

Cuando estudiamos pertenencias étnicas y educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?

Livia Jiménez Sedano

Departamento de Antropología Social y Cultural, Observatorio
Atenea de Zonas con Necesidades de Transformación Social.
UNED Madrid / Universidad de Granada. España

liviajs@hotmail.com

EMIGRA Working Papers núm. 102
ISSN 2013-3804



Resumen/ Abstract

El presente texto tiene por objeto compartir una serie de reflexiones sobre la forma en la que estamos realizando trabajo etnográfico en el campo social infantil, analizar el por qué de algunas categorías y esquemas teóricos que estamos utilizando, y la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales que nos ayuden a afinar más en las realidades complejas que observamos. Parte de las propias perplejidades de la autora a la hora de realizar su tesis doctoral sobre etnicidad en la infancia y no encontrar trabajos previos en la misma línea teórica que quiere trabajar; ante esta situación, analiza las formas en que se está investigando buscando la lógica a la que responden y plantea las conclusiones teóricas que en la actualidad están guiando su trabajo.

Desde el comienzo de esta investigación me he encontrado con la misma carencia a la hora de realizar la búsqueda bibliográfica: los campos de investigación ya realizada están sesgados en tres direcciones. En primer lugar, la educación aparece como tema casi exclusivo de interés en cuanto a la infancia; en segundo lugar, la escuela aparece como el principal contexto educativo estudiado con técnicas etnográficas; en tercer lugar, cuando se estudia la etnicidad, a menudo aparece como sinónimo de relaciones entre grupos encerrados en categorías como “inmigrantes”, “gitanos” o “autóctonos”. El resultado es que la investigación en etnicidad infantil en la que queríamos basarnos queda reducida a un tópico: los niños “inmigrantes” y “gitanos” en la escuela (encontramos ejemplos de estos tópicos en Fernández Enguita, 1999; Castaño, 2000).

Desde estos planteamientos teóricos resulta sumamente difícil dar cuenta de la realidad empírica que estoy observando en el campo, y por ello considero que es muy importante tratar de buscar nuevos conceptos que nos ayuden a explicar fenómenos que se escapan del ámbito puramente escolar y que son tan dinámicos que escapan al intento de explicación basado en categorías étnicas, entendidas como “identidades” (Brubaker y Cooper, 2000; Díaz de Rada, 2007).

El texto sigue el proceso de evolución teórica en relación con los datos empíricos que me he ido encontrando en el transcurso de mi trabajo de campo. Trata de mostrar a través de ejemplos etnográficos concretos las dificultades que estas categorías de partida han supuesto para la comprensión y análisis de la realidad, y cómo he ido cambiando el marco teórico hasta la actualidad. Destaca la dificultad de abordar el problema de las pertenencias étnicas en la infancia por la escasez de alternativas teóricas más allá de la definición de “identidades” o “grupos” apriorísticos.

Palabras clave / Keywords: etnicidad, infancia, socialización

Cómo citar este artículo: **JIMÉNEZ SEDANO, L.** (2007) “Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?” *EMIGRA Working Papers*, 102. Accesible en línea: www.emigra.org.es. Descarga realizada el (dd-mm-aaaa)

How to quote this paper: **JIMÉNEZ SEDANO, L.** (2007) “Cuando estudiamos pertenencias étnicas en educación ¿nos ayudan los modelos de análisis basados en categorías étnicas?” *EMIGRA Working Papers*, 102. Available on line: www.emigra.org.es. Last retrieved on (dd-mm-yyyy)

Este texto se presentó como comunicación al II Congreso Internacional de Etnografía y Educación: Migraciones y Ciudadanía. Universidad Autónoma de Barcelona, Barcelona, 5-8 Septiembre 2008



1. Introducción

El presente texto tiene por objeto compartir una serie de reflexiones sobre la forma en la que estamos realizando trabajo etnográfico en el campo social infantil, analizar el por qué de algunas categorías y esquemas teóricos que estamos utilizando, y la necesidad de construir nuevas herramientas conceptuales que nos ayuden a afinar más en las realidades complejas que observamos. Parte de las propias perplejidades de la autora a la hora de realizar su tesis doctoral sobre etnicidad en la infancia y no encontrar trabajos previos en la misma línea teórica que quiere trabajar; ante esta situación, analiza las formas en que se está investigando buscando la lógica a la que responden y plantea las conclusiones teóricas que en la actualidad están guiando su trabajo.

En la actualidad estoy realizando la tesis doctoral en Antropología Social con el objetivo de analizar qué lugar ocupa la etnicidad en la vida social de los niños y las niñas. Para ello he venido realizando trabajo de campo desde septiembre de 2003 hasta ahora, observando procesos sociales infantiles en dos barrios de la geografía española donde hay diversidad étnica (distintos orígenes nacionales, como República Dominicana, Marruecos y España, y población definida como “gitana” y “castellana”). El método se basa en la observación participante, la entrevista en profundidad y las historias de vida. También estoy realizando análisis documental y análisis de estadísticas y datos cuantitativos. Parto de la noción de la etnicidad como un fenómeno que no está dado de antemano sino que es construido por el investigador (Banks, 1996), de naturaleza contextual (Okamura, 1981; Eriksen, 1991; Díaz de Rada, 2007), asociado a situaciones de práctica (Bentley, 1987, 1991; Díaz de Rada, 2007) y multidimensional (Jenkins, 1994; Díaz de Rada, 2007); por ello, he querido observar distintos contextos de acción social para comprobar si la forma de manejar y comprender la etnicidad de los niños y niñas cambia según el contexto. Así, he introducido esa perspectiva comparativa de dos zonas distintas y, en cada una de ellas, para la observación participante, he elegido un abanico de espacios sociales entre los que se encuentra la escuela (aula y recreo), otros espacios burocráticos como actividades infantiles que realizan asociaciones del barrio, y espacios no burocráticos como el hogar familiar, la calle, y eventos extraordinarios como celebraciones y fiestas. En este momento me encuentro en la última fase del trabajo de campo.

Desde el comienzo de esta investigación me he encontrado con la misma carencia a la hora de realizar la búsqueda bibliográfica: los campos de investigación ya realizada están sesgados en tres direcciones. En primer lugar, la educación aparece como tema casi exclusivo de interés en cuanto a la infancia; en segundo lugar, la escuela aparece como el principal contexto educativo estudiado con técnicas etnográficas; en tercer lugar, cuando se estudia la etnicidad, a menudo aparece como sinónimo de relaciones entre grupos encerrados en categorías como “inmigrantes”, “gitanos” o “autóctonos”. El resultado es que la investigación en etnicidad infantil en la que queríamos basarnos queda reducida a un tópico: los niños “inmigrantes” y “gitanos” en la escuela (encontramos ejemplos de estos tópicos en Fernández Enguita, 1999; Castaño, 2000). Desde estos planteamientos teóricos resulta sumamente difícil dar cuenta de la realidad empírica que estoy observando en el campo, y por ello considero que es muy importante tratar de buscar nuevos conceptos que nos ayuden a explicar fenómenos que



se escapan del ámbito puramente escolar y que son tan dinámicos que escapan al intento de explicación basado en categorías étnicas, entendidas como “identidades” (Brubaker y Cooper, 2000; Díaz de Rada, 2007).

El objetivo es, por tanto, analizar una serie de temas que están entrelazados entre sí; para hacer la exposición más clara, los iré desgranando siguiendo el orden de mi propia trayectoria en la elaboración teórica de mi tesis: desde los planteamientos iniciales, cómo la realidad empírica fue obligándome a cambiarlos, hasta llegar al momento de reflexión en el que me encuentro en la actualidad y que quiero compartir aquí.

2. Puntos de partida

2.1 ¿Por qué estudiar niños?

He de reconocer que en ocasiones, según el interlocutor con el que me encuentre, no hago explícito que mi objeto de interés son procesos de socialización en la infancia. Cuando alguien de la comunidad científica me pregunta por mi tema de tesis, la palabra “etnicidad” hace que se encienda un brillo de interés en su mirada, pero la palabra “infancia” lo apaga, relegándolo de alguna manera a una disciplina menor. Los temas “serios” se estudian con adultos. Nuestra disciplina, que esgrime como valor fundamental el hecho de haber superado el etnocentrismo, adolece aún de un grave adultocentrismo.

No es muy común la etnografía en campos sociales infantiles si dejamos a un lado la etnografía escolar. Pareciera que hay poco de interesante para la antropología en los niños y niñas más allá de su calidad de receptores y asimiladores de cultura. Reconocemos la plasticidad de los fenómenos culturales, su maleabilidad, la capacidad de los sujetos sociales de construirla y reconstruirla una y otra vez, abandonando aquella vieja idea de la cultura como una losa que se impone sobre el individuo y le determina de por vida. La reconocemos así excepto cuando se trata de la infancia: en ese caso, parece darse por hecho que los sujetos sociales aún están adquiriendo esa capacidad y por tanto aún no son objeto pleno de nuestro interés; sí son dignos de nuestra atención los procesos a través de los cuales “adquieren” esos patrones culturales de los cuales años más tarde, supuestamente, dejarán de ser aprendices para convertirse en dueños y señores. El niño es, por tanto, un aprendiz. ¿Qué otra faceta de su actividad social diaria podría suscitar interés? ¿Acaso hace otra cosa que no sea aprender? Volveremos a ello más adelante.

Siempre me ha fascinado la infancia, y no tanto por el candor de los niños y niñas (Holmes, 1998) o ese supuesto instinto maternal que pudiera tener la investigadora mujer, instinto tan debatido en la antropología del género (Badinter, 1991); lo que ha atraído mi curiosidad es esa capacidad de replantearse los aspectos más básicos de nuestras formas culturales de socialización que tienen las personas que se encuentran en esta etapa de la vida que llamamos infancia, etapa que podemos considerar un universal cultural (Díaz de Rada, 2003). Esas incómodas preguntas que obligan a padres, madres y educadores a buscar respuestas simples para satisfacer dudas complejas, complejidad a la que en último término ni los adultos mismos son capaces de responder. Hay algo que hace del niño un antropólogo en ciernes, y de hecho esta práctica infantil del constante cuestionamiento del orden social se permite y se fomenta, precisamente para ir configurando con ellos un mapa de respuestas consensuadas en

sociedad, es decir, llevar a cabo su enculturación. Un adulto planteando esas mismas preguntas es tan molesto que no puede ser otra cosa que un antropólogo profesional. Por lo tanto, mi motivación por la infancia es, en el fondo, la misma que mi motivación por la antropología social misma.

2.2 ¿Por qué educación?

Tras empaparme de bibliografía sobre antropología e infancia, o, lo que es lo mismo, sobre niños “inmigrantes” y “gitanos” en la escuela, sólo podía vislumbrar un tema: mi interés inicial se centraba en lo que yo entendía como “patrones culturales de educación”. En primer lugar, mis lecturas me llevaron a ceñir mis intereses teóricos a la escuela. En segundo lugar, llegué a la conclusión de que para entender lo que ocurre en la escuela, hay que salir de ella. Después de realizar varias investigaciones en el terreno escolar, observé que el dedo docente señalaba siempre al mismo sitio: la familia, todo lo que ocurre más allá de las fronteras y muros del colegio parecía ser ese territorio oscuro e impenetrable que explicaba todos los desórdenes y preguntas sin respuesta que protagonizaban las frustraciones de los maestros y llenaban las escuelas de investigadores. “El 90% de la educación se da en la familia” fue una de las declaraciones de una directora de un centro de primaria que quedó grabada en mi memoria y me marcó el camino a seguir. Partiendo de las premisas según las cuales, en primer lugar, la educación es la solución para los problemas de la sociedad y, en segundo lugar, el 90% de dicha educación se da en la familia, el objetivo quedaba claramente despejado: investigar formas culturales de educación familiar.

3. Historia de una tesis

Uno de los momentos más importantes de una investigación, o si se me permite el más importante, no es tanto el de plantear las conclusiones y resultados como el de formular las preguntas. No es éste el momento de detenerse en un debate sobre filosofía de la ciencia, pero sí es interesante tener en cuenta que nuestras preguntas nunca son inocentes, sino que están basadas en presupuestos teóricos de base que asumimos como ciertos, y puede ser que éstos sean precisamente los que nos impiden comprender lo que una tozuda realidad se empeña en mostrarnos una y otra vez. Los datos empíricos, en teoría, deberían obligarnos a replantear nuestras preguntas. Esto se hace evidente durante el desarrollo de un proceso de investigación, especialmente cuando éste se extiende en el tiempo, como suele ser el caso de una tesis doctoral. Recuerdo el día que defendí mi tesina para obtener el Diploma de Estudios Avanzados en el Departamento de Antropología Social y Cultural de la Universidad Nacional de Educación a Distancia en Madrid. Al terminar mi exposición, el profesor Honorio Velasco me hizo varios comentarios, entre los cuales hubo uno que en un primer momento no comprendí: me dijo que al relatar el proceso de investigación hacía parecer que todo había sido coherente y lógico, siguiendo tal cual un orden planificado desde el principio hasta el final; añadió que un proceso de investigación no suele seguir un orden tan perfecto, sino que es fruto de muchos cambios, contradicciones, complicaciones, y que le gustaría haber escuchado cómo había sido realmente ese proceso. Hoy comprendo cuánta razón tenía y trataré de enmendarme en las líneas que siguen. Con el objetivo de exponer una



serie de ideas abstractas de la manera más clara y gráfica posible, invitaré al lector a que me acompañe a lo largo del proceso de reflexión siguiendo la evolución real que ha tenido: el camino que ha venido atravesando mi trabajo de campo para la tesis. No ha sido un camino liso, recto y despejado, como bien sospechaba el profesor Honorio Velasco, sino más bien tortuoso, lleno de piedras, zarzas, árboles caídos y obstáculos varios que he tenido que ir sorteando y atravesando. En lo que pretende ser un ejercicio de sinceridad metodológica, trataré de acercar las ideas teóricas a la realidad empírica que las ha ido moldeando.

3.1 Primera etapa: “¿Cómo cambian los patrones culturales de crianza de las dominicanas cuando viven en España?”

Comenzaré por retomar mi punto de partida. Mi objetivo, como he descrito más arriba, era comprender esos patrones culturales de educación familiar o socialización primaria. Pero la siguiente pregunta era ¿de quiénes? ¿de todos los niños? ¿de todas las familias? Necesitaba una categoría teórica que acotara mi campo de investigación. Por aquel entonces yo entendía que los antropólogos se ocupaban preferentemente de “inmigrantes” y “gitanos”, y que desde luego estudiaban “colectivos”. Para mi tesis necesitaba un problema, que ya tenía, y un “colectivo”, que aún no había seleccionado. Así que me encontraba con un amplio rango de etiquetas entre las que elegir, como el niño que observa con la nariz pegada al cristal de la pastelería los pasteles de distintos colores, ingredientes y sabores que se exponen ante él: ¿estudio “marroquíes”? ¿estudio “gitanos”? ¿estudio “ecuatorianos”? La respuesta me la dio una combinación de factores teóricos y prácticos: por un lado, de entre todos los textos que consulté, había leído con mucho interés la tesis de Carmen Gregorio (1996) sobre la transformación de las relaciones de género en las inmigrantes “dominicanas” en su vida transnacional entre Madrid y la República Dominicana. Ello me hizo conformarme una categoría con sentido antropológico que podía resultar interesante: los “dominicanos”. Por otro lado, en mi periodo de prácticas como mediadora en el Servicio de Mediación Social Intercultural de Madrid tomé buena nota de un dato que me llamó la atención: diversas maestras y trabajadoras sociales de distintos contextos parecían coincidir en su extrañamiento respecto al comportamiento y aspecto de madres definidas como “dominicanas”. En tercer lugar, cuando comencé a buscar mis primeros contactos con informantes, mi criterio era encontrar madres de origen extranjero, y por motivos de facilidad en el idioma preferentemente de países de habla hispana. Una amiga me presentó a una conocida que accedió a ser entrevistada: su nacionalidad era dominicana. Parecía un buen punto de partida: ya tenía mi problema y había encontrado mi colectivo.

Fui dibujando mi diseño de investigación con categorías cerradas y perfectas, flechas de interacción entre un país y otro, informantes disciplinados que se agrupaban con “los suyos” y mantenían “sus costumbres” (costumbres culturales fluidas, cambiantes, etc, pero “dominicanas” al fin y al cabo), tal como me los imaginaba después de las etnografías leídas. Salí dispuesta a buscar esas formas de educación en la que “los dominicanos” estarían de acuerdo, esos valores étnicos en los que se esforzarían por enculturar a sus hijos. Los “españoles” quedaban fuera de ese esquema, eran “los otros”, los malos de la película que amenazaban con el fantasma de la aculturación, ese “colectivo” que no podía ser acotado y al que se dedicaban pequeños epígrafes colaterales con títulos tales como “relación con los autóctonos” en las monografías sobre “colectivos de inmigrantes”. El supuesto cambio cultural en España

se produciría no tanto por la relación social directa con esos “españoles” como por la observación no participante, los comentarios e intercambio de información entre “dominicanos” y, si acaso, por la influencia de la televisión “española”. Cargada de optimismo, me lancé al campo sin saber lo que me esperaba.

Primer problema: En busca del “dominicano puro”

Mi primer contacto resultó ser una mujer muy agradable que regentaba un locutorio. Pasé varias mañanas con ella, a lo largo de las cuales fue respondiendo con estoica paciencia mis preguntas algo caóticas y dispersas propias de una antropóloga novata. Sus respuestas no coincidían con lo que yo esperaba ni con lo que yo había leído sobre “los dominicanos”, y empezaba a sentirme perdida. Incluso llegué a pensar que no quería contarme lo que realmente pensaba, prejuicio contra el que mi director de tesis, Ángel Díaz de Rada, me advirtió a tiempo. La clientela entraba y salía y, ese continuo cortar y reanudar la grabación cada vez que mi amable informante atendía a alguien, que al principio me resultaba molesto, me brindó la oportunidad de conocer a otras personas. Fue así como conocí a otra mujer de la misma nacionalidad, que se expresaba de una forma más vehemente y expansiva, decía en voz alta su opinión, tenía ese acento caribeño fuerte que yo anhelaba escuchar y, por si esto fuera poco, tenía un tono de piel y unos rasgos que se acercaban más a los anuncios de ron añejo dominicano. Mi primera informante era una mujer mucho más tranquila, pausada, comedida en su manera de expresarse, y tenía un acento más suave. Para colmo, sólo tenía dos hijos y su marido, según me contaba, cumplía sus responsabilidades como marido y esposo. En ese momento no me habría atrevido a reconocerlo porque en la universidad me habían enseñado que la búsqueda del exotismo es uno de los peores pecados para un antropólogo, pero uno de los problemas que me planteaba mi informante es que, en el fondo, no me parecía lo bastante exótica. Sirva decir en mi defensa que, en realidad, este pecado no es sólo culpa del estudiante, sino que nace de una profunda contradicción aún no resuelta dentro de la misma teoría antropológica. Aquella otra, que además era muy simpática y accesible, se me antojó mucho más “dominicana”. Le expliqué lo que estaba haciendo e inmediatamente me invitó a su casa, me presentó a su familia, y se ofreció generosamente para ayudarme en lo que fuera necesario. Tenía tres hijos y llevaba ella sola adelante la unidad doméstica. Esto sí se parecía bastante más a lo que había leído en los textos de Carmen Gregorio (1996, 1997). Por fin empezaban a encajar todas las piezas. Con fuerzas renovadas, reconduje mi trabajo de campo y estuve una semana viviendo en la casa de esta acogedora familia.

Sin embargo, mi vocación no reconocida por la búsqueda de las formas culturales propiamente “dominicanas”, “auténticas”, aún se vería frustrada una vez más. Abrí mi diario de campo y además de hacer toda una serie de entrevistas realmente interesantes pude observar muchas cosas que me produjeron el ansiado extrañamiento, todo ello con la suerte de estar en un entorno agradable. Las conversaciones y discusiones en las que tuve la ocasión de participar solían girar en torno a un tema que empezó a inquietarme: la distancia que, según me decían, había entre “los dominicanos” y ellos. Mi informante y amiga me repetía “yo creo que lo que tienes que hacer es ir a Santo Domingo; aquí no vas a ver la cultura dominicana, tienes que ir allí y los verás en acción”. Su hija mayor, con la que también acabé desarrollando una buena relación de



amistad, me animaba a viajar con ella “ven conmigo a Santo Domingo; si vas a hacer el estudio en Madrid, aquí en este barrio casi no hay dominicanos, no vas a ver lo que necesitas; si quieres te presento amigos de otros barrios de Madrid, allí hay más dominicanos y sí siguen más nuestra cultura”. ¿Me había equivocado de nuevo? ¿No era lo bastante “dominicano” lo que yo había observado? ¿No eran esas las “pautas dominicanas de educación” que buscaba? Parecía que no bastaba con encontrar una familia “dominicana” con sus redes sociales: ahora lo que tenía que buscar era una concentración de “dominicanos”. Ni corta ni perezosa, me lancé a buscar mi “enclave étnico”. Allí vería, por fin, núcleos domésticos encabezados por mujeres, muchos niños, hombres que no se dedicaran más que a beber e incumplir sus responsabilidades...la ansiada cultura “dominicana”, en definitiva.

La clave para encontrarlo me la dio otra amiga, “dominicana” en esta ocasión. Por aquel entonces estaba concluyendo las asignaturas que me restaban para conseguir el título de licenciada en Psicología; en la materia “Psicología Comunitaria”, el profesor nos traía de vez en cuando conferenciantes que pudieran resultar de interés. Uno de ellos fue esta mujer, con dilatada experiencia asociativa, que reivindicaba su dominicanidad con orgullo y hablaba de mujeres inmigrantes y sus problemas en España. Cuando terminó la clase me acerqué a hablar con ella y ese fue el principio de otra amistad. Me presentó familiares suyos que me llevaron a otro barrio de Madrid donde, al fin, me sentía como si estuviera metida en las páginas de una de esas etnografías que con avidez había consumido en la biblioteca de la universidad: bares de picapollo, discotecas dominicanas, esos escotes y ropas ajustadas que tanto estupor habían provocado en aquellas profesoras y trabajadoras sociales, bachata a todo volumen, un acento y una forma de hablar que me impedían comprender lo que se decía y hacían que dudara si hablaban mi mismo idioma, cerveza y ron, yuca y plátano frito, calles, edificios y establecimientos donde yo parecía ser la única “española”, la “rara”... Al fin tenía una posición más parecida a la de Malinowski o Evans-Pritchard, allí tenía a mis nuer caribeños, a mis argonautas de la urbe madrileña. Por fin parecía que podía empezar a hacer antropología “de verdad”.

A pesar de esta apariencia de exotismo y aglutinamiento étnico que provocó en mí un efecto ansiolítico, aún me quedaban nuevas sorpresas que desafiarían mis presupuestos de partida. Comencé por acompañar al parque infantil por las tardes a una de mis informantes que llevaba a sus hijos a jugar allí con cierta frecuencia. Mi primer problema vino cuando comencé a explorar sus redes sociales. “Mira, estoy estudiando la forma de educar a los niños en la cultura dominicana, ¿vienes aquí con otras amigas que también traigan a sus hijos, te encuentras con ellas en este parque?” “sí, claro...” Mi informante empezó a pensar y yo esperé con entusiasmo, segura de que escucharía una lista de nombres “dominicanos” como Altagracia, Gerardina o Johana. Ella, siguiendo lo parecía ser la tónica habitual en lo que se me antojaba una tesis muy accidentada, me “decepcionó”: “bueno...sí vengo con amigas pero es que una es ecuatoriana, no te interesa, la otra es española...a ver, déjame que piense...¿no te interesa una ecuatoriana, verdad?” En ese momento me quedé en blanco. O mis informantes eran todos muy raros, o había algo que no funcionaba en mi planteamiento. ¿Acaso no eran redes sociales dominicanas lo que conformaba su mundo social, como yo había visto reflejado en los estudios sobre migraciones? ¿por qué mis informantes se empeñaban en no formar parte de “colectivos”? Tenía dos opciones: o bien pedirle que me presentara sólo a las “dominicanas” para no empañar mi precioso diseño de investigación o bien rendirme a la realidad empírica y replantearme mi marco teórico. ¿Qué hacía, observar sólo a las

madres y niños “dominicanos”? ¿Jugar sólo con los niños que me pudieran garantizar su dominicanidad con un pasaporte e ignorar a los demás? Caí en la cuenta de que ya empezaba a ser absurdo buscar otras informantes que se relacionaran “solamente” o “sobre todo” con “dominicanos”. Sencillamente, en mi campo no los había.

Por si esto fuera poco, la hija mayor de esta mujer tan colaboradora y al mismo tiempo “mala” informante, terminó de derrumbar los pocos esquemas teóricos que aún me quedaban en pie. Estuve jugando con esta niña, de nueve años, sus hermanos y amigos en el parque varios días, y ella tenía bastante curiosidad por mi trabajo. “¿Eres maestra?” me preguntó; “No, yo estoy estudiando todavía”. “¿Estudiando para maestra?” “bueno, más o menos; tengo que hacer un trabajo sobre cómo son los niños de distintas culturas” (puede apreciarse mi torpeza inicial, sobre la que aún estoy trabajando, para explicar mi trabajo a los informantes niños). Ella, que hasta ahora me había ofrecido maravillosos datos de observación participante, me dejó de una pieza al afirmar, con su acento “madrileño” a mi pesar, su piel morena y sus rizos oscuros “¡Ah, claro, y entonces quieres empezar por nosotros, los niños españoles!”.

Definitivamente, parecía tener una especie de imán para encontrar los informantes más raros imaginables. ¿Niños españoles? ¿Acaso esta niña no se daba cuenta de que estaba en mi esquema como informante clave “dominicana”? ¿Por qué su madre no le corrigió su error, y en lugar de ello sonrió y se despidieron de mí sin más? ¿Estaban todos equivocados menos yo o más bien era yo la que estaba equivocada? Había cambiado de “informantes-foco” tantas veces que no podía permitirme perder más tiempo en forzar la realidad para que se adaptara a mis categorías. Me rendí y comencé a trabajar para que mi marco teórico pudiera dar cuenta de los datos reales que de hecho yo me estaba encontrando. Ya no me servían mis textos de referencia, tomados tal cual. Necesitaba una nueva pregunta que tuviera sentido dentro de la realidad social de la que estaba participando.

Por un lado, la “cultura dominicana” se desdibujaba de tal forma que no me pareció un concepto lo bastante sólido como para convertirse en objeto de investigación. Si los “dominicanos” (al menos los que formaban parte de mi campo etnográfico) no se relacionan sólo entre ellos sino con gente de muchas otras nacionalidades, ¿dónde pongo la línea que distinga lo que es “dominicano” de lo que es “ecuatoriano”, “español”, “colombiano”...? Si no se puede distinguir lo que es “dominicano” de lo que no lo es, y para colmo cada uno lo interpreta a su manera y no se ponen de acuerdo, buscar patrones culturales “dominicanos” ya sea sobre educación o sobre cualquier otra cosa no parecía empresa sencilla, y, me atrevería a decir, ni siquiera parecía tener mucho sentido. Sin embargo, sí utilizaban esas categorías étnicas en sus relaciones sociales. Y, por otra parte, sí seguía viendo educación y procesos educativos. En mi campo veía niños que se identificaba o no como “dominicanos”. ¿Cómo y por qué, a través de qué procesos? ¿De qué forma los padres y madres educaban a estos niños para que se sintieran e identificaran como “dominicanos” o como cualquier otra cosa? Esta pregunta sí me parecía más ajustada a la realidad.



3.2 Segunda etapa: “¿Cómo adquieren los niños su identidad dominicana?”

De esta forma, pasé de estudiar la cultura étnica a estudiar la identidad étnica. Ya no necesitaba encontrar un “enclave étnico”, pues todos y todas mis informantes, estuvieran donde estuvieran y se relacionaran con quien se relacionaran, se identificaban con categorías étnicas. Y todos los padres y madres parecían compartir la idea de que era importante la forma en que sus hijos e hijas se sintieran identificados. Independientemente del tono de su piel, de su acento, de su entorno y sus redes sociales, mis informantes tenían algo que decir sobre ello y sus contextos se prestaban a ser analizados a través de esta nueva pregunta. Además, la bibliografía sobre etnicidad e identidades étnicas es abundante y constituye un tema de estudio propiamente antropológico que suscita un gran interés. Pensé que al fin me había adentrado en un terreno seguro, con categorías claras, un marco teórico coherente y un objeto fácilmente identificable. Nada más lejos de la realidad. Me adentraba en un espacio teórico que mi maestro, Ángel Díaz de Rada, calificaría de modo metafórico como “arenas movedizas” (Díaz de Rada, 2006).

En este segundo momento, me figuraba un mapa donde cada niño o niña aprendía a identificarse con una categoría étnica, única y unívoca (“dominicano” o “español”, por lo que había visto hasta el momento), que pasaba a formar parte de su identidad. Mi objetivo era dibujar los procesos a través de los cuales los padres y adultos de su red social le iban enseñando los contenidos y forma que adoptaba esa identidad, “qué significaba ser dominicano”, hasta lograr que el niño llegara a sentirse como tal. Independientemente de que en cada caso la dominicanidad se atribuyera a uno u otro conjunto de rasgos, esos procesos a través de los cuales el niño o niña construye su identidad, pensaba yo, debían de ser lo bastante estables como para poder aprehenderlos y analizarlos. Sin percatarme de ello, volvía a encontrarme con el mismo perro pero con distinto hueso: escaldada de esencialismos culturales que nada tenían que ver con lo que ocurría en mi campo etnográfico, había caído en una nueva forma de esencialismo, el identitario. Esta vez no era una cultura, sino una identidad lo que los niños adquirirían y les determinaba. El niño o niña actuaría según lo que le hubieran enseñado que era adecuado para su “identidad”, y hacer lo contrario sería equivalente a una traición colectiva. Este tipo de esencialismo es mucho más difícil de detectar, porque no hay nada como la pregunta de un investigador acerca de la identidad del informante para que este se posicione de forma determinante como perteneciente a una categoría. Lo que olvidamos es que la situación de un investigador haciendo una pregunta no es precisamente lo más común en la vida de nuestros informantes, sino más bien algo bastante raro. Si le pedimos que sea étnico, la persona que ha aceptado ser nuestro informante por lo general será complaciente y desplegará toda su etnicidad, cual hermosa cola de pavo real, para ayudarnos en nuestra investigación. Pero, ¿qué ocurre cuando no le pedimos explícitamente que lo sea? ¿Seguirá exhibiendo su “identidad” cuando el investigador no le ha pedido que lo haga?

La lectura del artículo “Beyond identity” de Brubaker y Cooper (2000) es una excelente vacuna contra la tentación de lanzarse a la caza y captura de identidades, ya sean étnicas o de cualquier otro tipo. Tal y como analizan los autores, que parten de un recorrido histórico desde el comienzo de su uso hasta la actualidad, el concepto de “identidad” ha hecho un flaco favor al desarrollo de las ciencias sociales. Lo que observamos son procesos complejos y multidimensionales, y para dar cuenta de ellos acabamos recurriendo a un constructo que se supone más allá de lo observable y que tiene naturaleza estable y unitaria. Para explicar lo que es dinámico recurrimos a una

noción de lo estático, lo que vemos que es multidimensional lo hacemos corresponder a un concepto unitario, lo que cambia con el tiempo intentamos entenderlo basándonos en otra cosa estable; como consecuencia de ello el concepto de “identidad” no se ha abandonado ni sustituido, sino que se ha manoseado teóricamente, se ha intentado estirar y flexibilizar hasta los límites en los cuales deja de tener sentido. Se ha hablado de identidades dinámicas, fluidas, en constante construcción, identidades porosas, identidades múltiples, contradictorias, asesinas incluso. La fuerza simbólica del concepto en la comunidad científica parece ir más allá de sus posibilidades reales de ser útil para ayudarnos a entender lo que observamos. Y es que realmente no es fácil escapar de él. Zafarse de la “identidad” para relegarla al campo de las categorías emic, convertirla en un objeto a investigar y no en el filtro a través del cual se investiga es realmente complicado.

Puedo dar fe de ello: llevo más de dos años enclavada en mi segundo lugar etnográfico donde me propuse no explicar mi presencia allí utilizando ninguna etiqueta étnica. Me propuse imaginar que no existían, para tomar nota de ellas solamente cuando las mostraran, y no durante el resto del tiempo (que, por cierto, es la mayor parte). Cada día he tenido tentaciones de pedir a mis informantes niños o a sus redes sociales que me expliquen lo que significa para ellos la gitanidad, la españolidad, la arabidad, la identidad tamazight...pero sé que en el momento en que explicara mi objetivo de investigación en términos tales como “quiero ver cómo se relacionan los niños cuando hay distintas culturas, gente de distintos países, o payos y gitanos” o “decidme cuál es la diferencia entre un payo y un gitano, entre un español y un marroquí...” comenzarían a mostrarme a diestro y siniestro sus colas de pavo real y me pedirían que tomara nota de todos los colores y dibujos que exhiben en ellas. Sería más cómodo para ellos y para mí. Estaría todo más claro. En lugar de ello, y por recomendación de mi director de tesis, he optado por la estrategia opuesta: en lugar de forzar su omnipresencia, trato de imaginar que no existen. Explico mis objetivos de una forma más genérica y al mismo tiempo más verdadera: “quiero estudiar la vida social de los niños, cómo son vuestras relaciones sociales”. Sólo cuando hacen acto de presencia las categorías étnicas les pregunto sobre ello, no en términos generales, sino el sentido que tienen en esa situación social y en ese contexto en concreto. No echo de menos el concepto de identidad para explicar lo que me muestran. Y, desde luego, no parece que dirijan su vida ni les determinen. Más bien da la impresión de que juegan con ellas. Trataré de ilustrarlo con un ejemplo sacado de mi diario de campo.

Uno de los roles de campo que he adoptado en este segundo lugar es el de maestra de danza. Formé grupos apuntado a los interesados en mi libreta durante el recreo del colegio, que ha sido uno de mis lugares de observación participante. Uno de los niños, que aquí llamaré Manolo, me repitió varias veces, rodeado de los demás que se agolpaban para apuntarse: “¡a mí no me pongas con moros, eh! ¡Como pongas un moro en mi grupo no voy!” En su grupo quedaron sus amigos, algunos primos y primas y amigas de éstas. Dos de las niñas eran de origen marroquí, de su clase, amigas de una prima suya. Otro niño, también de origen marroquí, al que llamaré Said, aunque no figuraba como perteneciente a ese grupo, me pidió un día que le dejara entrar a la clase. Al ver que Manolo no había venido, pensé que no habría problema. Sin embargo, Manolo apareció más tarde, y me temí lo peor. Nada más lejos de la realidad: la clase transcurrió con tranquilidad, entre risas y con la participación de todos. Desde entonces



Said venía con frecuencia a las clases. Recuerdo que un día cuando llegué estaba el grupo esperando en la puerta, y estaban bromeando entre ellos y riendo. Alcancé a escuchar que una de las niñas decía señalando a sus dos amigas de origen marroquí: “sí, ellas dos son árabes”; un primo de Manolo pasó por detrás y le dio a éste un golpe en la cabeza, y él le espetó en tono de burla “serás...hijo de árabe” y todos rompieron a reír. No parecía que nadie se sintiera ofendido. Más bien parecía que la única persona que se tomaba en serio las categorías étnicas era yo. Empecé a pensar que se debía a que era la única persona de allí que estaba descontextualizada. Los significados en torno a la etnicidad que estos niños manejaban los estaban construyendo en referencia a su contexto, y empezaron a desmontar mis ideas rígidas sobre racismo y determinismo étnico. Nada más absurdo, por tanto, que clasificarles a priori, como si se tratara de mariposas, dentro de categorías que ni siquiera sabía cómo estaban usando ni qué significado tenían para ellos. Urgía un cambio en mi pregunta de investigación.

Por otro lado, empezaban a acumularse los datos que hablaban de relaciones sociales entre niños y adultos que no encajaban con comodidad dentro del concepto de “educación”. ¿Toda relación social por el hecho de darse entre niño y adulto ha de ser entendida como proceso educativo? En mi segundo lugar etnográfico me encontraba con la paradoja de ver a niños que, al menos en lo referente al contexto escolar, más bien parecían tomar las decisiones que acatarlas. Aunque esto ocurre siempre en mayor o menor medida, en este caso era difícil no percibirlo. Un profesor del instituto me aconsejó explícitamente al respecto: “no permitas que te hagan cambiar de decisión, el maestro eres tú, no ellos, no puede ser que sean los alumnos los que estén dirigiendo la clase”. Además, en muchas ocasiones no parecía haber una intención explícita de educar, sino un intercambio social de otro tipo, una negociación sobre distintos temas, entre ellos las etnicidades. Las “identidades” no parecían algo que se “adquiría” fruto de una voluntad consciente de padres y maestros, sino más bien un proceso complejo en el cual los niños y niñas adoptaban un rol activo, definiéndose a sí mismos y a los demás, a menudo en desacuerdo con otros adultos. La educación, por tanto, se perfilaba como una parte del proceso pero no constituía la totalidad de éste. Necesitaba una definición más delimitada de qué iba a entender por “educación”, y elaboré la siguiente en mi guía de campo: “Entenderemos educación como el proceso de elaboración y ejecución de normas sobre los espacios, tiempos y actividades adecuadas para que un sujeto social adquiera determinadas habilidades por parte de otro sujeto social que considera valiosas dichas habilidades desde su marco cultural de referencia. (...) Cuando el sujeto social que se interpreta que necesita adquirir habilidades culturalmente validadas y sobre el que pesan ese conjunto de normas es el sujeto social infantil, hablamos de educación infantil.” De esta forma, los procesos educativos entraban como parte de mi paquete teórico pero no eran la única cosa que ocurría en mi campo infantil, ni la más importante.

3.3 Tercera etapa: “¿Cómo juegan los niños y niñas con la etnicidad en sus relaciones sociales?”

Este último planteamiento con el que estoy trabajando me permite visualizar una realidad social en la que los niños y niñas no actúan determinados por etiquetas étnicas que les preexisten y se imponen sobre ellos, sino más bien los procesos a través de los cuales se apropian de ellas, las moldean de forma colectiva, en relación con sus necesidades y las claves de cada contexto concreto. Pero, como indicaba, estudiar

etnicidad sin partir de categorías étnicas no es fácil en absoluto; entre otras cosas, porque uno se encuentra sin categorías alternativas. Es precisamente esta ausencia la que pretendo destacar y traer a debate: ¿cómo podemos avanzar en la investigación sobre infancia y etnicidad sin recurrir a estas categorías que nos están enjaulando intelectualmente y aprisionan nuestros datos empíricos, forzándolos a mostrarse en un contexto de sentido que les es ajeno, que nos hemos construido sólo para satisfacer nuestra necesidad de sistematización y simplificación? Si nos liberamos de ellas, empezamos a percatarnos de la existencia de un mundo social mucho más amplio, complejo e interesante que aquel que nos muestra la sociedad como un gran ajedrez: para estudiarlo, sólo tenemos que dibujar la cuadrícula y detectar los caballos, alfiles, peones...y la ciencia social consiste en la descripción de las jugadas. Pero si uno abre los ojos empieza a ver que el caballo en determinadas circunstancias empieza a moverse como un peón, que el alfil cambia de color según en qué cuadrado se encuentre, que la cuadrícula va poco a poco derritiéndose hasta desdibujarse. Es entonces cuando nos hallamos en esas arenas movedizas que, aunque duras de atravesar, son un paso necesario para cambiar nuestra percepción de la realidad social. Hasta el momento presente no he encontrado un corpus teórico sólido sobre etnicidad alternativo al que se usa mayoritariamente, basado en las categorías étnicas que dibujan a priori la realidad social antes de acercarse a ella. Sí hay, sin embargo, un debate científico de gran interés en torno al concepto de “identidad” y las formas en que se estudia la etnicidad. Parto de estas visiones críticas y me sumo a ellas, y lo que me propongo en mi tesis es aportar mi granito de arena a la construcción de alternativas.

4. Conclusiones

A lo largo de este texto he intentado mostrar las limitaciones que tiene el marco teórico sobre etnicidad que parte de definir los sujetos sociales en base a categorías étnicas: estudios sobre “marroquíes”, “gitanos”, “dominicanos”, “ecuatorianos”, etc, y en concreto para el caso de los estudios sobre el mundo social infantil. He entrecomillado estas categorías, siguiendo la estrategia de Díaz de Rada, con el objeto de llamar la atención sobre lo discutible de su existencia como tales grupos, si obedecemos al sentido del concepto de “grupo” en ciencias sociales. Para hacer más clara mi exposición he partido de una experiencia de trabajo de campo, siguiendo el proceso real que ha provocado estas reflexiones en lugar de plantearlas en el vacío teórico. Los presupuestos teóricos que pretendo traer a debate se pueden resumir en los tres siguientes:

1. Los “gitanos” o “marroquíes” son un grupo social que puede ser estudiado como tal. **Esta estrategia metodológica supone no hacer distinciones entre un agregado de individuos y la noción de grupo social.** El agregado es una suma de individuos que el investigador o sistema experto burocrático define como tal porque comparten un rasgo que se considera significativo. El grupo social se define porque sus componentes mantienen relaciones sociales significativas entre ellos, y por tanto es una unidad con significación social. El agregado se define y delimita a priori desde una instancia ajena a los significados que crean los que quedan subsumidos bajo la etiqueta, mientras que el grupo sólo se puede dibujar como resultado de un trabajo de investigación social en el campo y como



resultado de la comprensión de dichos significados de uso práctico. Proponemos que en el caso de la etnicidad, situar un agregado como objeto de investigación cuando lo que queremos es comprender significados sociales no parece ser la estrategia más útil, y preferimos la estrategia procesual: ver cómo se relacionan los sujetos sociales con dichas categorías de agregados. Para ello es indispensable observar las relaciones sociales concretas, que, al menos en nuestro campo etnográfico, superan los límites que marcan las categorías étnicas.

2. La vida social infantil tiene interés en tanto en cuanto supone una forma de aprendizaje para la vida social adulta: por tanto, estudiar niños es equivalente a estudiar procesos educativos. Desde estas líneas partimos de la **crítica a esta visión adultocéntrica** y sostenemos que la vida social infantil tiene sentido en sí misma sin necesidad de compararla con un patrón de vida social adulta, y que los procesos educativos son una parte más de una realidad amplia y compleja en la que viven los niños y niñas, una realidad que por su gran interés debería ser más objeto de un mayor volumen de investigación.
3. Haciendo investigación en la escuela se puede comprender la vida social infantil en general. **Las formas de socialización y significados que están manejando niños y niñas cambian en función del contexto**; además, según nuestra experiencia, el contexto escolar se caracteriza precisamente por ser una de las experiencias más extrañas dentro de la lógica social sentida por nuestros informantes niños; por ello es interesante salir de la institución escolar y hacer comparación con los procesos de socialización que se dan más allá de sus muros. Probablemente una de las razones de la escasez de estudios de este tipo sea en primer lugar la dificultad en el acceso a espacios no burocráticos como la familia, y en segundo lugar los problemas éticos y de rol del investigador cuando consigue acceder a ellos. Algunos investigadores han intentado superarlos alcanzando un alto grado de compromiso más allá de la etnografía como sería el caso de Schepher-Hugues (1997), o tratando de insertar una lógica burocrática en esos contextos no burocratizados, como sería el caso de Rodríguez (1999) (esta autora acudía a los hogares a horas predeterminadas y para observar acciones pactadas concretas: ver la televisión con los niños).

He tratado de mostrar el interés que puede tener la superación de esta visión dominante que, se podría decir, está encorsetando la investigación etnográfica infantil y no está permitiendo que se saque partido de datos de gran calidad que se producen hoy en día. A continuación he mostrado las dificultades de buscar vías distintas de conceptualización de la etnicidad en la infancia, proceso en el cual me encuentro actualmente.

Referencias

- Badinter, Elisabeth (1991) *¿Existe el instinto maternal? Historia del amor maternal, siglos XVII al XX*, Barcelona: Paidós
- Banks, M. (1996) *Ethnicity: anthropological constructions* Ed: Routledge
- Banton, M. (1979) "Analytical and folk concepts of race and ethnicity", *Ethnic and Racial Studies* Vol. 2: 2, 127-138
- Barth, F. (comp.) (1976) *Los grupos étnicos y sus fronteras. La organización social de las diferencias culturales*. México, FCE
- Bentley, G. (1987) "Ethnicity and Practice", *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 29: 1, 24-55
- Bentley (1991) "Response to Yelvington", *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 33:1, 169-175
- Brubaker, R. y Cooper, F. (2000) "Beyond identity" *Theory and society* 29: 1-47
- Delval, Juan (1995) *El desarrollo humano* Madrid, Ed S XXI
- Díaz de Rada, A. (1996) *Los primeros de la clase y los últimos románticos: una etnografía para la crítica de la visión instrumental de la escuela*. Madrid, Siglo XXI
- Díaz de Rada, A. (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 Saapmi" Madrid, CSIC, en prensa
- Fernández Enguita, M. (1999) *Alumnos gitanos en la escuela paya: un estudio sobre las relaciones étnicas en el sistema educativo* Ed: Ariel
- García Castaño, J., Granados Martínez, A. y García Cano, M. (2000) *Interculturalidad y educación en la década de los noventa. Un análisis crítico* Granada, Consejería de Educación y Ciencia
- Gregorio Gil, Carmen (1996), director Carlos Giménez Romero *Sistema de género y migración internacional: la migración dominicana a la Comunidad de Madrid*, Universidad Autónoma de Madrid: tesis inédita
- Gregorio Gil, Carmen (1997) *Sistemas de género y migración internacional. La emigración dominicana a la Comunidad de Madrid*, Madrid: Universidad Autónoma
- Holmes, Robyn M. (1998) *Fieldwork with children* Ed: Sage
- Hylland Eriksen, T. (1991) "The cultural context of ethnic differences", *Man (N.S.)*, 26:1, 127-144
- Jenkins, R. (1994) "Rethinking ethnicity: identity, categorization and power", *Ethnic and Racial Studies* Vol. 17: 2, 197-223
- Okamura, Y. (1981) "Situational Ethnicity", *Ethnic and Racial Studies*, Vol. 4: 4, 454-465



- Phinney, Jean S. (1987) *Children's ethnic socialization: pluralism and development* Ed. Sage
- Ramírez, Ángeles (1998) *Migraciones, género e Islam. Mujeres marroquíes en España*, Madrid: Agencia de Cooperación Internacional
- Rodríguez, V. (1999) "Home Literacy Experiences of Three Young Dominican Children in New York City: Implications for Teaching in Urban Settings" en *Educators for Urban Minorities, vol 1*
- Rodríguez, V. (2002) "Literacy experiences of young children 3 to 8 years of age" en Cately, L. Y Diver-Stammes, A. (2002) *Commitment to excellence. Transforming teaching and teacher education in inner-city and urban settings* Hampton Press, Inc. Cresskill, New Jersey
- Scheper-Hugues, N. (1997) *La muerte sin llanto. Violencia y vida cotidiana en Brasil* Barcelona, Ariel Antropología
- Vásquez, Ana y Martínez, Isabel (1996) *La socialización en la escuela. Una perspectiva etnográfica*, Barcelona, Paidós
- Velasco et al. (2006) *La sonrisa de la institución. Confianza y riesgo en sistemas expertos* Madrid, Ed. Universitaria Ramón Areces
- Velasco; Díaz de Rada; Castaño (2005) *Lecturas de Antropología para educadores. El ámbito de la antropología de la educación y de la etnografía escolar* Madrid, Ed. Trotta
- Yelvington, K. (1991) "Ethnicity as Practice? A comment on Bentley", *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 33: 1, 158-168