

# La resocialización de la mujer gitana en los cursos de alfabetización de la Renta Mínima de Inserción<sup>1</sup>

Ariadna AYALA RUBIO  
Université Paris Est  
ariadnaayala@gmail.com

Recibido: 16-12-2013  
Aceptado: 12-05-2014

## Resumen:

En este artículo se analizan los valores de género que se promueven tanto en los cursos de alfabetización dirigidos a mujeres gitanas receptoras de la renta mínima de inserción (RMI) como en las actividades organizadas por instituciones públicas y entidades de iniciativa social para este colectivo. A través del proceso de resocialización de las beneficiarias gitanas de RMI, centrado en la construcción y transmisión profesional de lo que supone ser actualmente una "mujer moderna" y de una concepción específica de la igualdad de género, las mujeres gitanas son instadas continuamente a asumir ciertos valores y prácticas sociales (de género, de "ciudadanía", de crianza, etc.), a la vez que se va conformando un arquetipo de la "mujer gitana" que condensa potentes estereotipos y prejuicios sobre la "cultura gitana" y las relaciones de género características de este colectivo.

**Palabras clave:** Renta Mínima de Inserción Social; políticas sociales; mujeres gitanas; alfabetización y género; intervención social; derechos sociales.

## The "re-socialization" of Gypsy women in the literacy courses aimed to the recipients of the Social Integration Revenue Policy of the Region of Madrid

### Abstract:

This article studies the gender values that are promoted both in the literacy courses for gypsy women beneficiaries of the Social Integration Revenue Policy of the Region of Madrid and in the events that are organized for this group by public institutions and NGOs.

---

<sup>1</sup> La metodología se ha realizado a partir de un trabajo etnográfico de más de dos años en diversas ONG que imparten estas actividades socio-educativas y de la realización de entrevistas en profundidad a los profesionales y personas de etnia gitana receptoras de RMI participantes en dichos espacios socio-educativos vinculados a la Renta Mínima de inserción (39 entrevistas a personas de etnia gitana y 32 a profesionales residentes en la Comunidad de Madrid), se estudia el proceso de re-socialización de las mujeres gitanas beneficiarias de la RMI.

Los resultados de esta investigación han sido posibles gracias a una beca pre-doctoral FPU (Programa de Formación del Profesorado Universitario) de cuatro años concedida por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Para una descripción detallada de la metodología utilizada y de las distintas fases del trabajo de campo véase el apartado "metodología" de mi tesis doctoral (páginas 18-35):<http://eprints.ucm.es/16247/1/T33960.pdf>

The process of “socialization” that occurs in the educative groups for Gypsy women is focused on constructing an image of what it is to be a “Gypsy modern woman”. Through multiple mechanisms and discursive techniques a specific conception of gender equality is transmitted in these educative spaces. In addition to this, Gypsy women are continually urged to assume certain values and social practices (of gender identity, of “citizenship”, of parenting, etc..), while an archetype of “Gypsy Woman” which condenses powerful stereotypes and prejudices about the “Gypsy culture” and the gender relations characteristics of this group is constructed.

**Keywords:** Social Integration Revenue Policy; social policies; Gypsy women; literacy and gender; social intervention; social rights.

### **Referencia normalizada**

Ayala Rubio, A. (2014): “La resocialización de la mujer gitana en los cursos de alfabetización de la Renta Mínima de Inserción”, *Política y Sociedad*, 51 (3), pp. 789-816.

**Sumario:** 1. Las actividades educativas en los talleres de alfabetización asociados a la Renta Mínima de Inserción (RMI). 2. La mujer gitana como terreno abonado para la intervención social. 3. “Cultura gitana” y desigualdad de género: cuando la cultura esconde la diversidad. 4. La autonomización de la mujer como etapa necesaria en la “evolución hacia la liberación femenina”. 5. Alfabetización e infantilización: consecuencias corporales de la práctica de la lectoescritura en los grupos de RMI. 6. Conclusiones. Bibliografía.

## **1. Las actividades educativas en los talleres de alfabetización asociados a la Renta Mínima de Inserción (RMI)**

Las actividades educativas que se implementan con la población gitana beneficiaria de la RMI se concentran en dos temáticas principales: por un lado, la alfabetización, que no ha variado desde el comienzo de la intervención social con el colectivo gitano y, por otro lado, la educación para la salud, cuyos contenidos recuerdan a los clásicos de la puericultura (Boltanski, 1969; Boltanski, 1975; Ariès, 1973; Bourdieu, 1966; Pérez Soler, 1979, 1979a; De Montlibert, 1980; Alluè, 2000: 65), como es el caso, por ejemplo, de la prevención de enfermedades transmisibles, los métodos de lactancia, la higiene del recién nacido, la atención y los cuidados a los niños enfermos, etc., siendo común que se realicen “talleres” o “charlas” periódicas sobre los hábitos de vida saludables en las ONG o en los centros de salud de la Comunidad de Madrid próximos a las entidades de iniciativa social a las que asisten los beneficiarios de la RMI. Hay que tener en cuenta, además, que esta última temática, esto es, la educación para la salud, se imparte dentro de la dinámica general de los grupos de alfabetización, de manera que se presenta como un “extra” o un complemento a la formación en lectoescritura que constituye el núcleo de los mismos.

El tema de la igualdad de género se trabaja, sin embargo, de manera transversal en esos grupos de alfabetización y, por tanto, en los proyectos de integración<sup>2</sup> que son organizados y desarrollados por esas entidades de iniciativa social. El énfasis que se está poniendo en fomentar debates sobre este tópico, principalmente con mujeres gitanas, guarda relación con la construcción que, desde distintas instituciones académicas y profesionales, se ha llevado a cabo de estas mujeres como “motor de cambio” del colectivo gitano (Cardiel, 2007: 65-66; San Román, 2010 [1997]: 276-277; Grañeras, 2011; *El País*, 28 de enero).

Se las piensa, de este modo, como más receptivas a los valores y conocimientos transmitidos por los profesionales y las instituciones sociales, además de cómo más abiertas al cambio. Ello podría explicar, en parte, que con el sector del colectivo gitano con el que más se interviene sea el de las mujeres y que, por tanto, en la mayoría de los proyectos de integración, sean ellas las que participen.

Hay que recordar aquí que, en el marco de la división del trabajo existente en las familias gitanas, las mujeres se han especializado en establecer y mantener las relaciones con el mundo de los Servicios Sociales, lo cual puede estar contribuyendo, como asegura la asociación Presencia Gitana (1990), a “redefinir los roles que tradicionalmente se asignaban a determinados hombres” como representantes de esas familias ante la sociedad y las autoridades *payas*.

Actualmente, son las mujeres gitanas las que se encargan del contacto con las instituciones y las ONG, continuándose de esta manera, como se ha dicho, con una división de los roles sexuales en el seno de los grupos domésticos gitanos “aunque con un importante cambio en sus contenidos” (Serrano y Arriba, 1998: 116).

## **2. La mujer gitana como terreno abonado para la intervención social**

Frente a la representación social que se suele encontrar en muchos de los informes “técnicos” provenientes de los profesionales socio-sanitarios, donde se construye al colectivo gitano como “resistente al cambio”, la imagen que se enfatiza de la mujer gitana en los espacios públicos vinculados a la RMI es, por el contrario, la de su receptividad a ese mismo cambio, su deseo de mejora y su apertura al trabajo con los Servicios Sociales y con las entidades de iniciativa social. Esta visión de la gitana como “referente de cambio” o como “persona moderna” se ha difundido en diversas jornadas de formación promovidas por distintas instituciones públicas. En estas jornadas se suele alabar públicamente a las gitanas, poniéndose a las mediadoras sociales gitanas como ejemplo del cambio al que está sujeto el colectivo.

---

<sup>2</sup> Los proyectos de integración son un conjunto de actividades orientadas a la promoción personal y social de los beneficiarios de la RMI. Son gestionados por entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro y financiados por la Consejería de Familia y Asuntos Sociales.

Algunas mujeres gitanas mediadoras sociales exponen su visión sobre qué les ha supuesto el acceso al mundo laboral, y cómo por ello “no han dejado de ser mujeres”. Después de sus exposiciones, hay una ovación entre las asistentes, mayoritariamente gitanas y profesionales (Registro de campo: observación en encuentro de formación organizado por varias ONG y el Ayuntamiento de Madrid, junio 2007).

En una aportación al diario *El País* (Grañeras, 28 de enero de 2011), la jefa del Área de Estudios e Investigación del IFIIE (Instituto de Formación, Investigación e Innovación Educativa), del Ministerio de Educación, sostiene que las mujeres y las niñas gitanas son el “motor de cambio” de su comunidad; y en el libro *Nosotras las Artemisa* (2008, p. 15), apoyado por el Área de Igualdad del Ayuntamiento de Madrid, se argumenta que “las mujeres representan un claro referente en el cambio de la cultura gitana”.

Una imagen parecida aparece en una guía de actuación con la juventud gitana de la Fundación Secretariado General Gitano (FSGG) donde, después de señalarse la discriminación y el control en razón del género que sufren las jóvenes gitanas, se afirma que son éstas “las que más participan y las que están transformando su realidad” (Martínez Ten, Tuts y Pozo, 2003: 23); lo cual se atribuye a causas como la “solidaridad de género” o el hecho de que las mujeres compartan “espacios de socialización”:

La mujer gitana es un motor de cambio en la comunidad gitana. Entre ellas existe un fuerte lazo de solidaridad por el género que les permite compartir espacios de socialización con otras mujeres fuera del espacio familiar. Las jóvenes están realizando un gran esfuerzo por “salir de casa”, avanzar y promocionarse, y pueden jugar un papel fundamental en cualquier proyecto de participación social (Martínez Ten, Tuts y Pozo, 2003: 23).

Es indudable el esfuerzo institucional desarrollado para difundir esta imagen de la mujer gitana. No obstante, no se analiza en ninguna de éstas u otras obras ni la relación que puede haber entre la presencia femenina en “los espacios de socialización” de las ONG con el uso de la RMI como instrumento para compeler a que acudan a ellos ni las consecuencias que esta “imposición de la intervención profesional” (Nogués, 2007) pueda estar ocasionando. Tampoco hay estudios, salvo el de Abajo y Carrasco (2004), que vayan más allá de la consideración de la identidad cultural como factor explicativo de los comportamientos de las mujeres gitanas.

De hecho, sólo he localizado un trabajo, en concreto una guía de la Fundación Secretariado General Gitano (FSGG), donde se matiza que “son aquellas jóvenes con mayores oportunidades educativas, culturales y económicas las que tienen más oportunidades para elegir entre las diversas opciones vitales” (Martínez Ten, Tuts y Pozo, 2003: 12), a la vez que se recoge en él que, en la construcción de la identidad gitana, “influye fuertemente el origen familiar, el territorio o el lugar en el que se vive y el estatus social” (Martínez Ten, Tuts y Pozo, 2003: 22). Sin embargo, incluso en esta obra, el peso explicativo se termina poniendo en la identidad cultural de los gitanos.

La representación social de la mujer gitana como “motor del cambio” guarda relación, desde mi punto de vista, con la división de roles sexuales que actualmente se da en las familias gitanas beneficiarias de la RMI, en las que son los varones los que trabajan fuera de casa en el chatarreo u en otras actividades económicas, y las mujeres las que se encargan del contacto con las instituciones públicas, que implica la demanda de la RMI y de otras ayudas sociales. Es más, las mujeres son los miembros de la unidad familiar a los que la RMI ha podido “captar”, convirtiéndose en el público “cautivo” (Sassier, 2004: 100) y, por ende, mayoritario de la intervención social vinculada a esta política social, debido a que ellas suelen ser las titulares de la misma y sólo a quienes figuran como tales se les puede “forzar” a firmar el Programa Individual de Inserción y a participar en las actividades que se establezcan de cara a la inserción social. No es casualidad, de este modo, que los Servicios Sociales hayan promovido discursos positivos sobre ellas coincidiendo, además, con el hecho de que sus profesionales manejen la idea de que “es muy difícil trabajar con los hombres”.

Camino con una educadora social por el poblado mientras conversamos. Le pregunto por qué piensa que hay tantos grupos que trabajan con mujeres gitanas y tan pocos con hombres. Me responde algo así como que ella se ha estado preguntando lo mismo, y que cree que es porque las mujeres son más fáciles de captar al ser las que están en contacto con las instituciones y en el ámbito doméstico, por lo que pueden acceder a ellas si realizan visitas para solucionar cualquier papeleo, mientras que los hombres se encuentran chatarreando o realizando actividades fuera de casa (Registro de campo: observación en un poblado chabolista al sureste de Madrid, septiembre 2008).

Todo acontece como si la intervención social enalteciera, piropeándolas como “modernas”, “abiertas” y palancas del cambio, a la única parte del colectivo gitano a la que ha tenido y tiene acceso. Ello se ve reforzado por el establecimiento, desde diferentes políticas de inclusión social, de las mujeres gitanas como grupo prioritario de la intervención social. Por otro lado, se puede sostener como hipótesis que la imagen de la mujer gitana como “agente de cambio” está sirviendo a las instituciones públicas y a las ONG como un elemento a partir del cual, por un lado, trabajar con las mujeres “de puertas para afuera” (en los actos públicos organizados por las asociaciones gitanas y por las administraciones públicas) y, por otro lado, introducir una intensa labor de concienciación sobre la desigualdad de género “de puertas para adentro” (como sucede con frecuencia en los cursos de alfabetización), que se orienta a transformar unas relaciones entre hombres y mujeres que se perciben como desiguales. Ello, sin embargo, acaba por introducir un elemento desestabilizador, antes que nada, en la pareja gitana y, por extensión, en el colectivo gitano, dado que la mayor parte de los proyectos de integración (con sus correspondientes cursos de alfabetización) y de las jornadas de formación vinculadas a la RMI se orientan a las mujeres y, por otro lado, en estos espacios socio-formativos es común, como se acaba de decir, que se trabajen dichas cuestiones relacionadas con la de-

sigualdad de género, por lo que está recayendo sobre ellas la acción más intensiva dirigida a crear conciencia sobre esa desigualdad.

Una consecuencia de este trabajo intensivo sobre las mujeres es la desazón que algunas mujeres gitanas experimentan como resultado de lo que se puede considerar como “un exceso de conciencia” sobre la desigualdad de género que les atañe, principalmente por no contar con las condiciones socioeconómicas que les permitan encarnar el asumido discurso de la emancipación.

Es el caso de Sara, perceptora de la RMI de clase media-baja<sup>3</sup> de 23 años, quien después de varios años asistiendo a un curso de alfabetización en Cañada Real, se siente profundamente molesta por tener que cuidar sola de su hija durante gran parte del día mientras su marido chararra, a la par que piensa que él no le puede dar lo que ella necesita: a nivel económico, porque no consigue suficiente dinero para alquilar un piso y, a nivel emocional, porque no la cuida a ella como cree que debería hacerlo ni le dedica a su hija el tiempo que estima necesario. Sara considera que su marido podría hacer más por “colaborar en casa”, y esta conciencia de desigualdad, junto con la situación en la que vive (escasez económica, soledad, imposibilidad de moverse por sí sola para visitar a su familia al no tener cerca transporte público, etc.), hacen que únicamente visualice como opción para mejorar su situación vital la ayuda “externa” de las instituciones sociales.

La sobrerrepresentación de las mujeres en los dispositivos asistenciales del Estado ha sido tratada por autores como Murard (2003: 209). Parafraseándole, se podría decir que mientras el Estado Social es “feminista”, la parte penal se encuentra básicamente habitada por los hombres. En el caso que nos ocupa, el trabajo de intervención social (principalmente socio-educativo y asistencial) que la Administración Pública y las ONG realizan con las mujeres gitanas se halla sobredimensionado con respecto al realizado con los varones debido, desde mi punto de vista, a la incapacidad de estas entidades de relacionarse con estos últimos. De hecho, los espacios socio-educativos relacionados con la RMI se presentan como una prolongación del espacio doméstico dado que están feminizados, habitados únicamente por mujeres, de manera que los varones gitanos no los consideran como lugares de participación en la vida pública, sino más bien como lugares donde sus mujeres pasan unas horas al día que no tendrán consecuencia alguna en sus vidas. Los gitanos beneficiarios de clase baja y media-baja entienden su participación, por tanto, como un peaje que han de pagar por recibir la RMI, mientras que los profesionales la consideran como un paso “previo” a la verdadera integración, puesto que asumen como una evidencia (por tanto, como algo de lo que se parte, pero que no se

---

<sup>3</sup> La clasificación de la población en diferentes estratos sociales ha sido explicada en el artículo “De la paga a un derecho social: experiencias y puntos de vista de los beneficiarios gitanos sobre la Renta Mínima de Inserción”, el cual ha sido publicado en la Revista de Antropología Social de la Universidad Complutense de Madrid (volumen 22, 2013: 103-136), así como en mi tesis doctoral (véase nota 1).

somete a interrogación) que las mujeres viven en un sistema patriarcal donde prima una “ideología machista traumática” (San Román, 1997: 87-88) favorecida por su excesiva dependencia con respecto a los hombres gitanos, por su falta de formación y por su dedicación exclusiva a los cuidados domésticos.

Por ello, estiman que cualquier espacio fuera de esa unidad familiar servirá para socializar a las mujeres en valores e ideas diferentes. Así, los grupos de alfabetización dirigidos a gitanas beneficiarias de la RMI se encuentran plagados de charlas y talleres que a menudo se orientan a promover debates sobre la desigualdad de género, o se invita, por ejemplo, a agentes de igualdad del Ayuntamiento a hablar de estas cuestiones, haciéndose hincapié también en ellas en las distintas jornadas de formación a las que asisten estas mujeres varias veces al año.

Mientras que a nivel público se dibuja a las mujeres gitanas como agentes de cambio social, a nivel privado, las profesionales las conciben como la “parte débil” u oprimida del colectivo gitano, construyéndose estampas contradictorias y ciertamente “bipolares” de ellas.

Esta combinación de ideas contrapuestas sobre las mujeres gitanas se encuentra asimismo en algunos textos académicos:

No es un azar que las mujeres que tienen a su cargo la mayoría de las tareas domésticas y que se ven afectadas por las consecuencias de la discriminación en razón de su género se vean limitadas en sus derechos y en su intervención colectiva (OIT, 1995). Pero al mismo tiempo, en muchos países del Sur, se constata que en muchos proyectos, las mujeres son el principal sujeto de dinamización (Estivill, 2003: 113).

Basaigoiti, Bru y Alves, M. (2009) hacen referencia a lo que llaman “la receptividad” de las gitanas, asociándola al rol como “transmisoras de valores” que las mujeres desempeñan en la unidad familiar; visión que coincide con la que mantienen algunas entidades de iniciativa social:

En determinados grupos, la mujer constituye una oportunidad de cambio para todo el conjunto de la comunidad (por ejemplo en la etnia gitana) por ser más receptiva a entrar en procesos de formación básica y ocupacional y por ser transmisora de nuevos “saberes” y valores sociales en la institución de la familia (Ayuntamiento de Madrid, CASM, Barró y Fanal, 2008: 15)

Las mujeres que participan en los proyectos de integración suelen sostener, delante de las profesionales, que realizan las actividades de cuidado del hogar y de educación de los hijos porque así se ha hecho siempre y, porque en caso de querer cambiarlo, tendrían muchos problemas con sus maridos y/o compañeros. No tienen reparo en decir que a ellas les gusta cuidar de sus hijos, ni en distinguirse orgullosamente así de las mujeres *payas*. Las asociaciones e instituciones públicas que trabajan con gitanas receptoras de la RMI tienden a alabar las capacidades de éstas como madres y educadoras cuando la valoración adquiere una cierta proyección pública al hacerse en distintos foros y en –las ya mencionadas– jornadas formativas. En cambio, de puertas para adentro, las profesionales de esas asociaciones e institu-

ciones critican que las mujeres se concentren en el cuidado doméstico puesto que, según sostienen, ello las encasilla en su rol de género tradicional.

En todo caso, como se viene remarcando, las mujeres gitanas son construidas en positivo, configurándose como el reverso de la construcción de que son objeto los varones gitanos: como machistas, inaccesibles, atrasados y resistentes al cambio.

En la práctica, las mujeres gitanas beneficiarias de la RMI están siendo objeto de un intensivo proceso educativo de carácter resocializador. En los cursos de alfabetización donde se ha realizado observación participante<sup>4</sup>, es común que se regañe a estas mujeres, con tono paternalista, por desarrollar el rol, mencionado más arriba, que lleva a pensarlas como “cuidadoras sumisas a los mandatos de sus maridos”, a la vez que se enfatiza la importancia de su labor como educadoras y transmisoras de valores, lo que las sitúa como responsables del devenir que tome la vida de sus hijos. Así si, por un lado, se les insta a desarrollar una conciencia emancipadora con respecto a ese rol de género que se les atribuye, por otro lado, al concebírselas como referentes para los niños, se despliega con respecto a ellas un aparato de intervención socio-educativa que incide en el abordaje de temáticas relacionadas con la puericultura y la crianza infantil. Por tanto, puede plantearse la duda acerca de si el discurso que producen las diversas organizaciones, y las temáticas sobre las que pivotan las actividades que ofertan a las beneficiarias de la RMI, no están reproduciendo, a nivel práctico, una división de los roles de género que perpetúa una visión de la mujer gitana como cuidadora y educadora, obstaculizando así una verdadera transformación de esos roles<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Se ha realizado observación participante en 10 proyectos educativos destinados a población gitana perceptora de la RMI, impartidos mayoritariamente por parte de entidades de iniciativa social (ONG y/o fundaciones). Las zonas de Madrid en las que se encontraban las organizaciones que impartían los cursos son las siguientes: Cañada Real (zona Valdemingómez y Rivas), El Cañaveral (asentamiento chabolista), Opañel, Usera, Hortaleza, Carabanchel, Villaverde, Moratalaz y Vallecas. De los diez grupos observados, sólo dos estaban consagrados a trabajar con varones gitanos beneficiarios de la RMI.

<sup>5</sup> En tanto que, como se verá después, los cursos organizados para hombres gitanos suelen enfocarse en otros temas como, por ejemplo, el autocontrol de las emociones. No habiendo realizado trabajo de campo en grupos de hombres gitanos perceptores de la RMI tan exhaustivamente como en grupos de mujeres (de hecho, sólo en dos de ellos, dado que las asociaciones trabajan principalmente con los titulares de la RMI que, frecuentemente, son mujeres), sí quiero mencionar, no obstante, que esta selección de las temáticas a tratar con los grupos de hombres parece estar vinculada con la imagen del gitano rudo, pasional e irracional que no sabe controlar su genio ni sus emociones.

### **3. “Cultura gitana” y desigualdad de género: cuando la cultura esconde la diversidad**

Serrano y Arriba (1998) refieren, con respecto a las actividades educativas llevadas a cabo en el periodo en el que se aplicó el Ingreso Madrileño de Integración (IMI<sup>6</sup>), que el proyecto de resocialización de las mujeres gitanas era parte de la intervención que se estaba desplegando con ellas:

El trabajo social se orienta, con frecuencia, a la producción de un cambio de valores en relación con los roles sexuales, la formación de las mujeres o la distribución de las responsabilidades domésticas (Serrano y Arriba, 1998: 117).

Según los resultados de mi trabajo de campo, los profesionales consideran que en los espacios socio-educativos se ha de perseguir, ante todo, la adquisición de habilidades básicas para moverse en la sociedad mayoritaria, así como de un saber-estar y un saber-hacer mínimos para que alguien pueda desarrollarse como sujeto autónomo: realización de gestiones burocráticas, prácticas saludables que se tienen que llevar a cabo con los niños (vacunación, control sanitario de los menores, alimentación equilibrada, etc.) o con los adultos (planificación familiar, por ejemplo)... y, sobre todo, toma de conciencia de la desigualdad de género como paso previo al cambio de roles en la familia. A este respecto, los profesionales llevan a cabo sus intervenciones dando por sentada la existencia de una suerte de cadena de transmisión de saberes que irían de los profesionales a las mujeres gitanas, y de éstas a sus hijos, como si lo que ellas escuchan o aprenden lo fuesen a transferir a éstos de una forma casi automática. Se puede concluir, así, que el proyecto de resocialización de las mujeres gitanas mencionado previamente sigue estando como telón de fondo de la intervención profesional con este colectivo.

Por otra parte, las actividades en las que participan las beneficiarias de la RMI están organizadas alrededor de bloques temáticos que no han cambiado desde principios de los años 90. Como consecuencia, algunas de las mujeres gitanas entrevistadas, que reciben la prestación desde hace bastante tiempo, dicen estar cansadas de acudir a charlas que vuelven una y otra vez sobre los mismos temas; y algunos profesionales no dejan de confesar que, debido a ello, estas mujeres “llega

---

<sup>6</sup> El IMI fue un programa puesto en marcha por la Consejería de Integración social de la Comunidad de Madrid (CM) a mediados del año 1990. La ley de Renta Mínima de Inserción de la Comunidad de Madrid, promulgada a finales del año 2001, reconoce y garantiza a los ciudadanos madrileños dos derechos sociales: por un lado, la asignación de una prestación económica a las personas que cumplan determinados requisitos y, por otro, el derecho a la inserción social, el cual se hace efectivo mediante apoyos personalizados para la misma (Ley 15/2001: 1). Esta prestación sustituye y amplía la anterior, el Ingreso Madrileño de Integración, que se encontraba únicamente regulado a nivel de decretos.

un momento en que ya prácticamente saben todo”, circunstancia que ya subrayaban los trabajadores sociales entrevistados por Serrano y Arriba en 1998:

Con las mujeres gitanas se lleva unos seis años, prácticamente desde el principio que se puso en marcha el IMI. Están acudiendo aquí a las charlas que las imparten las educadoras sobre alimentación, higiene, cuidado de los niños, planificación familiar, y está teniendo bastante éxito. Ellas están bastante contentas, lo que pasa es que ya llega un momento en que prácticamente saben todo. Date cuenta que hay mucha gente que lleva en el IMI desde el principio (Entrevista a trabajadora social de Servicios Sociales, en Serrano y Arriba, 1998: 115).

Se trabaja a veces, dentro de estas actividades, el “uso normalizado” de las instituciones públicas, como es el caso de la sanidad, por ejemplo, con charlas donde se explican las normas y ritmos de éstas y en las que se hace hincapié en cuestiones que se perciben como delicadas, como el “uso excesivo” de las urgencias por parte del colectivo gitano o los conflictos derivados de la presencia de la familia extensa en los hospitales cuando un gitano cae enfermo. Sin embargo, los temas que se abordan con mayor frecuencia tienen que ver, como se ha subrayado, con la igualdad de género. Uno de los más tratados es el que se refiere a la precocidad de los matrimonios gitanos, sobre el que, durante el trabajo de campo, he recogido puntos de vista muy diversos entre las mujeres.

Todas reconocen que las gitanas “se escapan” muy jóvenes para evitar la influencia familiar en la elección de su pareja puesto que, como es sabido, cuando una de estas jóvenes comunica a sus familiares que ha mantenido relaciones sexuales con el hombre con el que “se ha escapado”, la familia se ve obligada a aceptarlo y a facilitar la unión de la pareja. Consideran que esta costumbre, ampliamente extendida en el colectivo, es una manera legítima de elegir a un compañero sexual y ahorrarse, al mismo tiempo, el coste de una boda gitana. Se trata de un posicionamiento que, sin embargo, se convierte a veces en el eje de acalorados debates con las profesionales que trabajan con estas mujeres; unos debates que suelen plantearse en términos culturalistas, es decir, como una oposición entre “costumbres gitanas y *payas*”. Es más, como las profesionales juzgan desde esta perspectiva la precocidad de las alianzas matrimoniales de las jóvenes gitanas, una reacción habitual de las mujeres es la de defenderse acudiendo a los mismos parámetros, es decir, enarbolando el valor de “la costumbre” o “la cultura gitana” como principal, cuando no único, argumento. En estos casos, “la cultura” se identifica con costumbres, creencias y tradiciones colectivas en cierto sentido ritualizadas, obviándose que es algo más que reglas y diferencias, y que puede ser más fértil considerarla, por ejemplo, como el juego que permite subvertir lo reglado que se produce cuando los individuos se interrelacionan en la vida social (Díaz de Rada, 2010: 24, 32, en Díaz Viana, 2011: 381). Por otra parte, las profesionales critican la “costumbre” de la que estamos hablando debido a las consecuencias que, desde su punto de vista, conlleva para las jóvenes gitanas y tratan de convencer a las madres, esto es, a las beneficiarias de la RMI con las que están interviniendo, de la necesidad de que ofrezcan a

sus hijas “una oportunidad mejor”, de darles libertad para no tener que “escaparse”, de no abocarlas a una práctica que agravaría la desigualdad de género.

Estos intentos de las profesionales de la intervención social de promover un cambio de conciencia y de identidad en la mujer gitana a través de la transmisión de valores menos sexistas se están convirtiendo, sin embargo, en contextos propicios para una moralización que se escuda en un lenguaje culturalista y para la construcción de un discurso profesional sobre “el cambio esperado de la mujer gitana” que no admite fisuras.

El énfasis en lo cultural como variable explicativa principal, cuando no única, de los comportamientos del colectivo gitano, a la vez que el manejo de una concepción de la cultura que la presenta con una camisa de fuerza que constriñe los comportamientos de los sujetos, obstaculizan la producción de análisis complejos por parte de las profesionales que posibilitaran descubrir, por ejemplo, qué características tendrían que tener las charlas y debates que se organizan, y en qué circunstancias se tendrían que producir, para que pudieran tener unos efectos sobre las beneficiarias de la RMI (generalmente de clase baja y media-baja) que fueran más allá del fortalecimiento de sus estrategias de defensa.

Así, no se tienen en cuenta, por ejemplo, los diferentes niveles socioeconómicos o las distintas condiciones de vida de las mujeres, manejándose imágenes unificadoras y armónicas del colectivo gitano y, en particular, de las mujeres gitanas que acaban presentándolas como un todo homogéneo (Cantón y Gil, 2011: 83).

No obstante, una mirada cuidadosa permite descubrir la existencia de una gran diversidad interna en los grupos de mujeres gitanas que participan en las actividades de las que estamos hablando. Así, aunque la opinión sobre la discriminación de género que afecta a éstas es bastante homogénea entre las profesionales, puesto que asumen, sin más cuestionamiento, que están dominadas por sus obligaciones con el marido, los hijos y la suegra, he podido apreciar, en los grupos de mujeres gitanas en los que he realizado observación participante, que éstas responden a diferentes posiciones de género. Ello se plasma, por ejemplo, en que unas mujeres reconozcan haberse casado demasiado pronto y afirmen que, de ser posible volver al pasado, no lo harían de la misma manera; en que otras apoyen a sus hijas casadas, que tienen entre 14 y 18 años, a que sigan en “el instituto”, descargándolas de las labores domésticas y del cuidado de sus hijos mientras estudian; o en que otras sostengan que, a pesar de que han tratado de convencer a sus hijas de que no repitan sus errores, ellas “se han escapado” siendo muy jóvenes.

Se puede plantear aquí, como ya lo han hecho algunas autoras que han estudiado la manera en que se trabaja la diversidad cultural en la escuela (Vásquez y Martínez, 1996; Bertely, 2000, 2000a; Jociles, 2006), que ciertas formas de intervención socio-educativa que adoptan rasgos de lo escolar parten de la presunción de homogeneidad cultural por parte de los alumnos como condición *sine qua non*, puesto que la aplicación sin estridencias de los formatos y de las herramientas de intervención socioeducativa que se tienen (enseñanza centralizada, uso de libros de texto, realización de actividades iguales por los alumnos, desarrollo del mismo ritmo de aprendizaje, etc.) depende precisamente de esa presunción de homogeneidad. Se

puede sugerir, por tanto, que aunque la diversidad de modos de hacer, pensar y sentir de las mujeres gitanas pueda emerger en estos espacios educativos ligados a la RMI, las profesionales que imparten “los cursillos” no están predispuestas a percibirla ni pueden, por tanto, dar cuenta de ella.

De este modo, cuando las mujeres hacen comentarios que, desde la posición externa de una investigadora, están ejemplificando puntos de vista y experiencias distintas con respecto a las cuestiones que las profesionales están trabajando, éstas no sólo no recogen dichos comentarios espontáneos como ejemplos de la diversidad interna existente dentro del colectivo gitano, sino que remiten a “la cultura gitana” como paraguas condensador y, por tanto, unificador de toda esa diversidad.

Un aspecto de “la cultura gitana” a menudo criticado por las profesionales que participan en los mencionados cursos y/o charlas pero que no es cuestionado, por el contrario, por las mujeres gitanas es el relativo a la “ceremonia del pañuelo”. Aunque se reconozca que el colectivo gitano, al menos en España, ha cambiado mucho en cuanto a la edad media en que se celebra el matrimonio y a la forma de establecer la relación de pareja (escaparse, boda, “juntarse”, etc.), tanto estas últimas como las primeras se radicalizan al debatir este tema desde un enfoque “cultural”. Cuando las profesionales afirman que determinadas “costumbres” perjudican a las mujeres gitanas, éstas responden diciendo que *las payas* no pueden entender los ritos gitanos, es decir, utilizan la cultura como una barrera, como una instancia que las dota de un conocimiento que las *payas* no pueden tener. Las profesionales aseguran, adoptando actitudes maternalistas, que están preocupadas por los efectos de la discriminación de género sobre las mujeres gitanas, pero sobre todo sobre las hijas, acerca de las cuales opinan que están “repitiendo los mismos pasos” que sus madres. Así, no dudan en relacionar los matrimonios precoces con el abandono escolar y con la experiencia temprana de la discriminación de género, sosteniendo que el matrimonio precoz recluye a las jóvenes en el ámbito doméstico y frena, por tanto, sus potencialidades de educación y mejora personal.

Si tratamos de ir más allá de las auto-representaciones culturalistas que asumen las gitanas, encontramos que las beneficiarias de la RMI tienen experiencias y expresan puntos de vista muy diversos acerca de las cuestiones de género. Aunque casi todas reconocen asumir el trabajo reproductivo en el seno de la familia (compra, limpieza, cocina, cuidado de los hijos), hay temas sobre los que no están de acuerdo como, por ejemplo, la edad a las que les gustaría que se casasen sus hijas, el tipo de formación que deberían recibir éstas y el tiempo que tendrían que estar en contacto con la escuela, el uso de las nuevas tecnologías por parte de las jóvenes y su relación con el cambio de valores de género (cuestión que suelen abordar cuando hablan de las “fugas” o “escapadas” con novios de su elección), la inserción laboral de la mujer gitana, etc.

En un taller sobre género que impartió en noviembre de 2007 una agente de igualdad del Ayuntamiento de Madrid durante un curso de alfabetización impartido en una ONG de la zona sur de Madrid, tuve la oportunidad de observar que, cuando el debate sobre los roles de género se plantea desde las experiencias vividas por las mujeres gitanas, se produce una gran riqueza de discursos. La agente de igualdad

comenzó el taller preguntando a las mujeres qué consideraban que les había aportado la edad y la madurez. Todas ellas, residentes en el barrio madrileño de Usera (en donde vivían en pisos en altura desde hacía casi una década), relativamente jóvenes (entre 25 y 35 años) y con alto nivel lecto-escritor, manifestaron estar preocupadas por el efecto que el uso de las nuevas tecnologías y, en particular, de los teléfonos móviles estaba teniendo en sus hijas adolescentes. Sin embargo, no había acuerdo en cuál era la edad “ideal” para que sus hijas se casaran, ni en la importancia que había que dar a que terminasen o no la ESO; de hecho, algunas de ellas estaban preocupadas por la mala influencia que las compañeras *payas* del instituto de secundaria podían tener sobre sus hijas, a pesar de lo cual eran partidarias de que continuaran en él.

Una de las mujeres, una madre de unos 35 años, sostuvo que está apoyando a su hija a que siga escolarizada aun a sabiendas de que “lo que hay en el instituto es mucho puterío y follero.” (Registro de campo: observación en un curso de la RMI organizado en una ONG, zona de Usera, noviembre 2008).

La agente de igualdad también les preguntó qué cambios percibían entre las vidas de sus madres y las de ellas, y fue recogiendo la síntesis de sus comentarios en una pizarra. Al final de la sesión les mostró, a partir de lo que habían dicho y de las diferencias entre sus discursos, cómo estaban todas inmersas en un proceso de cambio con respecto a las vidas de sus madres. Ello pone de manifiesto que cuando se plantean los debates fuera de un marco culturalista, la diversidad interna existente en los grupos de mujeres gitanas tiene la oportunidad de revelarse. Por el contrario, en debates en que se pone a las mujeres en la posición de tener que defenderse de las críticas de las profesionales a lo que, en la práctica, es tratado por éstas como un atraso cultural, “lo gitano” surge como parapeto tras el que escudarse y “su cultura” como emblema que hay que salvaguardar, por lo que caen en las mismas dicotomías irreductibles en las que las profesionales incurren cuando comienzan este tipo de debates.

Hay que destacar que si bien el tema de la igualdad de género es un contenido relevante y transversal a muchas de las actividades vinculadas con los grupos de alfabetización que se desarrollan en los proyectos de integración, las reacciones de las mujeres gitanas son muy diferentes en unos grupos y otros dependiendo de factores como, por ejemplo, la edad y la posición socio-económica. Así, los debates que presencié entre las mujeres gitanas jóvenes del barrio de Usera antes mencionadas, todas las cuales actuaban según valores de clase media<sup>7</sup>, no tuvieron nada que

---

<sup>7</sup> Las personas incluidas en el grupo de clase media tienen un nivel económico que, aunque no sea alto, les permite vivir de una manera desahogada cuando complementan sus ingresos con prestaciones como la RMI. En cuanto a su nivel educativo, suelen estar formándose para acceder a un empleo asalariado, por lo que intentan relacionarse con distintas instituciones y organizaciones que pueden ayudarles a conseguir este objetivo. Es común

ver con aquellos otros que, también durante el trabajo de campo que realicé en los cursos de alfabetización ligados a la RMI, surgieron dentro de los grupos de mujeres gitanas de clase baja del poblado chabolista El Cañaveral. Para estas últimas, residentes en chabolas y con pocas expectativas de ascenso social a través de la formación (en concreto, de la ofrecida desde la RMI, única en la que participaban), el tema de las relaciones de género suscitó principalmente gestos de aburrimiento así como movimientos corporales, expresiones faciales, resoplidos, etc. que comunicaban que tenían que escuchar el tema por obligación. Las gitanas de clase media-baja y de clase media no tienen problema en hablar (ni siquiera en debatir públicamente acerca) de sus situaciones personales, de sus aspiraciones y de sus deseos de cambio.

Ahora bien, mientras que no se sienten molestas, por lo general, por los comentarios que sobre ello les hacen las profesionales de las ONG que trabajan con ellas habitualmente, cuando se trata de profesionales “externas”, quienes son más propensas a analizar abierta y crudamente ideas sobre la discriminación de género a partir de teorías feministas, es frecuente que se muestren poco receptivas y que respondan a ellos mediante argumentaciones que se escudan en la legitimidad de “sus costumbres”.

La autoestima y el cuidado de los niños también son temas que forman parte frecuentemente de los cursos y las charlas orientados a las mujeres gitanas beneficia-

---

que se dediquen a actividades como el chatarreo o la venta ambulante con permiso, y algunos lo hacen en la economía formal. La mayoría de las personas que se pueden encuadrar en esta clase media, al menos entre las entrevistadas, participan activamente en la Iglesia Evangélica. Residen a menudo en viviendas en altura, ya sean de su propiedad o compartidas con familiares, y tienen conocimientos suficientes sobre las características y el funcionamiento de las instituciones públicas como para relacionarse con ellas siguiendo sus lógicas internas y sintiéndose cómodas en esas relaciones. Son estas personas las que, como se ha visto en Ayala Rubio (2013), se auto-definen en términos de “normalidad” y emiten sus demandas de ayuda bajo la lógica de ciudadanía, caracterizándose a sí mismas como ciudadanas responsables con derecho a percibir las prestaciones sociales. En suma, es importante destacar que, a medida en que los sujetos van elaborando proyectos de ascenso social, van restringiendo paralelamente la apelación a las “normas colectivas” para explicar sus formas de hacer, sentir y pensar. Hay que tener en cuenta, por otro lado, que lo que se ha denominado “proyecto de ascenso social” no es más que el establecimiento deliberado de un proceso a través del cual los sujetos buscan homologar su forma de vida a la de la sociedad mayoritaria, para lo que van desplegando estrategias que entrañan una mejora de su formación y/o de su desempeño laboral y, de este modo, de sus condiciones de vida. Este proceso de búsqueda consciente de un cambio social, económico, residencial, experiencial, etc. va acompañado de un distanciamiento explícito con respecto a quienes califican de gitanos “cerrados” o “antiguos”, que asocian a la falta de “modernidad”, a la ignorancia y a la pobreza. Quienes en mayor medida han elaborado ese “proyecto de ascenso social” son los gitanos beneficiarios de la RMI de clase media.

rias de la RMI. En cuanto a la autoestima, es común que las profesionales se centren en que han de dedicar un tiempo para cuidarse, en que tienen que darle importancia a “sus necesidades”, en que pueden hacer cosas fuera de su rol como cuidadoras. Así, tratan de concienciarlas de que son sujetos individuales que han de “hacer algo para sí mismas”. El cuidado de los niños ocupa también jornadas específicas dentro de estos cursos y charlas, siendo el tema de los límites en la educación los que suelen centrar los debates; unos debates que producen, por lo común, pocos conflictos si son las propias profesoras de los cursos de alfabetización quienes los propician, pero si son planteados por profesionales “externas”, a menudo son vividos, también en este caso, como intromisiones en su intimidad llevadas a cabo por mujeres *payas* a quienes no reconocen autoridad sobre estos temas, sobre todo si son jóvenes y sin hijos.

Estefanía, una de las profesoras de la ONG, me cuenta que en el día anterior, que se dedicó a trabajar cuestiones de igualdad de género a través de la asistencia a unas jornadas organizadas por agentes de igualdad del Ayuntamiento, las mujeres reaccionaron muy mal, porque se tomaron lo que allí se dijo como críticas directas a su forma de vida. Añade que ellas sí pueden conversar con las mujeres sobre estos temas, porque tienen ya una “relación de cercanía”, lo cual hace que no se sientan insultadas. (Registro de campo: conversación con profesora contratada en una organización que trabaja con mujeres gitanas, zona sur de Madrid, marzo 2008).

Algunas mujeres gitanas tienen la sensación de estar siendo constantemente juzgadas por parte de los profesionales de las instituciones públicas. Protestan, se defienden de ello (eso sí, también en términos culturalistas) y dicen “cuidar de sus hijos mejor que las *payas*”, lo que argumentan aduciendo, por ejemplo, que no se ven en los medios de comunicación casos de gitanas que maltraten o asesinen a sus hijos. En una visita a una ONG del sur de Madrid, a la que fui en mayo 2008 como etnógrafa contratada por el Instituto de Salud Pública de la Comunidad de Madrid para estudiar las “pautas de comportamiento con relación a la salud de la población gitana madrileña”, fui recriminada por una beneficiaria de la RMI, de unos 40 años, pastora evangélica, después de haberle expuesto, en una conversación que tuvo lugar en un curso de alfabetización en la que introduje en qué consistían las áreas temáticas que se iban a abordar en ese estudio: higiene, cuidado infantil, consumo de sustancias adictivas, etc.). La mujer me increpó diciéndome que estaba harta de tanta investigación “estúpida que no servía para nada”, añadiendo que lo que verdaderamente necesitaban los gitanos era que el gobierno les ayudase a encontrar trabajo, puesto que la discriminación racista que sufrían estaba obstaculizando que las mujeres gitanas (entre ellas, algunas de las allí presentes) pudiesen, a pesar de estar buscándolo, encontrar un empleo.

#### **4. La autonomización de la mujer como etapa necesaria en “la “evolución hacia la liberación femenina”**

La concepción de la mujer como la parte cambiante y flexible del colectivo gitano está en la base de los programas que tratan de incentivar el cambio en el mencionado colectivo, como se puede ver en la obra conjunta del Ayuntamiento de Madrid y de varias entidades de iniciativa social:

Las mujeres gitanas están desempeñando un papel muy significativo en el cambio en positivo dentro de la comunidad y son especialmente ellas las que están ayudando a flexibilizar todas las costumbres (Ayuntamiento de Madrid, CASM, Barró y Fanal, 2008: 10)

No obstante, se piensa que su potencial para el cambio puede verse mermado por los obstáculos que históricamente arrastran. En este sentido se pronuncia la obra de la que provienen los fragmentos antes citados; en la que, por otra parte, se indica que “la mujer gitana sufre una triple discriminación”: como gitana frente a los *payos*, como mujer frente a los varones y la que deriva de la posición que ocupa dentro de la comunidad gitana. “Todo esto –como se continúa diciendo– ha dificultado en gran medida el desarrollo de sus potencialidades: autonomía, desarrollo personal, acceso a los estudios, etc.” (Ayuntamiento de Madrid, CASM, Barró y Fanal, 2008: 16). En el imaginario de los profesionales que trabajan con ellas existe un esquema prefijado sobre cómo se ha de llevar a cabo “la liberación” y la emancipación de las mujeres gitanas.

La individualización de éstas a través de su toma de conciencia como “personas” (persona-mujer/versus/madre-esposa) parece ser la condición imprescindible para que dé comienzo esa liberación, a lo que habría que añadir la formación, que se considera, además, un elemento coadyuvante de lo que se califica como “acceso normalizado” a las instituciones mayoritarias (escuela, sanidad, etc.). En otro orden de cosas, se aprecia una correlación entre las concepciones que los profesionales manejan sobre los diferentes perfiles de mujeres y las expectativas que albergan con respecto a ellas. Así, con respecto a las que tienen un nivel educativo muy bajo, asumen que la propia participación en las actividades ligadas a la RMI ya es de por sí positiva, puesto que implica salir del ámbito doméstico y entrar en contacto con otras mujeres, de modo que de ellas no esperan nada más que su presencia en las mismas.

Charlando con la directora de una ONG, ésta me dice que el hecho de que las mujeres gitanas de clase baja salgan de sus cuatro paredes para juntarse con otras mujeres que están en su misma situación es por sí mismo “liberador”. Afirma que, a pesar de las diferencias internas entre las gitanas con las que trabaja, se puede decir que, en general, “las gitanas están como nuestras abuelas”, y que es ahora cuando están comenzando a cambiar. (Registro de campo: conversación informal con directora de ONG que trabaja dando clases de alfabetización a mujeres gitanas en varios asentamientos chabolistas de Madrid, abril 2007).

En cuanto a la individualización de las mujeres, ésta se trabaja como parte de un curriculum oculto que se despliega en sesiones dedicadas a la educación infantil y a los hábitos de cuidado saludables (la autoestima incluida). De este modo, es común escuchar a las profesionales repetir, como si de un *mantra* se tratara, la importancia que tiene para la autoestima acostumbrarse a “sacar un tiempo para una misma”, para “cuidarse”. De hecho, se actúa como si existiera una manera única de convertirse en una mujer independiente, trabajadora y libre, que coincide –además– con el proceso de cambio experimentado por la clase media *payá*. Las mujeres gitanas son interpeladas persistentemente a través de esta idea de que el cambio es necesario, de suerte que, en los cursos de formación, las profesionales insisten en decirles que, en realidad, “ya están inmersas en un proceso de cambio imparable” similar al que ellas vivieron hace años. Se está produciendo, así, en estos cursos y charlas de los que estamos hablando, una “educación moral cerrada” o, como diría Adela Cortina, “centrada en transmitir las propias convicciones de las profesionales e intentando que las mujeres gitanas las incorporen” (Cortina, 2007, en Zamanillo, 2011: 13), que no reconoce que el cambio de estas mujeres pueda tener lugar en los términos que ellas decidan y se les niega, en consecuencia, la posibilidad de conceptualizarse de un modo creativo.

En el momento de debate, tras una actividad del curso, una mujer gitana expresa que, por formarse como mediadora, no quiere perder “ni sus valores ni su cultura”. “No quiero dejar de ser quien soy”, concluye. Ante esto, una profesional le espeta: “¡Vais a cambiar como todas hemos cambiado!”. (Registro de campo: observación en un curso para mediadoras gitanas en salud organizado por una ONG, noviembre 2007).

Las profesionales recuerdan a menudo a las mujeres gitanas que, si cambian de prácticas (en lo que se refiere al cuidado doméstico y familiar o en lo relativo a la inserción laboral), no lo harán a costa de un proceso de “pérdida cultural”. No se sabe si a veces, con este tipo de advertencias, están expresando un cierto sentimiento de culpa causado por la evidencia de sus prácticas asimilacionistas, de las que han sido acusadas por algunas personalidades gitanas (Heredia, 1983), o están respondiendo a la preocupación del colectivo gitano por la pérdida de valores que puede conllevar la inserción social, tal como han sostenido otros autores (García Pastor, 2009; Laparra, 2007; Serrano y Arriba, 1998). El caso es que algunas de estas profesionales aseguran que “el necesario proceso de modernización” de este colectivo pasa inevitablemente por esa inserción social, identificando de nuevo, en sus argumentaciones, “lo cultural” con un lastre para el cambio, con algo que hay que “tirar por la borda” de cara a modernizarse.

La comunidad gitana está inmersa en un proceso de cambio que permite dos lecturas en cierto sentido contradictorias: a) Pueden interpretarse estos cambios en la estructura de la familia gitana como un síntoma de desestructuración social que pone en riesgo su propia cultura y la transformación de sus costumbres. b) Puede entenderse como favorable la pérdida de algunas costumbres en el proceso de modernización, al

igual que ha ocurrido con otras culturas. Esta segunda versión viene a decir que todos estos cambios forman parte de un proceso de modernización en el que se transforman los modelos familiares, va aumentando la libertad y los valores individuales, incluyendo los de la mujer (García García, Á., 2007: 28, en Laparra, 2007).

En los grupos de mujeres considerados de “más nivel educativo”, las expectativas de las profesionales sobre cómo trabajar temas relacionados con la individualización (sobre todo la toma de conciencia de las necesidades que se tienen como persona) a veces chocan con los intereses de las propias mujeres. Un ejemplo de esto ocurrió en un taller financiado por el Ayuntamiento de Madrid para trabajar cuestiones de relajación y meditación como base para incrementar la autoestima de éstas.

Esta sesión fue organizada de una manera precipitada, debido a un error del organismo financiador, por la ONG en la que en ese momento estaba realizando trabajo de campo. De la noche a la mañana, llegó a la sede de esta ONG una persona a dar una “sesión de autoestima”, que consistía en ejercicios de relajación y meditación que había que realizar en silencio, según dijo la monitora, para “tomar conciencia del propio cuerpo” desde el contacto con “una misma”. Comenzado el taller y tras varios minutos con música tranquila de fondo, las mujeres gitanas se pusieron nerviosas y empezaron a protestar, a la vez que algunas de ellas no dejaban de decir “esta actividad es una tontería”. La monitora detuvo la sesión y dio inicio a un debate improvisado que suscitó mucho interés por parte de las mujeres, de modo que si bien habían reaccionado mal a la imposición de la actividad prevista, participaron vivamente, sin embargo, en el debate que después se generó acerca de los cambios estéticos y corporales que se estaban produciendo en nuestra sociedad. La cordial relación que terminaron estableciendo con la joven profesional encargada de la “sesión de autoestima” no es ajena al hecho de que ésta, en todo momento, se mostrara respetuosa, tranquila y tuviera en cuenta las opiniones de las mujeres acerca de lo que estaban haciendo, de modo que incluso el tema tratado en el debate provino de la sugerencia de una de ellas.

En otro orden de cosas, hay que resaltar una fuerte tendencia a que, en los cursos y charlas ligados a la RMI, se acometan actividades de “promoción personal” que – como se ha dicho – implican la toma de conciencia de su individualidad por parte de las participantes o, en términos de Álvarez-Uría (2006), la proposición de actividades centradas en la “psicologización del yo”:

Proceso de apertura en el interior de la subjetividad de una especie de subsuelo, de un *alma* entendida como fuente y raíz de todas las cosas, un principio vital inmaterial susceptible de ser explorado y analizado como si se tratara de un océano profundo y desconocido, una especie de *terra ignota* que es posible recorrer y cartografiar, un mundo íntimo que merece la pena explorar con sistematicidad, hasta el punto de convertir la existencia del individuo en una especie interminable de inmersión en las profundidades del yo psicológico. Ya no se trata del *homo clausus*, de la preferencia por el *yo* frente al *nosotros*, ni tampoco del sujeto ensimismado, orgulloso de su autosuficiencia, sino del individuo que convierte el yo en un perímetro amurallado

porque, consciente o inconscientemente, considera que en su interior se esconde un tesoro cuyo hallazgo dará sentido a la existencia. (Álvarez-Uría, 2006: 106-107)

La actividad descrita más arriba, tendente a fomentar una actitud meditativa, pretendía potenciar el encuentro con “un espacio interior al individuo” (Álvarez-Uría, 2006: 129). Ahora bien, con ella como con otras actividades de su misma naturaleza, se corre el peligro de transformar problemas colectivos en conflictos psicológicos (Castel, 1986), y más en el caso del colectivo gitano, aquejado de obvios problemas objetivos que van desde el racismo a las dificultades en el acceso a la vivienda o a la educación. En congruencia con este énfasis en la individualización, en el desarrollo de varios proyectos de integración vinculados a la RMI en los que he realizado observación participante, las profesionales les han dicho a las mujeres gitanas que “una ha de estar bien para poder cuidar al resto”; es decir que, ante la dificultad para promover en ellas la individualización que se busca, su rol de cuidadoras vuelve a ser usado como una coartada para motivarlas a quererse a sí mismas, esto es, para insistir en autonomizarlas como sujetos con necesidades y deseos propios. El lema del Proyecto Artemisa, encaminado a fomentar la asistencia a revisiones ginecológicas por parte de las gitanas y financiado por el Área de Igualdad de Ayuntamiento de Madrid, es el siguiente: “Si yo me cuido, puedo cuidar a los demás”. Así, el cuidado de una misma se presenta como un nuevo ámbito en el que las mujeres han de mostrar responsabilidad.

En este proceso, se ha pasado por interiorizar su situación en cada una de las mujeres (lo que yo deseo para mí y lo que tengo); concienciarse de esta situación (con lo que tengo, ¿qué puedo hacer?); actuar (si yo no estoy bien, no puedo hacer bien a los de alrededor) (Ayuntamiento de Madrid, CASM, Barró y Fanal, 2008: 18).

En suma, el proyecto resocializador de la mujer gitana que se impulsa desde las actividades de inserción social ligadas a la RMI pasa por: a) la toma de conciencia sobre las desigualdades de género existentes en el hogar gitano; b) la individualización de la mujer (que ha de quererse y cuidarse de forma consciente y distanciada de las necesidades familiares); y c) el asumir para sí un proceso de cambio personal similar al que llevaron a cabo las profesionales que están a cargo de los proyectos de integración. En congruencia con ello, éstas tienden a dirigir el sentido de ese cambio hacia una idea específica de la emancipación, no dejando espacio para que las mujeres mismas lo orienten, en caso de quererlo, hacia una dirección novedosa y creativa.

## **5. Alfabetización e infantilización: consecuencias corporales de la práctica de la lectoescritura en los grupos RMI**

La Consejería de Familia y Asuntos Sociales de la Comunidad de Madrid, durante la convocatoria del 2010-2011, financió 52 proyectos para la –que se conoce en el argot profesional como– población RMI, siendo 5 de ellos para mujeres gitanas, 5

para jóvenes gitanos y otros 5 para población gitana en general. Los proyectos en los que participan las gitanas beneficiarias de la RMI de clase baja y media-baja, denominados “cursos de alfabetización” por la mayoría de las profesoras que los imparten, reciben el nombre oficial de “proyectos de desarrollo personal para personas en exclusión” y forman parte de la subcategoría de “proyectos para personas con problemas moderados de exclusión social”, estando definidos en el folleto *Proyectos de Integración 2010-2011* que edita dicha Consejería como aquellos que incluyen actividades de adquisición de hábitos y de habilidades sociales para “la promoción personal y social”.

La mayor parte de los gitanos participantes, ya no sólo en los “proyectos de desarrollo personal”, sino en los “de integración para población en exclusión moderada”, en general, son mujeres porque –como se ha dicho– las titulares de la RMI y, de este modo, las que firman el PII (Programa Individual de Inserción) suelen ser ellas. En los primeros, que se dirigen sobre todo a las que tienen menor nivel educativo, se desarrollan contenidos variopintos que –como también se ha señalado– van desde la alfabetización a los hábitos saludables, pasando por los derechos de la mujer o la definición de lo que es violencia de género, siendo por ello que son conocidos como “cursos de alfabetización”; y las mujeres se comprometen a participar en ellos, particularmente en las actividades que tienen que ver con el aprendizaje de la lectoescritura, acudiendo una media de 2-3 veces a la semana a las sedes de las ONG que los imparten. Y aquí aparece el aspecto que se va a tratar en este apartado: cuando la lectura y la escritura entran en escena, esto es, cuando los grupos de la RMI adoptan formas marcadamente escolares, es cuando las beneficiarias de origen gitano no sólo cambian de comportamientos con respecto a los que son habituales en ellas, sino que terminan somatizando esos cambios de una manera altamente visible.

Las aulas de alfabetización, en el tiempo previo al comienzo de las tareas más escolares, son espacios de oralidad en los que las mujeres ponen en común cuestiones que afectan a su vida cotidiana, entre ellas las quejas y las angustias que les causa la burocracia asociada a la RMI. Los “papeles” son, para ellas y sus familias, una fuente constante de preocupación de modo que a menudo convierten esos momentos que anteceden a las clases en ocasiones para compartir sus tribulaciones por “no saber qué hacer” cuando los reciben, así como para solucionar dudas acerca de ellos preguntando a otras beneficiarias de la RMI o a las profesoras de los cursos. Su inquietud por lo que esos documentos puedan “querer decir” o les piden que hagan es otra muestra más de que, al menos las mujeres gitanas que participan en esta modalidad de cursos, que suelen inscribirse en la clase baja y en la media-baja, no hablan correctamente el “lenguaje de las instituciones” con las que se relacionan (Sayad, 2004: 183<sup>8</sup>).

---

<sup>8</sup> Traducción propia. Sayad se refiere a los inmigrantes, pero su comentario se ajusta también a lo que les sucede a estas usuarias de la RMI.

Los cambios en la conducta y, sobre todo, en la hexis corporal de las participantes en estos cursos que tienen lugar cuando comienzan las clases y, por tanto, cuando se embarcan en las tareas de lectoescritura, dejan patente que entran en un espacio social distinto. Así, a diferencia de la actitud ruidosa, dinámica y resuelta que adoptan en esos momentos previos que mencionábamos, cuando todas hablan a la vez, ríen y conversan sobre distintas temáticas, la entrada en una situación escolar les produce quietud, ansiedad, torpeza y, por lo general, una mezcla de silencio y risas a voz baja que, desde mi punto de vista, expresan la vergüenza y/o la incomodidad que experimentan ante su repentina conversión en alumnas. Así, todo ocurre como si la lectoescritura conllevara o arrastrara tras de sí la entrada en un estado estático e infantilizado (en un silencio escolar, cabría decir), que se acompaña de un lenguaje colonizado por expresiones del tipo “yo no sé” y de una actitud de constreñimiento y demanda constante a los profesionales de las soluciones correctas de los ejercicios. Las mujeres gitanas decididas, gamberras y ruidosas (en movimiento), que opinaban alegremente de todo y de nada, pasan de repente a mostrarse inseguras, avergonzadas y torpes (estáticas). Enfrentarse al papel y al lápiz tiende a infantilizar a estas mujeres, al menos en el sentido –ya señalado– de que no dudan en comportarse como niñas que necesitan y demandan la ayuda de “la profe” para todo. Esta infantilización de las gitanas beneficiarias de la RMI (que probablemente no sea más que la infantilización que genera cualquier espacio escolar<sup>9</sup>) toma una forma más dramática en las mujeres de clase baja más mayores, quienes no son capaces de reírse (aunque sea en sordina) de su torpeza, de manera que no encuentran otro cauce de expresión que no sea la frustración o el apocamiento cuando tratan de realizar actividades que conllevan, por ejemplo, la caligrafía. En cambio, las de clase media-baja y, por lo general, las más jóvenes, que tienen un mayor nivel de lectoescritura, se toman más a la ligera este contexto escolar, y aprovechan para convertirse de vez en cuando en alumnas traviesas y risueñas que se entretienen pintando o conversando con su compañera de al lado. De este modo, cuando tienen que empezar a escribir, se ríen con la vecina de mesa, juegan a pintar en el papel de ésta (“se chinchán”) y repiten, con tono cantarín, frases como “¡es que no sé!, profe” cada vez que tienen la más mínima dificultad.

Con todo, lo más habitual y extendido entre las mujeres que participan en estos cursos de alfabetización es, como se ha dicho, el retraimiento que se visibiliza, sobre todo, a través de las posturas corporales descritas. Unas posturas corporales que he tenido la ocasión de observar en las gitanas de asentamientos chabolistas a las que he acompañado a consultas médicas y que, en otro lugar (Ayala Rubio,

---

<sup>9</sup> Escolar no es lo mismo que educativo, al menos cuando los fenómenos de aprendizaje o de enseñanza-aprendizaje son abordados desde la antropología (ver, por ejemplo, García Castaño y Pulido Moyano, 1994: Díaz de Rada, 2008: 24-27; Jociles 2008: 126-132; o Jociles y Charro, 2008: 124-124; para citar a antropólogos españoles que han tratado el tema, por lo demás muy trabajado en la antropología de la educación sobre todo norteamericana).

Jociles, Pérez-Sutil, Villamil y otros, 2008), he calificado de posturas de “nerviosismo o vergüenza”, puesto que, al llegar a estos espacios “de vigilancia” (Foucault, 2002) o “de autoridad”, reducen sus movimientos, agachan la cabeza, sólo hablan cuando se les pregunta y no hacen preguntas cuando no comprenden algo<sup>10</sup>.

Estoy en una clase de alfabetización la RMI en un poblado chabolista y los primeros diez minutos la profesora (denominada “monitora” por la directora de la ONG, aunque en realidad es trabajadora social) charla con las mujeres de sus familias, sus hijas, las últimas bodas, etc. Reina el ruido, todas quieren hablar, se ríen. Cuando la profesora les pregunta por qué sílaba se quedaron en los ejercicios durante la sesión anterior, el silencio se adueña momentáneamente del aula. Algunas mujeres ponen cara de aburrimiento, otras hablan entre sí y se ríen en voz baja, y una de ellas reprende a su compañera de pupitre porque: “¡Seguro que no has hecho los deberes!”. La profesora les dice que abran sus carpetas y le digan por dónde se quedaron el día anterior. Les va repartiendo unas hojas en blanco y comienza un dictado. (Registro de campo: observación en clase de alfabetización, poblado chabolista en el sureste madrileño, febrero 2007).

En relación con la torpeza y con la posición corporal de inseguridad que adoptan las mujeres gitanas en estos espacios infantilizados e infantilizadores que se constituyen en los cursos de lectoescritura, se puede traer a colación las reflexiones de Sayad (2004) sobre el “cuerpo vergonzoso” y sobre la manera en que las relaciones contradictorias con el propio cuerpo reflejan los dilemas de los grupos dominados. Este autor sostiene que la relación de uno mismo con su cuerpo y la representación que desea darle a éste son formas particulares de experimentar la posición social que ocupa a través de la experiencia de discrepancia entre el cuerpo ideal y el propio cuerpo:

Visto y nombrado por otros, el cuerpo dominado es un cuerpo vergonzoso, un tímido, torpe cuerpo con poca auto-seguridad, un cuerpo que es experimentado con intranquilidad. Es un cuerpo que se traiciona a sí mismo (Sayad, 2004: 260)<sup>11</sup>.

Así, las mujeres muestran (con sus cuerpos, con sus prácticas y, a veces, también con sus discursos) que se sienten incómodas con el “formato escolar” que toman las clases de estos grupos de alfabetización ligados a la RMI. De hecho, cuando terminan las actividades de dictado y lectoescritura, retornan a una posición corporal confiada que se expresa mediante el aumento de la oralidad, de la seguridad en el habla y mediante el cese de los comportamientos infantiles: entonces vuelve la risa,

---

<sup>10</sup> Este mismo hecho ha sido descrito por Boltanski (1974: 77), quien reflexiona sobre la escasa relación que se establece entre el médico y los pacientes de las clases bajas, haciendo hincapié en el “monólogo” del médico y en la actitud silenciosa del paciente, quien pocas veces se atreve a perturbar al profesional con sus cuestiones.

<sup>11</sup> Traducción propia.

la algarabía y el ruido propio de las clases populares (Bajtín, 1974; Ayala Rubio y García García, 2009).

A través de la descripción de algunas de las actividades que se desarrollan en los proyectos de integración y de la moralización subyacente o explícita que tiene lugar en estos espacios educativos, se ha pretendido mostrar la fuerza que toma el proceso resocializador de las gitanas beneficiarias de la RMI. La selección de contenidos que se imparte, así como el lenguaje de la autodisciplina y de la contención al que se recurre para hacer referencia a las cualidades personales necesarias para el autocuidado, a la vez que la intromisión frecuente en la vida íntima de las mujeres, ponen de manifiesto que detrás de las charlas sobre violencia o desigualdad de género, de las jornadas sobre cuidados infantiles o de los talleres sobre educación para la salud, se ha generado un campo de intervención social propenso al disciplinamiento y al control de la población gitana.

Por otro lado, el esquema vertical de comunicación que se establece en esos talleres y charlas, que entraña que la autoridad se ubique únicamente en el profesional (en su rol de “asesor”) y la capacidad de cambio en el receptor de la información transmitida, hace que lo que se califica de “falta de motivación al cambio” sea – como se ha visto en páginas precedentes– la única razón explicativa de la inexistencia de interés o deseo explícitos de cambiar por parte de la población que asiste a ellos, lo que lleva fácilmente a culpabilizarla. Ante esta “falta de motivación”, los profesionales contraatacan repitiendo de nuevo los talleres y las charlas, es decir, actuando como si esa población sufriese de una suerte de sordera crónica. Un aspecto problemático de esta situación consiste en que acaba calando en las mujeres gitanas que participan en las actividades, de manera que las de posición social más baja, que no comparten los valores transmitidos a través de esas actividades, terminan afirmando que sus comportamientos son erróneos (“es que nosotras no sabemos”, “si es que las gitanas no entendemos nada”), y las que ocupan mejores posiciones sociales, que ya de por sí compartían dichos valores, terminan viéndolos reforzados y, estigmatizando, por ende, a las gitanas de peor posición social. Así, este marco de representación de las mujeres gitanas, en el que se las considera como “las que no entienden” o “no saben” y en el que son objeto de continuos juicios morales por lo que hacen o dejan de hacer, ha incidido en las mujeres gitanas, quienes en sus discursos reproducen la misma imagen sobre sí mismas. Además, para establecer buena relación con las profesionales y/o para dotarse de reconocimiento delante de éstas, se refieren en esos mismos términos a sus compañeras gitanas de proyecto de integración. Así, una de las sesiones que formaban parte del curso de alfabetización desarrollado por una ONG de la zona suroeste de Madrid en febrero de 2008, sesión que versaba sobre la dieta saludable, consistió en que las mujeres tenían que visitar a un médico de un centro de salud. Sólo una de las quince mujeres de ese curso acudió y, ante la no-asistencia del resto, no se resistió a comentar: “¡Es que no entienden que esto es importante!”. Es decir, no sólo es común que las mujeres se refieran a ellas mismas mediante un lenguaje minusvalorador (que las posiciona como sujetos sin información y sin saber y, por tanto, sin poder), sino que adopten ese lenguaje para hablar de sus compañeras, con el riesgo de que

ello fomenta, en lugar de la acción colectiva, la descolectivización o individualización de los grupos de mujeres que acaban expresándose en los mismos términos que los profesionales.

## 6. Conclusiones

Alrededor de la RMI se ha establecido una red de profesionales que desarrollan distintos tipos de actividades orientadas a convencer y a persuadir “insistentemente” a esta población de la necesidad del cambio personal que tienen que emprender en cuestiones como el cuidado infantil, la planificación familiar, la dieta, la higiene buco-dental, las posturas corporales o la autoestima. El marco de aplicación de la RMI y los procesos socio-educativos que esta política social favorece dibujan, como se ha tratado de mostrar, una atmósfera poco propicia para promover procesos de cambio personal y social empoderadores. Esto se debe a que la intervención social que se realiza –para atajar problemas de vulnerabilidad social que, en muchos casos, son el resultado de condiciones de índole estructural– tiene un carácter eminentemente individual y, por consiguiente, no favorece el desarrollo de procesos con capacidad para inducir grandes cambios en la situación de las personas que reciben esta prestación. Además, tanto por parte de los usuarios gitanos como por la de los propios profesionales que gestionan fragmentadamente la RMI, es difícil percibir de manera global los distintos aspectos relativos a esta política social.

En lo concerniente a la RMI y a su modo de funcionamiento prima, cuando se trata de explicarla a la población gitana, una gran falta de transparencia sobre esta política social, principalmente en lo que se refiere a las obligaciones que se derivan de haber firmado el Programa Individual de Inserción. De este modo, las condiciones en que ésta se implementa no son las ideales para garantizar los derechos sociales de los grupos más vulnerables (Pomykala y Holt, 2002: 35-42) ni para construir una relación de confianza entre los profesionales y los beneficiarios de esta prestación. A lo anterior se suma la falta de evaluación de las políticas sociales en un contexto social caracterizado por los recortes sociales, por la instrumentalización político-electoralista de la intervención social, y por su profesionalización, circunstancias que favorecen que los profesionales no estén bien armados para evaluar las contradicciones de su propia aplicación de la RMI. Así, no es de extrañar que se estén llevando a cabo actuaciones que, a menudo, conculcan el derecho de los gitanos a decidir con qué tipo de proceso de inserción social quieren comprometerse, en el caso, por supuesto, de querer hacerlo.

Se ha mostrado, por otro lado, que las mujeres gitanas titulares de la RMI han pasado a conformar el público “cautivo” de las entidades de iniciativa social que implementan los proyectos de integración. Los profesionales consideran que, en estos espacios socioeducativos vinculados a la RMI, se ha de perseguir que las beneficiarias gitanas adquieran habilidades básicas para moverse en la sociedad, así como un saber-estar y un sabe-hacer mínimos para que puedan desenvolverse como “sujetos autónomos”. Se puede decir que no se deja un espacio de la vida de estas

mujeres sin cubrir y que el énfasis en promover una transformación de su identidad está convirtiendo estos espacios socio-educativos en lugares propicios para la construcción de un discurso profesional sobre “el cambio esperado de la mujer gitana” que no admite cuestionamientos.

Por todos los aspectos aquí presentados, puede plantearse la duda acerca de si el discurso que producen las diversas organizaciones, y las temáticas sobre las que pivotan las actividades que se les ofertan, no están reproduciendo, a nivel práctico, una división de los roles de género que perpetúa una visión de la mujer gitana como cuidadora y educadora, obstaculizando así una verdadera transformación de esos roles. En suma, que a través de la formación para fomentar la “igualdad de género” puede estarse produciendo el efecto contrario, esto es, añadir una serie de exigencias al cambio esperado por las instituciones para estas mujeres (respecto a las cuales se las terminará discriminando, clasificando y/o moralizando, en cuanto que no alcanzarán los niveles de “modernidad” e independencia previstos) y definiéndolas como atrasadas, resistentes al cambio o incapaces de ser “responsables”.

El recurso a “la cultura” como variable explicativa principal, cuando no única, de los comportamientos del colectivo gitano, a la vez que el manejo de una concepción muy reduccionista de la misma obstaculizan que los profesionales responsables de estos espacios socioeducativos puedan captar la diversidad interna de los discursos y de las prácticas de las mujeres que participan en ellos, por lo que acaban por fortalecer las estrategias de defensa de las gitanas, consistentes en justificar cualquiera de sus comportamientos como parte de la “tradicción” o de la “costumbre” gitanas. Así, los profesionales no tienen en cuenta, por ejemplo, las distintas condiciones de vida de las mujeres gitanas, manejando imágenes sobre ellas que acaban presentándolas como un todo homogéneo. La “cultura gitana” sirve, así, como paraguas condensador bajo el cual la diversidad del alumnado que participa en estos espacios socioeducativos se traduce en rituales y tradiciones “culturales”.

En otro orden de cosas, la fuerte tendencia a organizar actividades de “promoción personal” para que las mujeres gitanas tomen conciencia de su individualidad o, en otras palabras, la recurrente propuesta de actividades centradas en la “psicologización del yo”, guardan relación con el acento que se pone en la individualización de los sujetos en situación de exclusión social que se ha observado en los distintos proyectos de integración analizados.

En suma, el proyecto re-socializador de la mujer gitana que se impulsa desde las actividades de inserción social ligadas a la RMI pasa por promover la toma de conciencia sobre las desigualdades de género que les afectan, por suscitar la individualización de la mujer (que ha de quererse y cuidarse de forma consciente y distanciada de las necesidades familiares) y, por último, por conminarla a asumir para sí misma un proceso de cambio personal. En congruencia con ello, se puede decir que dichas actividades orientan el sentido del cambio de las mujeres gitanas hacia una idea específica de la emancipación, no dejando espacio para que ellas mismas lo orienten, en caso de querer hacerlo, hacia nuevas direcciones. Harían falta, con todo, nuevas investigaciones para estudiar cómo están recibiendo, reinterpretando

y/o reaccionado las gitanas beneficiarias de RMI ante la intensa exhortación a su “liberación” proveniente de los distintos profesionales que trabajan con ellas.

## Bibliografía

- Abajo, J.E. y S. Carrasco (eds.) (2004): *Gitanas y gitanos en la encrucijada: experiencias de éxito y continuidad educativa para repensar el cambio social y cultural*, Madrid, Instituto de la Mujer, CIDE.
- Álvarez-Uría, F. (2006): "Viaje al interior del yo. Psicologización del yo en la sociedad de los individuos", en Álvarez-Uría, F. (coord.), *Pensar y resistir. La sociología crítica después de Foucault*, Madrid, Círculo de Bellas Artes.
- Alluè, X. (2000): “¿De qué hablamos los pediatras cuando hablamos de factores culturales?”, en J.M. Comelles y E. Perdiguero, *Medicina y Cultura. Estudios entre la antropología y la medicina*, Barcelona, Bellaterra, pp. 55-71.
- Ariès, P. (1973): *El niño y la vida familiar en el antiguo régimen*, Madrid, Taurus.
- Ayala Rubio, A. y S. García García (2009): “Gestión de cuerpos y actuación de resistencias en una política social. La aplicación de la Renta Mínima de Inserción de la Comunidad de Madrid”, *Revista de Antropología Experimental*, 9 (2), pp. 17-36. Universidad de Jaén.
- Ayala Rubio, A., M.I., Jociles, R. Pérez-Sutil y F. Villaamil (2008): *Actitudes y pautas de comportamiento con relación a la salud de la población gitana madrileña*, Servicio Madrileño de Salud, Subdirección de Promoción de la Salud y Prevención, Comunidad de Madrid.
- Ayuntamiento de Madrid, CASM, Asociación Barró y Asociación Fanal (2008): *Nosotras las Artemisa*, Financiado por el Ayuntamiento de Madrid.
- Bajtín, M. (1974): *Rabelais y su mundo*, Barcelona, Barral.
- Basaigoiti, M., P. Bru y M. Alves (coords.) (2009): *De la exclusión a la ciudadanía: análisis de los factores, barreras y oportunidades*, Elaborado por el Observatorio de la Exclusión Social y los procesos de inclusión social de la Comunidad de Madrid. Madrid, Asociación Madrileña de Entidades y Empresas de Inserción.
- Bertely, M. (2000): *Familias y niños mazahuas en una escuela primaria mexicana: etnografía para maestros*, México, Instituto de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Bertely, M. (2000a): *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*, México, Paidós.
- Boltanski, L. (1969): *Puericultura y moral de clase*, Barcelona, Laia.
- Boltanski, L. (1975): *Los usos sociales del cuerpo*, Buenos Aires, Periferia.
- Bourdieu, P. (1966): "Condition de classe et position de classe", *Archives Européennes de Sociologie*, 7, pp. 201-229.
- Cantón, M. y P.R. Gil (2011): “Políticas, resistencias y diásporas religiosas en perspectiva transcultural: gitanos evangélicos en España e indígenas católicos en México”, *Revista de Antropología Social*, 20, pp. 77-108.

- Cardiel, B. (2007): "Educación y comunidad gitana", en Laparra, M. (coord.), *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales. Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones.
- Castel, R. (1986): "De la peligrosidad al riesgo", en Varela, J. y F. Álvarez-Uría (eds.), *Materiales de Sociología Crítica*, Madrid, La Piqueta, pp. 219-243.
- Cortina, A. (2007): "Razones del corazón. La educación del deseo. Reflexiones para la educación del nuevo siglo", *III Ciclo de conferencias Santillana para el ciclo de otoño 2000*, en Zamanillo, 2011: 13. Disponible en web: <http://www.oei.es/noticias/spip.php?article821>.
- De Montlibert, C. (1980) : "L'éducation morale des familles. L'extension du métier de puériculture", *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, pp. 32-33 y 65-76.
- Díaz de Rada, A. (2010): *Cultura, antropología y otras tonterías*, Madrid, Trotta.
- Díaz de Rada, A. (2008): "¿Qué obstáculos se encuentra la etnografía cuando se practica en las instituciones escolares?", en Jociles, M.I. y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta.
- Díaz Viana, L. (2011): "De tonterías nada: la dimensión ética del concepto antropológico de cultura", *Revista de Antropología Social*, 20, pp. 377-384 (reseña).
- Estivill, J. (2003): *Panorama de lucha contra la exclusión social: conceptos y estrategias*, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo.
- Foucault, M. (2002 [1975]): *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*, Buenos Aires, Siglo XXI.
- García Castaño, J. y R. Pulido Moyano (1994): *Antropología de la educación. El estudio de la transmisión-adquisición de cultura*, Madrid, Eudema.
- García García, Á. (2007): "La familia en la comunidad gitana", en Laparra, M. (coord.), *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación*, Madrid, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, pp. 25-44.
- García Pastor, B. (2009): *Ser 'gitano' Fuera y dentro de la escuela: Una etnografía sobre la educación de la infancia gitana en la ciudad de Valencia*, Madrid, Biblioteca de Dialectología y Tradiciones Populares, CSIC.
- Grañeras, M. (2011): "Retos y deudas: mujeres y niñas ante la educación", *Diario El País*, 28 de enero. Sección sociedad.
- Heredia, J.D. (1983): *Nosotros los gitanos*, Barcelona, Ediciones 29.
- Jociles, M.I. (2006): "Diferencias culturales en la educación. Apuntes para la investigación y la intervención", *Gazeta de Antropología*, 22. Granada, Universidad de Granada.
- Jociles, M.I. (2008): "Panorámica de la antropología de la educación en España: estado de la cuestión y recursos bibliográficos", en Jociles, M.I. y A. Franzé (eds.), *¿Es la escuela el problema? Perspectivas socioantropológicas de etnografía y educación*, Madrid, Trotta.

- Jociles, M.I. y C. Charro (2008): "La construcción de los roles paternos en los procesos de adopción internacional: el papel de las instituciones intermediarias", *Política y Sociedad*, 45 (2), pp. 105-130.
- Laparra, M. (coord.) (2007): *Informe sobre la situación social y tendencias de cambio en la población gitana. Una primera aproximación*, Madrid, Subdirección General de Información Administrativa y Publicaciones, Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.
- Martínez Ten, L., M. Tuts y J. Pozo (2003): *Guía para la promoción de la participación social de la juventud gitana*, Fundación Secretariado General Gitano e Instituto de la Juventud.
- Murard, N. (2003): *La morale de la question sociale*, París, La Dispute.
- Nogués, L., Rodríguez A. (2007): "El acompañamiento social de familias gitanas con trayectorias de marginación y exclusión residencial", *Revista de Documentación social*, 145.
- Pattaroni, L. (2005): "Le care est-il institutionnalisable ?", en Paperman, P. y S. Laugier (dirs.), *Le souci des autres. Éthique et politique du care*, París, Editions de l'École des Hautes Études en Sciences Sociales.
- Pérez Soler, A. (1979): *Mitos en puericultura*, Barcelona, Medicina y Técnica.
- Pérez Soler, A. (1979a): *Mitos en medicina infantil (Mitología pediátrica)*, Barcelona, Médica y Técnica.
- Presencia Gitana (1990): *Mujeres gitanas ante el futuro*, Madrid, Presencia Gitana.
- San Román, T. (2010): "Educar para la escuela o educar ¿para qué vida?", *Revista A Fondo*, 56, pp. 46-49.
- San Román, T. (1997): *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*, Madrid, Siglo XXI.
- Sassier, M. (2004): "La exclusión no existe, yo la encontré", en Karsz, S. (ed.), *La exclusión: bordeando sus fronteras. Definiciones y matices*, Barcelona, Gedisa.
- Sayad, A. (2004): *The Suffering of the Immigrant*, UK., Polity Press.
- Serrano, A. y A. Arriba (1998): *¿Pobres o excluidos? El Ingreso Madrileño en perspectiva comparada*, Madrid, Fundación Argentaria.
- Vásquez, A.; Martínez, Y. (1996): *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós.
- Zamanillo, T. (dir.) (2011): *Ética, teoría y técnica. La responsabilidad política del trabajo social*, Madrid, Talasa.