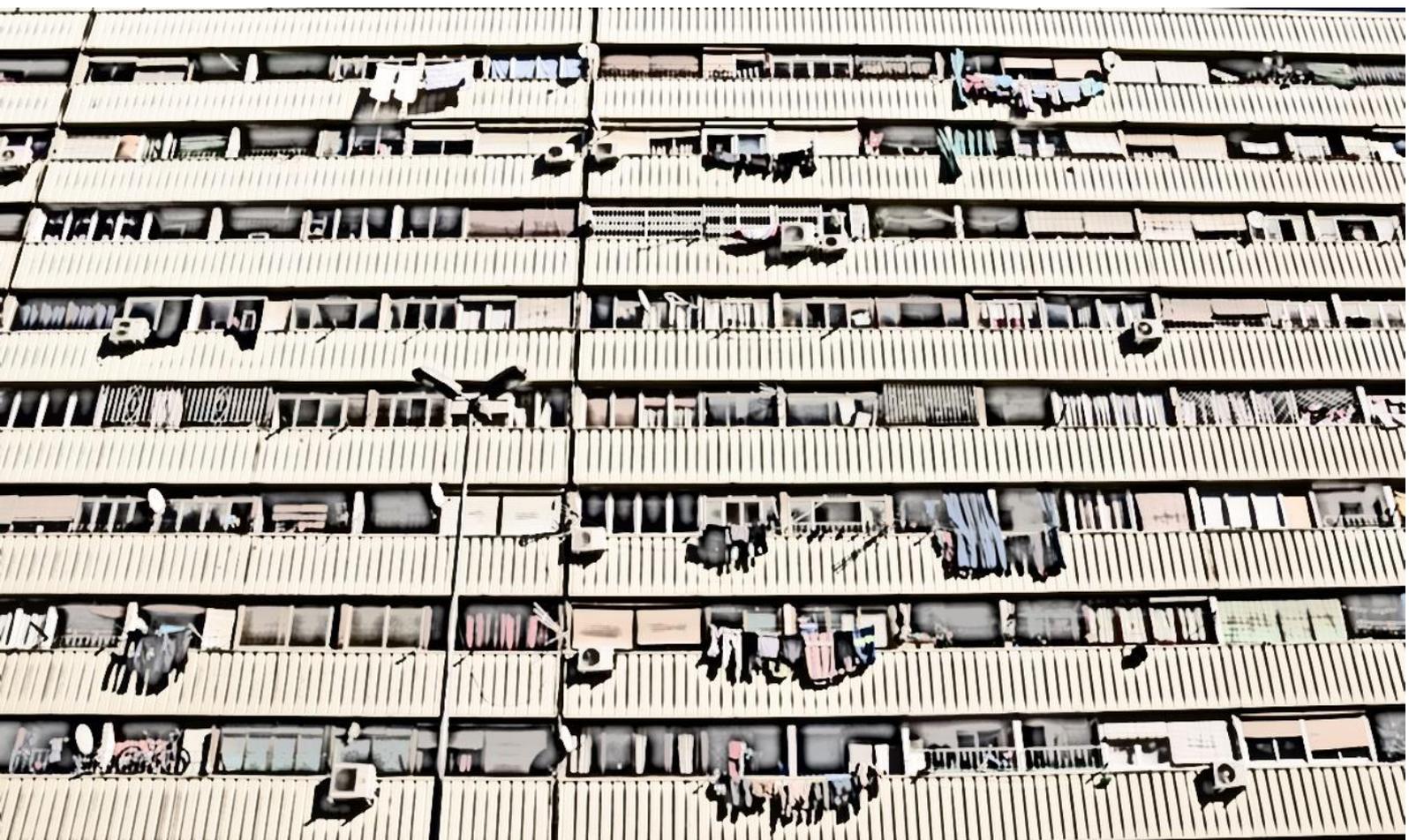


MIRADA CRÍTICA A LA EDUCACIÓN SOCIAL (DE)CONSTRUYENDO A PARTIR DE LA INTERSECCIONALIDAD

"Las cosas no son como las vemos las vemos como somos"

-Anais Nin-



GRADO EN EDUCACIÓN SOCIAL

TUTORA: ANABEL GARRIDO ORTOLÁ
FEMINISMOS Y DIVERSIDAD SEXUAL
2021/2022

Universitat Oberta de Catalunya (UOC)

TRABAJO DE FINAL DE GRADO

LORENA DE LA PEÑA FORTEZA

AGRADECIMIENTOS

A mi abuela, que, aunque ya no está presente de niña me inculcó el placer por la lectura, la constancia y la confianza en mí. Gracias abuelita por enseñarme lo que significa ser valiente y luchar con coraje, gracias por seguir abrazándome, aunque ya no estas siempre serás mi fuente de inspiración.

A las adolescentes gitanas del barrio de La Mina, por su generosa acogida incondicional, su confianza y sus voces. Gracias por permitirme acompañaros en vuestro camino, habéis sido las mejores maestras en mi proceso académico.

A aquellas profesionales del territorio con las que he trabajado hombro a hombro durante estos últimos siete años. Gracias por escucharme y apoyarme en los momentos difíciles.

A las docentes que me han acompañado en esta etapa de aprendizaje, en especial a la tutora que ha estado presente durante la evolución de este Trabajo Final de grado. Gracias Anabel por hacerme disfrutar del camino, por orientarme con tanta profesionalidad y paciencia aportándome tus conocimientos y ayudándome siempre con el enfoque más adecuado. Ha sido un placer poder tenerte de tutora, sin ti no habría sido posible.

RESUMEN

El absentismo y abandono escolar prematuro sigue afectando de manera exponencial a las adolescentes gitanas del barrio de La Mina de Sant Adrià de Besòs. La realización de este trabajo tiene como finalidad hacer visibles los elementos estructurales que están implicados en dicho fenómeno. Como mujer blanca soy consciente de que mi conocimiento no está libre de desligarse de mi contexto ni de mi subjetividad, por esta razón considero imprescindible cuestionar y analizar toda la influencia cultural y social que he recibido, ya que esta se (re)produce en mis prácticas profesionales. Para ello, he decidido realizar una autoetnografía como método de investigación donde interpelo mi posición de poder como educadora social frente a las adolescentes. Desde una perspectiva interseccional, exploro la construcción de diferentes prácticas hegemónicas establecidas en las instituciones y cómo estas influyen en las adolescentes gitanas y su relación con la escuela favoreciendo el absentismo y el abandono escolar. Confirmando que ya sea de manera consciente o inconsciente, puedo formar parte de discursos e imaginarios que crean distancia social a través de prejuicios y estereotipos, ya que debido a mi blanquitud parto de un discurso hegemónico.

Palabras claves: Interseccionalidad, opresión y privilegio, feminismo hegemónico, mujeres, adolescentes gitanas, barrio de La Mina.

ÍNDICE

1. El espacio que habito	5
2. Hacer visible lo invisible	6
2.1. Una realidad intangible.....	9
2.2. Un nuevo camino	11
3. Marco teórico	12
3.1. Opresiones múltiples: Matriz de opresiones	12
3.2. Interseccionalidad.....	13
3.3. Romipen. Cultura gitana	15
3.4. Género y etnia: mujeres adolescentes gitanas.....	16
4. Metodología: Métodos aplicados a la investigación	17
4.1. La autoetnografía.....	18
4.2. Diario de una investigación autoetnográfica.....	19
4.3. Análisis e interpretación de la información	20
5. Mi yo consciente	21
5.1. La temporalidad como elemento referencial	22
5.2. La imposición de la educación formal.....	27
5.3. La infrarrepresentación cultural y social del sistema educativo	27
5.4. La falta de referentes gitanas en la intervención socioeducativa	28
5.5. La institucionalidad de la intervención socioeducativa y sus procesos y tiempos	29
6. Un nuevo encuentro.....	32
7. Bibliografía.....	35
8. Anexos	39
Anexo 1: Entrevista a referente gitana del barrio de La Mina	39
Anexo 2: Documento anual correspondiente al año 2018-2019 realizado por la autora del presente Trabajo Final de Grado	40
Anexo 3: Consentimiento informado adolescentes mayores de 14 años.....	42
Anexo 4: Declaración consentimiento informado.....	43

1. EL ESPACIO QUE HABITO

En estas primeras líneas, dejo constancia de algunas consideraciones preliminares. En primer lugar, he decidido realizar la totalidad de este trabajo utilizando el femenino plural para definir al conjunto global de hombres y mujeres, ya que soy consciente de que la pretensión del masculino genérico ha sido y sigue siendo la reconocida invisibilización de las mujeres. En segundo lugar, y en consecuencia a lo anteriormente mencionado, tomo partido de manera consciente ante la sociedad de visibilizar a aquellas mujeres que participan en la difusión de su conocimiento a través de la escritura, para ello en la bibliografía del presente Trabajo Final de Grado no omitiré el nombre propio de todas aquellas autoras, mujeres que me han acompañado a lo largo de mi proceso académico y personal. En tercer lugar, a partir del próximo párrafo optaré por entrecomillar la categoría mujer, manteniendo al margen las que aparecen sin entrecomillar en las citas textuales, con el propósito de destacar que es una construcción social naturalizada que debe de ser cuestionada, pues reproduce implícitamente jerarquías sociales y dinámicas de exclusión.

Debido a mi condición como “mujer” blanca, siento la necesidad de reflexionar sobre mi punto de partida, ya que este, hace referencia a una influencia cultural y social que, sin duda alguna, influye en mi práctica profesional. Factores como el sitio donde he nacido, mi familia, mi educación, mi orientación sexual, el profesorado que me ha acompañado en diferentes momentos de mi vida, en definitiva, todo lo que me rodea y se ha construido a mi alrededor, ha hecho que reciba una historia única, una realidad subjetiva y situada concebida según mis creencias, pensamientos, emociones y sentimientos. Todo ello, me coloca, en una posición de influenciabilidad y vulnerabilidad frente a la historia que he recibido especialmente en mi infancia y por la ausencia de cualquier otra literatura que no haya sido escrita por referentes occidentales. En este sentido, puedo afirmar que percibo el mundo con una alta dosis de subjetividad debido al escaso o nulo conocimiento que configura la realidad de otras mujeres.

Mi necesidad de reflexionar sobre mi posición frente al pueblo gitano no es fortuita ni casual, nace como fruto de mi trabajo como educadora social en el barrio de La Mina de Sant Adrià de Besòs. Desde hace siete años, he podido ver cómo las adolescentes, en especial las adolescentes que son gitanas suelen abandonar el instituto de manera prematura. De forma progresiva, desde un absentismo ligero a uno más severo, en algunos casos, su proceso escolar concluye sin que puedan acabar los estudios obligatorios. En otras ocasiones, el absentismo provoca que algunas adolescentes gitanas no hayan adquirido los conocimientos esperados por la institución y tengan que repetir curso, este es otro motivo de abandono escolar, ya que la joven en la mayoría de los casos, no está dispuesta a estar en el aula con adolescentes de menor edad. Cuando esto sucede, las adolescentes gitanas de trece a dieciséis años, buscaban espacios alternativos a la educación formal donde reunirse con adolescentes de su mismo género para iniciar algún tipo de formación afín a sus intereses y motivaciones. Hasta hace muy poco, esta búsqueda resultaba en vano, provocando que las adolescentes no pudieran disponer de ningún espacio socioeducativo, ya que, por ley, durante el día no se las podía acoger en ningún servicio en horario escolar, y por las tardes la mayoría de las

jóvenes, se niegan a ir a centros abiertos porque las profesionales inciden en el retorno al instituto, además de no querer compartir espacio con otras iguales si no son de su mismo género. Su escaso acceso a la educación postobligatoria les dificulta, con el paso del tiempo, el poder acceder a trabajos de calidad cualificados. Se puede decir que el sistema educativo es una barrera más para las adolescentes gitanas.

Actualmente, ya existe un servicio que da respuesta a esta necesidad. Este servicio recibe el nombre de Servicio a Menores de dieciséis años no escolarizadas, este es su primer año y forma parte de Escola d'Oportunitats de Sant Adrià De Besòs (donde tuve el placer de trabajar como educadora tallerista durante sus tres primeros años).

En el momento que se implantó el servicio, pensé que desde mi actual puesto de trabajo en el proyecto "Intervención integral al bloque de Venus" del Consorci¹ del barrio de La Mina, debido a mi cercanía diaria con las familias, podría participar en la detección y motivación previa de las adolescentes y sus familias a la derivación a Escola d'Oportunitats, facilitando así, un espacio previo informal que las vincule con la educación formal.

En mi deseo de poder acompañar a las jóvenes gitanas del barrio de La Mina, hacia su retorno al sistema educativo, entiendo que es imprescindible poder explorar y tomar conciencia de los privilegios que fijan el espacio que habito en el mundo, reflexionando respecto a cómo determinados discursos y métodos de lucha empleados en nuestra práctica profesional, continúan subalternando y oprimiendo a las adolescentes gitanas. Entendiendo la opresión como: "(...) la desventaja y la injusticia que algunas personas sufren, no como consecuencia de un poder tiránico que los coacciona, sino como causa de las prácticas cotidianas de una sociedad liberal bien intencionada" (Young, 1990, p. 41).

2. Hacer visible lo invisible

En el siguiente Trabajo Final de Grado, pretendo visibilizar los diferentes elementos estructurales ocultos que sitúan a las mujeres gitanas, en especial a las adolescentes que viven en el barrio de La Mina, en una posición de vulnerabilidad y opresión. Para ello, tendré en cuenta las diferentes categorías que se ven implicadas como son el género, la etnia, la raza, la clase social, y en el caso de las adolescentes también la edad. Visibilizar en mi intervención todos aquellos lugares de expresión que incurren en acciones racistas, heteropatriarcales y hegemónicas, forma parte de mi responsabilidad como profesional y por esta razón me siento en la obligación de manifestarlo. "Las correlaciones entre las estructuras racistas de opresión y explotación y la dominación patriarcal son tan obvias que ignorarlas requiere un bloqueo mental absoluto" (Hooks, 1995, p. 245). En esta toma de conciencia, comprendo que "el acto tiene consecuencias y de estas consecuencias el profesional es responsable" (Tizio, 2003, p.180). Así pues, durante el proceso del trabajo, me interpelaré

¹ El Consorci es una entidad formada por la Diputació de Barcelona, la Generalitat de Catalunya y los ayuntamientos de Sant Adrià y Barcelona.

personalmente como educadora social y como “mujer” blanca, para poder hacer visibles y reflexionar alrededor de los sistemas que generan opresión y privilegio, así como sobre la propia posición que ocupo como educadora social, y si dichos sistemas y posición, están imponiendo en mis prácticas socioeducativas una estructura feminista hegemónica, patriarcal y racista. Tomando las palabras de Young (1990): Hacer justicia donde hay explotación requiere reorganizar las instituciones y las prácticas de toma de decisiones, modificar la división del trabajo, y tomar medidas similares para el cambio institucional, estructural y cultural (p. 92).

El feminismo hegemónico es aquel que únicamente engloba a las mujeres blancas, además de que pivota en torno al concepto de género, donde las mujeres aparecen como un colectivo compacto y homogéneo, como si los intereses y necesidades de todas las mujeres fueran comunes, “(...) ignorando la interseccionalidad de raza, clase, sexualidad y género” (Lugonés, 2008 p.73). Parafraseando a Portolés (2004), en el feminismo hegemónico se destaca el universalismo etnocéntrico feminista que tiende a juzgar diferentes estructuras tanto a nivel económico, como legal y familiar, donde los modelos occidentales son los que se toman como referencia a la vez que definen estas estructuras como subdesarrolladas o en desarrollo, invisibilizando las experiencias de resistencia que se consideran marginales. De esta manera, “las relaciones sociales, laborales y personales de las mujeres no blancas, no serán las mismas que las mujeres blancas” (Portolés, 2004, p. 15). Esta idea es la que no ha tenido en cuenta el feminismo hegemónico en su lucha, por esto deja a tantas mujeres fuera de su discurso universalista y etnocéntrico basado en mecanismos que excluyen a través del poder² y la creencia de la superioridad sobre otras mujeres, sin tener en cuenta que “(...) no podemos hablar del concepto mujer como algo homogéneo y único, pues son muchas las mujeres y muy diversas sus experiencias” (Castilla, 2017, p.164).

El barrio de La Mina pertenece al municipio de Sant Adrià de Besòs y representa aproximadamente el veintisiete por ciento del total de la población de Sant Adrià de Besòs. Está separado del centro de la ciudad por el río Besòs, la Ronda Litoral, la línea del ferrocarril de Mataró y el barrio de La Catalana. El noroeste del barrio limita con el parque del Besòs, y por el lado de la ciudad de Barcelona, con los barrios del Besós y Maresme del distrito de Sant Martí (Consortio del Barrio de La Mina, 2015). Cabe destacar que casi el cincuenta por ciento de la población en el barrio de La Mina son mujeres (Quiroga, Giner y Díez 2019).

² La autora Chimamanda Ngozi Adichie (2018) en su libro: *El peligro de la historia única* nos relata lo siguiente: “existe una palabra, una palabra igbo, que me viene siempre a la cabeza cuando pienso en las estructuras de poder del mundo: “nkali”. Es un nombre que podría traducirse por ser más grande que otro, igual que en el mundo político y económico las historias también por el principio de “nkali”: la manera en que se cuentan, quién las cuenta, cuándo las cuentan, cuántas se cuentan... todo ello en realidad depende del poder. Poder es la capacidad no solo de contar la historia de otra persona, sino de convertirla en la historia definitiva” (p. 19). Es importante reflexionar sobre el conocimiento que tenemos sobre el pueblo gitano y como aplicamos dicho conocimiento en nuestra intervención, ya que “Las historias se han utilizado para desposeer y calumniar, pero también pueden usarse para facultar y humanizar. Pueden quebrar la dignidad de un pueblo, pero también pueden restaurarla” (p.28).

Los datos que presento a continuación son fruto de la intervención sobre el terreno, corresponden al año dos mil veinte y se han realizado por las técnicas que formamos parte del proyecto Intervención Integral al Bloque de Venus³ del Consorcio del Barrio de la Mina.

Al noroeste del barrio encontramos el edificio Venus. Cabe destacar que cincuenta y tres viviendas del bloque se encuentran con alguna carencia ya sea a nivel físico, de comodidad y/o falta de servicios, es en este territorio donde haré mi investigación, centrándome en las adolescentes gitanas. Durante los años que llevo en el territorio, he podido observar como el barrio de La Mina, en especial el bloque de Venus soporta una serie de estereotipos negativos vinculados a la desigualdad económica y social. El imaginario⁴ popular crea diferentes maneras de desigualdad estereotipadas dirigidas a la población gitana, se magnifican constantemente por los medios de comunicación y a través de la tradición oral. Así pues, las adolescentes gitanas no quedan al margen del estereotipo⁵ que se presenta mediante diferentes maneras de expresión basadas en creencias no justificadas. Por esta razón, debo de preguntarme que percibe mi imaginario más allá de la idea estereotipada cultural que se basa en un discurso universalista, etnocentrista y occidental que me aleja de su verdadera identidad⁶ “quizás no se trate simplemente de los “ojos de occidente” sino de cómo occidente está dentro y reconfigura constantemente los términos de raza y género” (Mohanty, 2008, p. 432).

La estructura del trabajo consta de dos apartados principales, el primero explora desde un marco teórico centrado en la perspectiva interseccional, el modelo hegemónico eurocéntrico en torno a la figura de la “mujer” representada de manera global sin tener en cuenta que el género parte de un esquema en el que intervienen otros factores. En segundo lugar, se visibilizarán y se analizan una serie de cuestiones en relación con las intervenciones realizadas en el ámbito socioeducativo del barrio de La Mina realizadas en el trabajo de campo: los tiempos, las Imposiciones en el vínculo educativo el encargo del proyecto institucional frente a la Incompatibilidad de las necesidades de las adolescentes gitanas, la falta de representación y exclusión de la cultura gitana en el sistema educativo y la ausencia de referentes gitanas en la intervención socioeducativa.

³ El bloque está constituido por seis escaleras que dan acceso a doscientas cuarenta y cuatro viviendas repartidas por un total de diez plantas.

⁴ El imaginario popular ha acabado estigmatizando el conjunto del barrio como espacio por excelencia de delincuencia, drogadicción, conflictividad y pobreza (Lagunas, 2010).

⁵ Se puede diferenciar entre un estereotipo idealizado desde dentro de la comunidad gitana en el que se les atribuyen a las mujeres determinados atributos, como el de ser puras, vírgenes, fieles (conyugal y comunitariamente), trabajadoras y con obediencia ciega a todo rasgo tradicional gitano. Desde fuera de la comunidad, el imaginario social payo representa a una mujer gitana como subyugada por la familia, sucia, perezosa, analfabeta, casada a los 14 años, madre de muchas hijas y ubicadas siempre entre las tareas del hogar y el trabajo en los mercados (Glez, C. 2003)

⁶ “La identidad tiene varias dimensiones: la identidad asignada, la identidad aprendida, la identidad internalizada que constituye la auto identidad. La identidad siempre está en proceso constructivo, no es estática ni coherente, no se corresponde mecánicamente con los estereotipos. Cada persona reacciona de manera creativa al resolver su vida, y al resolverse, elabora los contenidos asignados a partir de su experiencia, sus anhelos y sus deseos sobre sí misma. Más allá de las ideologías naturalistas y fosilizadoras, los cambios de identidad son una constante a lo largo de la vida. Sus transformaciones cualitativas ocurren en procesos de crisis. Por ello, la identidad se define por semejanza o diferencia en cuanto a los referentes simbólicos y ejemplares. Cada quien es semejante y diferente. Finalmente, cada quien crea su propia versión identitaria: es única o único” (Lagarde, M. 2000, p. 61).

2.1. Una realidad intangible que no debe ser dañada

Alteridad. La condición de la otredad

Los imaginarios colectivos contruidos desde los prejuicios y los estereotipos⁷ han determinado las características que se asocian a las personas que pertenecen a un determinado grupo. Teniendo esto en cuenta, vemos el poder del estereotipo de intentar poner estas identidades dentro de categorías fijas, a pesar de que la identidad es algo flexible y cambiante según el contexto. Por esta razón, la persistencia de prejuicios y estereotipos hacia las personas de etnia gitana sigue perpetuando el trato negativo hacia este colectivo. Tal y como menciona Ngozi (2018):

(...) se muestre a un pueblo de una sola manera, como una sola cosa, una vez y otra hasta que las personas se convierten en eso. (...) La historia única crea estereotipos, y el problema de los estereotipos no es que no sean verdad, sino que son incompletos. Hacen que una historia se convierta en una única historia (p.30, 36).

Cuando las adolescentes gitanas dejan el instituto, las construcciones sociales y las características asociadas dirigidas hacia la “mujer” gitana toman fuerza, provocando en ellas desigualdades sociales, dando paso a su invisibilización y fragmentando su identidad, asumiendo a temprana edad categorías fijas (“mujer”, gitana, pobre, sin estudios, sumisa, con obediencia ciega a todo rasgo tradicional de su cultura...). En este punto, destaco el amplio concepto de género, ya que se aprecia que influye en el absentismo y abandono escolar, sin olvidar que:

(...) el género no existe de forma aislada, sino que es siempre parte de un esquema en el que la raza, la nacionalidad, la integración ocupacional y las posiciones de clase socioeconómica se relacionan de modo particular, y el análisis de todo ello refleja los matices de dicha interseccionalidad (Hondagneu-Sotelo, 2007, p.426).

La discriminación que enfrentan las adolescentes gitanas es diferente y particular a la de los adolescentes gitanos o las adolescentes no gitanas. Esta es una discriminación interseccional que se caracteriza principalmente, sin excluir otros posibles factores en cada caso, por la interacción del género y la etnia. Por lo tanto, la conexión que existe entre el género y factores como la etnia, la edad, la posición socioeconómica, la localización geográfica y el nivel educativo entre otros, posiciona a las adolescentes gitanas del barrio de La Mina entre una multitud de dificultades.

La discriminación de una mujer gitana es el resultado de la combinación entre el género y el grupo étnico, pero un resultado peculiar, genuino, que, debido a los particulares estereotipos sociales negativos, es diferente de la discriminación que sufren tanto las mujeres no gitanas como los varones gitanos (Martínez, 2008), p. 264).

Dentro del colectivo de adolescentes, las jóvenes serán la población diana debido a que presentan más dificultad y presiones socioculturales añadidas. Collins (2000) lo define como Matriz de Opresión,

⁷ “(...) un estereotipo es la generalización que hacemos sobre una persona en razón de su pertenencia a un grupo o una categoría social determinada” (Morales y López, 1993, p.124).

donde se ven implicadas distintas categorías, tales como el género, la raza, y/o la clase social, estos factores generan vulnerabilidad porque se construyen en jerarquías de dominación.

El objeto de estudio es mostrar la existencia de los diferentes elementos estructurales de opresión, donde se observan implicadas diferentes categorías⁸, y cómo estos elementos intervienen como factores de dominación y vulneración pudiendo llegar a perpetuar el racismo, el patriarcado y las relaciones de poder en el ámbito profesional. A través de dicho cuestionamiento, pretendo realizar un análisis articulando la problemática alrededor del concepto de interseccionalidad. Esta herramienta metodológica me permitirá trabajar desde el binomio opresión/privilegio y los sesgos de discriminación múltiples que atraviesan las jóvenes gitanas del territorio, y a mí misma como agente socioeducativa implicada permitiéndome modificar mi intervención como educadora social eligiendo no formar parte de mencionadas estructuras. Por lo tanto, teniendo en cuenta las anteriores consideraciones, mi trabajo se pregunta: Cómo educadora sociales, ¿estoy imponiendo mi feminismo hegemónico en las adolescentes gitanas del barrio de La Mina? ¿De qué manera puede influir esta imposición en las adolescentes?

El objetivo general del trabajo será observar, identificar y analizar mi actitud y pedagogía frente a los diferentes elementos estructurales, tales como el racismo, el patriarcado y el capitalismo y cómo estos pueden cohabitar en el entorno de la educación social.

Para poder llevar a cabo el objetivo general partiré de tres objetivos específicos:

- OE1. Reflexionar alrededor de los sistemas que generan opresión y privilegio.
- OE2. Observar y reflexionar sobre mi posición como educadora social y las implicaciones que conlleva.
- OE3. Desarrollar una mirada crítica y aplicar en la práctica socioeducativa la mirada interseccional en el ámbito personal y profesional.

Desde perspectiva interseccional, podré explorar las diferentes realidades, de las adolescentes gitanas del barrio de La Mina, podré confirmar que ya sea de manera consciente o inconsciente, puedo formar parte de discursos e imaginarios que crean distancia social a través de prejuicios y estereotipos, ya que debido a mi blanquitud parto de un discurso hegemónico que invisibiliza la problemática que enfrentan mujeres en otros contextos. También confirmaré que las consecuencias influyen negativamente en el absentismo y el abandono escolar prematuro de las adolescentes.

Como educadora social, he de ser capaz de (de)construir la conciencia de los valores que me acompañan en el día a día en mi práctica profesional, solo así, podré tener una mirada más amplia

⁸Sin duda alguna el significado social que se ha asignado al pueblo gitano influye en nuestras prácticas. De ahí nace la importancia de reconocer y cuestionar el significado de las diferentes categorías donde el poder excluye o margina a aquellos que son diferentes “nuestro objetivo liberador debería ser vaciar esas categorías de cualquier significación social.” (Creenshaw, 1991, p. 1)

hacia las adolescentes gitanas, hacia la figura de la diferente. En esa toma de distancia de todo aquello que pueda separarme de lo que realmente es la alteridad, podré escuchar, comprender, reflexionar y analizar sobre otras realidades. Como apunta Cohen-Émérique (1993):

Tomar distancia de sí mismo, reflexionando sobre sí mismo, siendo un sujeto que se percibe como objeto, portador de cultura y de sub-culturas, en las cuales se integran los modelos profesionales y las normas institucionales, resituadas en cada ocasión en una trayectoria personal (p. 4).

2.2. *Un nuevo camino*

(De)construyendo la práctica profesional

En esta toma de distancia, donde lo profesional converge con lo personal me he llegado a plantear, si el absentismo y el abandono escolar prematuro de algunas adolescentes gitanas, podría estar relacionado con el malestar que sienten en la institución educativa paya debido a los discursos y métodos empleados con ellas, donde el poder dominante está amparado por el patriarcado capitalista supremacista blanco. Como apunta Liégeois (1998) el gitano ha percibido siempre el riesgo que podrían correr sus hijas sometidas en la escuela a influencias de un sistema de valores que no es el suyo y que no desea adquirir.

Para poder transformar dichas prácticas, he de analizar qué posición ocupo en el acto educativo y de qué manera estoy articulando dicho acto partiendo de mi condición de “mujer” privilegiada. Es importante que ubique mis ejes de opresión-privilegio con el objetivo de poder analizar qué elementos de unión y resistencia existen en mi persona e influyen en mi visión hacia otras realidades. El reto para mí reside en cómo ser partícipe de mencionada transformación sin caer en mi condición como “mujer” blanca-europea.

A partir de un nuevo enfoque, podré (de)construir prácticas educativas sesgadas y hegemónicas con el fin de desarrollar una intervención socioeducativa dirigida a las adolescentes gitanas del barrio de La Mina desde una aproximación al feminismo interseccional como herramienta metodológica, teórico-epistemológica. Podré reconocer y renunciar aprendiendo y escuchando la lucha de otras mujeres entendiendo que ellas son las que han de construir su camino. Como educadora social he de poder entender y atender los procesos de opresión que el mismo poder invisibiliza y silencia. Desactivar las relaciones de poder y las opresiones, supone, no obstante, un cuestionamiento inicial de todas las prácticas sociales y culturales impresas en lo cotidiano. Este tipo de experiencias vividas desde la tierna infancia les deja huellas estigmatizadoras sociales de por vida. Esta falta de igualdad de oportunidades demuestra que:

La mujer gitana sufre, en general, una triple discriminación: por el hecho de ser mujer, por pertenecer a una minoría étnica subordinada y por carecer de formación básica necesaria para acceder al mundo del trabajo y a otros ámbitos de participación social y ciudadana (Ayuste y Payà 2004, p. 112).

3. MARCO TEÓRICO

3.1 Opresiones múltiples: matriz de opresiones

La historia de cada una de las adolescentes gitanas, ya sean en lo relacionado con el ámbito educativo, social, personal o laboral o en la relación que puedan tener con otras jóvenes de su edad ya sean de su mismo género o no, vendrán marcadas por diferentes condicionantes. Y esta realidad amplia y heterogénea es la que el feminismo hegemónico no tiene en cuenta en su lucha. Interpretando a Jabardo (2012) las identidades que circulan fuera de las categorías marcadas como “mujer”, blanca, heterosexual, laica occidental, clase media-alta son ignoradas, invisibilizadas, vapuleadas y criticadas. Este tipo de creencias pueden llegar a mostrar su máxima expresión a través del racismo. El racismo, que se basa en la creencia de la superioridad o inferioridad, de una raza en comparación con otra con el objetivo de mantener a costa de lo que sea, no los “derechos de las mujeres o su igualdad política, sino el baluarte de la superioridad racial de las personas blancas” (Davis, 2004, p. 129).

En nuestras prácticas educativas seguimos incorporando dinámicas y estrategias racistas donde de forma inconsciente no incorporamos a la adolescente gitana por sus capacidades y saberes, sino que intervenimos desde el maternalismo y el asistencialismo pasando a ser la otra la no-perteneciente, donde en nuestra posición como mujeres blancas nos creemos estar por encima de ellas en la escala de lo humano; todo lo demás es la otredad, como afirma Filigrana (2020) esta posición es útil para justificar que el sistema capitalista funciona. Como educadoras sociales, nos sentimos preocupadas por combatir el racismo adoptando una posición de superioridad. En palabras de Hooks (2004):

Las mujeres blancas que se dedican a publicar ensayos y libros sobre cómo desaprender el racismo continúan teniendo una actitud paternalista y condescendiente cuando se relacionan con mujeres negras (...). Nos convierten en el “objeto” de su discurso privilegiado sobre la raza. Como “objetos” continuamos siendo diferentes, inferiores (p. 46).

Así pues, existe la necesidad de desafiar el modelo hegemónico eurocéntrico en torno a la figura de la “mujer” representada de manera global bajo una mirada feminista blanca-burguesa, asumiendo que este punto de vista es el que representa a las mujeres en su totalidad (Espinosa, 2014). Este modelo etnocéntrico, que sitúa al hombre y a la “mujer” cis heterosexual y blanca en posición hegemónica, genera opresión para el resto de mujeres que no cumplen dichos cánones, centrándose en el género como sesgo de opresión y desventaja de las mujeres, invisibilizando las circunstancias concretas de cada una de ellas. Como afirma Hondagneu-Sotelo (2007):

(...) el género no existe de forma aislada, sino que es siempre parte de un esquema en el que la raza, la nacionalidad, la integración ocupacional y las posiciones de clase socioeconómica se relacionan de modo particular, y el análisis de todo ello refleja los matices de dicha interseccionalidad (Hondagneu-Sotelo, 2007, p. 426)

Cabe destacar, que Collins (1990-2000) encuentra como la interseccionalidad va dentro de una matriz de dominación que organiza el poder a nivel global. Además, presenta diferentes manifestaciones a

partir de una configuración histórica y social particular que se extiende en el marco de las “instituciones, problemas, prácticas y relaciones sociales” (Collins, 2015, p. 3), a la vez que es una práctica social y necesariamente política en tanto los actores sociales “usan la interseccionalidad para desarrollar proyectos de justicia social” (Collins, 2015, p. 3). Para la autora, no puede adoptarse una perspectiva jerárquica entre los sistemas de dominación, debido a que estas intersecciones producen variaciones tanto de forma como de intensidad, en el modo en que se experimenta la opresión. Esta interacción entre sistemas de opresión se organiza a través de cuatro dominios: estructural, disciplinario, hegemónico e interpersonal. El dominio estructural habla de los factores que organizan las relaciones y el acceso al poder en una sociedad, por ejemplo, el derecho, la política, la religión y la economía (Collins, 2017, p. 26). El dominio disciplinario es el encargado de gestionar la opresión derivada del dominio estructural como pueden ser las instituciones burocráticas, estatales, civiles y religiosas, dicho control se establece en nuestra vida diaria y nuestras relaciones sociales afectando a nuestra subjetividad a través del dominio interpersonal (Collins, 2000, p. 276). El dominio hegemónico permite validar socialmente la opresión y la desigualdad sobre determinados constructos articulando los dominios anteriores, y reproduciéndose disimuladamente mediante la extensión de creencias, prejuicios, discursos, cultura y valores, entre otras ideologías. (Collins, 2000, p. 276). Finalmente, el dominio interpersonal alude a las relaciones intersubjetivas que configuran la trayectoria vital de las personas y grupos (Collins, 1990; 2000).

3.2 Interseccionalidad

La interseccionalidad entendida como la superposición de opresiones

Los orígenes de la interseccionalidad se remontan a la década de los 70 en Estados Unidos, cuando el feminismo negro y chicano hace visibles los efectos simultáneos de discriminación que pueden generarse en torno a la raza, el género y la clase social (Combahee River Collective⁹, 1977/1981; Davis, 1981; Moraga y Anzaldúa, 1981; Hooks, 1984; Crenshaw, 1989, Collins, 1990/2000; entre otras). Aunque los trabajos de Collins nacen bajo un contexto epistemológico del feminismo negro, considero que su propuesta tiene un punto de partida común con el posicionamiento que adopto en esa investigación sobre el abandono educativo de las jóvenes gitanas del Barrio de La Mina.

El término interseccionalidad se empezó a utilizar para evidenciar la invisibilidad de las múltiples dimensiones de opresión que experimentaron las mujeres negras contratadas por *General Motors* (Crenshaw en 1976). En este momento se empieza a cuestionar el trato de la raza y el género de forma dependiente. También se visibiliza que las estructuras de opresión por raza, género, clase y orientación sexual entre otras están entrelazadas y operan de manera simultánea formando una estructura de múltiples opresiones. De esta manera, la interseccionalidad enmarca las diferentes interacciones entre raza y género en el contexto de la violencia contra las mujeres, articulando la interacción general entre el racismo y el patriarcado, donde la raza o el género se construyen

⁹ En el año 1977 Combahee River Collective, un grupo de mujeres negras feministas y lesbianas, hicieron público un manifiesto donde reivindicaban que los conceptos de género, clase, raza y sexualidad tenían que formar parte de cualquier discurso feminista.

socialmente y son dotadas de significados (Crenshaw, 1989). Estos significados agrupan a las personas en categorías que contienen un significado, a la vez que dicho significado conlleva unas consecuencias, teniendo muy presente, tal y como Collins (1989) apunta, que la dimensión ideológica, que se manifiesta a través de los estereotipos sesgados negativos las mantiene en la marginación, a disposición de las elites. “La perspectiva interseccional emerge como una apuesta teórico-metodológica para comprender las relaciones de poder y los contextos en que se producen las desigualdades sociales” (Magliano 2015, p.691). Por lo tanto, cada grupo puede representar su propio punto de vista, al compartir un conocimiento que es situado, es decir, el contexto desde el cual se adquiere el conocimiento influye en su elaboración y cada grupo puede considerar las perspectivas parciales de otros grupos, sin renunciar a su singularidad (Haraway, 1988).

De esta manera, teniendo en cuenta los aspectos anteriormente mencionados, podré ubicar mis ejes de opresión y privilegio y hacer una reflexión sobre como esto influye en mis prácticas educativas a la vez que identificaré la discriminación específica a la que se enfrentan las adolescentes gitanas como particular y diferente a la discriminación que suelen enfrentar los hombres gitanos y las mujeres no gitanas colocando a las mujeres gitanas adolescentes en una situación de vulnerabilidad.

Aunque hace muchos años que Jean Pierre Liégeois (1998) presentó la visión negativa que tiene la población gitana referente a la escuela y la educación que en ella se transmite, me parece interesante tenerla en cuenta en el estudio de mi trabajo de final de grado, ya que, según Liégeois, la comunidad gitana lo percibe como una pérdida de identidad. Como conocedor y experto sobre la población gitana, el sociólogo francés nos ayuda a entender una de las razones por la cual las adolescentes abandonan las aulas. Es interesante reflexionar sobre este aspecto y analizar que cuando el sistema de valores de la otra no es el nuestro, nos sentimos rechazadas. Quizás sea este un factor interesante de explorar, ya que: “La mayor parte de las personas gitanas que abandonan lo hacen a los 16 años, aunque el abandono comienza a ser significativo entre los chicos a los 14 años y entre las chicas a los 12 años” (FSG, 2013, p.28).

Cabe destacar que la Fundación secretario gitano (2012) menciona que, “muchas familias gitanas desean que sus hijas estudien; no obstante, existen multitud de factores que dificultan su asistencia: escasez de medios económicos, escepticismo y prejuicios hacia la educación formal, miedo, obstáculos y discriminación en el propio centro” (Fundación secretario gitano, 2012, p. 68). Para que las familias gitanas puedan (de)construir y construir una nueva visión sobre la escuela, se debería pensar en un tipo de educación representativa y no hegemónica que aporte seguridad a la joven y su familia, un tipo de educación que complemente la educación familiar y que no la contradiga, que familia y escuela trabajen en paralelo y donde no se corten sus raíces culturales y sociales, ya que estas conforman su seguridad y su referencia. Para ello, se ha de contar con el gran ausente que es el propio pueblo gitano a quien no se pregunta qué opina de la escuela paya, a no ser que sea para comprobar si se integran bajo los parámetros que la propia institución considera indiscutible.

3.3. ROMIPEN

Cultura gitana

Debido a la importancia que tiene tomar conciencia de la cultura gitana, considero imprescindible un análisis que se dirija a reflexionar sobre las consecuencias que han sido atribuidas al pueblo gitano como categoría, a la vez que se analizan las diferentes características que exponen a las personas, en este caso a las adolescentes gitanas, a diferentes tipos de discriminación, racismo, vulneración o desventajas que se dan como consecuencia de la combinación de varias identidades. Sin tener en cuenta la extensa diversidad que configura su Romipem. En palabras de Agüero y Jiménez (2020):

El Romipen (la cultura gitana) es heterogéneo, diverso, complejo, multifacético, cambiante... como todas las demás culturas humanas. (...) no somos un subproducto de la marginación social, sino un pueblo real en cuyo seno se dan todas las diversidades incluidas las de clase. (...) no somos solo la encarnación de los clichés odiados/temidos o deseados románticos creados por malentendidos y manipulaciones, no somos esos personajes imaginarios creados por lo que llamamos gitanismo o bohemianismo o flamenquismo, sino un pueblo como cualquier otro, con personas reales, de carne y hueso, que se ganan la vida con el arte y los espectáculos, pero también con la industria, el comercio, la banca o la enseñanza (p. 16,17).

El pueblo gitano ha sido caracterizado por un estilo de vida itinerante que ha producido, en numerosas ocasiones que su historia haya estado atravesada por la exclusión, la discriminación y la violencia, situación que sigue produciéndose y provoca un alto nivel de exclusión, en comparación al resto de la población. A este tipo de discriminación racial se le da el nombre de antigitanismo. Este término hace referencia a diferentes proyecciones racistas de la mayoría social sobre un grupo imaginario que se etiqueta como gitana que engloba a diversos grupos. Caro y Cortés (2021) contextualizan el antigitanismo de la siguiente manera:

El antigitanismo es un dispositivo persistente, construido históricamente, que codifica el racismo cotidiano operando de manera sistémica contra grupos sociales etiquetados bajo el estigma “gitano” u otros términos relacionados, e incorpora: En primer lugar, una percepción y descripción homogeneizante y esencializadora de estos grupos. En segundo lugar, la atribución de características específicas a los mismos. Por último, las estructuras sociales discriminatorias y prácticas violentas que emergen en ese contexto de discriminación tienen como efecto la degradación y el ostracismo de los grupos estigmatizados; lo cual reproduce de manera sistémica desventajas en el acceso a las oportunidades vitales socialmente disponibles (p.26).

A mi entender, no me cuesta comprender que después de tanto sufrimiento, se desarrollen valores de solidaridad, cohesión, y tolerancia entre sus miembros, a la vez que muestran desconfianza e indiferencia hacia la comunidad blanca, ya que han sido y siguen siendo sometidos a prácticas que van en contra de su voluntad, desarrollando como consecuencia, formas de subsistencia con el deseo de salvaguardar su propia cultura e identidad.

El hecho de que las adolescentes gitanas sufren discriminación por ser mujeres y ser gitanas, les impide, en muchas ocasiones, participar en procesos formativos, generándose de esta manera, una

discriminación más. En esta línea, Macías y Redondo (2012) consideran que el sexismo llega a afectar al conjunto de mujeres, pero en el caso de las mujeres gitanas:

El sexismo afecta a todas las mujeres de manera similar, pero las mujeres gitanas además sufren discriminación social y cultural debido al racismo existente en su contra. Fruto del sexismo y racismo se encuentran con mayores problemas para acceder y participar en procesos formativos realidad que a su vez repercute negativamente en perpetuar la situación de exclusión (p.73).

Así pues, la interacción del sexismo y el racismo provocan diferentes maneras de discriminación o sistemas de subordinación. “(...) Donde las mujeres están más perjudicadas que los hombres en el conjunto de ámbitos sociales. (...) se obvian las necesidades específicas que tienen las mujeres gitanas (p.74). El término raza¹⁰ se utiliza para explicar cómo el racismo se nutre de las diferencias físicas-biológicas como la racialización y culturales como la etnia. De hecho, como apunta Contreras (2019):

El racismo es un sistema de dominación y jerarquización que sitúa al otro como un objeto, una alteridad receptora de prácticas discursivas, políticas y simbólicas que dificultan los procesos de integración que legitiman, directa o indirectamente, la segregación y construcción de la otredad (p. 82).

En este discurso etnocentrista y universalista se invisibilizan las diferencias “quizás ya no se trate simplemente de los “ojos de occidente” sino de cómo occidente está dentro y reconfigura constante y globalmente los términos de raza y género” (Mohanty, 2008, p. 432). Por lo tanto, se puede concluir que la definición más exacta sobre el racismo es la que presenta Rivera (2010):

El racismo es un sistema de desigualdad social, exclusión y dominación de un grupo sobre otro basado en la racialización de las diferencias intergrupales. Es un conjunto de ideas, discursos y prácticas sociales que atribuye a los miembros de determinadas categorías sociales diferencias esenciales, definitivas, casi naturales, con la finalidad de legitimar prácticas de estigmatización, exclusión, segregación, discriminación o agresión (Aguilar y Boroschi, 2015, p. 5,6).

3.4. Género y etnia: mujeres adolescentes gitanas

El transcurso de la adolescencia es entendido por Fernández (2016) como “una identidad en tránsito, en busca de la identidad propia, donde el paso del tiempo es relevante, pero también la agencia, las estrategias de poder y las identidades de género” (Fernández, 2016, p. 23-24).

En esta etapa, el reconocimiento y la aceptación de las adolescentes son necesarias para que puedan formar un autoconcepto positivo sobre ellas y de la construcción de la identidad propia. En la búsqueda de su identidad, el contexto social y cultural donde se encuentran será un factor fundamental juntamente con la socialización que establezcan entre iguales. De ahí la importancia de poder acompañarlas desde el punto de vista socioeducativo con el fin de poder orientarlas en los

¹⁰ En términos científicos el concepto raza ha sido rechazado “no es lícito catalogar las personas en “razas”. De hecho, desde el punto de vista antropológico o sociológico se ha popularizado la etnia para designar diferentes grupos culturales dentro del mismo pueblo o sociedad, es decir, “los miembros de una etnia tienen antepasados comunes, hablan la misma lengua y tienen la misma religión, y por todo esto tienen una identidad social propia o específica” (Macionis, 2011, p. 300).

diferentes aspectos que ahora toman gran importancia en sus vidas, como puede ser, la educación formal.

Cabe destacar que Mead (1928) reafirma la idea de que las adolescentes de la sociedad del siglo XXI poseen mayores diferencias individuales debido a la heterogeneidad de las culturas y los antecedentes culturales y hereditarios que son múltiples y diferentes, este hecho, no pasa por alto a las adolescentes gitanas. En este sentido, considero que estos aspectos relacionados con los rasgos sociales y culturales en los que se inscriben las adolescentes gitanas del barrio de La Mina son considerados en relación con la construcción de la adolescencia y la reproducción de desigualdades debido a que como grupo étnico cultural, se encuentran en una situación de desventaja respecto a la mayoría, esto las sitúa en una múltiple discriminación: una, por ser mujeres en una sociedad patriarcal y, otra, por pertenecer a una minoría étnica, además de pertenecer a una cultura cuyos valores de género han estado asociados tradicionalmente ante todo a la función social que deberán cumplir como madres y esposas. En palabras de Agüero y Jiménez (2020) “El machismo estructural de la sociedad intersecciona con el antigitanismo y se genera un efecto multiplicador que vulnerabilidad en mayor grado a las mujeres gitanas: es lo que llamamos antigitanismo patriarcal” (p. 43).

La adjudicación de estos roles de forma sistemática incurre en violencia que puede llegar a ejercerse en diferentes contextos, uno de ellos podría ser el ámbito socioeducativo donde estos roles nos pueden llevar a ver a las adolescentes gitanas bajo la idea estereotipada cultural que nos aleja de la verdadera identidad de la persona actuando de muro hacia la comprensión de diferentes realidades.

Las mujeres gitanas se enfrentan con una doble discriminación: por ser mujeres dentro de una sociedad que otorga mayor importancia a los hombres y a sus actividades, valores y visiones del mundo; y por ser gitanas dentro de una sociedad que mantiene fuertes prejuicios hacia la comunidad gitana (Gitanos, pensamiento y cultura”, 2005, p. 33).

4. METODOLOGÍA: MÉTODOS APLICADOS A LA INVESTIGACIÓN

4.1. La autoetnografía

Debido a que mi experiencia personal pone en evidencia el lugar desde el cual parto, ya que mi conocimiento no está libre de desligarse de mi contexto ni de mi subjetividad, nace la importancia de cuestionar y analizar toda la influencia cultural y social que he recibido como “mujer” blanca. Por esta razón, he decidido realizar una autoetnografía como método de investigación. Durante el proceso he tenido la oportunidad de interpelar mi posición de poder como educadora social frente a las adolescentes gitanas a la vez que he iniciado el camino de (des)configurar mi mente, con el deseo de facilitar a las jóvenes una voz que, antes de la escritura, es posible que no han sentido que tenían (Boylorn, 2006; Jago, 2002).

La autoetnografía me ayudará a describir y analizar mi experiencia personal con las adolescentes gitanas a través de la comprensión de su experiencia cultural para comprender sus valores sus

creencias comunes y las experiencias compartidas, con el propósito de ayudar tanto a los *insiders* (pertenecientes al mismo grupo cultural) como a los *outsiders* (ajenos al grupo) a comprender mejor esa cultura (Maso, 2001). Así pues, a través de la autoetnografía, podré cuestionar el contexto donde se ha elaborado y adquirido mi conocimiento, teniendo en cuenta tal y como señala Haraway (1988) que la producción de dicho conocimiento sirve para mantener las estructuras jerárquicas y de dominación, en el error de categorizar y posicionar a ese grupo de mujeres llamadas las otras, aquellas que no son como nosotras, las mujeres blancas occidentales. La perspectiva interseccional me guiará como apuesta teórico-metodológica para comprender las relaciones sociales de poder y los contextos en que se producen las desigualdades sociales y podré comprobar si estoy participando en la perpetuación de mencionadas desigualdades a través de mi práctica educativa. El estudio se abordará a través de varios ejes de análisis identificados en el proceso de investigación: 1) La temporalidad como elemento diferencial; 2) La imposición de la educación formal; 3) La infrarrepresentación cultural y social del sistema educativo; 4) La falta de referencias gitanas en la intervención socioeducativa; 5) La institucionalidad de la intervención socioeducativa, y sus procesos y tiempos. Estos ejes me llevarán a realizar recomendaciones en torno a cómo (de)construir las prácticas hegemónicas que reproducimos como educadoras sociales. De este modo, entendiendo que la educación social puede ser una herramienta para la transformación social.

Las herramientas metodológicas que he utilizado son mi diario de campo, la observación participativa, y la entrevista semiestructurada. El diario de campo ha sido mi soporte documental personal desde que inicié mi investigación hasta que hice la entrega final del trabajo. También me ha ayudado a reflexionar y analizar la posición que ocupó en mi intervención como “mujer” blanca. La observación participante la he hecho en el proyecto socioeducativo para adolescentes del barrio donde trabajé como educadora durante siete años consecutivos (Anexo 3). El grupo se ha compuesto de ocho chicas gitanas¹¹ y dos educadoras payas. Se reúnen dos veces por semana, de las cuales yo he participado un día a la semana durante tres semanas consecutivas. La entrevista semiestructurada ha sido un elemento clave en mi investigación, ya que la persona entrevistada es una “mujer” gitana que trabaja en el ámbito social desde hace dos décadas y ha podido aportar su visión tanto profesional como personal sobre las dinámicas que se llevan a cabo las instituciones educativas payas del territorio (Anexo 1). Los nombres de todas las mujeres que han participado (educadoras payas, referente y adolescentes gitanas) son ficticios para poder salvaguardar su anonimato, respetando así el derecho a su privacidad y confidencialidad y apoyado por un consentimiento informado (Anexo 2). Los nombres de las chicas a las que hago referencia en el análisis son: Rigel, Vega y Adhara, las educadoras: Antares y Cigni y la referente gitana recibe el nombre de Deneb. Las edades de las adolescentes están comprendidas entre los dieciséis a los dieciocho años. La narrativa que se presenta en la autoetnografía se desglosa a partir de los cuatro dominios de Collins (1990/2000): el estructural, el disciplinario, el hegemónico y el interpersonal. Todos ellos contextualizados anteriormente en el marco teórico.

¹¹ Del total de las ocho chicas que estuvieron presentes durante los tres días, he tenido en cuenta las experiencias de tres de ellas.

4.2. *Diario de una investigación autoetnográfica*

El diario de campo como herramienta, ha sido mi memoria donde he ido registrando todo lo que he observado y recuerdos relacionados con prácticas realizadas en mi intervención con adolescentes gitanas. Así pues, he podido retener los diferentes hechos y reflexionar¹² sobre ellos de una manera “ordenada y clasificada” (Alberich y García, 2020, p. 7). De este modo, inicié con la elaboración de un apartado para aquellos pensamientos, reflexiones, intuiciones y nuevas preguntas relacionadas con lo que está pasando en el entorno profesional donde me encuentro, para más adelante complementar la investigación con la observación del grupo a través de observaciones participativas y la entrevista.

Mi práctica profesional y, por tanto, la recogida de datos a través del diario de campo se ha realizado en el marco institucional que lleva el nombre de: Plataforma de Educación Social (PES) La Mina, concretamente en el servicio de Acompañamiento a Adolescentes y Jóvenes en el grupo de chicas. Es allí donde he compartido algunos momentos de las vidas de las adolescentes y de las dos profesionales socioeducativas que imparten los talleres. Gracias a ello, he podido describir el equipamiento donde se reúnen, los horarios, los objetivos de las actividades llevadas a cabo y a algunas de las personas que forman parte del grupo y su interacción.

La observación ha sido efectuada a un grupo de ocho jóvenes y dos educadoras en un local de la calle Marte donde se reúnen dos veces por semana los martes y los jueves de cuatro y media a seis de la tarde. La mayoría de las jóvenes son gitanas y todas ellas viven en el barrio de La Mina de Sant Adrià de Besòs, de este grupo cuatro tienen su domicilio en el bloque de Venus. Los talleres son utilizados como herramienta de intervención y ofrecen un espacio educativo no formal con un clima familiar donde se refuerza el aprendizaje de hábitos que potencien la estructuración y el desarrollo de la personalidad y la socialización de las jóvenes. Las chicas asisten de forma voluntaria ya sea por una conocida que asiste, o por una posible derivación por parte de los Servicios Sociales, del Equipo de Atención a la Infancia y la Adolescencia (EAIA) u otro tipo de servicio como puede ser el Servicio de Orientación a la Transición (SOAT). El espacio del grupo de chicas no solo es un espacio lúdico y de encuentro, también tiene momentos especialmente adecuados para la atención individualizada que se concretan con planes de trabajo educativos de corta duración, donde el objetivo principal es la orientación hacia el retorno a la educación formal de cada adolescente. También es un espacio de acompañamiento a la orientación laboral, con actividades que motiven para la inserción laboral, en este caso se utilizan los talleres de uñas acrílicas como herramienta de motivación. Aunque se les da la opción de elegir otros talleres como pueden ser deporte, salud, alimentación, serigrafía, TIC o expresión artística, desde hace siete años la mayoría siguen eligiendo las técnicas de uñas esculpidas. Las chicas acuden al espacio donde disponen de los utensilios y productos necesarios para poder iniciarse en las técnicas de uñas. Cuando llegan preparan y ordenan su mesa de trabajo con los pinceles, las limas, los esmaltes, el polvo acrílico y el líquido de esculpir entre otros productos.

¹² La reflexividad es una herramienta metodológica que me permite (de)construir el poder y generar conocimiento a la vez que cuestiono la autoridad del conocimiento posibilitando la introducción de narrativas contrahegemónicas (Collins, 2000; Harding, 1991; Smith, 1987).

Después se ponen en parejas y tras hacer sus mezclas de polvo acrílico y líquido de esculpir empiezan a crear sus diseños con paciencia.

El entorno que he compartido con las chicas no es nuevo para mí, ya que fui educadora referente del proyecto durante varios años. Conozco perfectamente los objetivos que se plantean, las dinámicas motivacionales que se dirigen a las jóvenes, el afecto que se genera entre las chicas y las educadoras y sobre todo, el amor que se respira nada más entrar en el local, que mezclado con los aromas del líquido de esculpir, forman una combinación perfecta que me hace recordar todas aquellas tardes compartidas en las que entre risas, música y conversaciones, las chicas nos explicaban sus ilusiones, amoríos clandestinos y su relación con la institución educativa.

Dos años después de dejar de ser educadora tallerista en el grupo de chicas, observo que en el grupo se han incorporado chicas nuevas, ya que las anteriores ya tienen más de dieciocho años o están a punto de cumplirlos y han sido vinculadas a otros servicios. Ahora no soy la educadora referente del proyecto, como investigadora me encuentro en otra posición que me permite observar la realidad social que estoy investigando desde un criterio más reflexivo, neutral y libre de prejuicios.

Hoy es el primer día de la observación participativa las educadoras que acompañan a las chicas me presentan como la anterior educadora del grupo y tallerista de estética. También les dicen que mi visita se debe a mi interés en conocer sus experiencias en el ámbito educativo. Para romper el hielo de la primera vez, y empezar a interactuar con ellas de una manera cercana y distendida, decido sentarme y practicar las técnicas de uñas que tanto les gustan y les pregunto qué les gustaría saber de mí. Puedo manifestar que no ha sido fácil retener cada detalle de las conversaciones y experiencias compartidas. Presiento que van a ser unos días intensos, llenos de emociones y mucha información con la que poder reflexionar sobre su paso por el sistema educativo.

4.3. Análisis e interpretación de la información

Las diferentes desigualdades que presentan las adolescentes gitanas del barrio de La Mina, ya sea a nivel cultural, social, educativo y económico y por el hecho de ser mujeres que pertenecen a una etnia, actúan como eje vertebrador donde diferentes elementos interseccionan momentos y situaciones en que las jóvenes experimentan el absentismo y el abandono. En este cruce entre las diferentes dimensiones, es donde se determina el absentismo escolar y el abandono educativo con el consecuente fracaso escolar. Algunas de las adolescentes, como estudiantes que pertenecen a la categoría de abandono y fracaso escolar están situadas en esta intersección. Por esta razón es importante comprender el modo en que estos factores y sistemas están incidiendo y condicionando sus experiencias en los diferentes contextos sociales y educativos.

El análisis de los datos me ha permitido situar el absentismo escolar y el abandono educativo prematuro de las jóvenes, en la matriz de dominación que provocan, de un modo u otro con diferente alcance, situaciones de desigualdad y exclusión. Collins (1990) la define como “la organización general de las relaciones jerárquicas de poder en cualquier sociedad” (p. 299), y en cualquier

institución, incluida la educativa. Teniendo esto en cuenta, “cualquier matriz particular de dominación se organiza a través de cuatro dominios de poder interrelacionados: estructurales, disciplinarios, hegemónicos e interpersonales” (p. 276). Así pues, estos cuatro dominios, de acuerdo con Collins (1990/2000), interaccionan entre sistemas de opresión llegando a estar relacionados en la conformación del abandono escolar de las adolescentes gitanas. Así pues, los ejes de análisis de la investigación mencionados en la metodología tendrán en cuenta los cuatro dominios planteados por Collins, de esta manera, podré realizar un análisis situado centrado en sus diferentes experiencias.

En la fase de análisis e interpretación de la información, gracias al diario de campo, he podido reunir las diferentes acciones e ideas que se produjeron en los momentos relacionados en mi entorno laboral donde he detectado posiciones de poder hegemónicas por parte de la institución y las profesionales. Durante la observación participativa he podido corroborar, comprobar y refutar las ideas del diario para más adelante poder interpretar lo que observé y elaborar una reconstrucción más exacta y transparente de la investigación. Por otro lado, gracias a la entrevista efectuada a una referente gitana del barrio, he podido reflexionar y contrastar sobre algunas experiencias más personales relacionadas con el ámbito educativo a la vez que he podido descifrar sus sistemas de valores, creencias, costumbres y sus formas de vida propias de su cultura desde sus experiencias vividas en el ámbito profesional y personal como “mujer” gitana, descubriendo cómo se reproducen en las aulas y en los proyectos socioeducativos categorías y esquemas preconcebidas que actúan como elementos de resistencia en nuestras prácticas diarias como educadoras payas. Así pues, a través de la revisión de mis prácticas con las diferentes herramientas utilizadas he podido confrontar, comparar y comprender la realidad estudiada.

En el proceso de investigación he tenido en cuenta el compromiso ético en lo referente al tratamiento de datos. Para ello he realizado el correspondiente consentimiento informado para que las adolescentes puedan aceptar, si así lo desean, participar en la investigación. En el documento que les facilité expuse el objetivo de la investigación y la observación participativa indicando también que los resultados solo se emplearán en el mismo contexto y con la misma finalidad.

5. Mi yo consciente

Como educadora social en el barrio de La Mina, me dispongo a efectuar una reflexión consciente que interpela y cuestiona directamente mis prácticas socioeducativas, ya que no he tenido en cuenta los propios factores transformadores de las adolescentes basados en su experiencia vital y su visión de las cosas. Tomar conciencia de su propia historia ya sea a nivel individual o como colectivo, me ha llevado a plantear otras causas de absentismo y fracaso escolar.

Durante el proceso de investigación me he podido dar cuenta de que convivo bajo una normalidad hegemónica. El encargo de la institución me ha hecho reproducir intervenciones rígidas y normativas, donde a pesar de no obtener los resultados deseados en el ámbito educativo, los objetivos han seguido siendo los mismos, han permanecido intocables y, por lo tanto, excluyentes hacia las adolescentes gitanas; Hasta el momento, únicamente he considerado la importancia de que las

jóvenes no abandonen la escuela o vuelvan a ella, pero no he reflexionado sobre si mis prácticas influyen para que lo hagan o no. Las desigualdades a las que se ven sometidas por el hecho de ser gitanas y mujeres, además de motivos económicos, se siguen perpetuando en el territorio a través de desigualdades educativas. Este contexto conlleva que cuando se habla de adolescentes gitanas, la exclusión también se produce por su bajo nivel de estudios. En el barrio de La Mina esta situación es casi generalizada tanto en el sistema educativo como en los restantes ámbitos de la sociedad, como puede ser el ámbito laboral.

La invisibilidad de la cultura gitana en el currículum de los proyectos socioeducativos y el nivel de expectativas que generamos las educadoras hacia las jóvenes, no corresponden a sus necesidades ni identidad. Todavía no se ha conseguido que las adolescentes gitanas continúen sus estudios pensando en la educación como un medio para ganar autonomía y de superar el peligro de exclusión social y económica considerando la escuela como algo propio. Seguimos empleando un tipo de modelo educativo que privilegia unos perfiles determinados y que reproducen la exclusión social a otros. Las causas de esta permanente exclusión se realizan por el hecho de pertenecer a un grupo cultural minoritario. De este modo, se relaciona el fracaso escolar de las adolescentes gitanas como la desmotivación o la cultura de la familia en vez de reconocer que es necesario transformar la institución socioeducativa bajo conceptos igualitarios y no excluyentes que partan del respeto hacia las diferentes identidades.

5.1. La temporalidad como elemento diferencial

Hace un año y medio que trabajo en el mismo edificio que Deneb. A pesar de ello, no ha sido hasta hace dos semanas que la he conocido personalmente, aunque conozco su trayectoria como referente y mediadora en el barrio donde ambas trabajamos. El día que la conocí le pregunté si podía hacerle una entrevista donde pudiera darme su opinión sobre asuntos relacionados sobre las intervenciones socioeducativas de la escuela y servicios payos del barrio en relación con la comunidad gitana. Partiendo de la idea de que las respuestas educativas que se dirigen a las adolescentes gitanas se emiten de manera estandarizada y son diseñadas en un marco de programas específicos, intento buscar respuestas a través de su voz, ella es “mujer” gitana que ha vivido su adolescencia en el barrio de La Mina y trabaja desde hace veinte años en la atención directa con adolescentes y mujeres gitanas del barrio. Para ella, según sus vivencias, las respuestas educativas no parten de las necesidades de las adolescentes ni de las familias, tampoco de su cultura ni del territorio en el que viven, las necesidades que se tienen en cuenta son necesidades supuestas por personas blancas eurocentristas que no tienen en cuenta a las personas. Nos comenta su experiencia cuando las técnicas payas van a un barrio marginal pensando que la comunidad que allí vive no sabe ni entiende. En palabras textuales:

Los proyectos se piensan y diseñan de arriba abajo y se imparten de arriba abajo pensando que la comunidad gitana no está capacitada para pensar que es lo que necesita, para más adelante culpabilizar del fracaso a la comunidad cuando no ha sido partícipe ni de pensarlo ni de impartirlo. (...)

No tienen en cuenta la precariedad del territorio, yo no he elegido vivir aquí en la Mina, a mí me trajeron del campo de la Bota, aquí hay precariedad laboral en las familias, situaciones de desempleo hay familias no disponen de las necesidades básicas, y estas limitaciones no son iguales para todas las familias gitanas.

Sus palabras me ayudan a identificar algunos momentos de mi intervención donde la respuesta educativa que planteé no partió de las necesidades de las adolescentes. Recuerdo en especial a una de las jóvenes que participó en el grupo de chicas cuando fui educadora, fue un caso excepcional, derivado por el EAIA debido a la situación familiar que atravesaba la joven. En ese momento tenía catorce años y había abandonado el instituto. Nada más conocernos mostró interés en recibir formación reglada para incorporarse al ámbito laboral, la joven insistió en hacerlo lo antes posible porque después se casaría y tendría otras responsabilidades. Para la adolescente era el momento de formarse, quería ocupar su tiempo en algo que ella consideraba útil, ya que tenía claro que posteriormente no podría hacerlo. No pude ver en ese momento lo importante que era para ella su demanda y que sabía perfectamente lo que necesitaba. Una vez más me dejé guiar por la norma blanca eurocentrista que no tiene en cuenta la diversidad y la motivé para que retomara sus estudios pensando que era lo mejor para ella. Como resultado la joven aceptó volver al instituto, pero volvió a dejarlo después de tres meses diciéndome que se aburría mucho (esto es algo que me dicen con mucha frecuencia las chicas del territorio) que para ella ir era una pérdida de tiempo porque solo explicaban a quienes sacaban buenas notas. Me repitió varias veces que no le interesaba nada de lo que se decía en clase y que se ponía dibujar o salía al patio a horas que no le correspondía y las profesoras no le decían nada. La joven permaneció en el grupo de chicas hasta que tuvo dieciséis años y se casó. Al no tener en cuenta sus necesidades participé en querer resolver el problema reforzando las desigualdades, ya que la joven se vio sometida a responder a los estándares establecidos y a la norma que parte de mi discurso ideológico de lo que significa ser una buena alumna para la institución educativa paya, que es ir a la escuela hasta los dieciséis años. La estructura institucional condiciona nuestras prácticas porque se llega a normalizar que todas las jóvenes han de estar hasta los dieciséis años en el instituto, de esta manera les negamos otras opciones académicas, por ejemplo, que puedan formarse a una edad más temprana si así lo desean. No hace mucho me encontré con la joven en el barrio y me comentó que estaba buscando trabajo, pero al no tener la ESO no le daban la oportunidad de contratarla.

Durante los años que llevo en el territorio he podido comprobar que el uso del tiempo para algunas de las adolescentes gitanas tiene un sentido práctico y de utilidad diferente a las de otras mujeres gitanas y no gitanas, este llega a ser un fuerte condicionante de género que puede incidir de una manera determinante en la “mujer” gitana a la hora de tomar decisiones en lo relacionado con el ámbito educativo. Este fuerte condicionante impuesto por el rol tradicional que asumen de cuidadoras y educadoras de sus hijas es uno de los factores que ha de tener en cuenta la institución socioeducativa, entendiendo que todo lo que decidan emprender no puede romper con el rol tradicional que la comunidad gitana espera de ellas. A pesar de que, en muchas ocasiones nos damos cuenta de que nuestras intervenciones invalidan o entorpecen los procesos educativos e identitarios

de las adolescentes gitanas, seguimos la norma y los tiempos sin cuestionarlos de manera abierta con aquellas personas que las imponen.

Las imposiciones generan resistencias que impiden la construcción de un nosotras, donde la figura de la educadora social deja de ser la de acompañante y facilitadora de acciones mediadoras y formativas que permite situar a las adolescentes como protagonistas. Esta falta de validación frente a sus capacidades no asume el compromiso de mediar para que todas tengan acceso a los contenidos y al patrimonio cultural, tampoco facilita que puedan llegar a desarrollar una identidad territorial y una configuración de la cultura del territorio. Dejan de existir, se eliminan al apartarlas de aquellas otras jóvenes normativizadas pasando a ser las otras sin dar respuestas a las necesidades reales de las adolescentes gitanas, que no en pocas ocasiones, abandonan debido a la exclusión y no debido a déficits en el seno de la familia o personales, dejan de asistir porque no sienten suya la escuela. Estas formas de exclusión también pueden materializarse de manera reiterada y sutil en dinámicas establecidas. Me acuerdo de una ocasión en la que invité al grupo de chicas a las jóvenes de promociones anteriores para que explicaran su proceso hacia el retorno al sistema educativo. Mi intención fue que las chicas vieran como otras jóvenes gitanas habían vuelto a estudiar a pesar de haber abandonado la escuela prematuramente. Al finalizar la tarde, una de las chicas que asistió comentó que esas experiencias a ella no le servían porque tenía que cuidar de sus hermanas mientras su madre se buscaba la vida para poder tener un plato de comida caliente en la mesa, y que para ella el éxito no era estudiar, aunque le gustaría hacerlo, era conseguir alimento cada día porque no le servía de nada ir al colegio si no tenían para comer. Cuando las chicas se marcharon, estuve hablando con mi pareja educativa sobre el comentario que hizo la chica, ambas concluimos en que habíamos tomado una decisión incorrecta debido a que nos centramos únicamente en el encargo del proyecto que es vincular a las chicas al sistema educativo sin tener en cuenta los elementos que están implicados en el momento que abandonan. En el caso de esta joven, uno de los elementos por los cuales tuvo que dejar la escuela era la precariedad económica de la familia, debido a ello tenía que cuidar de sus hermanas mientras su madre trabajaba. Sin embargo, la profesional que la derivó me indicó que el encargo era motivar a la joven para que se formase. Pasados seis meses la chica se matriculó en un PFI que acabó dejando a los dos meses de empezar por las mismas razones que dejó el instituto. Este es el vivo ejemplo de cómo podemos llegar a forzar a las chicas a tomar decisiones que no pueden sostener. El vínculo afectivo que se genera en mi práctica profesional puede llegar a hacerme adoptar un rol perverso donde la estructura institucional se puede ver reflejada en mis prácticas.

A Deneb, como “mujer” gitana le preocupan estas formas de opresión, ya que se siente íntimamente familiarizada. Tiene su punto de vista respecto a lo que debe de ser la norma si no queremos que la misma norma excluya y condene a las adolescentes gitanas, lo justifica expresando que la norma no ha de dirigir el proceso, sino que ha de servir como una guía de organización, es decir, la norma no ha de ser la organización. Después de explicar la experiencia de una joven gitana que abandonó la escuela a los catorce años, finaliza la experiencia diciendo que es posible poder cumplir con las obligaciones culturales como “mujer” gitana a la vez que se inicia y finaliza un proyecto profesional.

Sus palabras me han hecho reflexionar en este aspecto y reconozco que no supe acompañar a la joven que quería formarse a los catorce años. Me doy cuenta de que debo de aprender a mediar con respecto a las normativas impuestas en la intervención. Deneb lo hizo, ella supo enfrentarse y mediar con la norma para encontrar una solución que no dejase al margen a la chica. Estas situaciones dejan entrever que, si quiero que mi intervención se centre en los intereses de las adolescentes, no puedo hacer mi intervención desde mis creencias, tampoco he de hacerla desde mi profesión la he de hacer desde la marginación que vive la chica y desde su exclusión, desde su punto de vista sus necesidades e intereses. No puedo realizarla desde las leyes, los programas y proyectos que se basan en las normas, porque cuando los intereses de las jóvenes y las normas colisionan prevalece la institución y la persona queda en segundo lugar. Para ello, he de respetar los procesos vitales de maduración de cada una de las adolescentes, cada uno es individual e intransferible, algo que va en contra de los tiempos que se establecen de manera estandarizada en forma de normas institucionales que no permite que la joven pueda disfrutar de un recurso tan solo por no tener la edad establecida o la obliga a permanecer en otro sin que la joven esté preparada. Lidar y convivir con la norma blanca como educadora social blanca me hace cuestionar mis privilegios y me posiciona negativamente frente al feminismo hegemónico etnocéntrico que convive en las instituciones socioeducativas.

En este punto recuerdo a una de las jóvenes con las que conversé en el grupo de chicas. Ella es Rigel¹³, una joven de apariencia frágil, infantil, cariñosa y muy tranquila que tiene diecisiete años y estuvo vinculada al grupo de chicas cuando yo era educadora tallerista. Rigel, ha sido una de las jóvenes del barrio que pudo obtener la ESO. Me acuerdo perfectamente del día que llamó por teléfono para darme la noticia. Fue un día muy importante para ella, y como no, también para mí y las educadoras que habíamos participado en su proceso acompañándola en diferentes momentos de desmotivación escolar, a la vez que fuimos testigos de su gran esfuerzo y persistencia para llegar a conseguir su objetivo.

Ahora, después de dos años sin vernos, aunque nos hemos hablado alguna vez por *WhatsApp*, me recibe con un apretado y largo abrazo y después de expresar lo feliz que se siente debido a que se casa en julio, me explica que tuvo que dejar de estudiar porque su madre enfermó y no pudo asistir a las clases durante un mes y medio. Debido a estas ausencias escolares a final de curso le dijeron que si quería seguir debería de repetir curso, es decir, los dos años se convertirían en tres (un año escolar más, frente a un mes y medio de absentismo justificado por enfermedad familiar), algo imposible de asumir, ya que para Rigel su proyecto de vida es otro y no está dispuesta a cambiarlo. No se tiene en cuenta que en la mayoría de las adolescentes gitanas el noviazgo es corto y el papel de algunas mujeres gitanas es el de tener, cuidar y educar a sus hijas, alimentar a la familia y atender a la casa¹⁴. Tampoco se tiene en cuenta que es habitual que desde muy jóvenes a las adolescentes gitanas se les asignan tareas de cuidado de sus hermanos y hermanas pequeñas e incluso tareas

¹³ Nombre ficticio asignado a una Adolescente gitana del grupo de chicas donde realicé la observación participativa

¹⁴ Trigueros y Guardiola (1995) nos aportan información sobre las costumbres y tradiciones de la mujer gitana en lo referente a la familia

domésticas¹⁵, este fue el caso de Rigel en el momento que su madre enfermó, lo que le costó tener que dejar sus estudios sin ninguna alternativa posible por parte del sistema educativo payo. En este momento las opresiones trabajaron juntas para producir injusticias, en el caso de Rigel no como mujeres, por un lado y gitana por otro, sino como mujeres gitanas en un contexto caracterizado, según Collins por la interacción e intersección de un sistema machista y racista que las coloca en una mayor situación de vulnerabilidad.

Deneb hace referencia al concepto de interseccionalidad, ella piensa que se ha manipulado el concepto y se ha desvirtuado:

(...) no se puede poner a la “mujer” en el centro, no se es “mujer” y luego gitana, se ha de poner la gitanidad, ya que esta gitanidad es lo que le marcará en todo lo demás. En ser “mujer”, en ser pobre o rica, en la edad que se tiene, en sí soy heterosexual o no lo soy... si vivo en La Mina o en Paseo de Gracia... Pero el centro es la gitanidad, al igual que en la “mujer” negra, el centro es su negritud. No puede compararse una persona blanca con factores que le hacen vulnerable con una gitana con factores vulnerables. (...) Lo que le marca y discrimina a lo máximo a las mujeres gitanas es su proceso histórico como gitanas, esto es lo que la posiciona en el centro. ¡Esta distorsión se produce en las universidades blancas influidas por el egocentrismo y narcisismo blanco, no hay más!

El proceso histórico de las mujeres gitanas es lo que determina y marca sus tiempos. Estos tiempos dirigidos excluyen a algunas de las adolescentes gitanas, son estos aspectos a los que se refiere Deneb en la entrevista cuando menciona que la joven gitana a partir de los quince hasta los veinticuatro años atraviesa una etapa complicada de mucha responsabilidad, refiriéndose a la importancia que tiene en sus vidas el pedirse, casarse y ser madre.

En el caso de la joven Rigel la norma ha estado por encima de la persona y ha dirigido su proceso paralizando su desarrollo educativo. Un caso más de fracaso escolar para la sociedad blanca eurocentrista, frente a un caso más de éxito personal para la adolescente gitana que no ha visto interrumpido su proyecto de vida, formando parte en el lugar que ella quiere ocupar como fuente de la tradición de su etnia¹⁶. El conocimiento de estos valores me lleva a observar el fuerte contraste que existe entre la forma de vida y comportamiento de las adolescentes gitanas frente a las adolescentes payas, donde la cultura y los valores que predominan son los de la población mayoritaria, influyendo negativamente este aspecto en el rendimiento escolar de las adolescentes gitanas, ya que su autoestima y autoconcepto se observan afectadas de manera negativa en su proceso académico¹⁷.

¹⁵ En el barrio de La Mina es una práctica muy habitual, sin embargo, no se tiene en cuenta en el momento de implementar los proyectos, esta guía explica con mayor precisión la vida y cultura de las adolescentes gitanas: Moro Da Dalt (2009, p.79).

¹⁶ Cada crisis puede resultar en un éxito o en un fracaso del sujeto en superarla, según alcance (o no) los objetivos propios de cada fase o, en otras palabras, logre (o no) desarrollar las capacidades que requiere cada etapa.

¹⁷ Según Lagarde (2000): “la pertenencia a una etnia minorizada (...) dificulta aún más el desarrollo personal de las mujeres. Lo personal es un universo conectado con la sociedad, y es preciso lograr transformaciones macrosociales, que

5.2 La imposición de la educación formal

En el afán por controlar los tiempos en la trayectoria educativa de las jóvenes gitanas y con el fin de determinar su proceso educativo, la joven que no forma parte de la norma pasa a formar parte de otros dispositivos. Así pues, en el momento que la joven deja de asistir a la escuela de manera continuada o abandona, las derivaciones a otras instituciones cobran un significado de vital importancia en sus vidas. De manera muy directa se cuestiona la crianza de las mujeres gitanas invalidándolas como madres en una reeducación que muchas veces acaba ejerciendo violencia. Las dinámicas producidas por la propia institución socioeducativa paya son las que acaban empujando hacia el rechazo del mismo. Estas dinámicas provocan la mayoría de las veces el abandono escolar después de procesos de control donde se somete a las familias a una invasión de su privacidad. En ocasiones a través de informes tecnocráticos o simplemente a través de una llamada telefónica, se me han comunicado cuáles son los domicilios de aquellas jóvenes que no asisten a la escuela para visitarlas e incidir en su retorno. A través de planes de trabajo conjuntos vinculados a ayudas económicas, se me ha pedido traspasar el domicilio privado tan protegido por los derechos humanos, donde a través de entrevistas prediseñadas por instituciones hegemónicas he tenido que omitir preguntas personales relacionadas con sus ingresos o deudas pendientes. A pesar de no estar de acuerdo con este tipo de dinámicas y comentarlo en las reuniones de equipo, no he percibido ningún interés por cambiar ciertas cuestiones.

5.3 La infrarrepresentación cultural y social del sistema educativo

El lenguaje que empleamos en nuestras prácticas socioeducativas y el material empleado en los libros de texto, la cultura oficial, los contenidos que se diseñan y forman parte del currículum académico, las diferentes metodologías, los exámenes como método de evaluación, la manera de organizar los tiempos, no tiene en cuenta su diversidad. Una ocasión una de las chicas me explicó que había comentado en la escuela incorporar algún plato típico de su cultura en los menús escolares. La propuesta no fue bien acogida argumentando que su manera de cocinar no era saludable. No se pensó que de esta manera se podría contribuir a un intercambio y enriquecimiento mutuo entre la cultura paya y gitana. Este ejemplo puede parecer nimio, pero no lo es si pensamos lo que representó para la adolescente el que alguien dijera que su madre no les alimenta con comida saludable.

Las jóvenes gitanas siguen teniendo problemas cuando participan en formaciones y se niegan a participar en alguna actividad que va en contra de su identidad. Concretamente, no olvido el caso de una joven que se matriculó en un grado medio de estética y en su segundo año tuvo que dejarlo por la presión que recibía al no querer realizar la técnica de depilación en la zona superior de las piernas, además de no querer participar de modelo el día de las prácticas de corte de cabello. A pesar de que la chica argumentó su posición y deseo de continuar, la escuela decidió darla de baja, ya que si seguía

abarquen a todas las mujeres, para hacer ese universo menos ominoso y crear el marco de oportunidades para todas las mujeres, y evitar que para ello deban emprenderse los mismos caminos cada vez" (p. 54).

no podría aprobar. Hace poco vi a la chica y recordando aquellos momentos me dijo: “Esto pasó porque no nos conocen, la paya no entiende por qué las mujeres gitanas hay cosas que no podemos ni queremos hacer, no conocen nuestra gitanidad ni les interesa conocerla, si la profe hubiera sido gitana me habría entendido”. La cultura oficial domina sin tener en cuenta las experiencias y la vida cotidiana de las jóvenes gitanas. No existe la escucha, prevalece un tipo de disciplina, frente a esta posición, si participo, estoy contribuyendo a que permanezcan excluidas, discriminadas, marginadas en vez de que la cultura mayoritaria con la que conviven valore y reconozca su cultura y respete sus derechos. Sus palabras me hicieron recordar la entrevista de Deneb, hubo un momento en el que me dijo que la gitanidad puede variar según la “mujer”. Este es un aspecto que puedo corroborar ya que una joven gitana que conozco pudo obtener su título de estética en la misma escuela debido a que participo en todas las técnicas, aunque nunca se lo dijo a su familia. Este factor lleva a las jóvenes gitanas a intentar que sus cambios y procesos personales no causen el efecto no deseado de ser discriminada por su familia ni por la comunidad gitana de la que forman parte.

5.4 La falta de referencias gitanas en la intervención socioeducativa

La comunidad gitana, desde hace cientos de años no ha dejado de luchar para que su voz se oiga a pesar de ello, hoy se les sigue silenciando, incapacitando y excluyendo de la institución educativa. Deneb, opina que la escuela debe de ser liderada por técnicas gitanas con dinámicas elegidas por la propia comunidad gitana y las propias familias. Uno de los factores más relevantes del fracaso de la escuela radica en el hecho de que el payo impone su manera de percibir la educación como algo universal y estático, las personas que deciden sobre el futuro de sus hijas ni siquiera conocen el territorio. La experiencia de Deneb en el barrio de La Mina le ha llevado a observar cómo en numerosas reuniones con profesionales del ámbito socioeducativo las personas que toman la palabra y deciden, además de no ser gitanas no conocen el territorio, en sus palabras:

Son extrañas, gente que viene de fuera a decir lo que tenemos que hacer, vienen ocho horas y se van. Son ellas las que deciden las políticas que se han de aplicar a nuestra comunidad, a nuestras hijas, al barrio, vienen a mandar en el futuro de un barrio, excluyen a la población gitana. Ellas no pueden decidir por nosotras, ni pueden ejecutarlo. A mí me dicen que no soy neutral porque claro, como soy gitana. ¿Sabes lo que lleva implícita esa afirmación? Pues lo que lleva implícita es la supremacía blanca. ¿Y la opinión de los payos es neutral? Eso no se lo plantean ¿verdad? Y a pesar de los años que llevo en el barrio no me siento legitimada por esa gente que viene de fuera.

Esta falta de legitimación¹⁸ a una referente gitana propicia que las adolescentes convivan en una escuela que las olvida, negando sus referentes culturales en la falta de material e información relacionada con su pueblo. En una ocasión una de las jóvenes me dijo que le gustaría estudiar para

¹⁸ La legitimidad como causa y consecuencia de las relaciones de poder de las que, en su versión más sutil e imperceptible, emana la violencia simbólica. Bourdieu emplea este término para comprender la violencia que “arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales, apoyándose en unas ‘expectativas colectivas’, en unas creencias socialmente inculcadas” (1997, p. 173).

ser profesora porque a ella le habría encantado tener una maestra gitana que le hubiera transmitido los valores de su cultura. Un dato importante para corroborar la falta de referentes gitanas en el barrio de La Mina, es que en la escuela tan solo hay una referente gitana y no ejerce como profesora. Así mismo, en los cuatro proyectos en los que he participado, compuestos por diez técnicas en total, no hay ninguna. Es una realidad la invisibilización de su cultura e identidad a través de contenidos impregnados de un modelo blanco hegemónico y etnocéntrico que representa a la mayoría de la sociedad.

Así pues, si se quiere aumentar la asistencia y combatir el abandono escolar tiene sentido implicar a la misma comunidad romaní en el diseño de las políticas relacionadas con el ámbito educativo, no consiste únicamente en que envíen a sus hijas a las escuelas, se trata de que en las escuelas se les proporcionen el entorno necesario que les permitan asistir y debe de ser la propia comunidad la que construya su entorno. Hay que tener en cuenta sus opiniones y los obstáculos con los que se encuentra, no solo basta con consultar a expertos en el sector educativo, ya que estos últimos ignoran las necesidades de los romaníes. Comenta que, en las escuelas del barrio, sí que existe representación, pero no tienen poder dentro del sistema educativo. Las representantes gitanas son elegidas y legitimadas por las payas. Nos explica que en una ocasión cuestionó una decisión tomada por las mediadoras gitanas del barrio, ya que la mediación se estaba haciendo desde una perspectiva basada en necesidades blancas. En estos casos, como “mujer” gitana opina que el concepto mediación pierde su sentido, pasando a convertirse en mediadoras de la cultura blanca para acceder a la cultura gitana. También expresa la importancia de que pueda haber una mayoría de referentes gitanas, ya que por mucho que una paya quiera gitanizarse no puede llegar a entender sus verdaderos motivos llegando a tergiversarlos¹⁹. Esto me hace pensar que, aunque el grupo de chicas es un espacio no mixto por petición de las mismas jóvenes, nunca he tenido en cuenta que al ser paya nunca podré compartir un eje de identidad común con ellas, y por lo tanto no puedo entender de la misma manera ciertas experiencias de vida compartidas porque ellas sufren discriminación sobre la base de determinados factores de identidad (ser gitana, ser mujer joven, no tener estudios, Vivir en la Mina etc.). Esto evidencia que no es suficiente que todas seamos mujeres ya que como educadora paya me atraviesan factores de identidad hegemónicos y estos están condicionados por unos privilegios que ellas no tienen.

5.5 La institucionalidad de la intervención socioeducativa, y sus procesos y tiempos

Durante el tiempo que llevo trabajando en el territorio, he podido observar que las experiencias de las adolescentes se expresan en los diferentes contextos a los que pertenecen, ya sean amistades, profesoras, compañeras, familia etc. Como educadoras sociales, en el momento que aparecemos en sus vidas formamos parte de esas muchas experiencias compartidas que formarán parte de su

¹⁹Collins señala, que la formación de coaliciones con otros grupos e intelectuales puede ser costoso. Miembros privilegiados de estos grupos a menudo tienden a convertirse en traidores a los "privilegios que su raza, clase, género, condición sexual, o la ciudadanía les proporciona" (Collins, 2000, p. 37).

historia de vida. Estas interacciones no se producen al margen de las relaciones de poder del dominio disciplinario ni estructural. Debido al encargo del proyecto y para poder cubrir las exigencias curriculares he incurrido en funciones reguladoras y de control con el objetivo de que volvieran a la escuela. Bajo estas circunstancias he podido comprobar que los resultados no han sido igualitarios en todas las adolescentes. Con esto quiero decir que en el momento que se incorporan al sistema educativo después de haber estado fuera de él durante un tiempo, se produce una nueva marginación marcada por el estigma de los suspensos y falta de habilidades sociales y competencias en comparación con el resto de adolescentes que no abandonaron el colegio a temprana edad.

Debido a la confianza y el afecto que se genera en el espacio, las jóvenes se sienten libres de expresar lo que sienten sin ser juzgadas, aunque en ocasiones resulta un ejercicio difícil debido a nuestras opiniones sesgadas condicionadas por nuestra blanquitud²⁰. Vega, una de las chicas comenta que ha decidido dejar el PFI porque no se entera de nada de lo que explican. Continúa diciendo que le da “*lacha*” (vergüenza en caló), porque las demás chicas saben más que ella porque fueron al instituto más tiempo, añade que la profesora se piensa que es inútil porque le pregunta lo que no entiende y le dice que no se lo explica porque no lo comprenderá. Vega dejó la escuela a los catorce años después de dos años de un fuerte absentismo. Las palabras de Vega me hacen pensar que la joven es consciente de la exclusión que sufre y de la importancia de la educación para superarla, por esa razón se matriculó al PFI. No obstante, como consecuencia de no haber seguido unos tiempos específicos no pudo sostener la carga académica y volvió a abandonar sus estudios. En este momento recuerdo que esta cuestión la mencionó Deneb comentándome que el cambio hacia la Ley Orgánica de Educación que sustituyó la LOGSE supuso un antes y un después en la educación de las adolescentes gitanas del barrio, ya que antes prácticamente todas las jóvenes, tenían su graduado en la ESO porque acababan a los catorce años, en el momento que se instauró la nueva Ley, no se tuvieron en cuenta las necesidades de las mujeres gitanas bajo la obligación a la asistencia al instituto hasta los dieciséis años, esto produjo un choque con las responsabilidades culturales de las jóvenes gitanas a esa edad, lo que condujo a que a partir de ese momento, las jóvenes intensificaran su malestar y tomaran la decisión de no ir a la escuela, empezando a no asistir de manera continuada a las aulas, para culminar posteriormente en el abandono escolar. Se aprecia claramente que, a través de una decisión política, llevada a cabo por las instituciones se condenó a las adolescentes gitanas a los pocos ámbitos laborales que no requieren la formación básica.

Volviendo a la experiencia de Vega, puedo recordar que Mirando a Antares y Cigni, las educadoras referentes del proyecto, la chica con voz y mirada triste les manifiesta que siente haberles fallado, pero que ahora, con la edad que tiene ya no puede perder tiempo en estudiar ha de encontrar trabajo porque se casará pronto y necesita dinero para la boda. Las educadoras intervienen en la

²⁰ El propio racismo antigitano nace y se reproduce en esta sociedad patriarcal y, por tanto, está atravesado por el machismo. Se manifiesta de las más diversas formas, extendiéndose a las instituciones, y estigmatiza especialmente a las mujeres gitanas y se extiende a las organizaciones que trabajan con mujeres gitanas. El discurso contra el Antigitanismo subraya la noción de “exclusión” que describe una situación en la que los grupos gitanos no pueden participar en diferentes ámbitos de la vida económica, cultural y política, así como el proceso que lleva a tal situación y la mantiene (Muñoz, 2021 p. 6)

conversación validando las emociones de la chica y buscando alternativas para que pueda continuar con sus estudios, le plantean refuerzo escolar por las tardes, dejando claro que la apoyaran en la decisión que tome finalmente. Cuando las chicas se marchan, Antares y Cigni en un momento de sinceridad, muestran su opinión sobre su implicación en el proceso con la chica y comentan:

Quizás he querido correr mucho en vincularla al recurso depositando unas expectativas en ella sin partir de sus necesidades reales, la presión que tenemos las educadoras frente al encargo de los proyectos, hace que caigamos en el error de que decidamos por ellas y por esto se sienten decepcionadas porque lo han hecho por nosotras las educadoras, por el vínculo y afecto que nos tienen (Antares).

Sí, hay momentos que, sin pensarlo, creemos saber qué es lo que necesitan, quizás actuamos guiadas por nuestras necesidades y las empujamos, pero nos olvidamos de sus circunstancias personales (Cigni).

Me siento muy identificada con sus palabras, el encargo de los proyectos incide de manera directa en la relación que construimos con las adolescentes, ya que en esa relación ella es partícipe y, en consecuencia, el diálogo que se construye en torno a sus capacidades en comparación con otras adolescentes formará parte de la construcción de su identidad²¹, autoconcepto y autoestima. Cada vez que me he centrado en un único encargo no les he permitido reconocimiento y he convertido el espacio educativo en un espacio de poder y dominación. Esta incompatibilidad entre encargo y necesidades interfiere de manera negativa en el proceso de las jóvenes resultando en la rendición académica de muchas de ellas. Me doy cuenta de que no estoy participando en dar respuestas a las necesidades, intereses y problemáticas de las adolescentes.

El encargo me somete a las necesidades estructurales de un servicio o recurso sin tener en cuenta cuáles son las necesidades emocionales básicas de las adolescentes gitanas, porque la finalidad no es cubrir las necesidades de las adolescentes, sino cubrir las necesidades de una estructura universalista y etnocentrista que invisibiliza las diferencias. Mientras mi intervención socioeducativa siga validando los procesos y tiempos establecidos me estaré limitando a decirles que es lo que deben hacer en lugar de facilitarles las condiciones para que adopten una decisión y un compromiso libre de presiones. No debo de invertir el orden, es la institución la que ha de satisfacer las necesidades de la persona no la persona a la institución, es decir, las adolescentes han de ser la finalidad no el medio.

La presión de cumplir unos objetivos diseñados por personas desconocedoras de las necesidades de las adolescentes del territorio está presente en mí el día a día, ese es el éxito de la institución. Pero ¿y el éxito de las chicas? De estas cuestiones no hablamos en las reuniones de equipo ni en las reuniones de coordinación con otras profesionales socioeducativas de otros proyectos del territorio. Nos pasamos horas hablando de planes de gestión, de buenas prácticas, de cómo deben de ser los

²¹ La permanencia en el tiempo de la identidad es un factor relevante. Laing (1961) define a la identidad como “aquello por lo que uno siente que es “él mismo” en este lugar y este tiempo, tal como en aquel tiempo y en aquel lugar pasados o futuros; es aquello por lo cual se es identificado.

ítems para valorar el índice de vulnerabilidad de las familias o creando nuevas bases de datos donde poder acceder a la vida privada de las jóvenes, sin embargo, de sus necesidades reales no se habla, no se habla de cómo abordar las interpretaciones erróneas sobre la problemática del absentismo escolar y el abandono. La tendencia es reprochar y culpabilizar a la familia tachándola de irresponsable. Se sigue atribuyendo el absentismo y el abandono escolar a la cultura gitana afirmando que la chica que realmente quiere estudiar puede hacerlo porque disponen de las mismas oportunidades que otras chicas payas o gitanas que lo han hecho. Abandonan porque no se tiene en cuenta la opresión sistémica que se ejerce sobre ellas, si se tuviera en cuenta se hablaría de los factores que influyen en las bajas expectativas académicas que tienen las jóvenes sobre sí mismas también de las consecuencias de los mensajes ambivalentes entre las familias gitanas y la institución educativa paya que, en ocasiones, provocan que las adolescentes busquen alternativas de éxito en otros ámbitos de la vida, como puede ser el matrimonio.

Es necesario que cambie mi actitud, debo de visibilizar la opresión sistémica y estructural que ejerzo inconscientemente sobre las adolescentes y dejar de tomar decisiones que proceden de mi privilegio como “mujer” blanca, aunque ello conlleve enfrentarnos a las leyes, normas o disposiciones reglamentarias, ya que la educación es únicamente un medio, porque el fin es que se oiga la voz de un pueblo para que deje de ser excluido. Al escribir estas líneas recuerdo las palabras de Deneb:

Tan solo se podrían acabar estas dinámicas de exclusión cuando las políticas salgan del trabajo de las bases, las bases son las que han de tener poder en las políticas. (...) Sabemos que es al revés, las políticas son las que dicen a las bases lo que necesitan y como lo han de hacer, se han de invertir las prioridades dando valor a las diversidades.

6. UN NUEVO ENCUENTRO

(De)construyendo las prácticas hegemónicas. La educación social como herramienta de transformación

La comprensión de las acciones y creencias que forman parte de mi vida cotidiana, me posiciona ante un tipo de acciones destinadas a cumplir con los objetivos hegemónicos del proyecto sin tener en cuenta la historia, cultura y visión que tiene la comunidad gitana. La realidad que atraviesan las adolescentes gitanas se nutre de la estructura feminista hegemónica, patriarcal y racista que tiende a juzgar otras estructuras de organización como inferiores, manteniéndolas al margen de decisiones que les pertenecen. A través de dinámicas que generan y promueven una mayor exclusión del sistema, la estructura occidental se establece en la institución socioeducativa en forma de diferentes imposiciones en el vínculo educativo, donde como educadora social he participado en encargos que no se ajustan a las necesidades de las chicas. Durante el proceso de este trabajo, he podido ver claramente cómo el currículo oculto pone en evidencia no solo el tipo de pensamiento que se desea mostrar y reforzar, sino también aquel que se quiere eliminar. En otras palabras, se realiza una destrucción de otras realidades, prácticas y maneras de conocimiento diferentes a las eurocéntricas. En este sentido, con alguna de mis prácticas he podido invalidar a las adolescentes gitanas pasando a ser invisibilizadas por el racismo epistémico debido a que he dado preferencia a los saberes europeos y no he tenido en cuenta visiones no occidentalizadas; en los diferentes espacios de educación formal que he conocido y en mi práctica profesional, el currículo se manifiesta mediante

la infravaloración de contenidos académicos relacionados con grupos racializados y de la infrarrepresentación de mujeres gitanas en espacios socioeducativos.

Las experiencias de las chicas también denuncian un currículo que, de forma sutil provoca el desenganche educativo a la vez que dejan de manifiesto elementos segregadores y excluyentes relacionados con el sistema escolar. Debido a esto, las jóvenes no se sienten parte de lo que ocurre en el entorno escolar y crean mecanismos de defensa y resistencia, estos mecanismos al principio pueden manifestarse a través de acciones como aislarse emocional y cognitivamente de lo que ocurre en clase para posteriormente empezar a faltar con frecuencia y finalizar con un abandono prematuro. La cultura dominante ha prevalecido hasta ahora tanto en el lenguaje que he empleado, como en las metodologías excluyentes en las que he obligado a que las adolescentes gitanas ejerzan un papel activo ante la cultura dominante que silencia, oculta o tergiversa sus voces. Estas desvinculaciones de sus experiencias vitales las hacen sentir ajenas al entorno escolar, ya que su cultura no es la base sobre la que se construye la cultura académica. Las jóvenes perciben que los contenidos son para aquellas chicas que se ajustan a los criterios bajo los cuales se diseña el currículum oficial que impone un ritmo, una cultura dominante y una forma de aprendizaje que solo beneficia a aquellas jóvenes que se acercan al modelo de estudiante en el que se ha basado su diseño. Estas dinámicas inciden en la construcción de identidades con baja autoestima que acompañarán a las adolescentes gitanas durante su proceso escolar y personal. En este contexto, la educación social puede llegar a ser herramienta de transformación si las educadoras reconocemos que son nuestros constructos sociales teñidos de ideología occidental los que impiden y frenan el avance de la comunidad gitana. La manera en que está organizado el sistema educativo y la mayoría de las prácticas de las profesionales que formamos parte de él, no han sido cuestionadas hasta el momento, es decir, aún no se ha puesto en duda si el fracaso les pertenece únicamente a las que reciben el nombre de fracasadas.

En las siguientes líneas en un formato de nueve párrafos y a modo de conclusión, me dispongo a compartir una serie de reflexiones adquiridas durante el proceso de este trabajo, que conjuntamente con la elaboración del mismo invitan a cuestionar nuestras prácticas profesionales. En especial van dirigidas a aquellas educadoras sociales o profesionales del ámbito socioeducativo del barrio de La Mina que apuestan por contribuir en nuevos enfoques críticos y transformadores que nos ayuden a alcanzar el destino deseado, que no es otro que eliminar toda forma de discriminación, dominación, trato desigual y exclusión de unas personas por otras.

Para que exista una verdadera transformación social debemos de reconocer nuestra parte de responsabilidad en relación con el fracaso de las jóvenes, del mismo modo que ha de hacerlo el sistema educativo. Este reconocimiento sincero debe de llevarnos a unirnos como profesionales para cuestionar y debatir la práctica socioeducativa, el sistema educativo y el currículo como elementos que producen y reproducen las desigualdades.

Desde una perspectiva interseccional, es necesario construir socialmente un nuevo relato de la escuela y de la comunidad gitana bajo la lógica de una educación antirracista. Debemos de ser capaces de (de)construir y cuestionar nuestros privilegios y lo que significan para otras mujeres, aunque para ello debemos de derrumbar lo establecido. Despojarnos de nuestros privilegios blancos es el primer paso para comprender las relaciones de poder e identificar los contextos en que se producen las desigualdades sociales, no solo para dejar de participar en ellas, sino también para visibilizarlas y denunciarlas.

Si seguimos manteniendo las mismas dinámicas estandarizadas hacia las adolescentes, seguiremos contribuyendo a su exclusión y segregación racial, seguiremos responsabilizándolas y asignándolas déficits que se centran en su situación individual en vez de centrar el análisis en factores estructurales, como pueden ser el contexto social donde viven, la precariedad económica de las familias y las políticas que se aplican a dichos contextos. Dejemos de, bajo una perspectiva supremacista, pensar que sabemos lo que necesitan y ofrezcámonos para aquello que según nuestras competencias profesionales consideren útil, a la vez que visibilizamos aquellos aspectos de la comunidad que descartan las situaciones estereotipadas, que, aunque se reproducen, se alejan de la mayoría de la comunidad gitana.

Mientras seamos las blancas las que diseñemos los proyectos socioeducativos para una comunidad no blanca, seguiremos siendo cómplices de su invisibilización y exclusión. Hasta ahora lo que hemos diseñado han sido contextos homogeneizados donde prevalece la competitividad, las bajas expectativas generadas hacia las jóvenes, basadas mayoritariamente en estereotipos negativos y prejuicios injustificados; las calificaciones que determinan lo que significa ser una buena alumna, centradas en evaluaciones hegemónicas donde no se identifica el sentimiento de soledad que sienten algunas jóvenes sin referentes de su grupo cultural; itinerarios académicos basados en el talento y el esfuerzo, donde se asignan etiquetas de quién vale y quién no, volviendo al déficit de las jóvenes sin tener en cuenta los múltiples factores y circunstancias que las rodean. Las jóvenes narran estas situaciones, también narran la angustia que sienten cuando se suma al llamado fracaso escolar su desventaja económica y social.

El eje de su aprendizaje ha de ser lo que ocurre en sus vidas y en sus calles, por lo tanto, este debe de ser nuestro compromiso vivir, compartir y sentir el entorno de las jóvenes sin invadir su comunidad ni su privacidad, el liderazgo le pertenece a la propia comunidad. Hasta ahora pensaba que acompañarlas significaba estar al lado de ellas, ahora pienso que para acompañar a las jóvenes del territorio es necesario dar un paso atrás dejando que sean ellas las que construyan su camino, solo ellas son las que han de permitirnos permanecer a su lado en su proceso educativo. La comunidad gitana ha de ser la protagonista y es la que ha de proporcionar los aspectos claves para el cambio.

Somos conocedoras de la casi nula participación de referentes gitanas en los ámbitos educativos, políticos, sociales y culturales, entendiendo que las mujeres gitanas son sujetos activos y protagonistas de sus vidas; por ello es fundamental considerarlas referentes en los distintos ámbitos. Es momento de posicionarnos y abrir los proyectos y las escuelas a la comunidad gitana para que los sientan y hagan suyos, esto supone oír su voz y compartir los espacios, establecer nuevas relaciones basadas en un trabajo conjunto cuya finalidad confluya en un contexto educativo útil, seguro y cercano para sus vidas, teniendo en cuenta que las propuestas deben ir más allá de las relaciones institucionales a las que estamos acostumbradas, más allá de la oferta curricular, el espacio y el horario escolar, y entendiendo como una necesidad primordial la incorporación de referentes gitanas en la intervención socioeducativa (y de cualquier otro ámbito)

Para acompañar a las adolescentes, es imprescindible que las profesionales que estemos en el territorio no formemos por profesionales gitanas, es su voz la que debemos escuchar, cerrando la boca a aquellas personas que hablen por ellas a la vez que las invitamos a desaprender para aprender

conjuntamente y en igualdad de condiciones, asimilando que nuestra verdad no es la verdad de las mujeres gitanas, es tan sólo nuestra verdad occidental etnocentrista, por lo que debemos de aprender y nutrirnos de otras realidades y narraciones. La capacitación debería de ir por delante de la formación.

Es cierto que la estructura a la que pertenecemos las educadoras sociales, la mayoría de las veces, no nos permite debatir el currículum de las jóvenes, ya que este ya viene dado y ese es nuestro encargo institucional. Las tareas están muy definidas en un reparto piramidal donde nos dicen lo que debemos de hacer y no hacer con el propósito de mantenernos en nuestro sitio. Las jornadas laborales se centran en los medios, es decir, en los recursos y una extensa burocracia que impide que podamos atender las otras miradas. Aunque esta es la realidad del día a día, las que estamos en el territorio y con las jóvenes somos nosotras. Por esta razón, como profesionales debemos de movilizarnos conjuntamente negándonos a participar en diferentes violencias simbólicas y estructurales que establecen diferencias históricas que se han establecido como verdades esencialistas e incuestionables que operan sobre la vida de las adolescentes gitanas, las excluyen, marginan y las violentan. Todo ello las sitúa dentro de un marco de referencia que establece jerarquías que subyacen en las relaciones sociales e institucionales y en encargos diseñados desde un sistema que se basa no solo en prejuicios eurocéntricos que desprecian las experiencias extraordinarias de otras personas, sino que también propone la imitación del modelo occidental como única solución.

No partir de nuestros paradigmas blancos es muy difícil porque el antigitanismo está arraigado culturalmente en nosotras, nos han hecho creer que la cultura blanca es la correcta y lo que se aleja de ella se ha de corregir. Puede ser que una de las claves para que las jóvenes no abandonen la escuela de manera prematura esté en reformular nuestras prácticas educativas desde la base, es decir, de abajo a arriba, que se formule en la base, pero impregne el sistema hacia arriba desde la mirada de la comunidad gitana.

La transformación social entra en las vidas de las personas, en su entorno, tan solo desde en un posicionamiento conjunto, actuando de forma coherente y una posición neutral donde no cuestionemos los valores, las prioridades, las dinámicas ni lo que su factor étnico les pide para ser reconocidas socialmente como gitanas, tan solo desde este lugar, podremos iniciar un nuevo encuentro, es decir, cuestionando y derrumbando lo que hasta el momento creíamos como único y verdadero y poniendo en valor que las decisiones estén en las bases del territorio. Para ello debemos de pasar por una revisión y renovación metodológica que implica incorporar en la intervención social la centralidad y participación de las adolescentes, las profesionales gitanas y la propia comunidad.

7. BIBLIOGRAFÍA

- Angela Davis. (2004). *Mujeres, Raza y Clase*. Madrid: Alcal, S.A
- Anna-María, Rivera. (2010). *La Bella, la Bestia e l'Umano. Sessismo e razzismo senza escludere lo specismo*. Roma: Ediesse
- Bell, hooks. (1995). *Killing rage, Ending Racism*. New York: Henry Holt and Company.
- Bell, hooks. (2004). *Mujeres negras. Dar forma a la teoría feminista" en Otras Inapropiables. Feminismos desde las fronteras*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Bell, hooks. Guil, D. (2020). *¿Acaso no soy yo una mujer?: Mujeres negras y feminismo*. Madrid: Traficantes de sueños.
- Bourdieu, Pierre. (1997). *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.
- Clifford Geertz. (1973). *The interpretation of cultures*. New York: Basic Books
- David Lagunas.. (2010). *Segregar, producir, contestar. Una etnografía con gitanos andaluces de La Mina*. Madrid: Entimema
- Donna, Haraway. (1988). *Conocimiento situado: La pregunta de la ciencia en feminismo y el privilegio de las perspectivas parciales*. Madrid: Cátedra.
- Iris-Marión, Young. (1990). *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, NJ: Princeton University Press. Madrid: Ediciones Cátedra
- Ilja Maso. (2001). Phenomenology and ethnography. En Paul Atkinson, Amanda Coffey, Sara Delamont, John Lofland y Lyn Lofland (Eds.), *Handbook of ethnography* (pp.136-144). Thousand Oaks, CA: Sage
- Isabel, Trigueros. (1995). *Manual de prácticas de Trabajo Social en el campo de la marginación* Madrid: Siglo XXI de España Editores
- Jean Pierre, Liégeois. (1987). *Gitanos e Itinerantes*. Madrid: Presencia

- Kimberle, Crenshaw. (2012). *Cartografiando los márgenes: interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada*. Barcelona: Bellaterra
- Kimberle, Crenshaw. (1991). *The Blackman's Guide to Understanding the Black Woman*. U.S: Shahrazad Ali
- Lorena, Moro Da Dalt. (2009). *Guía para la promoción personal de las mujeres gitanas: perspectiva psico-emocional y desarrollo profesional*. Madrid: Instituto de la Mujer y Fundación Secretariado Gitano
- María José, Magliano. (2015) *Interseccionalidad y migraciones: potencialidades y desafíos*. Argentina: Universidad Nacional de Córdoba
- María Lugonés. (2008). *Coloniedad y género*. USA: Binghamton University
- Mercedes, Jabardo. (ed.) (2012) *Feminismos negros. Una antología*. Traficantes de Sueños: Madrid.
- Patricia, Caro, Cortés y End (coords.). (2021). *Antigitanismo. Trece miradas*. Madrid: Traficantes de sueños
- Patricia, Hill-Collins. (1989). *The Social Construction of Black Feminist Thought*. Gicago: The University of Chicago Press
- Patricia, Hill-Collins. (1990). *La política del pensamiento feminista negro*". Madrid: Traficantes de Sueños
- Patricia Hill-Collins. (2000). *Pensamiento feminista Negro: el conocimiento, la conciencia y la política de empoderamiento* (2ª ed.). Nueva York: Routled
- Patricia, Collins. (2015). Intersectionality's Definitional Dilemmas. *Annual Review of Sociology*. 41, 1-20. doi:10.1146/annurev-soc-073014-112142
- Patricia, Collins. (2017). La diferencia que crea el poder: interseccionalidad y profundización democrática. *Investigaciones Feministas*, 8(1), 19-39. doi:10.5209/INFE.54888
- Pierrette, Hondagneu-Sotelo. (2007). *La incorporación del género a la migración: `no solo para feministas ni solo para las familias*. México: Universidad Nacional Autónoma de México

Trinidad Muñoz , (2021). *Antigitanismo y Anti-Antigitanismo: Volviendo al discurso de la resistencia Romaní*. Sevilla: Universidad Pablo Olavide

Silvia, Agüero. Jiménez, N. (2020). *Resistencias gitanas*. Jaen: Libros.com Violeta, Casas, Claudia, Margaña, Oscar Coll. y Julia, Jaile, (2020). *Vivir entre luces y sombras. Intervenciones socioeducativas, políticas públicas y exclusión social. Escuela de trabajo social*. Barcelona: Universidad de Barcelona

WEBGRAFÍA

Asunción-Oliva, Portolés. (2004). *Feminismo postcolonial: la crítica del eurocentrismo del feminismo occidental*. (Artículo en línea). Madrid: Universidad complutense de Madrid. Cuadernos de trabajo. Recuperado de

[https://www.academia.edu/438330/Feminismo Postcolonial La Cr%C3%ADtica Al Eurocentrismo Del Feminismo Occidental](https://www.academia.edu/438330/Feminismo_Postcolonial_La_Cr%C3%ADtica_Al_Eurocentrismo_Del_Feminismo_Occidental)

Asunción-Oliva, P. (2004). Feminismo postcolonial: la crítica del eurocentrismo del feminismo occidental. Cuadernos de trabajo 6, 14-15. Recuperado de

<https://www.ucm.es/data/cont/media/www/pag-44805/6Feminismo%20postcolonial.pdf>

Combahee River Collective (1977) Una declaración Negra Feminista. Manifiesto de la Colectiva Combahee River (2020). (Trad. Cecilia Palmeiro). Recuperado de

<https://www.moleculasmalucas.com/post/manifiesto-de-la-colectiva-combahee-river>

8. ANEXOS

Anexo 1: Entrevista semiestructurada a referente gitana del barrio de La Mina.

- ¿Cómo consideras que se realiza la intervención socioeducativa con adolescentes gitanas en el barrio de la Mina?
- ¿De qué modo crees que se debería efectuar la intervención?
- ¿Consideras que los tiempos marcados en la intervención son adecuados? ¿Por qué?
- ¿Cómo consideras que perciben las jóvenes gitanas la escuela? ¿Por qué? ¿Cómo piensas que se podría cambiar? ¿Qué cuestiones opinas que se podrían cambiar?
- Entonces, ¿qué supones que necesitan las adolescentes gitanas de la escuela paya?
- ¿Consideras que la falta de representación de la cultura gitana puede ser un factor? ¿Por qué? ¿Qué otros factores consideras que pueden influir?
- ¿Opinas que existen diferencias entre las jóvenes gitanas y las jóvenes payas del barrio de La Mina? ¿Por qué? ¿Cómo puede afectar estas diferencias? ¿Por qué?
- ¿Y entre educadoras payas y educadoras gitanas? ¿Por qué? ¿Cómo supones que pueden mejorar? ¿Por qué?
- ¿Qué cuestiones consideras como exitosas en el ámbito educativo en las adolescentes gitanas? ¿Qué factores pueden afectar este éxito? ¿Por qué?
- ¿Cómo consideras que son los proyectos de motivación que tenemos en el barrio centrado en las jóvenes que están fuera del sistema educativo? ¿Consideras que podrían mejorar? ¿De qué modo? ¿Por qué?
- ¿Cuáles crees que son las estrategias y herramientas que deberíamos trabajar dentro de las escuelas para favorecer, o bien, la asistencia y regularidad o el retorno al sistema educativo? ¿Por qué? ¿Y desde los Servicios socioeducativos? ¿Por qué?
- ¿Consideras que las escuelas y los Servicios socioeducativos payos tienen en cuenta a las referentes gitanas a la hora de construir el proyecto educativo? ¿Por qué? ¿Consideras que esto es importante?
- ¿Cuáles piensas que serían los cambios que se deberían hacer para realizar una intervención socioeducativa adecuada? ¿Por qué?
- Como educadora social paya ¿qué me recomendarías para que mi intervención con las adolescentes gitanas sea lo más acorde a sus necesidades e intereses? ¿Por qué?
- ¿Alguna otra cuestión que consideras que se tendría que cambiar? ¿Por qué?
- ¿Algún otro aspecto más que querrías apuntar o señalar?

Anexo 2: Documento anual correspondiente al año 2018-2019 realizado por la autora del presente Trabajo.

Acompañamiento a Jóvenes “Grupo de Chicas”.

Un año más, con el objetivo de dar respuesta a las situaciones y necesidades de las adolescentes del barrio de La Mina, hemos utilizado en el Grupo de Chicas como herramienta mediadora y elemento integrador, talleres de estética. En ellos se ha ofrecido un recorrido basado en lo vivencial, tomando como referencia una metodología de interacción igualitaria, donde los aprendizajes se basan en “Aprender haciendo, manipulando, produciendo y compartiendo, siempre teniendo muy en cuenta sus intereses, ritmo y siendo muy receptivas respecto a sus experiencias personales, lo que ha permitido que se desarrollen sus diferencias y similitudes para poder trabajar su crecimiento personal. De una manera atractiva, práctica y basada en su demanda, van descubriendo sus potencialidades en diferentes ámbitos de su proceso de maduración. La intención es acompañarlas en el descubrimiento de sus intereses y en el diseño de su proyecto de vida.

A través de los talleres hemos potenciado la motivación hacia el aprendizaje y un posible retorno al circuito académico y/o formativo.

Las experiencias están siendo muy positivas y se está viendo el resultado de su implicación y compromiso. A pesar de que ha habido momentos difíciles de gestionar ya que partimos de un grupo muy demandante y en ocasiones muy extenso, con diferencias de intereses y necesidades. En estos momentos, existe un sentimiento de pertenencia al grupo muy positivo, de acogimiento, comodidad y entusiasmo personal a la hora de participar en los talleres. Destaco el “sentimiento de acogida” por parte del Grupo de Chicas “motor” hacia la incorporación de chicas nuevas o la asistencia de otros grupos al espacio, por ejemplo, cuando asistieron las jóvenes del IES Fórum La Mina, donde pudieron compartir una de las técnicas de estética y reencontrarse con antiguas compañeras de estudios y las mamás del Materno, junto con sus bebés, que aportaron a ese día, un contexto peculiar y lleno de vida, donde las madres del Materno se dejaron cuidar por las chicas. En el caso de las incorporaciones nuevas, ellas han sido algunas veces las encargadas de liderar la acogida al taller con un buen sentimiento de grupo, y en algunos casos, han asumido la “tutela” simbólica de otras chicas, compartiendo sus propias experiencias, fomentando determinados hábitos de conducta y valores positivos, que han dado lugar a espacios de reflexión y diálogo donde han podido contactar con diferentes realidades.

En estos momentos, ya en el tercer trimestre, están compartiendo sus experiencias en el barrio y el resultado es que sigue habiendo nuevas incorporaciones.

Estamos en un momento feliz, y esta felicidad, es compartida con ellas a medida que se van sintiendo más autónomas y responsables, con fuerzas e ilusión para tomar decisiones que van a ser importantes en su vida.

Algunas chicas han decidido iniciar su proceso en Escola d'Oportunitats, en un PFI, matricularse a la escuela de adultos o formarse en grado medio, otras seguirán su proceso en el Grupo de Chicas. Sea cual sea su elección desde "Acompanyament a Joves" la relación de cercanía y el vínculo que se establece en el espacio genera seguridad, afecto, protección y aceptación. Todo ello permanece en el tiempo como una experiencia positiva que hace posible seguir buscando encuentros personales para ofrecerles escucha, diálogo y reflexión, no solo durante el tiempo que están en el servicio, sino también cuando ya no están en él y lo necesitan.

Un año intenso, marcado por las sonrisas, las inquietudes, las dificultades, los logros y un sinfín de emociones contagiosas que día a día nos regalan todas estas chicas en el barrio de la Mina al permitirnos acompañarlas en su camino.

Anexo 3: Consentimiento informado para menores de más de 14 años

HOJA INFORMATIVO SOBRE EL CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MENORES DE MÁS DE 14 AÑOS
TRABAJO FINAL DE GRADO/MÁSTER UNIVERSITARIO EN [NOMBRE DEL PROGRAMA]

Este documento quiere explicarte la información sobre un trabajo (en adelante llamaremos “Estudio”) al que te invitamos a participar. Nuestra intención es que recibas la información correcta y suficiente para que puedas decidir si aceptas o no participar en este estudio.

Te pedimos que leas este documento con atención y que nos preguntes todas las dudas que tengas.

El/La [Nombre del estudiante] es la persona responsable del estudio, que se realizará en el marco de la asignatura [nombre de la asignatura] y que ha sido aprobado por el profesorado responsable de la asignatura.

El estudio lleva por título [título del estudio] y su objetivo es [contar aquí qué se hará en este trabajo], y lo que se quiere analizar es [contar aquí el tipo de datos que se recogerán].

Mi participación en este estudio consistirá en [explicar aquí qué tendrán que hacer los participantes en el estudio]

Mi participación en este estudio es voluntaria y si en cualquier momento quiero cambiar mi decisión y dejar de participar, puedo hacerlo sin problemas retirando mi consentimiento.

Además, lo que yo haga, diga o explique (mis datos):

- Sólo se utilizará con fines docentes o de investigación y sin ánimo de lucro (sin ningún beneficio económico).
- Será confidencial, así que nadie sabrá que soy yo quien ha participado.
- Sólo me pedirán los datos mínimos que sean necesarios para llevar a cabo el Estudio
- Una vez haya terminado la finalidad docente o de investigación de este estudio, destruirán para siempre toda la información personal que haya dado.

Anexo 4:

DECLARACIÓN DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

TRABAJO FINAL DE [GRADO/MÁSTER] UNIVERSITARIO EN [NOMBRE DEL PROGRAMA]

Este documento quiere informarle sobre un trabajo (en adelante llamaremos “Estudio”) al que le invitamos a participar. Este Estudio lo lleva a cabo un/a estudiante en el marco de la asignatura [nombre de la asignatura] y ha sido aprobado por el profesorado responsable de la asignatura. Nuestra intención es que reciba la información correcta y suficiente para que pueda decidir si acepta o no participar en este Estudio. Le pedimos que lea este documento con atención y que nos formule las dudas que tenga.

Título del estudio: [Título del estudio]

Objetivo del estudio: En este Estudio lo que queremos es [contar aquí el objetivo del trabajo]. Para ello, queremos analizar [explicar aquí el tipo de datos que se van a recoger y que se quieren analizar].

Responsable del estudio: [Nombre del estudiante]

Yo, D./D^a. _____ mayor de edad, con DNI número _____ y correo electrónico _____, actuando en mi propio nombre y representación, mediante el presente documento,

MANIFIESTO QUE HE SIDO INFORMADO/A DE LAS SIGUIENTES CUESTIONES RELACIONADAS CON EL ESTUDIO:

- Mi participación en este estudio es voluntaria y, si en cualquier momento deseo cambiar mi decisión, puedo retirar mi consentimiento en cualquier momento.
- La participación en este estudio consiste en [explicar aquí qué harán concretamente los participantes en el estudio y el tipo de datos que se recogerán] La persona Responsable del tratamiento de mis datos personales es [nombre del estudiante]
- Mis datos personales serán recogidos y tratados con fines exclusivamente docentes y de investigación y sin ánimo de lucro.
- Mis datos serán anonimizados, por lo que no se podrá conocer mi identidad a partir de los datos que se recojan.
- Se guardará secreto sobre la información personal que facilito, y sólo se utilizará con finalidad docente y de investigación en el marco de este Estudio, de modo que no se pueda identificar en los resultados del estudio.

- Siguiendo el principio de minimización, sólo se recogerán los datos mínimos que sean necesarios para llevar a cabo el Estudio, y una vez haya terminado la finalidad docente o de investigación que se derive de este estudio, se destruirá toda la información de carácter personal que haya facilitado de forma definitiva.
- He sido informado/a mediante [explicar aquí de qué manera se ha informado al participante sobre el objetivo y la metodología del estudio, por ejemplo, si se ha hecho llegar un documento] sobre el Estudio, sobre la su finalidad y sobre los datos que se recogerán, y he consentido en participar en este Estudio.
- En caso de que el estudio requiera recoger datos de imagen/sonido/vídeo [escoger la opción más adecuada], estos datos se recogerán a través de los medios de grabación que utilice el estudiante, y sólo se utilizarán con la finalidad de realizar la investigación en el marco del Estudio. Estas grabaciones sólo durarán el tiempo necesario e indispensable para la elaboración del trabajo, y no recibiré contraprestación económica alguna.
- En caso de que el estudio requiera recoger datos de imagen/sonido/vídeo [escoger la opción más adecuada], estos datos de imagen/sonido/vídeo se utilizarán para el Estudio respetando la normativa aplicable y en ningún caso supondrán una intromisión ilegítima ni una vulneración de los derechos a mi honor, intimidad personal y propia imagen.
- El tratamiento de los datos de carácter personal de todos los participantes se ajustará a lo dispuesto en el Reglamento General de Protección de Datos (UE) 2016/679 y en la Ley Orgánica 3/2018 de Protección de Datos Personales y garantía de los derechos digitales. De acuerdo con lo que se establece en esta legislación, puede ejercer los derechos de acceso, modificación, oposición y supresión de sus datos de carácter personal dirigiéndose al Responsable del tratamiento, identificado a continuación ya través de los canales de contacto establecidos.

AUTORIZACIÓN A PARTICIPAR EN EL ESTUDIO:

Autorizo a D./Sra. _____ [nombre del estudiante], Responsable del estudio, con DNI número _____ y correo electrónico personal _____ [email privado del estudiante], Estudiante de la asignatura Trabajo Final de [Grado/Máster] (TFG/TFM) del Grado/Máster en [Nombre del Máster/Grado] de la Universidad Abierta de Cataluña (UOC) para que trate mis datos de carácter personal facilitados para la realización de la investigación descrita en el marco del Estudio indicado. En la tabla siguiente se resume de forma esquemática cómo se tratarán estos datos:

Información básica sobre protección de datos personales

Responsable del tratamiento [Nombre del Estudiante que realiza el TFM, correo electrónico y teléfono de contacto]

Finalidades - Llevar a cabo las actividades de investigación detalladas en el marco del Estudio

- Sólo si usted nos lo autoriza, gestionar la autorización de uso de su imagen y utilizar el material fotográfico y audiovisual que contenga su imagen y voz en el marco del Estudio.

Legitimación - Consentimiento del interesado.

- En caso de que se recojan imágenes, su consentimiento para el uso de su imagen/vídeo/sonido

Destinatarios Sus datos serán utilizados únicamente por [Nombre del Estudiante que realiza el Estudio] y no se comunicarán a terceros sin su consentimiento, salvo en los supuestos previstos por la ley.

Derechos de los interesados Podrá ejercitar su derecho de acceso, rectificación, suspensión, oposición, portabilidad y limitación enviando un correo electrónico a [dirección electrónica del Estudiante], adjuntando una fotocopia del DNI o documento acreditativo de su identidad.

Información adicional Puede revisar la información adicional sobre el tratamiento de los datos personales en el apartado siguiente.

En _____, en ___ de _____ 20__

D./D^a. _____ (nombre y firma)