

¿SÓLO SE JUNTAN "ENTRE ELLOS"? ANÁLISIS DE LAS FORMAS DE CONSTRUIR REDES SOCIALES DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE UN BARRIO MULTIÉTNICO ANDALUZ¹

Livia Jiménez Sedano

Universidad Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Granada

Este trabajo forma parte de los resultados de la tesis doctoral que estoy redactando acerca del papel que juega la etnicidad en los procesos de socialización infantil. En este texto me centraré en los procesos de estructuración social, es decir, de qué modos la forma de establecer y mantener vínculos sociales de los niños y niñas está vehiculado o no por categorías étnicas. A partir de ahora, las expresiones *emic*, es decir, propias del mundo de percepción de los informantes, aparecerán en cursiva para distinguirlas de las categorías *etic* de análisis. Los etnónimos, tales como *español* o *gitano* no van a ser consideradas categorías científicas sino parte del fenómeno objeto de estudio. En otras palabras, en lugar de utilizarlos como lente del microscopio los voy a colocar como muestra a ser examinada bajo la lente. Los nombres reales de personas y de lugares han sido sustituidos por pseudónimos con el objetivo de garantizar el anonimato de mis informantes.

Me basaré para este análisis en los materiales empíricos obtenidos a partir del trabajo de campo que he realizado durante dos años y medio en un barrio andaluz al que llamaré Los Churumbeles. El método utilizado ha sido la etnografía, basada en observación participante, entrevistas, grupos de discusión y recogida de materiales de documentación. El objetivo era comprobar cómo cambiaban las dinámicas étnicas en función del contexto, y por ello busqué abarcar un amplio repertorio de situaciones cotidianas en la vida de los niños: el hogar, las reuniones y visitas a familiares, celebraciones religiosas, tardes jugando en la calle, paseos por la ciudad, etc. También he trabajado en contextos burocráticos como asociaciones que ofrecían actividades para niños y en la escuela, tanto aula como hora de recreo, actividades extraescolares, excursiones y eventos festivos. Con vistas a la comparación, realicé una etnografía de modo similar en varios barrios de Madrid, con un resultado total de cinco años de trabajo de campo, desde comienzos del 2003 hasta finales del 2007. En este texto me centraré en los materiales obtenidos en Andalucía².

Los maestros que trabajan en los dos centros escolares del barrio donde hice trabajo de campo intensivo suelen percibir a sus alumnos como pertenecientes a distintos grupos étnicos y los clasifican según este criterio: ven niños *árabes*, *gitanos* y *castellanos*. Una frase que repiten mucho a la hora de hablar de las relaciones sociales de estos alumnos es "sólo se juntan *entre ellos*". En este caso, el pronombre *ellos* se refiere fundamentalmente a *españoles* por un lado y a *marroquíes* por el otro. Este es uno de los puntos de partida que provocó mi curiosidad y me movió a llevar a cabo este trabajo de investigación. En este texto analizaré este problema y ofreceré una respuesta a esta pregunta que me planteé en un momento inicial: "¿sólo se juntan *entre ellos*?". La idea que voy a defender aquí es que la etnicidad es el principio de estructuración más débil y efímero que opera en el mundo social infantil en este lugar etnográfico. En los próximos apartados describiré cuáles son los ejes en función de los cuales estos niños de Los Churumbeles construyen, perciben, ordenan y dotan de sentido a su mundo social infantil. No pretendo con ello decir que los docentes estén equivocados, sino que esta afirmación suya de "sólo se juntan *entre ellos*" tiene sentido si la ponemos en su contexto. Trataré de mostrar a qué se refieren exactamente los maestros con estas palabras y por qué tienen esa percepción.

1. EL LUGAR ETNOGRÁFICO: EL BARRIO DE LOS CHURUMBELES

Elegí este sobrenombre para el barrio porque la población es muy joven, y los numerosos niños que allí residen se hacen muy visibles en los espacios públicos. Los Churumbeles se construyó como alojamiento provisional para las familias que se quedaron sin hogar tras unas fuertes riadas que hubo en la región durante los años 70. El barrio tiene forma de triángulo: queda encerrado entre los límites del río, la carretera y las vías del tren. Durante los años 80 se convierte en una zona de venta y consumo de drogas; su ubicación hace que sea el lugar perfecto para negocios que florecen mejor lejos de la vigilancia policial. Ello también hace que una de

¹ Este texto forma parte del trabajo de tesis doctoral que actualmente estoy terminando de redactar y tengo previsto defender en este año 2011.

² Parte de este trabajo fue realizado durante el curso 2004-2005 en el contexto de la evaluación del PAEI (Plan de Atención Educativa al Alumnado Inmigrante) en el que participé como miembro del Laboratorio de Estudios Interculturales de la UGR. En el curso 2005-2006 me financió la etnografía por mis propios medios, en parte con los ingresos que me reportó mi rol de campo como maestra de baile para niños. En el año 2007 continué y la concluí, esta vez contratada como investigadora y coordinadora del equipo Observatorio ZNTS dentro del proyecto europeo Equal.

sus características principales sea la movilidad: muchos de los vecinos se mudan a otras zonas en cuanto pueden permitirse. Así, el movimiento de inquilinos de las casas del barrio se convierte en la tónica habitual: se van unos, llegan otros, y también dentro del propio barrio se cambian de unas zonas a otras que consideran mejores. En este contexto de movilidad, llegan familias extensas de otras ciudades que se consideran a sí mismas *gitanas* para instalarse en Los Churumbeles.

En la época de los 90 la economía de la región se reactiva gracias a la agricultura intensiva promovida por las subvenciones de la Unión Europea: los invernaderos empiezan a proliferar y a demandar mano de obra que se cubre, cada vez más, con personas venidas de distintos lugares, pero fundamentalmente del norte de África. De esta forma, Los Churumbeles acaba siendo un destino de primer orden para los trabajadores que vienen de Marruecos. Como resultado, el panorama del barrio sufre grandes transformaciones en su composición social: en menos de una década, prácticamente la mitad de los residentes son procedentes de distintas zonas del país vecino. Para el año 2004, los trabajadores de la oficina de EPSA en el barrio elaboran unas estadísticas en las que clasifican a los vecinos en grupos étnicos: contabilizan un 54% de *españoles*, un 45% de *marroquíes* y un 1% de *otras nacionalidades*. De ese 54% de *españoles*, un 24% son etiquetados como *gitanos* y el 30% restante como *castellanos* (el término local para referirse a *no gitanos*). He aquí nuestro barrio multiétnico.

2. LA VIDA SOCIAL INFANTIL: RELACIONES DE PODER Y CAMPOS SOCIALES

En este escenario de diversidades se desarrolla la vida social de los niños que residen en Los Churumbeles. Es importante destacar aquí que la diversidad étnica no es el resultado de un deseo de las familias de residir en un entorno cosmopolita ni de la valoración de una estética *multiculturalidad*, sino más bien de la escasez de opciones residenciales y del mercado de trabajo. Es decir, lo que les une en el mismo espacio urbano es la vulnerabilidad. Lo que nos interesa ahora es comprender de qué maneras esta situación de partida condiciona la manera en que los niños establecen vínculos sociales.

A la hora de analizar los procesos de socialización infantil, lo primero que necesitamos es un mapa que organice las múltiples situaciones de relación social. El criterio que voy a seguir para ello son las relaciones de poder: los niños, al igual que los adultos, se comportan de modo muy distinto según los agentes que estén presentes. Pero en el caso de la infancia hay una característica específica que le diferencia del sujeto adulto y que no podemos pasar por alto: su situación estructural de subordinación. En todas las sociedades humanas existe la infancia; es decir, podemos decir que se trata de un universal cultural (Díaz de Rada, 2003). Y en todos los casos está atravesada por un fuerte desempoderamiento respecto de su propia acción social. En otras palabras, su agencia está muy limitada por las instituciones, y se encuentra relegada al criterio adulto. Los niños deben seguir normas que apenas pueden negociar para alimentarse, dormir, hacer sus actividades cotidianas, y decidir cuándo, como y con quién relacionarse. A través de diferentes ritos de paso logran el estatus adulto que significa precisamente una conquista de una mayor capacidad de decisión y una progresiva reducción de las limitaciones a su agencia.

No obstante, dentro de la totalidad de la vida social infantil, el margen de maniobra y la capacidad para tomar decisiones no están siempre limitados del mismo modo. La noción clave es el grado de proximalidad o distalidad: los voy a entender como dos polos de un continuo en el cual colocaré la situación social según el número de convenciones que medie entre el niño y su acción (Díaz de Rada, 2007). Cuantas más mediaciones y de mayor alcance se interpongan y limiten su agencia, el campo será más distal. Por mediaciones entenderé los entramados de convenciones, que pueden estar más o menos institucionalizados, con los que debe lidiar para alcanzar un determinado objetivo. Por ejemplo, una niña puede negociar en un momento dado las normas de un juego con su grupo de amigos para tener más posibilidades de ganar; pero esa misma niña tendrá bastantes más dificultades a la hora de negociar la posibilidad de cambiar las normas del aula y conseguir que la maestra le permita volver a casa media hora antes de terminar la clase. En el primer caso, las convenciones están construidas en el aquí y el ahora de la acción social, y en ese mismo campo pueden ser renegociadas. En el segundo, las normas han sido construidas muy lejos en el espacio y en el tiempo, y existen toda una serie de escalas entre la niña y su acción (su maestra, el equipo directivo, la administración local de educación, la administración de la comunidad autónoma, la administración central, y todos los organismos asociados, judiciales y de servicios sociales, encargados de sancionar el incumplimiento de esas normas). Distinguiré en este sentido tres tipos de campos sociales, siguiendo para ello la noción de campo de Bourdieu (Bourdieu, 1987): campos burocráticos, domésticos y lúdicos.

2.1 Campos burocráticos

Voy a entender por campos burocráticos aquellos que están organizados por sistemas expertos. Algunos de ellos se dedican a gestionar sujetos sociales infantiles: fundamentalmente, la escuela. También entran en esta definición las actividades organizadas por entidades como asociaciones, servicios sociales, o instituciones religiosas. Lo que tienen todas ellas en común es que la situación está organizada de modo distal. Los campos

burocráticos operan una primera estructuración del campo social infantil; algunos lo hacen de modo directo, como la escuela, y otros de modo indirecto.

Una primera forma de estructurar el campo social es la imposición de precios distintos al suelo y a la vivienda. Esto condiciona la distribución de las familias en barrios. Los sistemas expertos burocráticos construyen el espacio urbano dividiéndolo en suelo *urbanizable* y *no urbanizable*. Así, se limitan las posibilidades de cada familia de decidir dónde ubicar su vivienda. Si lo hacen en suelo *no urbanizable*, aunque sea a las afueras de la ciudad, la norma legal escrita se encarnará en el bulldozer que acudirá a demoler la casa. Por otro lado, estructura el espacio según el precio que pone al suelo. De este modo, el espacio social en el sentido de Bourdieu (1987) queda plasmado en la distribución del espacio físico residencial. Esto da lugar a la creación de los barrios del extrarradio para las poblaciones más desfavorecidas, de los que Los Churumbeles es un claro ejemplo. Esto condiciona las ocasiones de socialización por vecindad. En estas condiciones dadas, las familias desarrollan sus estrategias residenciales.

Una segunda forma de estructuración es la que, por un lado, determina las formas de acceso a los distintos trabajos; y por otro, legitima o deslegitima las múltiples maneras de obtener ingresos, denominándolas *legales* o *ilegales*. La realidad económica y laboral internacional constituye el contexto en el cual se elabora una normativa estatal que otorga un distinto estatuto a aquellos que clasifica como *extranjeros* y como *nacionales*. De esta forma, lleva a cabo una estructuración sociolaboral que condiciona las ocasiones de socialización de los trabajadores. En estas condiciones, las familias desarrollan estrategias para obtener ingresos.

En tercer lugar, la burocracia escolar distribuye a los niños siguiendo las líneas previas de estructuración socioespacial a través de la ley que hace que la escolarización sea preferente en el barrio de residencia. Este principio de la escolarización en el centro más próximo que parece bastante lógico desde el punto de vista práctico, tiene como consecuencia que obliga a los niños a permanecer junto a otros en semejante situación socioeconómica todas las mañanas, y que les impide socializarse con niños de otras zonas y estratos sociales. La socialización dirigida por la burocracia escolar impide en principio la mezcla de alumnos muy diversos. Una vez distribuidos en escuelas, los niños son clasificados, divididos y agrupados siguiendo criterios definidos en despachos lejanos, ajenos a la realidad concreta cotidiana; por ejemplo, el grupo-aula, que sigue criterios como el de edad, rendimiento académico, y número de sujetos según la capacidad de gestión de un maestro medio. Los tiempos de socialización también se organizan siguiendo un sentido que no es el de la realidad local, sino el de la gestión central eficaz; por ejemplo, los horarios escolares siempre matutinos, con sus pausas y periodos pautados por el reloj. Los espacios de relación social también son prefigurados de modo similar para muchos centros y desde instancias lejanas; por ejemplo, el edificio escolar, las aulas y el patio de recreo. Todo ello está dentro de los márgenes de una normativa general, y los niños tienen escaso poder de negociación sobre ello. Incluso aunque logren convencer a maestros concretos de carne y hueso para que flexibilice alguna norma, éstos tampoco tienen mucho margen de acción: encarnan un cuerpo de reglas muy distales. De hecho, este es el tipo de campo que está definido de modo más distal de todos los que se configuran en la vida social infantil. Son, por ello, los más frustrantes y más limitadores de la agencia de los niños. También por ello, se convierten en escenarios de conflicto, especialmente cuando se produce una aculturación antagonista (cf. Wolcott, 2005 (1974)) como es el caso de Los Churumbeles; en estas condiciones, las estrategias que despliegan para ganar margen de acción son las más dramáticas. Por otro lado, la escuela operativiza la diversidad del alumnado en categorías que le resultan prácticas para sus fines, en este caso étnicas. Por ejemplo, los niños clasificados como *marroquíes* son enviados a clases de ATAL (Aulas Temporales de Adaptación Lingüística) para aprender el idioma vehicular de la escuela. De este modo, son separados del resto de los alumnos *españoles*. En conclusión, este sistema de clasificación tiene consecuencias reales para la vida de los niños, que son confinados en espacios cerrados durante horas con otros niños cuya compañía tampoco han elegido.

Por último, las burocracias religiosas dirigen una construcción del tiempo y el espacio común para todos los fieles. De este modo, distribuyen a las familias en unos u otros centros de culto cotidiano y les señalan fechas y modos de reunión y celebración especiales. Los agentes sociales se apropian a nivel local de estas directrices y conforman comunidades rituales, como veremos en el próximo apartado.

2.2 Campos domésticos

Son aquellas situaciones sociales en las que hay adultos del grupo doméstico presentes. Puede tratarse de los padres, vecinos, o personas allegadas que colaboran de un modo u otro en la unidad de subsistencia familiar. Ejemplos concretos de campos domésticos son fiestas y celebraciones familiares, visitas a casa de parientes, situaciones cotidianas en el hogar o paseos por el mercado. En los campos domésticos, los niños tienen más margen de acción para dirigir sus propios procesos de socialización. Las estrategias que despliegan para conseguirlo, por tanto, son muy distintas de las que desarrollan en la escuela, y sus resultados menos frustrantes. El sujeto social infantil, como estrategia social, se esfuerza por perfeccionar sus técnicas para ganar espacios de poder y se adapta por ello a cada tipo de campo y sus características.

Los grupos domésticos se enfrentan a su situación de vulnerabilidad organizando estrategias colectivas, que resultan mucho más eficaces y seguras que las individuales. La unidad de acción y de subsistencia es el grupo doméstico, que se relaciona con otros construyendo redes de solidaridad. Voy a utilizar la noción de comunidades de prácticas para referirme a estas redes. Nos interesan mucho porque los niños forman parte de ellas y se socializan en su seno. En Los Churumbeles no existe en este sentido una fuerte segregación de los campos sociales infantiles y adultos, sino que todos constituyen parte de una misma comunidad. Se puede hablar de distintos tipos de comunidades, por ejemplo: de mercado de trabajo, de intercambio mercantil, de mercado de vivienda, rituales, y de cuidado. Estas comunidades pueden ser más independientes entre sí o estar más solapadas. Cuanto más solapadas estén unas con otras, es decir, cuanto más cerca se encuentren de lo que Mauss denominó hecho social total (Mauss, 1971), tanto más se intensifica la eficacia de los símbolos que la mantienen unida.

En algunos casos, la etnicidad se convierte en una herramienta simbólica muy eficaz para crear adhesión a estas redes de subsistencia, y en otros no. Cuando sí es así, la etnicidad se convierte en un principio importante (nunca el único) de estructuración de las redes domésticas. Pero no se debe entender que el movimiento es el contrario: no se juntan porque son *marroquíes* o *gitanos* y de ese modo se encierran en círculos de pobreza, sino que más bien, en una situación de dificultad y necesidad, la marroquinidad (arabidad, berberidad, o la etiqueta que se haga relevante) o la gitanidad se construyen y se convierten en símbolos eficaces para crear y afianzar los importantes vínculos que configuran esas redes de solidaridad. A mayor vulnerabilidad, más fuerza puede llegar a adquirir la etnicidad (o la vinculación a una religión) como pegamento que une la sociedad. Esta es probablemente una de las principales razones por las que la gitanidad ha sido muy eficaz simbólicamente a lo largo de la historia (cf. San Román, 1997) y aún hoy se sigue construyendo con fuerza en zonas y barrios muy pauperizados. Mientras siga existiendo esa desigualdad estructural y esa pobreza, seguirá siendo eficaz y se seguirá reforzando y construyendo de modo antagónico a la paucidad (cf. Cohen, 1969; en Banks, 1996). En Los Churumbeles, hay dos comunidades rituales con un fuerte componente étnico de unión: la musulmana (asociada a *lo marroquí*) y la del culto evangelista (asociada a *lo gitano*). Sin embargo, en otras este principio étnico está ausente, como en la comunidad de intercambio mercantil del mercadillo (*ilegal*) o las comunidades de cuidado informales de los niños del vecindario.

2.3 Campos lúdicos

Son aquellos que están conformados exclusivamente por niños. De entre todos los campos, son los que les permiten un mayor margen de acción política. En este caso, las dinámicas de autoridad dependen sólo de ellos. Construyen sus propias convenciones culturales para diferenciar estatus, que no tienen que ver necesariamente con los adultos. En base a estas jerarquías de poder infantil, negocian quiénes, cómo, cuándo y dónde van a hacer actividades juntos. Los adultos se refieren a estas actividades con el nombre genérico de *jugar*, y es por ello que he decidido llamarlos campos lúdicos. No se debe entender, sin embargo, que se trata de acciones irrelevantes, repetitivas y carentes de interés para las ciencias sociales: ese tipo de visión es marcadamente adultocéntrica. En este campo se juega buena parte de la vida política infantil; no se trata meramente de una preparación para la vida adulta, sino de todo un campo de acción que presenta características propias y que tiene sentido en ese mismo momento que se desarrolla. La organización y lucha de los campos lúdicos puede, incluso, desafiar el poder de los adultos de los campos burocráticos y domésticos³.

Al igual que los adultos, los niños no estructuran su campo basándose solamente en criterios individuales, sino en convenciones que construyen colectivamente. Llamaré cosa nostra al principio fundamental que rige la constitución de redes sociales infantiles: los niños se agrupan en comunidades de secretos, compartiendo entre ellos una información muy valiosa que debe ser protegida (cf. Simmel, 1927; Finger, 2005). Esto tiene sentido desde el momento en que consideramos que la infancia es un colectivo subalterno, y necesita desarrollar estrategias que implican ocultamiento de información a los sujetos que ejercen la autoridad sobre ellos (los adultos). En cualquier caso, los criterios en los que se basa la formación de cosas nostras no son universales, sino que dependen de cada contexto cultural. Para el caso de Los Churumbeles, se pueden señalar al menos cinco principios: edad, género, parentesco literal y metafórico⁴, habitus (Bourdieu, 1988) y etnicidad. La etnicidad constituye uno de los principios más efímeros en la estructuración de las cosas nostras.

La edad es el principio fundamental de jerarquía infantil. En cuanto al género, siempre juega un papel aunque es muy distinto según la cultura infantil. Algunas cosas nostras de niñas rechazan tajantemente la presencia de niños en su grupo y viceversa. Sin embargo, para otras la vinculación con niños es algo deseable pero

³ Estos temas están analizados en mayor profundidad en mi tesis doctoral. Se refieren a la dimensión de lucha política de la etnicidad, mientras que este texto está centrado en la dimensión de estructuración social.

⁴ Parentesco metafórico se refiere aquí a los vínculos que los informantes interpretan diciendo que son como hermanos, como primos, como tíos, etc. Forman parte de las comunidades de prácticas del grupo doméstico, y su pertenencia se traduce precisamente con este uso metafórico de términos de parentesco. Utilizo la expresión parentesco literal para referirme a los vínculos que se construyen como lazos de sangre o institucionalizados como tales.

restringido a los primos, o a ciertas prácticas como el baile o determinados juegos. El parentesco, tanto literal como metafórico, es un principio estructurador muy fuerte. Las comunidades de cuidado del campo doméstico y las comunidades de mercado residencial son fundamentales a la hora de condicionar la estructuración de las cosas nostras infantiles. El habitus es un repertorio comunicativo que se va construyendo en común, aún más flexible y dinámico que la edad, el género, o el parentesco. Algunas cosas nostras se conforman en torno a una actividad común, como el baloncesto, un tipo de baile o un estilo musical. Los grupos se constituyen como comunidades infantiles de prácticas. Pasemos a analizar el lugar que ocupa la etnicidad en la conformación de estas comunidades.

3. ¿ES LA ETNICIDAD LO QUE HACE QUE LOS NIÑOS SE VINCULEN UNOS CON OTROS?

La respuesta que propongo aquí es que no. Sí la utilizan para expresar el grado de vinculación y el tipo de relación entre ellos, pero no es el criterio para decidir si se juntan o no. Una aparente distribución infantil en grupos étnicos es más bien el resultado de la distancia cultural entre niños que apenas se conocen. La clave fundamental es el habitus, y el factor clave para construir comunalidad de habitus es el tiempo. Dicho con otras palabras, en Los Churumbeles el rechazo de los niños con los que he trabajado a vincularse con otros concretos tiene más que ver con el hecho de que son nuevos, recién llegados, que con su supuesta adscripción a uno u otro grupo étnico. Es decir, esta aparente estructuración étnica no es más que una fase dentro de un ciclo de socialización propio de un escenario extraordinariamente dinámico, donde cada día llegan niños nuevos al barrio. El niño que vino de Maruecos hace siete años, habla perfectamente el idioma local, se mueve y se expresa como los demás chavales de la zona, no está en la misma categoría social emic infantil que aquel que acaba de llegar. Aunque los dos puedan ser percibidos igualmente como *marroquíes* por los maestros, los niños establecen unas distinciones muy claras entre uno y otro. No se trata meramente del paso del tiempo, sino de lo que esto permite: el progresivo acercamiento y la aproximación de habitus, la construcción de pautas culturales en común. Las peleas y conflictos forman parte de ese proceso, no son su negación. En este caso, el etnónimo traduce comunalidad o distanciamiento del habitus y pertenencia a la cosa nostra. Veámoslo con un ejemplo etnográfico.

En el seno de las cosas nostras, hay líderes que tienen la capacidad de tomar las decisiones políticas importantes, como la admisión al grupo de nuevos miembros a través de una política de padrino o madrina. Cuando esto ocurre, el neófito queda bajo la protección del grupo y le debe lealtad. Esa era la primera fase de pertenencia. Por ejemplo, Jimena (9 años) es una de las líderes de una cosa nostra que llamaré Las Nenas; en el curso de una semana decidió poner bajo su protección a una niña nueva. Se llamaba Yasmina, y al principio no le caía bien. El primer día que entré en la clase le pregunté a Jimena cuáles eran sus amigas. Me respondió: "mis amigas son la Coral y la Clara"; y luego "bueno, no, también la Lubna... y la Laila... bueno, en realidad todas, todas las que ves son mis amigas menos esa, la Yasmina, que es una fastidiosa. Esa *mora* no me gusta". Yasmina acababa de llegar hacía pocos días desde Marruecos, no hablaba español y se sentaba al fondo de la clase. Aparentemente, nadie se dirigía a ella. Ni siquiera los otros niños que hablaban árabe marroquí. Pero las cosas iban a cambiar muy pronto. Al día siguiente, en la clase de matemáticas, sucedió lo siguiente:

Más tarde le pregunto (a Jimena), en otra clase "¿por qué te cae mal esa niña?" Coral dice "no, no es que nos caiga mal, es que no habla español y no podemos hablar con ella" y Jimena dice "sí, es por eso". (...) (Notas del día siguiente.) Durante la clase de matemáticas, cómo no, seguimos con los polígonos. Jimena tiene problemas para dibujarlos, como siempre también. El maestro viene y, con mucha paciencia, le explica una y otra vez cómo tiene que hacer para dibujarlos, como siempre. Luego el maestro pasa por la mesa de Yasmina y le dice "muy bien, Yasmina, lo has hecho muy bien. Mirad lo bien que ha dibujado Yasmina los polígonos simétricos" y se lo muestra a los demás. Jimena dice "Yasmina, ayúdame". Yasmina se acerca enseguida y empieza a dibujarle los polígonos a Jimena. Jimena sonríe y le dice "chukran, Yasmina" muchas veces. Yasmina sonríe. El maestro viene y la quita de allí y la manda a su mesa, y en cuanto se da la vuelta Yasmina vuelve y sigue dibujando los polígonos a Jimena. (Diario de Campo, mayo de 2006)

El mismo día, a la hora del recreo, hubo un amago de pelea. No estaba muy claro quién había comenzado, pero intentaron pegar a Yasmina y Jimena intervino para defenderla. A la vuelta del recreo había una discusión acalorada entre las niñas:

Cuando subo me encuentro que ha habido una pelea y están discutiendo. Pregunto y Khadija me dice "es que Laila ha pegado a Yasmina, y ahora va y dice que soy yo". Laila dice "no, yo agarré a Yasmina por la trenza y fue Khadija quien le tiró, no fui yo" Jimena está metida discutiendo muy alterada. Luego le pregunto "¿por qué te metes en esa pelea, si no va contigo?" y me dice "porque ya les he dicho que no quiero que toquen a Yasmina, que no les ha hecho nada, que no me entere yo. Angelica, si no se mete con nadie, no me parece bien. Esa marroquí es mi amiga." (Diario de Campo, mayo de 2006)

Yasmina, en un primer momento, está totalmente desvinculada. Jimena y sus amigas de Las Nenas no comparten códigos expresivos con los que comunicarse con ella. Aunque Laila y Lubna podrían dirigirse a ella en árabe marroquí, no lo hacen. No perciben que tengan nada en común con ella, es una extraña y está en la posición más baja de la escala de prestigio infantil. Sin embargo, el maestro hace que cambie la posición de Yasmina. En los campos burocráticos escolares, la cosa nostra necesita aliados para resolver las tareas. Y esta niña nueva resulta tener unas habilidades muy buenas para ello; por tanto, vincularse con ella supone

una gran ventaja. Jimena intenta enseguida acercarse a ella y recibe una respuesta favorable. De esta forma, se produce un cambio en la estructuración del grupo de Las Nenas; se abren las vías para la admisión de un nuevo miembro. Los etnónimos juegan un papel central en la forma de construir el vínculo, pero no son lo que determina que forme o no parte del grupo.

4. ¿LA ESTRUCTURA DE LAS REDES SOCIALES INFANTILES ESTÁ DETERMINADA POR LOS AGENTES DOMÉSTICOS Y BUROCRÁTICOS?

La estructuración de los campos burocráticos y domésticos en los que se socializan los niños impone condiciones a las posibilidades que tienen de relacionarse con otros. Ahora bien, aunque limitan la agencia infantil no la eliminan. Es decir, las dinámicas de estos campos condicionan pero no determinan la vida social que construyen los niños. A menudo siguen las líneas que éstos les marcan, pero también son capaces de pasar por encima de ellas, burlarlas y hacer valer sus propios criterios de vinculación. Pensemos en las burocracias religiosas islámicas y su adaptación local en el campo doméstico: la comunidad ritual musulmana de Los Churumbelos. En principio, el calendario festivo prevé una estructuración que separa a niños musulmanes de no musulmanes en fechas señaladas. Sin embargo, en el trabajo de campo me encontré con que los niños eran capaces de atravesar estas líneas de separación y encontrar sus propios espacios de socialización. Veámoslo en el siguiente ejemplo etnográfico.

Los protagonistas de esta historia son un grupo de niñas al que llamaré Las Niñas del Sus, puesto que venían de esta región del Sur de Marruecos. Todas tenían el tashelhit⁵ como lengua materna. El grupo estaba liderado por dos amigas de la misma edad (10 años), Fadua e Imán, y sus hermanos y primos pequeños. De parte de Fadua estaban su hermana Amina (8 años), Salima (7 años) y el pequeño Reduan (4 años) cuando su madre se lo dejaba a su cargo, además de Farida, una prima de la edad de Salima. A menudo se unía una amiga de Salima de su misma edad, Maryam. Imán se llevaba a veces a su hermano pequeño Omar, de 4 años como Reduan. Las madres de Fadua e Imán procedían de la misma zona de Marruecos y eran buenas amigas y vecinas. Ambas compartían la misma lengua materna y venían de pueblos conocidos por las dos. Apenas hablaban algunas palabras de la variante local del castellano, lo cual limitaba mucho su comunicación con otras vecinas que sólo tenían ese registro; y su árabe marroquí era pobre comparado con su lengua materna, que les permitía mayor fluidez expresiva.

El jueves 3 de noviembre de 2005 se celebraba la *fiesta chica*, es decir, el día después del final del Ramadán. Fui al barrio por la mañana y allí me encontré con el grupo casi al completo de Las Niñas del Sus (faltaba Maryam) paseando por los Churumbelos Nuevo. Llevaban trajes especiales para la fiesta y bolsas de *chuches*⁶ en la mano. Se veía mucha gente arreglada para la ocasión, llamando a la puerta de familiares, aparcando los coches, arrastrando carritos de bebé y llevando fuentes de comida. Primero fuimos a una tienda de ultramarinos a comprar *chuches*. De camino, un grupo de niños de unos 8 años se divertía siguiéndonos y tirando petardos cerca de nuestros pies. Un grupo de gente entrada en años que observaba la escena desde el poyete que había frente a sus viviendas empezó a increpar a los chiquillos para que nos dejaran en paz. Fadua decía: "no hay que hacer caso a los niños, esos son gilipollas". No me permitieron pagar; aquel día tenían los bolsillos llenos de monedas, que les iban dando los adultos de las casas que visitaban. Cargados con *flashes*, *regalices* y *pipas*⁷, nos dispusimos a pasar a saludar a unas tías de Imán. Al escuchar los golpes en la puerta, las dos mujeres salieron engalanadas con coloridas túnicas y comenzó el ritual de saludos y besos. Nos hicieron pasar al salón y acomodarnos en los catres que recorrían las paredes de la estancia. En dos grandes mesas redondas sirvieron té y pastelitos. Al poco tiempo llegó un grupo de cuatro hombres que saludaron y se sentaron en la otra esquina del salón. Las Niñas del Sus se veían avergonzadas y me pidieron permiso para irnos a otro lugar. A pesar de que la tónica de los niños en esta celebración era la movilidad, al estar con un adulto introducían parcialmente la lógica de autoridad de los campos domésticos en su campo lúdico. Les dije que sí, nos despedimos y seguimos con el peregrinaje interdoméstico que era básico en la fiesta.

Fuimos a casa de Imán, donde estaban sus padres con más adultos, hombres y mujeres, sentados en los catres y charlando animadamente. Cada niño hacía la ronda e iba saludando al llegar uno por uno a todos los presentes, con besos, estrechando la mano y luego llevándosela al corazón, o con un cariñoso abrazo los más pequeños. Luego se sentaban, recibían pastelitos y monedas, y respondían a las preguntas de los mayores, que a menudo eran en tono de broma y les hacían reír. Aquello duraba unos diez o quince minutos, tras los cuales me sugerían que ya era hora de marcharnos a otro sitio. De camino aprovechaban para parar en alguna tienda y comprar más *chuches*.

⁵ Lengua perteneciente a la familia de lenguas bereberes, una de las ramas del tronco afroasiático.

⁶ Golosinas o chucherías, tales como caramelos, gominolas, chicles, pipas y otro tipo de productos muy apreciados por los niños.

⁷ Pipas tamaño extra-grande, las favoritas de muchos de los informantes; había de distintos sabores, y se vendían especialmente bien las de sabor barbacoa.

Fadua estaba molesta porque tenía que estar todo el tiempo pendiente de su hermano pequeño Reduan. “Con los pequeños es un rollo”, decía. Hubo un momento de pánico en que se dio cuenta de que no estaba con nosotros; Imán dijo “ay pobre, su madre la mata”. Felizmente descubrió que el niño se había quedado en casa con los padres y estaba a salvo. Tras unas cuatro o cinco visitas más, hicimos un alto en el poyete de la avenida principal de los Churumbeles. Entonces Fadua dijo: “¡Es la hora del recreo! ¡Vamos a la valla del colegio a reírnos de los niños que han tenido que ir a clase hoy!” Dicho y hecho. Aunque más que reírse, lo que hicieron fue hablar con sus amigos junto a la valla. El mundo social de las niñas se abrió pasó a través de los barrotes y comenzó un flujo de comunicación, intercambios de información y económicos. Una niña me pidió que le comprara *pipas G* en el establecimiento de la calle de enfrente, y como aún no estaba familiarizada con estos términos vino Amina a ayudar traduciendo: “sí, *pipas G*, y qué otra cosa quieres. ¿Sólo eso? Ahora te lo traemos”. Era evidente que hablaban el mismo idioma que yo aún no dominaba.

En los campos burocráticos religiosos se construye a los niños como musulmanes y se les hace formar parte de una comunidad religiosa que circula a través de un tiempo ritual común. De este modo, se dibuja un escenario de modo distal que está estructurado por categorías étnico-religiosas: los niños musulmanes no irán a clase y compartirán la fiesta con los adultos de sus grupos domésticos, mientras los niños no musulmanes estarán socializándose entre ellos en la escuela. Sin embargo, este escenario no es asimilado y aceptado tal cual por Las Niñas del Sus. A pesar de que los campos domésticos les atraen a su ámbito esperando verles aparecer en sus casas, y de que la escuela encierra tras sus muros a esos niños construidos como “otros” para la ocasión, la lógica de los campos lúdicos acaba por prevalecer en un momento de la mañana: Fadua piensa en los amigos que tiene que no están participando de la fiesta, y decide introducir un nuevo elemento en el ritual: el paseo junto a la valla del colegio para burlarse de los que se han quedado encerrados en el colegio. Esto es una innovación local, que no sería posible, por ejemplo, en Marruecos.

Sin embargo, no se burlan de ellos ni refuerzan esa otredad construida en los campos burocráticos religiosos y las comunidades rituales domésticas. Cuando se acercan, ven amigos y conocidos y lo que hacen es hablar, contarse cómo ha ido el día, y se convierten en proveedoras de bienes valorados (*chuches*) para los que tienen el acceso a la tienda obstaculizado por la valla de la escuela. Lo que se hace valer finalmente es la vinculación entre ellos más allá de categorías de pertenencia étnico-religiosa. Sustituyen la división en comunidades que viven distintas experiencias del tiempo por la unión a través de una actividad común: una práctica económica (comprar y consumir *chuches* en el recreo) en la que colaboran Las Niñas del Sus de modo solidario. La valla del colegio se convierte en un símbolo de esa “frontera étnica” porosa que los niños no se toman en serio; en lugar de reforzarla, se comunican a través de ella. El principio de estructuración que impera en esta parte de la mañana es el de las cosas nostras, y la etnicidad deja de ser relevante. La unidad espacio-temporal del recreo es aprovechada para pasar por encima de los campos domésticos y burocráticos y hacen imperar la lógica de los campos lúdicos. Para ello, se cuelan por esa rendija de tiempo que es el recreo y de espacio que es el aire que queda entre los barrotes. En ese espacio-tiempo exiguo hacen florecer sus relaciones sociales, como esos brotes de hierba que consiguen abrirse camino en las grietas del gris pavimento urbano.

La siguiente pregunta que cabe hacerse es: si la etnicidad no es un criterio relevante para la formación de las cosas nostras, y si los niños pueden superar la estructuración étnica de los campos burocráticos y domésticos, ¿acaso hay algún tipo de situaciones en que la etnicidad sea importante para la organización de los campos lúdicos?

5. ¿EN QUÉ SITUACIONES ES RELEVANTE EL CRITERIO ÉTNICO PARA ORGANIZAR LOS CAMPOS LÚDICOS?

En situaciones de juego, acotadas a tiempos y espacios delimitados. Hay procesos de estructuración más estables en el tiempo, como los de las cosas nostras, y otros más efímeros, como la organización de un juego o actividad concreta. A lo largo del día, los niños van pasando de una forma de estructuración a otra. Ya he argumentado que el criterio de etnicidad no es relevante para formar las cosas nostras. Sin embargo, existen formas de estructuración menos estables en el tiempo en las que sí juega un papel importante. Lo vemos a continuación a través de un ejemplo etnográfico.

En la pista de fútbol del instituto de secundaria de Los Churumbeles la dinámica de juego era la siguiente: dos líderes iban formando cada uno su equipo, eligiendo un jugador tras otro. Cuando los dos grupos estaban formados el juego comenzaba. Alrededor se colocaban otros niños para ver el partido y animar a unos o a otros. Una de las cosas nostras que había logrado ocupar con éxito la pista estaba compuesta por cinco chicos, que estaban liderados por un jefe fuerte, el Crestas. Iban todos a 1º de la ESO, tenían entre 11 y 13 años, y eran los que mandaban en ausencia de los mayores. Pocos se atrevían a hacerles frente. Los llamaremos a partir de ahora Los Chinguitos. Sus miembros eran El Crestas, Hamza, Rafalillo, Isra y El Pani. La estructuración de esta cosa nostra no es étnica: tenemos al menos un niño que se clasifica como *gitano* (El Crestas) y otro como *marroquí* (Hamza). El Crestas, como líder que era, hacía de portavoz del grupo y trataba de imponer los discursos legítimos. Una de las herramientas políticas que más utilizaba para crear unión era la

etnicidad. Hacía valer la gitanidad como criterio de pertenencia grupal y como forma de expresión adecuada para los miembros del grupo, lo cual incluía sin ningún problema a Hamza. Solía decir: "éste, como si fuera gitano". Y logró introducir la lógica étnica también en los partidos de fútbol de la hora del recreo. Hasta entonces no era un criterio relevante para organizar los equipos, pero un día cambiaron las normas.

Una mañana, camino del instituto, Mustafa, el *mediador marroquí*, me comentó con indignación lo siguiente: "¿sabes lo que les ha dado ahora por hacer a los niños? Se ponen un equipo de *marroquíes* y otro de *españoles*, dicen que es *maros* contra *cristianos*. ¡Y luego hay maestros que dicen que no hay racismo! Y encima iban perdiendo los *españoles* y dice el Crestas: "¡vaya mierda de *cristianos* que somos, que nos estamos dejando ganar por los *maros*!" En los días siguientes pude comprobar que, efectivamente, se había instaurado esa práctica: al formar los equipos, en uno sólo había lo que los niños decían que eran *marroquíes*, y en el otro lo que catalogaban como *españoles*. Me acerqué a indagar. No parecía que hubiera irritación ni odio en el juego; más bien parecía que lo encontraban divertido. En esta ocasión estaban jugando en la pista los chicos *mayores*, los de 4º de la ESO.

(Estando en el patio) Me acerco a Yasmin, Zahara, Fátima y Huría, que están junto a la valla, en la zona del aula prefabricada, hablando. Otro grupo de chicos está también en la valla pero más cerca de la pista de fútbol, y habla con un grupo que viene desde fuera. Yasmin me dice "mira, maestra, el de naranja es mi hermano, ¿a que es muy feo?" Cuando puedo verlo le digo que no es feo. Se ríe. Me fijo en los chicos que están jugando, creo que todos son marroquíes. Les pregunto "a ver, los de amarillo...ese es Yusuf, ese es Faruk..." Yasmin me dice "son todos marroquíes" y le pregunto "¿sí? ¿Y los de azul?" "son todos gitanos". Se ríe. Le pregunto por qué se han agrupado así y no me responde. Mientras hablo con ellas, Faruk mete al menos dos goles que yo vea, y los de azul fallan hasta los penaltis. (Diario de Campo, noviembre de 2005)

Los niños están aquí construyendo un discurso étnico de cuerpos: en un equipo, corriendo en la misma dirección y siguiendo unas tácticas de juego coordinadas, tenemos *marroquíes*; en la otra, *españoles*. Yasmin lo construye como *marroquíes* frente a *gitanos*, que es una clasificación que ella considera más relevante. Aunque Mustafa lo interpreta como una forma de lucha, es más adecuado decir aquí que lo que están haciendo es estructurar su campo basándose para ello en normas que crean en común; no tratan de imponer normas uno a otro, sino que las coordinan y deciden seguir juntos. Sería lucha si, por ejemplo, unos no dejaran jugar a otros y les echaran de la pista en virtud de adscripciones étnicas. Pero todos están aquí participando del juego social, y además unos necesitan a los otros para poder establecer este discurso de otredad. Es importante señalar que se trata de una estructuración efímera, que dura tanto como el juego. En el momento que suena la sirena de final del recreo, se deshace y se vuelve a organizar sobre el principio de cosa nostra, hasta que los maestros logran constituir de nuevo un campo burocrático e imponen el principio de pertenencia al grupo-clase. Es decir, que el Crestas y Hamza están juntos en clase por el principio de estructuración escolar de aulas; salen al patio y se juntan en virtud de la estructuración de cosa nostra; comienzan el juego y cada uno va a un equipo distinto, siguiendo el principio étnico que ellos mismos han establecido; termina el juego y vuelven a juntarse por cosa nostra; y cuando al fin los maestros logran que los niños vayan a sus clases respectivas, acaban sentándose en el mismo aula. Se va así pasando por una serie de procesos de estructuración y desestructuración sucesivos.

6. CONCLUSIONES: ¿SÓLO SE JUNTAN "ENTRE ELLOS"?

Si comenzamos clasificando a los sujetos sociales de la etnografía con etnónimos, colocamos el análisis en una perspectiva errónea. El hecho de reificar las categorías étnicas viéndolas encarnadas en cuerpos nos hará llegar inexorablemente a la conclusión de que se juntan o no "entre ellos", que buscan o no buscan a los "co-étnicos". Eso implica colocar en un primer plano del análisis la etnicidad como algo que explica los fenómenos, o en lo que se puede basar toda una teoría sobre las dinámicas sociales. A lo largo de este texto he intentado seguir una estrategia diferente: los agentes son caracterizados y percibidos, ante todo, como seres sociales que desarrollan estrategias políticas de distinto tipo para lograr sus objetivos. Algunas de ellas implican recurrir a la etnicidad y otras no. El criterio fundamental que distingue a unos de otros en este esquema teórico no es una etiqueta étnica, sino el lugar que ocupen en un mapa social marcado por las desigualdades estructurales. Partiendo de que se desenvuelven en este marco de condiciones no elegidas, el paso siguiente es analizar los modos en que toman decisiones acerca de sus procesos de socialización, y qué lugar ocupa la etnicidad en todo ello.

Para el caso de los niños en Los Churumbeles, he tratado de mostrar con ejemplos etnográficos que (1) lo que aparentemente es vinculación por criterio étnico, no es más que una primera fase de extrañamiento y adaptación entre niños que despliegan hábitos muy distintos; en este contexto, los niños hacen de la etnicidad un vehículo simbólico que traduce proximidad o distancia cultural y de vínculos entre personas concretas. (2) Son las instituciones burocráticas, gracias al entramado de normativas distales que crean, las que se convierten en obstáculos reales para la socialización entre niños muy distintos. Sin embargo, esto no es determinante: incluso en esas condiciones, los niños son capaces de crear sus propias estrategias para encontrar espacios y tiempos de relación social. Por último (3) he aportado un ejemplo de lo dinámicos que son los pro-

cesos de estructuración y desestructuración de la sociedad infantil, para evitar así ofrecer una visión reificada de la vida social de los niños, y colocar a los etnónimos en la dimensión de relevancia que les corresponde.

La percepción de los maestros según la cual "sólo se juntan *entre ellos*" tiene sentido en el momento que la ponemos en su contexto: en primer lugar, está circunscrita a lo que ocurre en los campos burocráticos escolares. De hecho, la presencia del maestro, en tanto que figura de autoridad, es la que da lugar a la configuración de un campo burocrático. La escuela se convierte en un escenario de lucha, especialmente en lugares como Los Churumbeles donde se lleva a cabo una aculturación antagonista. En este contexto, los etnónimos se convierten en un arma arrojadiza que los niños lanzan cuando hay maestros delante. Así, los docentes perciben que lo que hay es un conflicto étnico generalizado. Sin embargo, los procesos de estructuración social infantil siguen otros parámetros, como he tratado de mostrar. En segundo lugar, la aproximación del habitus implica en la mayoría de los casos que los niños recién llegados se alejan de la cultura escolar: llevarse bien *entre ellos* supone hacer del maestro un enemigo común. Ese tipo de acercamientos son percibidos como algo no deseable por los docentes, que lo suelen denominar *malas influencias*. Es necesario abstraerse del punto de vista de la burocracia escolar y sus fines para adquirir una perspectiva más amplia de los procesos sociales que se dan en el seno de la escuela (Díaz de Rada y Jiménez, en prensa). La escuela no es un espectador independiente de estos fenómenos sino que es uno de los actores principales de la película.

BIBLIOGRAFÍA

- Banks, M. (1996). *Ethnicity: anthropological constructions*. London: Routledge.
- Bourdieu, Pierre. (1987). Espace social et pouvoir symbolique. En Bourdieu. *Choses Dites* (pp. 147-166). Paris: Les Éditions de Minuit.
- Bourdieu, Pierre. (1988). *La distinción: criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Taurus.
- Díaz de Rada, Ángel y Jiménez, Livia (en prensa). Variations on Diversity. School Bureaucracy through two Contexts of Research in Spain (1989, 2009). En Levinson y Pollock. (Eds.) *Companion to the Anthropology of Education*. UK: Wiley-Blackwell.
- Díaz de Rada, Ángel. (2003). Las edades del delito. *Revista de Antropología Social*, 12, 261-286.
- Díaz de Rada, Ángel. (2007). *¿Dónde está la frontera? Prejuicios de campo y problemas de escala en la estructuración étnica en Saqpmi*. Madrid: CSIC
- Finger, Florencia (2005, mayo). *Por qué interesa una etnografía sobre la infancia*. Manuscrito inédito para el Seminario de Antropología Social, UNED, Madrid.
- Mauss, Marcel. (1971). *Ensayo sobre el Don. Forma y razón del intercambio en las sociedades arcaicas. Sociología y Antropología*. Madrid: Tecnos.
- San Román, Teresa. (1997). *La diferencia inquietante. Viejas y nuevas estrategias culturales de los gitanos*. Madrid: Siglo XXI.
- Simmel, Georg. (1927). El secreto y la sociedad secreta. En Simmel, Georg. *Sociología: estudios sobre las formas de socialización* (pp. 357-424). Madrid: Revista de Occidente.
- Wolkott. (2005 [1974]). El maestro como enemigo. En H. Velasco, F. J. García Castaño y A. Díaz de Rada. (Eds.). *Lecturas de antropología para educadores*. Madrid: Trotta.