestro campo de lentejas, crecieran las uvas de tu casa.

Lo importante solamente hablo, y con esto terminaré, recuerdo que Abraham le pidió a su siervo, a su esclavo, que fuera a buscar una hija para su Isaac. Yo tengo mi Juan, pero yo he sido mucho más afortunado que Abraham, porque Abraham se lo pidió a un esclavo y el esclavo se la buscó. A mi no me la ha buscado un esclavo, me la ha buscado mi Señor. Y la que ha querido mi Señor para mi hijo, es tu hija.

(140611_Pedimiento-V_CarmenJuan, P_PG_Rafael)

Cita 141: Autorización firmada por los padres como herramienta

Entonces la chica me ha explicado: "Pues que nosaltres no podem
nar el dia que dius perquè ara tenim repàs i no volem fer la
pel·lícula amb les altres nenes perquè volem d'espies i elles no".

Entonces, me ha explicado: "Els pares de totes estan d'acord i han
firmat una autorització".

*Entonces la chica me ha explicado: "Pues que nosotras no podemos ir
el día que dices, porque ahora tenemos repaso. Y no queremos hacer
las película con las otras niñas, porque queremos hacerla de espías y
ellas no".*

*Entonces, me ha explicado: "Los padres de todas están de acuerdo y
han firmado una autorización".*

(101102_Act_Q1-Q2-Q3, Q2-G-a_Érica)

Cita 142: Firmar y jurar: uso de herramientas culturales de ambos grupos

Antes de cerrar el ordenador, me ha pedido si podía imprimir las
normas para que todas las firmaran. Les ha pedido tanto al
estudiante como a Manuela que firmaran las normas, y ella
también las ha firmado. En este momento, han llegado Carmen y
Zuleima, que salían de repaso, y Érica les ha dicho que se leyeran
las normas y después las firmaran:

"1.las protagonostastienen k participar entodo

2. si algunas dela protas es tan di acuerdo i al guna
niña no kiere se ra expulsada dela peli ino abra una
segunsda o oportunidad

3. la sprotas tendran k gurar el guramento mas
sagrado de las dibinas.

signa"

Después de que sus dos compañeras las firmaran, les ha hecho jurar que las cumplirían y las tres chicas lo han jurado.

Antes de cerrar el ordenador, me ha pedido si podía imprimir las normas para que todas las firmaran. Les ha pedido tanto al estudiante como a Manuela que firmaran las normas, y ella también las ha firmado. En este momento, han llegado Carmen y Zuleima, que salían de repaso, y Érica les ha dicho que se leyeran las normas y después las firmaran:

“1. Las protagonistas tienen que participar en todo.

2. Si algunas de las protagonistas están de acuerdo y alguna niña no quiere, será expulsada de la película y no habrá una segunda oportunidad.

3. las protagonistas tendrán que jurar el juramento más sagrado de las divinas.

firma”

Después de que sus dos compañeras las firmaran, les ha hecho jurar que las cumplirían y las tres chicas lo han jurado.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Érica, Q2-G-a_Manuela, Q2-G-a_Carmen, Q2-G-a_Zuleima)

Cita 143: Asunción de estereotipos sobre los gitanos y muestra de ellos en sus películas

En el patio las chicas gitanas van a hablar con los payos que han entrado nuevos en la escuela, para explicarles su funcionamiento.

Érica: A ver, venimos aquí a vosotros sabéis nuestras normas. Primero sabéis que esto es un colegio de gitanos. Segundo, en la clase se baila y se canta, no se hace nada más. El si... no se conoce

el silencio. Libros, fuera (mientras coge un libro de una chica y lo tira al suelo).

(120531_Prod-EscuelaDeGitanos_Q1-Q2-Q3-Q4-Q5, Q2-G-a_Érica)

Cita 144: Diferencias entre comportarse como una gitana o una paya en la escuela

Quan ha marxat la nena, el Raúl m'ha comentat: "La Shakira es comporta com una paya, no?". Li he preguntat per què ho deia i m'ha dit: "Perquè sempre es porta bé amb les professores i fa el que li diuen". Llavors, li he preguntat que si això no ho fan els gitanos, i m'ha contestat que no, i ha cridat al Juan (un altre noi de la seva edat) perquè m'ho confirmés. Quan ha arribat el seu company, els hi he preguntat com se suposa que s'ha de comportar un gitano a l'escola i m'han dit: "Doncs no ho sé, no ha de fer cas, s'ha de barallar, cridar, no fer els deures... portar-se malament, vamos. Amb tu és diferent, però jo no t'hauria d'explicar això". Li he dit que jo no sóc professora, i que per tant no hi ha problema, però que em sembla que per molt que siguin gitanos es poden comportar bé a l'escola i estudiar, que a més, ell avui estava molt content per haver aprovat una assignatura, i que era molt llest, que si estudiés i treballés més podria aprovar-les totes.

Cuando se ha ido la niña, Raúl me ha comentado: "¿Shakira se comporta como una paya, no?". Le he preguntado porqué lo decía y me ha dicho: "Porque siempre se porta bien con los profesores y hacen lo que le dicen". Entonces, le he preguntado que si esto no lo hacen los gitanos, y me ha contestado que no, y ha llamado a Juan (otro chico de su edad) porque me lo confirmara. Cuando ha llegado su compañero, les he preguntado cómo se supone que se tiene que comportar un gitano en la escuela y me han dicho: "Pues no lo sé, no tiene que hacer caso, tiene que pelearse, chillar, no hacer los deberes... portarse mal, vamos. Contigo es diferente, pero yo no te debería explicar esto". Le he dicho que yo no soy profesora, y que por tanto no hay problema, pero que me parece que por mucho que sean

gitanos se pueden comportar bien en la escuela y estudiar, que además, él hoy estaba muy contento por haber aprobado una asignatura, y que era muy listo, que si estudiara y trabajara más podría aprobarlas todas.

(090316_Act_Q1-Q4, Q1-G-o_Raúl, Q1-G-o_Juan, Q4-M-a_Shakira)

Cita 145: Temores en torno a la entrada al instituto de la *fadrines*

Janira: [Si, lo bo seria] que canviés. Lo que passa que bueno, molts pares:: jo he arribat a sentir barbaritats. Jo he arribat a sentir que bueno que passen moltes coses, que a la tele passen moltes coses. Que se senten professor que abusen d'elles, que que se senten violacions, que se senten mol:: drogues, que es passen:: és un món amb el que les nostres nenes no fo:: no existeix aquest món per elles, ¿vale? Per les nostres nenes, la nit no existeix, la droga no existeix, el tabacu no existeix o intentem que sigui així, ¿no?

Janira: [Si, lo buneo sería] que cambiara. Lo que pasa que bueno, muchos padres:: yo he llegado a escuchar barbaridades. Yo he llegado a escuchar que pasan muchas cosas, que a la tele pasan muchas cosas. Que se escucha profesores que abusan de ellas, que que se escuchan violaciones, que se escuchan mu:: drogas, que se pasan:: es un mundo con el que nuestras niñas no fo:: no existe este mundo para ellas, ¿vale? Para nuestras niñas, la noche no existe, la droga no existe, el tabaco no existe o intentamos que sea así, ¿no?

(110919_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira)

Cita 146: Temor a que los estudios apayen a las hijas e hijos

Una vez hemos pedido, ella un café con leche y yo un te, me dice que ella quiere que Shakira sea gitana, que Jonás ha estudiado y hace como los payos y no va nunca con los demás chicos de su quinta.

(130307_Calle_Q4, P_MG_Marina, Q4-M-a_Shakira, P_HG_Jonás)

Cita 147: Diferencias de género en torno a la escolarización

Janira: Estem també parlant d'un nen, después ya lo d'una nena és diferent.

Laika: Això també, és:: ho veieu diferent un nen i una nena?

Janira: Si.

Laika: Per què?

Janira: No és ya lo que yo pensi, però sé lo que pensen les altres mares.

Laika: Això t'anava, clar. La resta de gent, què pensa dels qui es:: dels que segueixen estudiant? O sigui, parlem de la ESO i post-obligatòria.

Janira: Pues un nen:: mira, bé. Perquè bueno, tindrà el seu futur, el seu puesto de treball, i això li li falcitarà la vida. Però una nena és diferent, de que vayi a l'institut, de que es relacioni amb nois:: ja no és una nena, ya és una dona.

Lucas: Però llavors el problema no crec que sigui que sigui anar a l'institut, el problema és com les han educat, perquè no per anar a l'institut s'ha de deixar de ser gitano. O s'ha de perdre les costums que una persona té.

Janira: No, però les nenes per exemple amb amb payos no pa no parlen pel carrer. Vull dir, està igualment de mal vist veure-la sentada en un en una placeta amb un payo no la veuràs a una nena.

Lucas: Ya, però aquí el problema és que en un institut hi va una, i llavors aquesta una que hi va, si és que hi va, és a:: no té més remei que tindre relació amb els amb els companys de de classe. Però si::

Janira: Estamos también hablando de un niño, después ya lo de una niña es diferente.

Laika: Esto también, es:: ¿lo veis diferente un niño y una niña?

Janira: Si.

Laika: ¿Por qué?

Janira: No es ya lo que yo piense, pero sé lo que piensan las otras madres.

Laika: Esto te iba, claro. El resto de la gente, ¿qué piensa de los que es:: de los que siguen estudiando? O sea, hablamos de la ESO y postobligatoria.

Janira: Pues un niño:: mira, bien. Porque bueno, tendrá su futuro, su puesto de trabajo, y eso le le facilitará la vida. Pero una niña es diferente, de que vaya al instituto, de que se relacione con niños:: ya no es una niña, ya es una mujer.

Lucas: Pero entonces el problema no creo que sea que sea ir al instituto, el problema es como les han educado, porque no por ir al instituto se ha de dejar de ser gitano. O se tiene que perder las costumbres que una persona tiene.

Janira: No, pero las niñas por ejemplo con con payos no ha no hablan por la calle. Quiero decir, está igualmente mal visto verla sentada en un en una placeta con un payo no la verá a una niña.

Lucas: Ya, pero aquí el problema es que en un instituto va solo una, y entonces esta una que va, si es que va, es a:: no tiene más remedio que tener una relación con los con los compañeros de de clase. Pero si::

Cita 148: Dificultades para que las familias reconozcan la importancia del trabajo de la promotora escolar

Janira: Lo que no farà és nar-se'n a estudiar a la quinta Xina per ser...

Laika: Com yo, no?

Janira: Forense com tu i después...

Laika: Forense no sóc.

Janira: No ser re, i treballar aquí amb nosaltres.

Laika: Ah, o sigui, treballar amb vosaltres és no fer res.

Janira: Més o menús.

Laika: No?

Janira: No.

Laika: Seria millor si tingués un treball com el meu, o sigui, lo mateix que sóc, però en payo.

Janira: Però penso que lo que has estudiat no t'ha servit de re.

Laika: Per què?

Janira: Perquè estàs aquí amb mi.

(La Janira i la Laika riuen).

Laika: Però perquè estic aquí amb vosaltres, treballant amb vosaltres. No?

Janira: No.

Laika: No és millor, a vera, yo penso, ¿eh?, yo vai estudiar, ¿vale? I no és millor que un gitano que estudia pugui treballar amb els seus,

que no que treballi amb els payos?

Janira: Claru que sí, això sí.

Laika: Pues és lo que estic fent.

Janira: Però anar-te'n a estudiar tant lluny, per fer això? No podies haver estudiat aquí al costat?

Janira: Lo que no hará es irse a estudiar a la quina China por ser...

Laika: Como yo, ¿no?

Janira: Forense como tú y después...

Laika: Forense no soy.

Janira: No ser nada, y trabajar aquí con nosotros.

Laika: Ah, o sea, trabajar con vosotros es no hacer nada.

Janira: Más o menos.

Laika: ¿No?

Janira: No.

Laika: Sería mejor si tuviera un trabajo como el mío, o sea, lo mismo que soy, pero en payo.

Janira: Pero pienso que lo que has estudiado no te ha servido de nada.

Laika: ¿Por qué?

Janira: Porque estás aquí conmigo.

(Janira y Laika ríen).

Laika: Pero porque estoy aquí con vosotros, trabajando con vosotros. ¿No?

Janira: No.

Laika: No es mejor, a ver, yo pienso, ¿eh?, yo estudié, ¿vale? ¿Y no es mejor que un gitano que estudia pueda trabajar con los suyos, que no que trabaje con los payos?

Janira: Claro que si, esto si.

Laika: Pues es lo que estoy haciendo.

Janira: ¿Pero irte a estudiar tan lejos, para hacer esto? ¿No podías haber estudiado aquí al lado?

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 149: Escolarización para acceder al mundo laboral

Lucas: Abans per treballar de qualsevol cosa no feia falta tindre molt estudi. I avui, per treballar de simple dependent en un botiga fa falta estudis. Inclús hasta per treure's el carnet de conduir necessiten tindre el graduat escolar.

Laika: I tu creus que això:: O sigui, la comunitat pensa així? Comença a pensar ara així? O o quins són els discursos dins del dels gitanos?

Lucas: A veure, es comença a pensar. No el 100%, però hi ha gent que comença a pensar així. Sobretot la gent jove comença a pensar així, de que sap de que si el dia de demà els seus fills tenen que tindre un futur han d'estudiar com a mínim.

Laika: I tu creus que pensa més així la gent que ha passat pel cole que la que no?

Lucas: Si, totalment.

Laika: És diferent.

Lucas: Si.

Janira: Yo crec que els pares que tenen algu que oferir-lis, com mercat:: ho pensen menús, [no? Ho pensen menús].

Laika: [O sigui, qui qui té un un] una seguretat, diguessim, no, de treball.

Janira: Si. Pensen bueno.

Laika: No pensen que sigui tant necessari, no?

Janira: No, no. I el que realment si no tens estudis no pots treballar i penses "què farà" pues t'esforces una mica més en que estudiï.

Lucas: Antes para trabajar de cualquier cosa no hacía falta tener mucho estudio. Y hoy, para trabajar de simple dependiente en una tienda necesitas estudios. Incluso hasta para sacarte el carnet de conducir necesitan tener el graduado escolar.

Laika: ¿Y tu crees que esto:: O sea, la comunidad gitana piensa así? ¿O o cuáles son los discursos dentro de los gitanos?

Lucas: A ver, se empieza a pensar. No el 100%, pero hay gente que empieza a pensar así. Sobre todo la gente joven empieza a pensar así, de que sabe de que si el día de mañana sus hijos tienen que tener un futuro tienen que estudiar como mínimo.

Laika: ¿Y tu crees que piensa más así la gente que ha pasado por el cole que la que no?

Lucas: Si, totalmente.

Laika: Es diferente.

Lucas: Si.

Janira: Yo creo que los padres que tienen algo que ofrecerles, como mercado:: lo piensan menos, [¿no? Lo piensan menos].

Laika: [O sea, quien quien tiene un un] una seguridad, dijéramos, no,

de trabajo.

Janira: Si. Piensan bueno.

Laika: No piensan que sea tan necesario, ¿no?

Janira: No, no. Y el que realmente si no tienes estudios no puedes trabajar y piensas “¿qué hará?” pues te esfuerzas un poco más en que estudie.

(110919_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika, P_PG_Lucas, P_MG_Janira)

Cita 150: Buscar alternativas laborales más allá de la escolarización

Marga: És vritat que s'acaba, però no sé la solució que trobarem. Perquè els estudiar amb els nostrus fills, diéssim, no els hi agrada. Avontes no sé. És vritat que el mercat s'acaba, està fatal, ¿vale?, no guanyem... el gasto per menjar i punto. I la xatarra pues igual, però estudiar...

Marga: Es verdad que se acaba, pero no sé la solución que encontraremos. Porque los estudiar con los nuestros hijos, dijéramos, no les gusta. Entonces no sé. Es verdad que el mercado se acaba, está fatal, ¿vale?, no ganamos... el gasto para comer y punto. Y la chatarra pues igual, pero estudiar...

(111010_Ent_Q1-Q5, P_MG_Marga)

Cita 151: Expectativas educativas de Janira para su hija Amelia cuando es *petiteta*

Laika: I tu has pensat en la nena? Si nirà o no nirà? Si faràs que vagi o no?

Janira: No ho sé. És que si fos més gran segur que no. Si fos als 15 o aixís, no ho crec. Però si és als 12 serà petita, segurament que son pare la farà anar. La idea és que acabés.

Laika: Que acabi, què?

Janira: El graduat i punto.

Laika: ¿Y tu has pensado en la niña? ¿Si irá o no irá? ¿Si harás que vaya o no?

Janira: No lo sé. Es que si fuera mayor seguro que no. si fuera a los 15 o así, no creo. Pero si es a los 12 será pequeña, seguramente que su padre la hará ir. La es que acabara.

Laika: Que acabe, ¿qué?

Janira: El graduado y punto.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_CMov_Laika)

Cita 152: Diferencias de género en la escolarización de las hijas e hijos, por temor al qué dirán

Janira: Tenim:: aviam, sempre tenim força. El que yo:: Pues el convenço o el miro de convèncer. Bueno, no és el meu cas, perquè el Lucas vol que la meva filla estudiï, però sinó, pues sé que jo podria pues fer força a casa meva, de dir mira, que la vida està molt malament, que la venda s'ha acabat, és que realment és així, no sabem la nena el dia de demà lo que li pot passar, nosaltres no estarem tota la vida per ajudar-lo, no sabem a lo millor pues no es casa, sempre no es casen amb un millonari, amb una persona que tingui mercats o que tingui algu per dona'l-s'hi, ¿no? Realment és necessari que la nena pues:: a mi m'agradaria, eh!, que la meva filla estudiés i que tingués un treball i no tingués que anar a vendre com jo.

Laika: I tu creus que no ho farà?

Janira: Jo ho intentaré. La meva filla té, la meva filla està mentalitzada de que anirà a l'institut.

Laika: I ho veu bé?

Janira: Si.

Laika: Ho veu com normal.

Janira: Si.

Laika: També potser perquè el seu germà ha anat?

Janira: Si. El nen ha anat, desde sempre si li ha dit que ella també hi nirà. I ella ho veu una cosa normal. [Espero que això] no li crei un problema dintre la nostra societat.

Laika: [I tu::] (deja que Janira: acabe la frase). En:: entre nosaltres mateixos, no?

Janira: Entre nosaltres mateixos, clar.

Laika: Pues et:: quin és el punt per canviar això?

Janira: Jo crec que realment no sé si algun dia arribarà a canviar del tot.

Laika: [Llavors, si no canvia].

Janira: [Cada vegada hi ha més gent] que canvia, pero::

Laika: Si no canvia, llavors:: si la nena comença a anar a l'institut i és la única, la trauràs?

(Janira: respira profundament).

Laika: Pel que diuen la resta de la comunitat?

Janira: Aviam:: no voldria treure-la, ara, tampoc no vull que això li crei un problema i la meva filla vaii i i se senti malament i se senti diferent i això li crei un problema, perquè realment, després amb qui convius realment és amb nosaltres mateixos i amb les persones que estàs, amb les persones que et mous som nosaltres. Yo per

exemple no ti: tinc dues dues famílies que no són gitanes o tres famílies amigues realment que, que estigui, que m'importi lo que els hi passi, qui es preocupi per mi i jo per ells tinc tres famílies gitanes, que no són gitanes. Però amb lo que ens belluguem cada dia són tot gitanos.

Janira: Tenemos:: a ver, siempre tenemos fuerza. El que yo:: Pues le convienzo o le miro de convencer. Bueno, no es mi caso, porque Lucas quiere que su hija estudie, pero sinó, pues sé que yo podría pues hacer fuerza en mi casa, de decir mira, que la vida está muy mal, que la venta se ha acabado, es que realmente es así, no sabemos la niña el día de mañana lo que le puede pasar, nosotros no estaremos toda la vida para ayudarlo, no sabemos a lo mejor pues no se casa, siempre no se casan con un millonario, con una persona que tenga mercados o que tenga algo para darles, ¿no? Realmente es necesario que la niña pues:: a mi me gustaría, ¡eh!, que mi hija estudiara y que tuviera un trabajo y no tuviera que ir a vender como yo.

Laika: ¿Y tu crees que no lo hará?

Janira: Yo lo intentaré. Mi hija tiene, mi hija está mentalizada que irá al instituto.

Laika: ¿Y tu lo ves bien?

Janira: Si.

Laika: Lo ve como normal.

Janira: Si.

Laika: ¿También quizás porque su hermano ha ido?

Janira: Si. El niño ha ido, desde siempre se le ha dicho que ella también irá. Y ella lo ve una cosa normal. [Espero que esto] no le cree un problema dentro de nuestra sociedad.

Laika: [I tu::] (deja que Janira: acabe la frase). En:: entre nosotros mismos, ¿no?

Janira: Entre nosotros mismos, claro.

Laika: ¿Pues et:: cuál es el punto para cambiar esto?

Janira: Yo creo que realmente no sé si algún día llegará a cambiar del todo.

Laika: [Entonces, si no cambia].

Janira: [Cada vez hay más gente] que cambia, pero::

Laika: Si no cambia, entonces:: si la niña empieza a ir al instituto y es la única, ¿la quitarás?

(Janira: respira profundamente).

Laika: ¿Por lo que dicen el resto de la comunidad?

Janira: A ver:: no querría quitarla, ahora, tampoco no quiero que esto le cree un problema y mi hija vaya y y se sienta mal y se sienta diferente y esto le cree un problema, porque realmente, después con quien convives realmente es con nosotros mismo y con las personas que estás, con las personas que te mueves somos nosotros. Yo por ejemplo no ten:: tengo dos dos familias que no son gitanos o tres familias amigas realmente que, que esté, que me importe lo que les pase, que se preocupe por mi y yo por ellos tengo tres familias gitanas, que no son gitanas. Pero con lo que nos movemos cada día son todos gitanos.

Cita 153: Libertad de las hijas e hijos en decidir la continuidad de sus estudios en la entrada en el instituto

Lucas: Perquè a mi, mira, si si a mi ara la meua filla em diu “no, no, yo vui anar, perquè yo vui fer-ho, perquè...” pues... poder hi hauràn coses que no... però bueno, com que ella vol fer-ho, ho tirarà endavant. Però si ara a mi, demà, la nena em ve i em diu “papa, és que...”

(Un nen es fa mal i el Lucas para de parlar).

Lucas: Porque a mi, mira, si si a mi ahora mi hija me dice “no, no, yo quiero ir, porque yo quiero hacerlo, porque...” pues... quizás habrá cosas que no... pero bueno, como que ella quiere hacerlo, lo tirará adelante. Pero si ahora a mi, mañana, la niña me viene y me dice “papa, es que...”

(Un niño se hace daño y Lucas para de hablar).

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_PG_Lucas)

Cita 154: Diferentes maneras de enseñar y aprender

Marga: ¿Vale? Cada 2 per 3, escolta, és que el nen falta molt, és que el nen pues li costa. Yo no vull que al meu fill petit, per exemple, li costi aprendre, perquè ell ho enganxa tot a la primera. Li dius això es fa així, i el meu fill ho entén. Que el meu gran no és així, ¿vale?, li costa més, però el petit no. I diuen que al nen li costa aprendre. No m’ho crec. No m’ho crec. ¿Vale? Si les professores que ha tingut pues li expliquessin les coses tal com és, diguéssim, pues fes-ho així, així, així:: (dando golpes en la mesa cada vez que dice “així”), pues el meu fill ho faria.

Laika: O sigui, tu creus que a lo millor ho volen fer massa complicat? O sigui, si ho expliquessin més senzill, ¿no?, amb paraules més clares... Creus que el el:: un dels problemes de que els nens no segueixin és aquest?

Marga: Amb els nens gitanos? Si.

Laika: Que ho expliquen, diguéssim, amb amb=

Marga: =A la seva manera. Avontes, si vec, per exemple, ¿no?, que no sé si hi serà mai, potser no ho serà mai, però si dintre la classe higués, no una professora, sinó una gitana, una ajudanta, ¿vale? I estigués pels nostrus nens, diéssim, pues mira, la professora ho expliqués i la i la que:: l'ajunta pues fes, pues, mira nen, es fa així, així i així. Jacinto:, es fa així, així i així. ¿Vale? Segur que ho enganxarien millor el meu fill així, que no pas explicant-ho la professora. Perquè tenim una una manera diferenta d'entendre les coses, aunque vulgui dir el mateix.

Marga: ¿Vale? Cada 2 por 3, escucha, es que el niño falta mucho, es que al niño pues le cuesta. Yo no quiero que a mi hijo pequeño, por ejemplo, le cueste aprender, porque él lo pillá todo a la primera. Le dices esto se hace así, y mi hijo lo entiende. Que mi mayor no es así, ¿vale?, le cuesta más, pero al pequeño no. Y dicen que al niño le cuesta aprender. No me lo creo. No me lo creo. ¿Vale? Si los profesores que han tenido pues le explicaran las cosas tal como es, dijéramos, pues hazlo así, así, así:: (dando golpes en la mesa cada vez que dice "así"), pues mi hijo lo haría.

Laika: O sea, ¿tu crees que a lo mejor lo quieren hacer demasiado complicado? O sea, si lo explicaran más fácil, ¿no?, con palabras más claras... ¿Crees que el el:: uno de los problemas de que los niños no sigan es este?

Marga: ¿Con los gitanos? Si.

Laika: Que lo expliquen, dijéramos, con con=

Marga: =A su manera. Entonces, si veo, por ejemplo, ¿no?, que no sé si será nunca, quizás no lo será nunca, pero si dentro de la clase hubiera, no una profesora, sino una gitana, una ayudanta, ¿vale? Y estuviera por nuestros niños, dijéramos, pues mira, la profesora lo explicara y la y la que:: la ayudanta pues hiciera, pues, mira niño, se

hace así, así y así, Jacinto:, se hace así, así y así. ¿Vale? Seguro que lo pillarían mejor mi hijo aasí, que no como explicándolo la profesora. Porque tenemos una una manera diferente de entender las cosas, aunque quiera decir lo mismo.

(111010_Ent_Q1-Q5, P_MG_Marga, P_CMov_Laika)

Cita 155: El creacionismo y las contradicciones entre la ciencia que se enseña en la escuela y las creencias del Culto

I crec:: com que vec que li ha anat a bé, ¿vale?, com que crec que li ha anat i bueno no ha tingut problema amb els problemes, realment sempre l'han estimat els professors. Té un caràcter el nen que es fa estimar i tal:: Traient una professora que em va dir que el mataria si pogués, pero d'alguna manera la vai entendre, perquè la vai vera que és que:: (se ríe). Però és lo que parlàvem, per què amb aquell moment el volia matar? Perquè ella li parlava del tema dels mono, dels homes, i [al nen li xocava i amb lo que]:: clar amb la seva idea, la seva religió i lo que ell pensava, ¿no? No se li deia realment bueno pues, és una cosa que científicament és així i tu tens que ficar que és així::

Y creo:: como que veo que le ha ido bien, ¿vale?, como que creo que le ha ido y bueno no ha tenido problema con los problemas, realmente siempre le han querido los profesores. Tiene un carácter el niño que se hace querer y tal:: Sacando una profesora que me hace decir que lo mataría si pudiera, pero de alguna manera la entendí, porque la vi que es que:: (se ríe). Pero es lo hablábamos, ¿por qué en ese momento le quería matar? Porque ella le hablaba del tema de los mono, de los hombres, y [al niño le chocaba y con lo que]:: claro con su idea, su religión y lo que él pensaba, ¿no? No se le decía realmente bueno pues, es una cosa que científicamente es así y tu tienes que poner que es así::

(110919_Ent_Q1-Q4, P_MG_Janira)

Cita 156: Contradicciones entre familia y escuela en torno a la sexualidad

Decía que no se lo podía contar a su madre ni tampoco a la profesora, que no lo entendería: “Me dirà que ho he d'estudiar i no me deixarà no fer-ho” (refiriéndose a su maestra). Entonces me ha dicho: “I m'estic posant nerviosa cada dia més”. Le he preguntado qué es lo que ella querría hacer y me ha contestado: “Pues no fai els deures d'axò ni estudio i axins no passa res i ja està i no me poso nerviosa”.

Decía que no se lo podía contar a su madre ni tampoco a la profesora, que no lo entendería: “Me dirá que tengo que estudiarlo y no me dejará no hacerlo” (refiriéndose a su maestra). Entonces me ha dicho: “Y me estoy poniendo nerviosa cada día más”. Le he preguntado qué es lo que ella querría hacer y me ha contestado: “Pues no hago los deberes de este ni lo estudio y así no pasa nada y ya está y no me pongo nerviosa”.

(101102_Act_Q2, Q2-G-a_Indira, P_MG_Eugenia)

Cita 157: Expulsión del instituto y asignación de nuevo centro más alejado y donde no van otras chicas o chicos gitanos

Hace unos meses Isabel me comentó que querían expulsar a Jesús del instituto. Sin embargo, cuando habló con el director, éste le dijo que no se preocupara, que se trataba de asustar a Jesús para que no faltara más al instituto.

A pesar de esta conversación, hoy Jesús le ha dicho a su madre que el director le ha dicho que le expulsan y que tendrá que ir a otro instituto, al IES Neptú. Me dice: “Pero es que el Jesús allá no irá. Si ya es una guerra que vaya al instituto, si tiene que ir hasta allá y solo no irá!”. Le pregunto si ha hablado con el director, y me dice que siguiendo lo que le recomendé la última vez, se ha ido al instituto por la tarde y ha ido a hablar con el director, que le ha

dicho que le había mandado cartas y la había llamado, pero que ella no ha recibido nada.

(140616_Calle_Q3-Q6, P_MG_Isabel, Q3-M-o_Jesús)

Cita 158: Percepción de desconocimiento y de despreocupación por la escolarización de las chicas y chicos gitanos, por parte de los institutos

Está preocupada, me dice: “Es que no entienden nada de gitanos. Yo hago lo que puedo pa que vayan y van casi siempre, si no pasa nada. Pero a veces no puede ser. Y si lo mandan allá lejos, él solo, no irá. Ya me ha dicho mi Jesús que él no va a ir, y no irá. Puede que al IES Urà lo consiga que vaya, pero allá no. Solo quieren quitarse a los gitanos del medio, los que son como el Jesús, no los quieren y echan el problema a otro”.

(140616_Calle_Q3-Q6, P_MG_Isabel, Q3-M-o_Jesús)

Cita 159: Impacto de las expulsiones en las hermanas y hermanos pequeños

La verdad es que veo difícil que una vez expulsado, y más si el inspector no tiene intención de hacer una excepción (que todo apunta que no, por las referencias que tengo), está muy complicado. Así que intento tantear alternativas: “Isabel, te entiendo, y creo que no lo han pensado bien, que solo han pensado en quitarse un problema. Pero tenemos que pensar soluciones, porque si Jesús lo deja, lo tendrá difícil para poder encontrar un trabajo, y después la Keila lo tendrá más difícil para poder acabar la ESO si no ha acabado su hermano y viendo que las chicas de las otras quintas también lo están dejando, ella también lo dejará, y los pequeños lo mismo. Así que pensemos en soluciones. ¿Qué te parecería si le pedimos al educador de Servicios Sociales que le apunten en la Escuela Mercuri? Allá están otros, el Tobías, aunque no va mucho, pero si van los dos quizás va más, y también están algunas de las niñas. Además, como es concertado, si la Escuela Mercuri lo acepta y Serveis Socials está

de acuerdo, el inspector supongo que estará de acuerdo”.

A Isabel esta opción le parece bien, así que quedamos que ella pide reunión con el educador de Servicios Sociales e intenta pedir reunión con el inspector, y que yo hablo con el educador de Servicios Sociales y también le propongo la posibilidad de tantear a la Escuela Mercuri. Isabel me dice que ella también está preocupada por si lo deja el Jesús, porque la Keila le gusta ir al colegio, pero que si lo hacen igual con ella en el instituto, también lo dejará.

(140616_Calle_Q3-Q6, P_MG_Isabel, Q3-M-o_Jesús, Q6-P-a_Keila)

Cita 160: La formación debería estar vinculada con el mundo laboral

Lucas: És una proposta, amb cursos a curt plaç, amb fusió amb llocs de treball que puguin tindre pràctiques i que es vegin 3 euros, no 10, 3. Perquè al meu fill li dius que va a fer un pràctica i que li donaran 10 euros i va ara mateix.

Lucas: Es una propuesta, con cursos a corto plazo, con fusión con sitios de trabajo que puedan tener prácticas y que se vean 3 euros, no 10, 3. Porque a mi hijo le dices que va a hacer una práctica y que le darán 10 euros y va ahora mismo.

(140429_CSS_Q1-Q3-Q4, P_PG_Lucas)

Cita 161: Tener el graduado escolar para que los payos te reconozcan como referente para los gitanos

Parece que ambas ven más claro terminar la ESO y hacer algún curso de mediación en paralelo, que los PFIs. Le digo que indagaré y les explicaré las posibilidades reales, pero que tal y como dice Eulalia puede ser un proyecto para la asociación. Eulalia le dice a Alba, que si termina la ESO se convertirá en una referente para los gitanos, des del punto de vista de los payos, y tendrá más posibilidades de tener trabajo. Le digo que es cierto, y que aunque

después de tanto tiempo sin estudiar, puede ser difícil para ella terminar la ESO, con acompañamiento, puede conseguirlo. Me dice que su padre la puede ayudar, sobretodo con el inglés, que siempre la ha ayudado. Su madre lo corrobora, diciendo que ella la ayudaba con las sociales, pero su padre con lo demás.

(150909_Calle_Q2, Q2-G-a_Alba, P_MG_Eulalia)

Cita 162: Mundo laboral payo y dificultades para conciliar

Elena: Em vaig treure el graduat ya sent gran, perquè bueno vaig començar fent el PIRMI, me feien fer algun curs i al final vaig triar el de graduat escolar, el que passa que si después vaig fer el d'auxiliar de geriatría, i com que sempre m'ha agradat aprendre coses i fer coses, i no volia quedar-me de dependenta sempre, pues vaig fer un curs de monitora per nens i un altre de mediadora. Quan hi ha un casament, quan hi ha un... una malaltia, quan hi ha una mort, nosaltres estem acostumats a estar tots units tota la família. Allavonses, clar, amb una feina com la meva, és a vegades molt difícil poguer estar al costat dels teus, ¿no? Allavonses és com incompatibilidad de horario. Yo hi decidit tindre un treball... bueno... no gitano, perquè també tinc una seguretat econòmica que puc comptar amb això. Clar, una feina gitana, pues..., a veure és que un mes poder tens molt, l'altre mes no tens tant, totes aquestes coses.

Elena: Me saqué el graduado siendo mayor, porque bueno empecé haciendo el PIRMI, me hacían hacer algún curso y al final escogí el de graduado escolar, lo que pasa que después hice el de auxiliar de geriatría, y como que siempre me ha gustado aprender cosas y hacer cosas, y no quería quedarme de dependiente siempre, pues hice un curso de monitora para niños y otro de mediadora. Cuando hay un casamiento, cuando hay un... una enfermedad, cuando hay una muerte, nosotros estamos acostumbrados a estar todos unidos toda la familia. Entonces, claro, con un trabajo como el mío, es a veces muy difícil poder estar al lado de los tuyos, ¿no? Entonces es como

incompatibilidad de horario. Yo he decidido tener un trabajo... bueno... no gitano, porque también tengo una seguridad económica que puedo contar con esto. Claro, un trabajo gitano, pues..., a ver es que un mes quizás tienes mucho, el otro mes no tienes tanto, todas estas cosas.

(071201_Ent_Q1-Q4, P_C_Elena)

Cita 163: Estudiar una formación profesional sin confiar en las posibilidades laborales

Edgar me cuenta que él está haciendo una FP y que la acabará, pero no cree que consiga trabajo, pero que sino, trabajara en el mercado.

(131210_Calle_Q1, Q1-G-o_Edgar)

Cita 164: Estudiar es incompatible con la inmediatez de encontrar un trabajo para casarse

Me acerco al bando donde están los chicos, y Abraham me explica que ahora está trabajando en el mercado con sus padres, que han dejado la FP d'Atenció a les persones (Cicle Formatiu de Grau Mitjà Atenció a Persones en situació de Dependència), me explica: "És que havia de netejar a vells, i yo el que volia fer era integració comunitària i dinamització, però pagar per netejar vells, no".

Le digo que tiene razón que en esta FP hay una parte de atención a personas dependientes, pero que estoy convencida que la otra le hubiera gustado. También le propongo, que si quiere, un día nos sentamos y miramos las demás FP, a ver si alguna le puede interesar. Sin embargo, me dice que no, que ahora se pedirá con Zuleima, y que tiene que trabajar, para ganar dinero y casarse.

Me acerco al bando donde están los chicos, y Abraham me explica que ahora está trabajando en el mercado con sus padres, que han

dejado la FP d'Atenció a les persones (Cicle Formatiu de Grau Mitjà Atenció a Persones en situació de Dependència), me explica: "Es que tenía que limpiar a viejos, y yo lo que quería hacer era integración comunitaria y dinamización, pero pagar para limpiar viejos, no".

Le digo que tiene razón que en esta FP hay una parte de atención a personas dependientes, pero que estoy convencida que la otra le hubiera gustado. También le propongo, que si quiere, un día nos sentamos y miramos las demás FP, a ver si alguna le puede interesar. Sin embargo, me dice que no, que ahora se pedirá con Zuleima, y que tiene que trabajar, para ganar dinero y casarse.

(131210_Calle_Q1, Q1-G-o_Abraham)

Cita 165: Las *fadrines* pueden trabajar si ellas quieren y su familia lo permite

Janira: Yo què sé lo que farà! Es casarà...

Laika: Però, no, tu dius, fins al graduat, ¿no?, vale. El graduat és als i als quinze què, la casaràs amb quinze anys?

Janira: Si no vol no. Si no vol que estigui a casa fins que es casi, i quan es casi que treballi.

Laika: I què farà a casa?

Janira: Ai... descansar, que s'està molt bé sense fer re. A mi m'encantaria estar a casa sense fer re. No sé lo que ella vulgui fer, si ella es volgués ficar a treballar...

Laika: Però tu vas a vendre. I llavors ella què farà, nar a vendre?

Janira: No, mentres vigui amb mi no treballarà.

Laika: I quan es casi, l'únic que podrà fer serà nar a vendre.

Janira: Home, si tens el graduat pots treballar de dependent, d'algu així.

Laika: Però si no ha treballat mai des dels quinze fins que es casi...

Janira: No, aviam... si vol treballar, la deixaré treballar, ¡eh!

Laika: ¡Ah! De de dependenta o d'algu si.

Janira: Si, claru. Si vol.

Janira: ¡Yo qué sé lo que hará! Se casará...

Laika: Pero, no, tu dices, hasta el graduado, ¿no?, vale. El graduado es a los ¿y a los quince qué, la casarás con quince años?

Janira: Si no quiere no. si no quiere que esté en casa hasta que se case, y cuando se case que trabaje.

Laika: ¿Y qué hará en casa?

Janira: Ai... descansar, que se está muy bien sin hacer nada. A mi me encantaría estar en casa sin hacer nada. No sé lo que quiera hacer, si ella se quisiera poner a trabajar...

Laika: Pero tu vas a vender. ¿Y entonces ella qué hará, ir a vender?

Janira: No, mientras viva conmigo no trabajará.

Laika: Y cuando se case, lo único que podrá hacer es ir a vender.

Janira: Hombre, si tienes el graduado puedes trabajar de dependienta, de algo así.

Laika: Pero si no ha trabajado nunca desde los quince hasta que se case...

Janira: No, a ver... si quiere trabajar, la dejaré trabajar, ¡eh!

Laika: ¡Ah! De de dependienta o de algo si.

Janira: Si, claro. Si quiere.

ANEXO 3: TABLAS Y NETWORKS

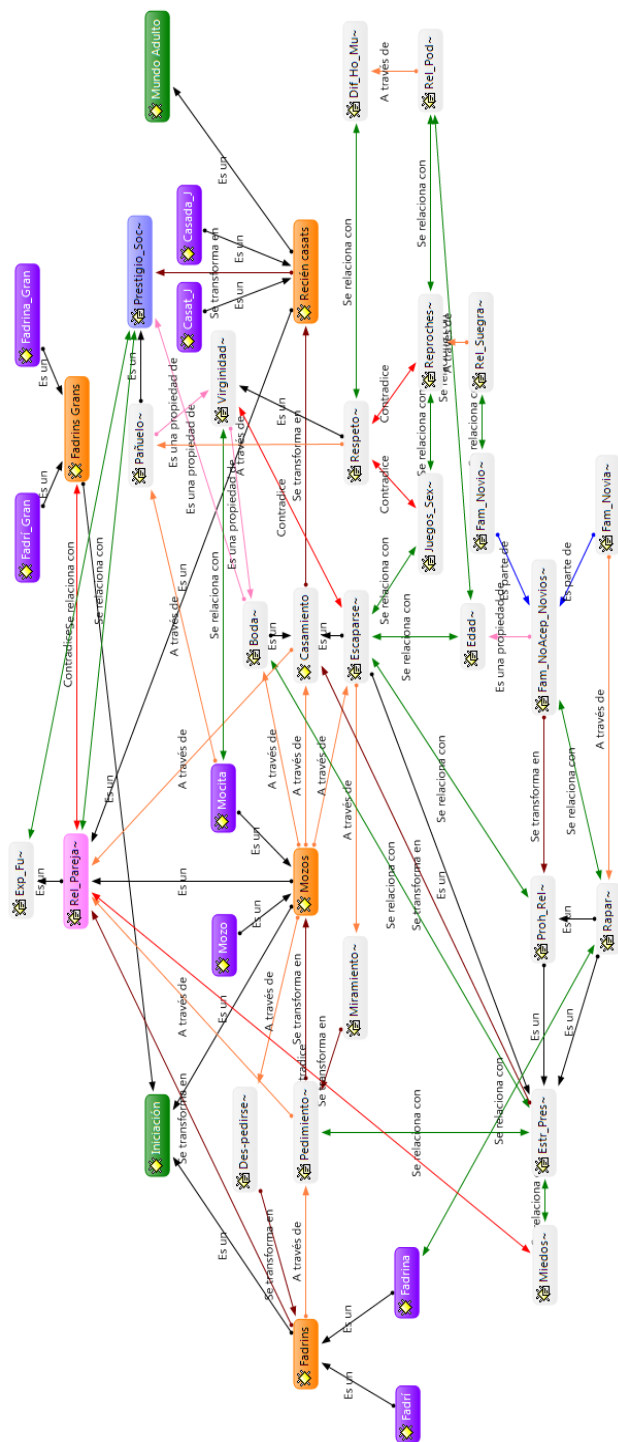
Tabla 9: Etapas del ciclo vital de la Comunidad Gitana de La Lluna

[illegible]

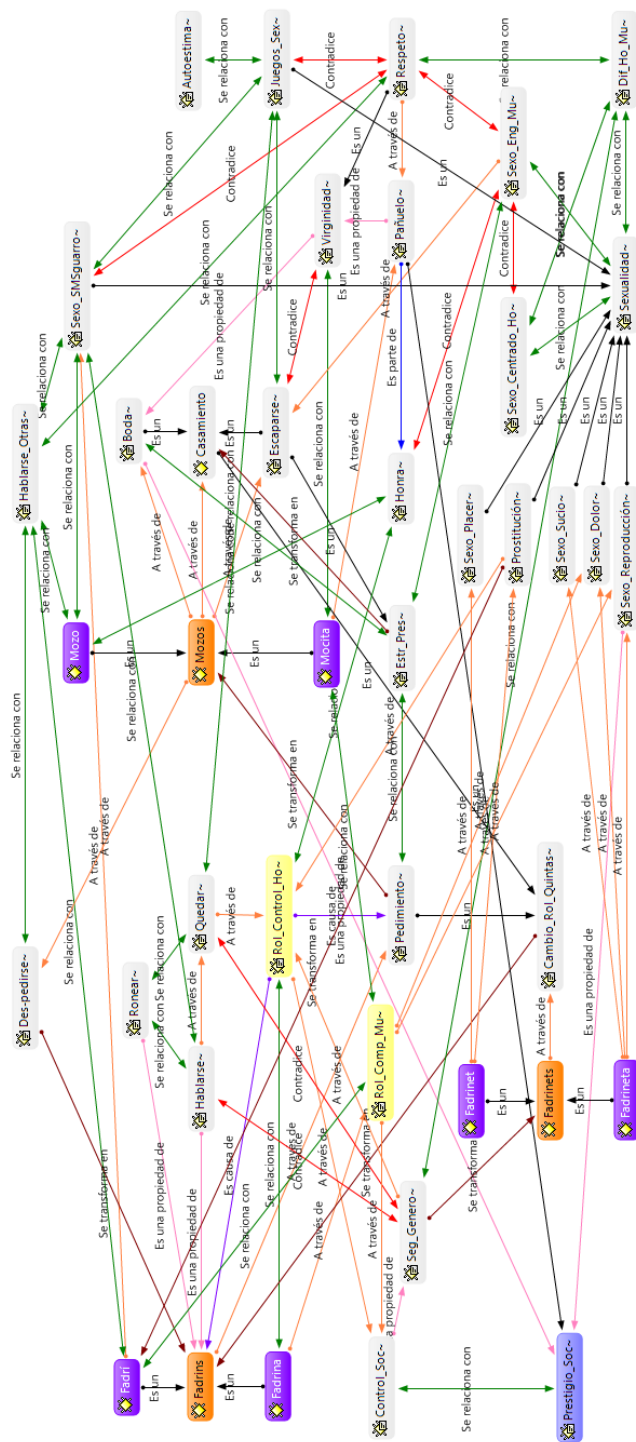
Tabla 10: Estatus que ocupan las chicas y chicos de las distintas quintas en los diferentes años del estudio

Quintas	Niñas y niños	Años - cursos académicos								
		2007 - 2008	2008 - 2009	2009 - 2010	2010 - 2011	2011 - 2012	2012 - 2013	2013 - 2014	2014 - 2015	2015 - 2016
Q0-S-a	Salomé	12	13	14	15	16	17	18	19	20
	Ana	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Q1-G-o	Abraham	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	Juan	11	12	13	14	15	16	17	18	19
	Raúl	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Jonathan	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Edgar	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Emilio	10	11	12	13	14	15	16	17	18
	Santiago	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Guido	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Efrén	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Jacob	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Isaias	8	9	10	11	12	13	14	15	16
Q2-G-a	Dolores	9	10	11	12	13	14	15	16	17
	Alba	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Chanel	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Índira	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Érica	8	9	10	11	12	13	14	15	16
	Zuleima	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Manuela	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Carmen	7	8	9	10	11	12	13	14	15
Q3-M-o	Tobías	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Simón	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Raimundo	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Adán	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	León	7	8	9	10	11	12	13	14	15
	Jesús	6	7	8	9	10	11	12	13	14
Q4-M-a	Amadeo	6	7	8	9	10	11	12	13	14
	Shakira	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Amelia	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Sara	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Adela	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Gabriela	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Katira	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Q5-P-o	Azahara	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Benjamín	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Diego	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Q6-P-a	Jacinto	2	3	4	5	6	7	8	9	10
	Anitak	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Yanira	3	4	5	6	7	8	9	10	11
	Keila	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Q7-B-a	Noelia	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Sulamita	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Yumara	1	2	3	4	5	6	7	8	9
	Saraima	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Azuleika	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Úsula		0	1	2	3	4	5	6	7
Q8-B-o	Vicente	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Ivón	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Amaro	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Honorio	0	1	2	3	4	5	6	7	8
	Germán		0	1	2	3	4	5	6	7
	Fidel		0	1	2	3	4	5	6	7
	Román		0	1	2	3	4	5	6	7
	Ricardo			0	1	2	3	4	5	6
	Manuel			0	1	2	3	4	5	6

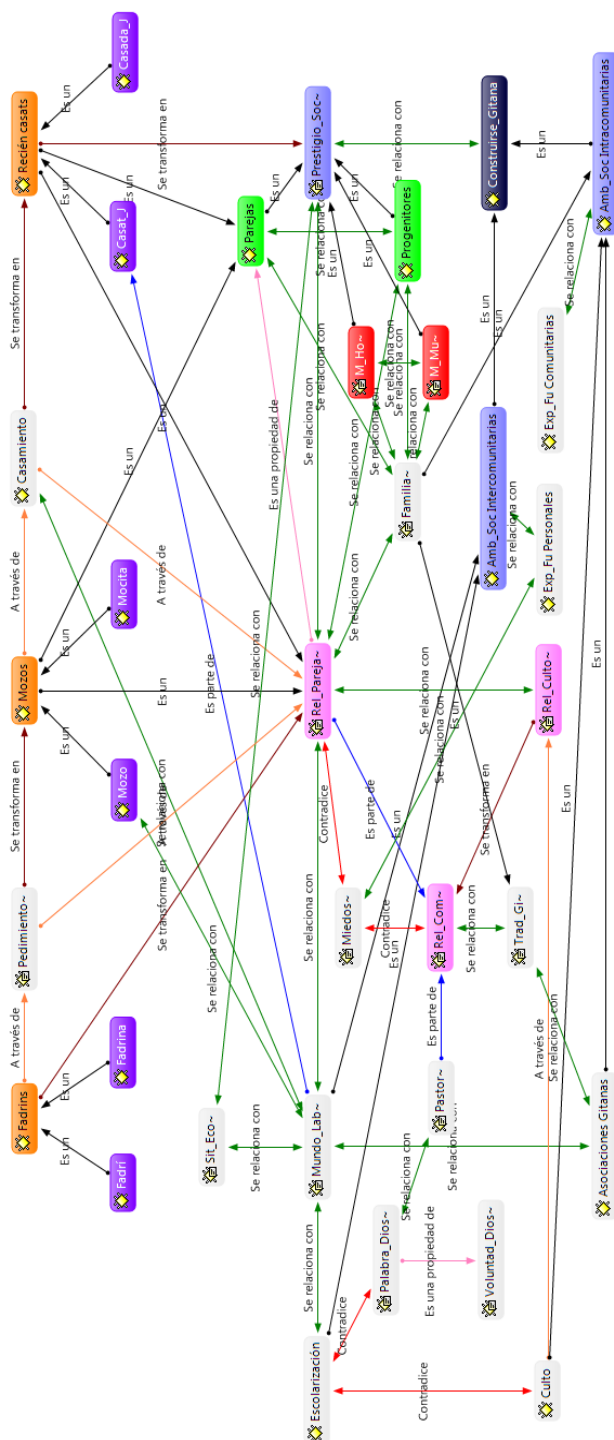
Network 1: Iniciación



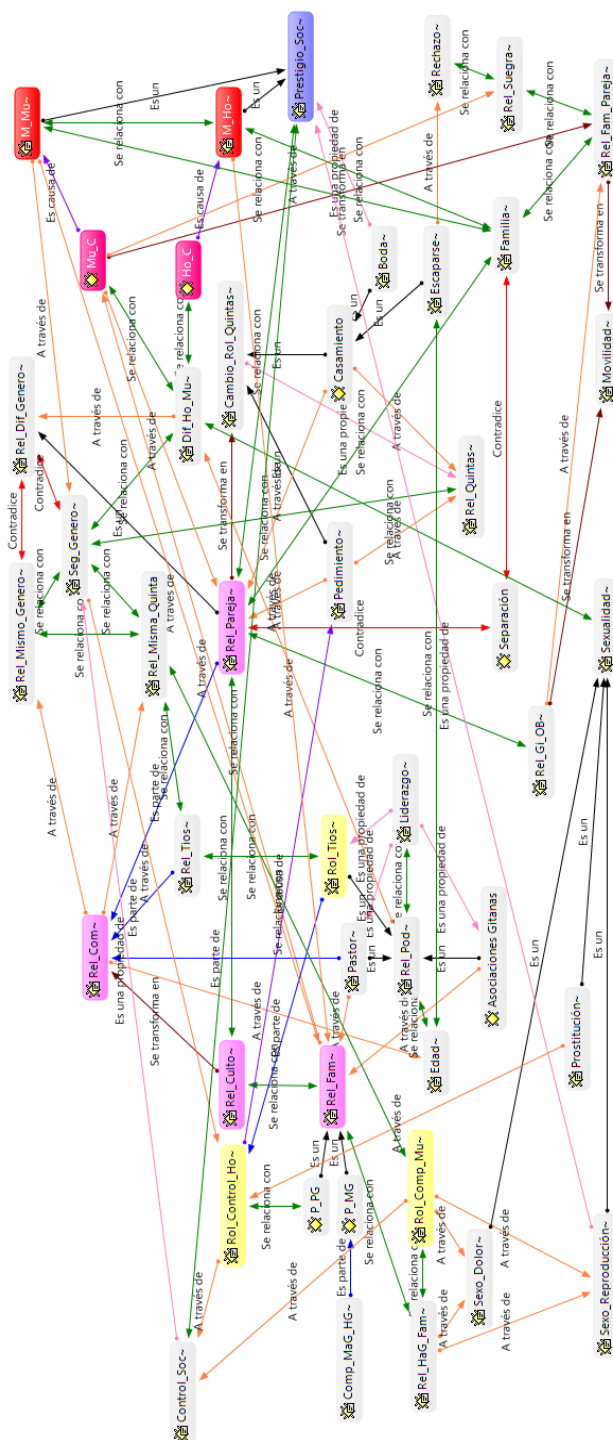
Network 2: Sexualidad



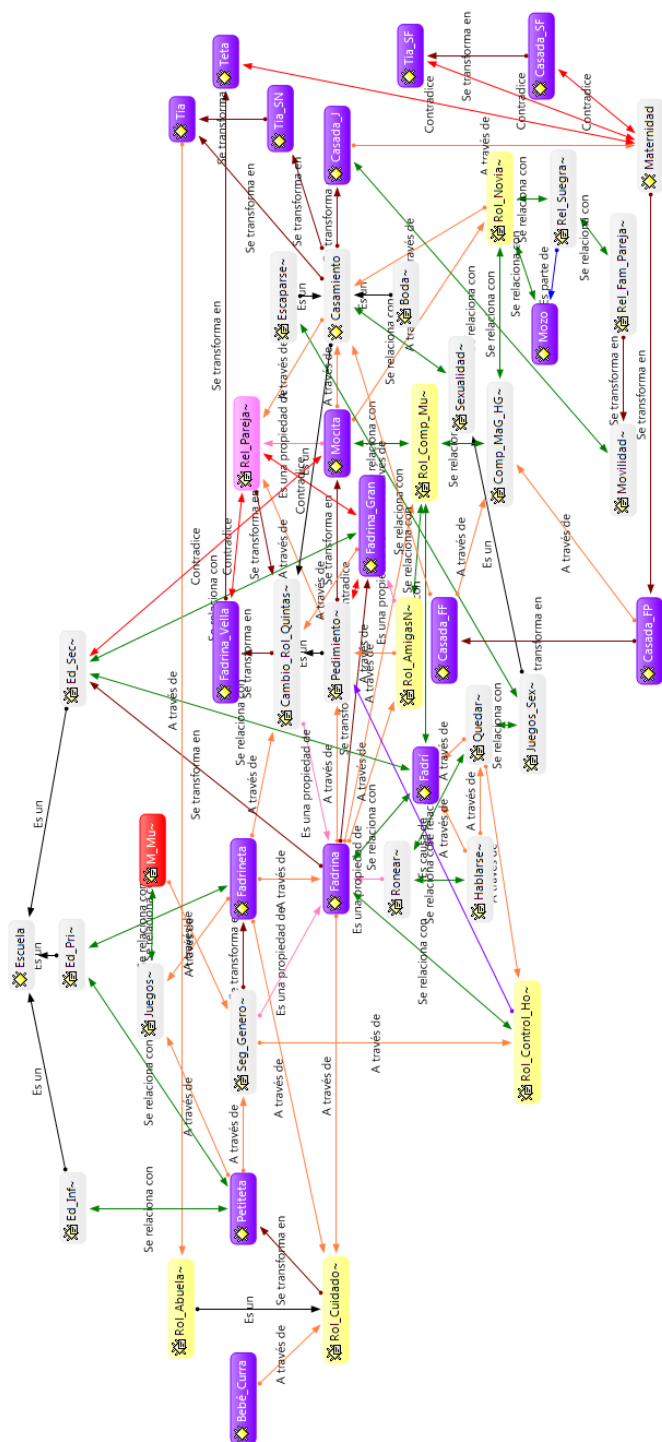
Network 3: Construirse como gitana en un mundo payo



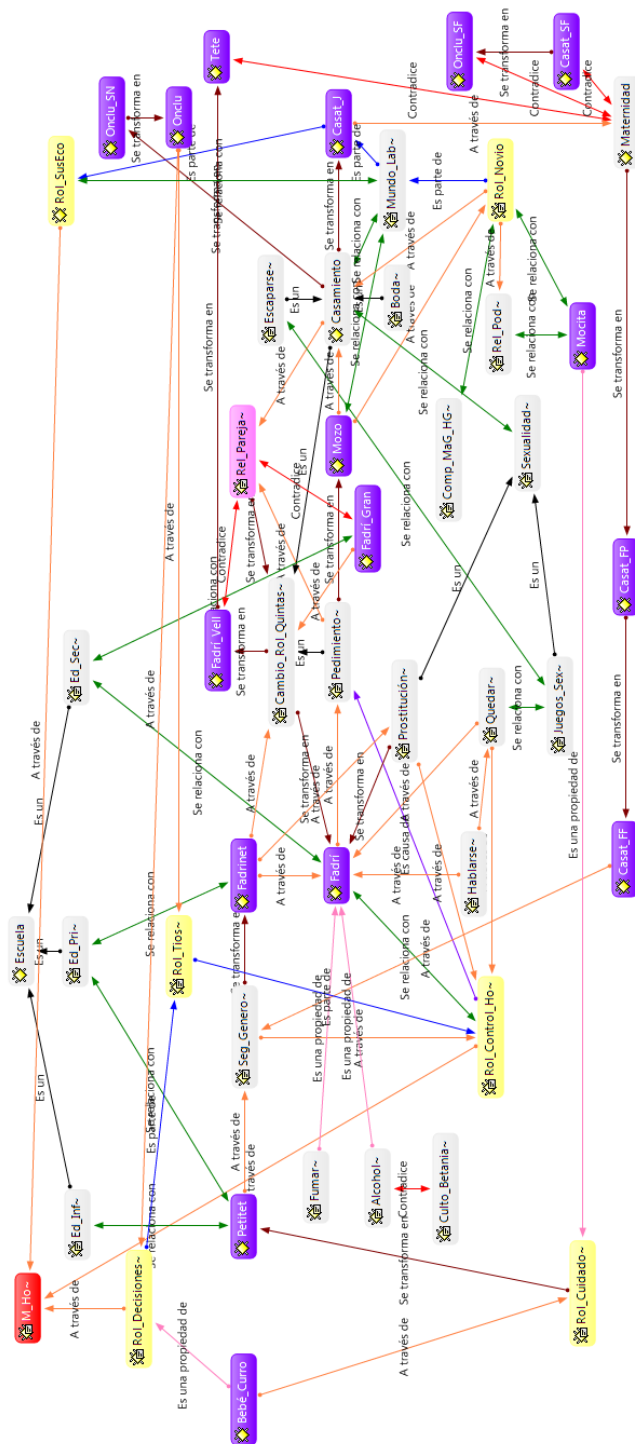
Network 4: Relaciones sociales



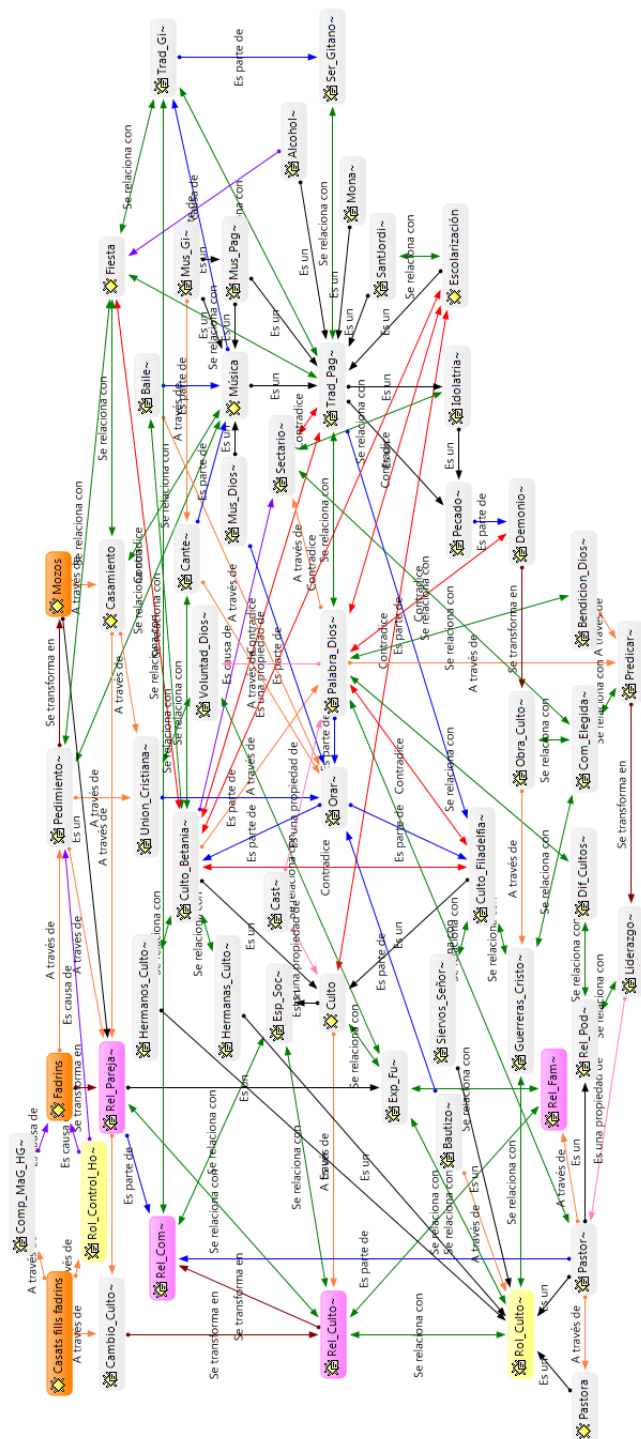
Network 5: Modelo de mujer



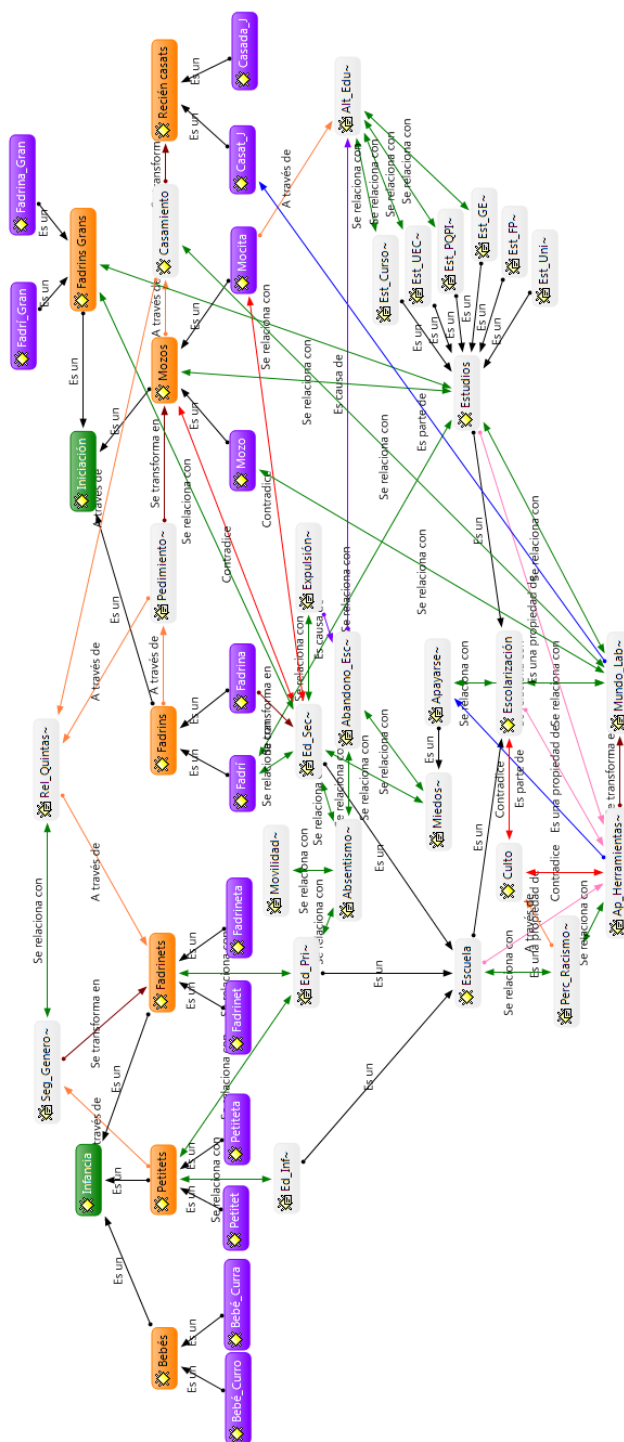
Network 6: Modelo de hombre



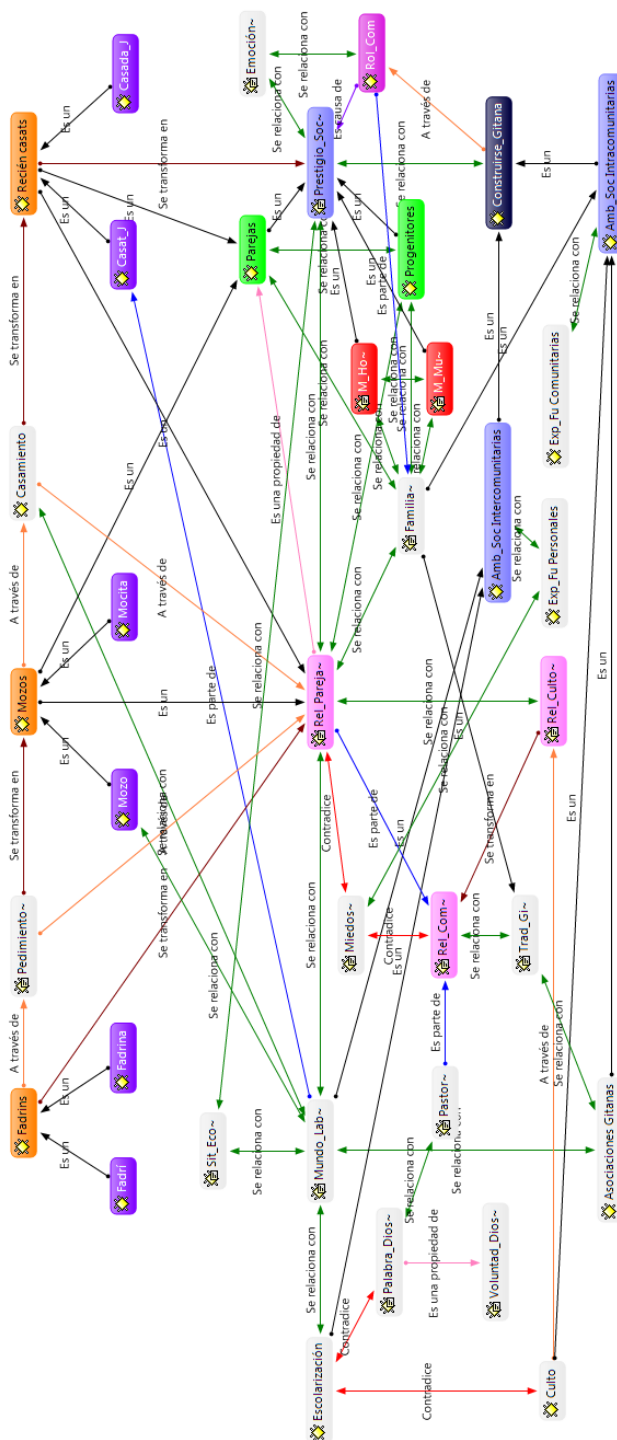
Network 7: El Culto



Network 9: Escolarización



Network 10: Prestigio social



ANEXO 4: 600 ANYS DEL POBLE GITANO A CATALUNYA: 1415 – 2015

El documental “600 anys del Poble Gitano a Catalunya: 1415 – 2015” narra la història de les gitanes i gitans des de la seva arribada a Catalunya. El documental està accessible en <http://www.museuvirtualgitano.cat/600-anys-del-poble-gitano-a-catalunya>. Aquí podeu llegir una transcripció del documental i la seva transcripció al castellà.

S'han dit moltes coses sobre nosaltres, però després de 600 anys de la nostra arribada a Catalunya, continuem sent un Poble desconegut. El Poble Gitano ha estat massa sovint invisibilitzat, silenciats i oblidats als llibres d'història. El poc que se n'ha dit, a més, sempre ha estat explicat per veus que no eren les nostres. Ara volem recuperar la nostra història, reconstruir-la des de les nostres mirades i contar-la amb les nostres pròpies veus.

Vam sortir de l'Índia fa aproximadament un miler d'anys i ens vam dispersar amb molt poques dècades. Tot i no saber molt bé els motius d'aquest èxode, la nostra presència arreu d'Europa és confirmada per nombrosos documents, entre els quals n'hi ha un que explica l'arribada a Perpinyà de Tomàs de Sabba, fill d'Antoni de Sabba, de l'Índia, aquest seria el primer gitano a trepitjar el territori català, el 26 de novembre de 1415, ara fa just 600 anys. Vam travessar els Pirineus com a pelegrins. El rei de la Corona d'Aragó i els seus nobles ens van rebre amb grans honors i privilegis. Com que veníem de l'Egipte Menor, nom amb que eren conegudes diferents regions de l'actual Grècia, ens van anomenar egipcians, i d'aquí el nostre nom: gitans. Durant els primers anys, vam ser admirats per les nostres habilitats artesanies i en l'ofici de la metal·lúrgia. La nostra llengua, les nostres vestimentes i la nostra manera de viure serien respectades durant un temps, entre mirades de fascinació i curiositat.

Aquesta etapa de tolerància, però, no va durar gaire. A poc a poc, la gent es va anar adonant que no érem pelegrins, sinó grups itinerants a la recerca de millors condicions de vida i amb voluntat de quedar-nos en aquella nova terra. En un context marcat per l'hegemonia del catolicisme i la intransigència envers de tot allò que semblés diferent, l'arribada al poder dels Reis Catòlics va suposar l'inici d'un dels períodes més difícils de la nostra història. Amb la promulgació de la primera pragmàtica (1499), de fet, s'encetava una brutal etapa de persecució, control i repressió del Poble Gitano. Una actitud, que a més, aniria acompanyada de manifestacions d'hostilitat i rebuig de molt bona part de la societat. Des de llavors, i durant quasi tres segles, se succeïrien tot tipus de lleis, disposicions i decrets que buscarien la nostra absoluta desaparició o bé intentarien absorbir-nos a còpia de fer-nos perdre la nostra identitat, llengua i costums.

La lògica de persecució i control, però, es va intensificar amb l'arribada dels Borbó, i la seva política centralitzadora, que també pretenia negar la identitat cultural catalana, i acabar amb ella. Els intents d'extermini del Poble Gitano es posaren de manifest, amb força, al llarg del segle XVIII, amb accions com "La Gran Batuda" (1749), "Lo Baró Prastapen", que tenia la intenció explícita d'eliminar a totes les persones gitanes. Aquest fet, constituí el primer intent de genocidi per un Estat, en època moderna.

Guardem a la memòria tot el que vam patir, però sabem que la nostra història és molt més que això. La ineficàcia tant de les mesures destinades a expulsar-nos, com de les d'aquelles orientades a fer-nos perdre la nostra condició, demostra la força de la nostra gent i de la nostra cultura. Hi ha qui diu que gràcies a aquesta enorme capacitat d'adaptació a qualsevol lloc i circumstància, hem pogut sobreviure sense perdre les nostres arrels, com si fóssim joncs a la vora dels rius.

A la vegada, som un Poble divers i plural, que ha aportat moltíssim a la cultura catalana. Durant segles, hem mantingut en algunes

zones la llengua catalana i l'hem enriquit amb nombrosos termes provinents del romanó. A més a més, hem fet aportacions fonamentals en diferents àmbits artístics, alhora hem estat inspiració de grans obres a la literatura i l'art, tot i que moltes vegades ens ha mostrat de forma estereotipada. La música i el ball han estat algunes de les formes d'expressió artística més representativa del nostre Poble. Els nostres avis i àvies cantaven i ballaven la farruca, el sandó, les rondenyas, el cante per levante i el garrotín, nascut en el si de les famílies gitanes a Lleida, fa més de dos segles. Més endavant, va sorgir la rumba catalana, una música mestissa, originada a partir del protoflamenc que viatjà a Amèrica al llarg del segle XV. Aquesta música es fusionaria amb l'amalgama de sons antillans d'aquelles terres, i posteriorment retornaria a la península. A Catalunya, a les mans de les gitanes i els gitanos catalans, aquesta barreja prendria la forma de rumba catalana o cants de ida y vuelta, cristal·litzant en les gitaneries de diverses ciutats. D'altra banda, el flamenc, fruit també de la fusió, ha estat també una de les aportacions gitanes més reconegudes, amb un fort arrelament a Catalunya.

Les nostres contribucions, però, van anar molt més enllà de la música i l'art, amb oficis imprescindibles per a la societat. Durant tants anys de persecució van haver d'aprendre a sobreviure, creant alternatives de supervivència i llaços de solidaritat que persisteixen actualment. Tot i així, vam tenir un paper protagonista en la transformació dels oficis artesanals com ara la cistelleria, la metal·lúrgia o l'orfebreria. Amb el temps, també vam arribar a l'expertesa en temes relacionats amb el tracte d'animals de càrrega, amb un bon reconeixement per part del conjunt de la població rural. Depenent del lloc i de les oportunitats, ens vem dedicar a diferents oficis, entre d'altres al comerç, l'agricultura, la construcció, com a guixaires o pintors, i la venda ambulat. Els nostres avantpassats van donar pas a diferents estils de vida. Algunes famílies que es van assentar van aconseguir ser propietàries de cases i terres, que els permeteren enriquir-se. Altres, mogudes per la necessitat, hagueren de mantenir la vida itinerant, tot combinant

les feines agràries amb el petit comerç. A les terres catalanes, però, a causa de les guerres que hi havia en aquell moment, ens vem assentar més tard que a la resta de la península. Malgrat tot, al segle XVIII, érem més d'un miler de persones gitanes censades a Catalunya. Després de cinc segles de convivència entre la cultura gitana i la cultura catalana, es va anar configurant, diferencialment, el grup que avui anomenem Gitanos Catalans, integrat per famílies que tradicionalment ja vivien per tot Catalunya, i per aquelles procedents d'altres zones i territoris de l'Estat Espanyol. Tots catalans i catalanes, amb el català o el castellà com a llengua materna, i tots calós, units per la identitat comuna gitana.

El procés d'industrialització, però, va tornar a complicar la nostra situació. En una societat on començava a instal·lar-se la idea del treball assalariat, les feines artesanals que havíem après, ja no eren tant necessàries i vam haver d'acabar fent oficis de baixa qualificació. Com sempre, el suport mutu va ser de vital importància per a nosaltres. Al mateix temps, se'ns va dificultar l'accés a les escoles, ja que alguns dels nostres oficis encara ens obligaven a viure de forma itinerant.

Així, tot i que fins a inicis del segle XX el nivell educatiu de quasi tota la població era molt baix, la dificultat en l'escolarització emmarcaria la desigualtat entre la població paya, majoritària, i les persones del Poble Gitano, que continuaríem patint una discriminació ben explícita.

En aquesta mateixa època, la recerca de millors condicions de vida, va provocar una emigració massiva de les zones rurals a les ciutats. Al llarg dels anys 50, Catalunya acollia una mitjana anual de 44000 persones, tant gitanes com payes, provinents de diferents territoris de l'Estat Espanyol. Barcelona, però, principal destinatària d'aquesta onada migratòria, no estava preparada per acollir tanta gent. L'escassa sensibilitat política en temes d'habitatge social i la manca de recursos, van fer créixer barris com El Camp de la Bota, El Somorrostro, Montjuïc o La Perona, que es van mantenir fins als

anys 80. Paral·lelament, moltes famílies gitanes continuaven vivint als barris de Gràcia, Hostafrancs o al Carrer de la Cera, així com a Lleida, Girona, Tarragona, Reus i molts altres pobles de Catalunya.

Més enllà d'aquesta situació de precarietat, durant la dictadura franquista, els obstacles a que es va haver d'enfrontar el nostre Poble, superaven als de la resta. La "Ley de Vagos y Maleantes", aprovada ja l'any 1933, serviria a la Guàrdia Civil per castigar-nos i controlar-nos. Se'ns va prohibir parlar la nostra llengua, considerada com una llengua de delinqüents, alhora que s'intentava acabar amb els nostres costums. Tant aquestes lleis com els estereotips instal·lats a la societat, continuarien fent difícil el nostre accés al mercat laboral i a qualsevol àrea de l'esfera pública. Malgrat tot, quan hem tingut una mínima oportunitat, hem decidit exercir feines i professions ben diverses i en igualtat de condicions amb la població paya.

A partir dels anys 60, com moltes ciutadanes i ciutadans, ens vam començar a organitzar i a crear entitats amb l'objectiu de cercar solucions a les mancances viscudes per moltes famílies gitanes, així com per visibilitzar i reconèixer el Poble Gitano. Naixia així, un moviment associatiu del Poble Gitano ja durant l'època franquista, que, tot i estar sota l'aixupluc de l'Església Catòlica en els seus orígens, es va fer autònom i va ser impulsat per la mateixa comunitat gitana amb l'arribada de la democràcia.

A Catalunya, gràcies a aquestes iniciatives socials i a moltes persones que van dedicar la seva vida i els seus esforços a aquesta tasca, es van promoure accions culturals i veïnals, així com projectes educatius i laborals als barris i zones amb més dificultats. En els darrers anys, moltes entitats segueixen desenvolupant projectes culturals de reconeixement del Poble Gitano, per fomentar l'escolarització i la continuïtat en els estudis, i la inserció laboral.

Així mateix, no podem deixar d'esmentar l'important paper que hem desenvolupat les dones gitanes al llarg de la història del

nostre Poble. Hem ocupat un lloc clau dins la família i la nostra comunitat, hem estat les transmissores i les màximes garants dels valors, la cultura i la memòria gitanos. Malgrat la triple exclusió patida, com a dones, com a gitanes i com a víctimes de l'exclusió social i educativa, hem estat subjectes actius i protagonistes en la transformació i l'enriquiment dels nostres costums. Així com, a la lluita contra les múltiples discriminacions que hem patit.

Des de l'arribada de la democràcia, moltes coses han canviat, gràcies a la nostra voluntat i a la participació social i política. Les institucions catalanes han estat capdavanteres en el reconeixement del Poble Gitano, un reconeixement que després s'estendria a l'Estat Espanyol i fins i tot al Parlament Europeu, que el 15 d'abril de 2014, reconeixia, per fi, el Samudaripen. Després de la creació del Consell Municipal del Poble Gitano de Barcelona, l'any 2001, el Parlament de Catalunya reconeixia l'existència de la comunitat gitana, el deute històric que les institucions tenien amb ella i la seva importància cultural per al país. Poc després, el Parlament reconeixia també el genocidi històric patit pel Poble Gitano a l'Estat Espanyol i a Catalunya. Aquests actes van anar acompanyats de diverses accions polítiques, com ara la creació del primer Pla Integral del Poble Gitano de Catalunya, que després ha tingut continuïtat en l'aprovació de dos plans integrals més, l'últim encara vigent. Mentrestant, ja estem preparant el quart, en el qual, la mateixa comunitat gitana exercirà, un cop més, el dret a decidir les polítiques públiques per el seu apoderament.

Som un Poble sense terra, un Poble dins d'un país, transnacional i sense fronteres. Tenim una llengua pròpia, el romaní, i a més, parlem el caló. Compartim uns trets culturals com el valor i la unió de la família i el respecte a la gent gran, i uns símbols i fites commemoratives concrets. Però el nostre sentit de pertinença és, sobretot, una actitud de vida, una manera d'estar, una emotivitat i un compromís ètic que ens vincula amb el nostre passat i amb la nostra gent, la nostra identitat, ja ho hem dit, és plural, diversa i compartida: ens sentim part del Poble Gitano, i alhora som catalans

i catalanes.

La nostra història ha estat un camí ple de persecucions, marginació, exclusió i moltes, moltes dificultats, tan sols superades per la nostra capacitat d'adaptació a qualsevol temps, lloc i circumstància. Avui en dia, rere sis segles de presència gitana a Catalunya, hi ha moltíssimes persones gitanes que ho estan passant malament encara, tant per raons socioeconòmiques, com també per motius ètnics. I això no ho oblidem, ni podem, ni volem fer-ho. Però no volem que ningú ens prengui per víctimes passives. Ni tampoc que se'ns reconegui en un únic context social, econòmic o laboral.

Volem construir un nou paradigma, on la nostra memòria històrica i les nostres aportacions culturals, intel·lectuals i socioeconòmiques a Catalunya, Espanya, Europa i al món, siguin reconegudes i formin part de l'imaginari popular universal. És cert que el context actual és complicat gairebé per a tothom, però malgrat les dificultats, aspirem a poder decidir col·lectivament, i amb la solidaritat d'altres veus, sobre totes aquelles qüestions que ens importen i ens interessin com a Poble. Aspirem a ser protagonistes i a ser decisius i decisives en tot el procés de presa de decisions que ens afecten com a comunitat. Una voluntat de participar, que en massa ocasions, no s'ha tingut en compte i ens ha convertit en un Poble oblidat pel sistema. Aspirem a la igualtat d'oportunitats, a ser reconeguts com a Poble, a fer que ser gitanes i gitanos no sigui un problema per accedir als serveis i als beneficis generats per una societat fonamentada en la concòrdia, la democràcia, la fraternitat i la llibertat, i a la qual, hem contribuït de manera col·lectiva, i sense que se'ns hagi reconegut al llarg d'aquests 600 anys.

Si som ara i aquí, és gràcies a vosaltres, avis, àvies, besavis, besàvies, pares i mares dels nostres besavis, i així successivament fins arribar a aquells gitanos i gitanes que van decidir venir a aquesta terra. Gràcies per mantenir i transmetre els valors de la nostra cultura generació rere generació, gràcies per tenir cura de

nosaltres i ensenyar-nos el valor de la solidaritat.

Vau caminar, vau caminar per un camí ple de dificultats, però vau decidir continuar. I ara som aquí, a Catalunya, en un moment incert, però amb tot el vostre bagatge per poder traçar nous camins plens d'esperança per un futur millor. Volem mirar el passat sense recança, per donar-vos les gràcies. Volem caminar pel present amb orgull i decisió. I volem mirar el futur amb esperança i valentia. Volem agrair a Catalunya que sigui una terra d'acollida, oberta i diversa, i treballarem perquè no es preguntí a la gent d'on ve, sinó cap a on vol anar. Com la roda de la nostra bandera, el temps gira, i nosaltres avancem a cada volta, a cada pas, sense oblidar d'on venim ni a on volem anar.

Salut, fortuna i llibertat! Sastipen, Baxt thaj Mestipen!

Se han dicho muchas cosas sobre nosotros, pero después de 600 años de nuestra llegada a Catalunya, seguimos siendo un Pueblo desconocido. El Pueblo Gitano ha sido demasiado a menudo invisibilizado, silenciado y olvidado en los libros de historia. Lo poco que se ha dicho, además, siempre ha sido explicado por voces que no eran las nuestras. Ahora queremos recuperar nuestra historia, reconstruirla desde nuestras miradas y contar con nuestras propias voces.

Salimos de la India hace aproximadamente un millar de años y nos dispersamos en muy pocas décadas. A pesar de no saber muy bien los motivos de este éxodo, nuestra presencia en toda Europa es confirmada por numerosos documentos, entre los que hay uno que explica la llegada a Perpinyà de Tomàs de Sabba, hijo de Antoni de Sabba, de la India, este sería el primer gitano en pisar el territorio catalán, el 26 de noviembre de 1415, hace justo 600 años. Atravesamos los Pirineos como peregrinos. El rey de la Corona de Aragón y sus nobles nos recibieron con grandes honores y privilegios. Como veníamos de Egipto Menor, nombre con que eran conocidas diferentes regiones de la actual Grecia, nos llamaron egipcianos, y de ahí nuestro nombre: gitanos. Durante los primeros años, fuimos

admirados por nuestras habilidades artesanas y en el oficio de la metalurgia. Nuestra lengua, nuestras vestimentas y nuestra manera de vivir serían respetadas durante un tiempo, entre miradas de fascinación y curiosidad.

Esta etapa de tolerancia, sin embargo, no duró mucho. Poco a poco, la gente se fue dando cuenta de que no éramos peregrinos, sino grupos itinerantes en busca de mejores condiciones de vida y con voluntad de quedarnos en esa nueva tierra. En un contexto marcado por la hegemonía del catolicismo y la intransigencia hacia de todo aquello que pareciera diferente, la llegada al poder de los Reyes Católicos supuso el inicio de uno de los períodos más difíciles de nuestra historia. Con la promulgación de la primera pragmática (1499), de hecho, se iniciaba una brutal etapa de persecución, control y represión del Pueblo Gitano. Una actitud, que además, iría acompañada de manifestaciones de hostilidad y rechazo de muy buena parte de la sociedad. Desde entonces, y durante casi tres siglos, se sucederían todo tipo de leyes, disposiciones y decretos que buscarían nuestra absoluta desaparición o intentarían absorbernos a copia de hacernos perder nuestra identidad, lengua y costumbres.

La lógica de persecución y control, sin embargo, se intensificó con la llegada de los Borbones, y su política centralizadora, que también pretendía negar la identidad cultural catalana, y acabar con ella. Los intentos de exterminio del Pueblo Gitano se pusieron de manifiesto, con fuerza, a lo largo del siglo XVIII, con acciones como "La Gran Redada" (1749), "El Barón Prastapen", que tenía la intención explícita de eliminar todas las personas gitanas. Este hecho, constituyó el primer intento de genocidio por un Estado, en época moderna.

Guardamos en la memoria todo lo que sufrimos, pero sabemos que nuestra historia es mucho más que eso. La ineficacia tanto de las medidas destinadas a expulsarnos, como de las de aquellas orientadas a hacernos perder nuestra condición, demuestra la fuerza de nuestra gente y de nuestra cultura. Hay quien dice que gracias a esta enorme capacidad de adaptación a cualquier lugar y

circunstancia, hemos podido sobrevivir sin perder nuestras raíces, como si fuéramos juncos al borde de los ríos.

A la vez, somos un Pueblo diverso y plural, que ha aportado muchísimo a la cultura catalana. Durante siglos, hemos mantenido en algunas zonas la lengua catalana y la hemos enriquecido con numerosos términos provenientes del romanó. Además, hemos hecho aportaciones fundamentales en diferentes ámbitos artísticos, a la vez hemos sido inspiración de grandes obras en la literatura y el arte, aunque muchas veces nos ha mostrado de forma estereotipada. La música y el baile han sido algunas de las formas de expresión artística más representativa de nuestro Pueblo. Nuestros abuelos y abuelas cantaban y bailaban la farruca, el sandó, las rondeñas, el cante por levante y el garrotín, nacido en el seno de las familias gitanas en Lleida, hace más de dos siglos. Más adelante, surgió la rumba catalana, una música mestiza, originada a partir del protoflamenco que viajó a América a lo largo del siglo XV. Esta música se fusionaría con la amalgama de sonidos antillanos de aquellas tierras, y posteriormente retornaría a la península. En Catalunya, a manos de las gitanas y los gitanos catalanes, esta mezcla tomaría la forma de rumba catalana o cantos de ida y vuelta, cristalizando en las gitanas de varias ciudades. Por otra parte, el flamenco, fruto también de la fusión, ha sido también una de las aportaciones gitanas más reconocidas, con un fuerte arraigo en Catalunya.

Nuestras contribuciones, sin embargo, fueron mucho más allá de la música y el arte, con oficios imprescindibles para la sociedad. Durante tantos años de persecución tuvieron que aprender a sobrevivir, creando alternativas de supervivencia y lazos de solidaridad que persisten actualmente. Sin embargo, tuvimos un papel protagonista en la transformación de los oficios artesanales como la cestería, la metalurgia o la orfebrería. Con el tiempo, también llegamos a la experiencia en temas relacionados con el trato de animales de carga, con un buen reconocimiento por parte del conjunto de la población rural. Dependiendo del lugar y de las

oportunidades, nos dedicamos a diferentes oficios, entre otros al comercio, la agricultura, la construcción, como yeseros o pintores, y la venta ambulante. Nuestros antepasados dieron paso a diferentes estilos de vida. Algunas familias que se asentaron consiguieron ser propietarias de casas y tierras, que les permitieron enriquecerse. Otras, movidas por la necesidad, tuvieron que mantener la vida itinerante, combinando los trabajos agrarios por el pequeño comercio. En las tierras catalanas, pero, debido a las guerras que había en ese momento, nos asentamos más tarde que en el resto de la península. Sin embargo, en el siglo XVIII, éramos más de un millar de personas gitanas censadas en Catalunya. Después de cinco siglos de convivencia entre la cultura gitana y la cultura catalana, se fue configurando, diferencialmente, el grupo que hoy llamamos Gitanos Catalanes, integrado por familias que tradicionalmente ya vivían por toda Catalunya, y por aquellas procedentes de otras zonas y territorios del Estado Español. Todos catalanes y catalanas, con el catalán o el castellano como lengua materna, y todos calós, unidos por la identidad común gitana.

El proceso de industrialización, sin embargo, volvió a complicar nuestra situación. En una sociedad donde empezaba a instalarse la idea del trabajo asalariado, los trabajos artesanales que habíamos aprendido, ya no eran tan necesarios y tuvimos que acabar haciendo oficios de baja calificación. Como siempre, el apoyo mutuo fue de vital importancia para nosotros. Al mismo tiempo, se nos dificultó el acceso a las escuelas, ya que algunos de nuestros oficios todavía nos obligaban a vivir de forma itinerante.

Así, aunque hasta inicios del siglo XX el nivel educativo de casi toda la población era muy bajo, la dificultad en la escolarización enmarcaría la desigualdad entre la población paya, mayoritaria, y las personas del Pueblo Gitano, que seguiríamos padeciendo una discriminación explícita.

En esta misma época, la búsqueda de mejores condiciones de vida, provocó una emigración masiva de las zonas rurales a las ciudades. A

lo largo de los años 50, Catalunya acogía una media anual de 44000 personas, tanto gitanas como payas, provenientes de diferentes territorios del Estado Español. Barcelona, pero, principal destinataria de esta oleada migratoria, no estaba preparada para acoger a tanta gente. La escasa sensibilidad política en temas de vivienda social y la falta de recursos, hicieron crecer barrios como El Camp de la Bota, El Somorrostro, Montjuïc o La Perona, que se mantuvieron hasta los años 80. Paralelamente, muchas familias gitanas continuaban viviendo en los barrios de Gracia, Hostafrancs o en la Calle de la Cera, así como en Lleida, Girona, Tarragona, Reus y muchos otros pueblos de Catalunya.

Más allá de esta situación de precariedad, durante la dictadura franquista, los obstáculos a que se tuvo que enfrentar nuestro Pueblo, superaban a los del resto. La "Ley de Vagos y Maleantes", aprobada ya en el año 1933, serviría a la Guardia Civil para castigarnos y controlarnos. Se nos prohibió hablar nuestra lengua, considerada como una lengua de delincuentes, al tiempo que intentaba acabar con nuestras costumbres. Tanto estas leyes como los estereotipos instalados en la sociedad, continuarían haciendo difícil nuestro acceso al mercado laboral y en cualquier área de la esfera pública. Sin embargo, cuando hemos tenido una mínima oportunidad, hemos decidido ejercer trabajos y profesiones muy diversas y en igualdad de condiciones con la población paya.

A partir de los años 60, como muchas ciudadanas y ciudadanos, nos empezamos a organizar y crear entidades con el objetivo de buscar soluciones a las carencias vividas por muchas familias gitanas, así como para visibilizar y reconocer el Pueblo Gitano. Nació así, un movimiento asociativo del Pueblo Gitano ya durante la época franquista, que, a pesar de estar bajo el cobijo de la Iglesia Católica en sus orígenes, se hizo autónomo y fue impulsado por la misma comunidad gitana con la llegada de la democracia.

En Catalunya, gracias a estas iniciativas sociales y muchas personas que dedicaron su vida y sus esfuerzos a esta tarea, se promovieron

acciones culturales y vecinales, así como proyectos educativos y laborales en los barrios y zonas con más dificultades. En los últimos años, muchas entidades siguen desarrollando proyectos culturales de reconocimiento del Pueblo Gitano, para fomentar la escolarización y la continuidad en los estudios, y la inserción laboral.

Asimismo, no podemos dejar de mencionar el importante papel que hemos desarrollado las mujeres gitanas a lo largo de la historia de nuestro Pueblo. Hemos ocupado un puesto clave dentro de la familia y nuestra comunidad, hemos sido las transmisoras y las máximas garantes de los valores, la cultura y la memoria gitanos. A pesar de la triple exclusión sufrida, como mujeres, como gitanas y como víctimas de la exclusión social y educativa, hemos sido sujetos activos y protagonistas en la transformación y el enriquecimiento de nuestras costumbres. Así como, en la lucha contra las múltiples discriminaciones que hemos sufrido.

Desde la llegada de la democracia, muchas cosas han cambiado, gracias a nuestra voluntad y a la participación social y política. Las instituciones catalanas han sido líderes en el reconocimiento del Pueblo Gitano, un reconocimiento que luego se extendería en España e incluso en el Parlamento Europeo, que el 15 de abril de 2014, reconocía, por fin, el Samudaripen. Tras la creación del Consejo Municipal del Pueblo Gitano de Barcelona, en 2001, el Parlamento de Catalunya reconocía la existencia de la comunidad gitana, la deuda histórica que las instituciones tenían con ella y su importancia cultural para el país. Poco después, el Parlamento reconocía también el genocidio histórico sufrido por el Pueblo Gitano en España y en Catalunya. Estos actos fueron acompañados de diversas acciones políticas, como la creación del primer Plan Integral del Pueblo Gitano de Catalunya, que luego ha tenido continuidad en la aprobación de dos planes integrales más, el último todavía vigente. Mientras tanto, ya estamos preparando el cuarto, en el que, la misma comunidad gitana ejercerá, una vez más, el derecho a decidir las políticas públicas para su empoderamiento.

Somos un Pueblo sin tierra, un Pueblo dentro de un país, transnacional y sin fronteras. Tenemos una lengua propia, el romaní, y además, hablamos el caló. Compartimos unos rasgos culturales como el valor y la unión de la familia y el respeto a las personas mayores, y unos símbolos y metas conmemorativas concretas. Pero nuestro sentido de pertenencia es, sobre todo, una actitud de vida, una manera de estar, una emotividad y un compromiso ético que nos vincula con nuestro pasado y con nuestra gente, nuestra identidad, ya lo hemos dicho, es plural, diversa y compartida: nos sentimos parte del Pueblo Gitano, al tiempo somos catalanes y catalanas.

Nuestra historia ha sido un camino lleno de persecuciones, marginación, exclusión y muchas, muchas dificultades, tan sólo superadas por nuestra capacidad de adaptación a cualquier tiempo, lugar y circunstancia. Hoy en día, tras seis siglos de presencia gitana en Catalunya, hay muchísimas personas gitanas que lo están pasando mal todavía, tanto por razones socioeconómicas, como también por motivos étnicos. Y eso no lo olvidemos, ni podemos, ni queremos hacerlo. Pero no queremos que nadie nos tome por víctimas pasivas. Ni tampoco que se nos reconozca en un único contexto social, económico o laboral.

Queremos construir un nuevo paradigma, donde nuestra memoria histórica y nuestras aportaciones culturales, intelectuales y socioeconómicas en Catalunya, España, Europa y el mundo, sean reconocidas y formen parte del imaginario popular universal. Es cierto que el contexto actual es complicado casi para todos, pero a pesar de las dificultades, aspiramos a poder decidir colectivamente, y con la solidaridad de otras voces, sobre todas aquellas cuestiones que nos importan y nos interesan como Pueblo. Aspiramos a ser protagonistas y ser decisivos y decisivas en todo el proceso de toma de decisiones que nos afectan como comunidad. Una voluntad de participar, que en demasiadas ocasiones, no se ha tenido en cuenta y nos ha convertido en un Pueblo olvidado por el sistema. Aspiramos a la igualdad de oportunidades, a ser reconocidos como Pueblo, a que ser gitanas y gitanos no sea un problema para acceder a los servicios

y los beneficios generados por una sociedad basada en la concordia, la democracia, la fraternidad y la libertad, ya la que hemos contribuido de manera colectiva, y sin que se nos haya reconocido a lo largo de estos 600 años.

Si estamos ahora y aquí, es gracias a vosotros, abuelos, abuelas, bisabuelos, bisabuelas, padres y madres de nuestros bisabuelos, y así sucesivamente hasta llegar a aquellos gitanos y gitanas que decidieron venir a esta tierra. Gracias por mantener y transmitir los valores de nuestra cultura generación tras generación, gracias por cuidar de nosotros y enseñarnos el valor de la solidaridad.

Caminasteis, caminasteis por un camino lleno de dificultades, pero decidisteis continuar. Y ahora estamos aquí, en Catalunya, en un momento incierto, pero con todo su bagaje para poder trazar nuevos caminos llenos de esperanza para un futuro mejor. Queremos mirar el pasado sin pesar, para daros las gracias. Queremos caminar por el presente con orgullo y decisión. Y queremos mirar el futuro con esperanza y valentía. Queremos agradecer a Catalunya que sea una tierra de acogida, abierta y diversa, y trabajaremos para que no se pregunte a la gente de dónde viene, sino hacia donde quiere ir. Como la rueda de nuestra bandera, el tiempo gira, y nosotros avanzamos en cada vuelta, a cada paso, sin olvidar de dónde venimos ni a dónde queremos ir.

¡Salud, fortuna y libertad! Sastipen, Baxt thaj Mestipen!

(Museu Virtual del Poble Gitano a Catalunya, 2016)

Transcripción del documental: 600 anys del Poble Gitano a Catalunya: 1415 – 2015



A pesar de haberme agitanado en estos últimos años, y haber cambiado mi mirada tanto a nivel personal como profesional en muchos temas, sigo siendo paya. No obstante, ser consciente que soy paya implica también ser consciente de algunos de mis privilegios.

Han pasado 9 años desde que llegué a la comunidad gitana de La Lluna, y en este tiempo todas hemos crecido. A pesar que tenemos ciclos vitales distintos y en ocasiones seguimos sorpreendiéndonos con algunas decisiones que tomamos unas u otras, juntas hemos crecido y seguiremos creciendo.