

**IKASKETA FEMINISTAK ETA GENEROKOAK MASTERRA**  
**MASTER EN ESTUDIOS FEMINISTAS Y DE GÉNERO**

Curso académico 2014 - 2015 Ikasturtea

**UN CUERPO PROPIO\***  
**Performatividad(es) en la(s) identidad(es) infantil(es)**

Egilea / Autor/a:

**Hebe Bonilla Rodríguez**

Tutorea / Tutor/a:

**Elvira Burgos**

Septiembre 2015 / 2015 ko Iraila



*A mis abuelas,*

*Concha Rodríguez Techada y Julia Macarrón Isla.*

**PALABRAS CLAVE:**

**infancia, identidad, performatividad, adultez, raza, género, escuela.**

ABSTRAT: “Un(os) cuerpo(s) propio(s)\*. Performatividades en la identidades infantiles” es una reflexión sobre la infancia. Esta etnografía pretende adoptar una mirada heterodoxa de las personas en edades comprendidas entre los cuatro y los seis años. Para ello, se cuestiona las frecuentes estandarizaciones homogeneizadoras de dichas personas. Dicho cuestionamiento tiene la finalidad de adoptar otra forma de mirar a esas personas; una mirada que nos permita mostrarlas como un grupo vivo y dinámico, que tiene agencias discursivas propias, específicas y múltiples. Agencias que adoptan diferentes formas en su interacción en el contexto social, cultural, político y económico. Esta mirada observa a la infancia como un grupo que, en interacción, moldea su propia y diversa identidad cultural en lo que se refiere al sexo, al género y a la “raza”, atravesadas, todas ellas, por la tensión que experimentan con la adultez.

# Índice

<b>1. BLOQUE I</b> .....	7
1.1. AGRADECIMIENTOS.....	8
1.2. INTRODUCCIÓN.....	9
1.3. ¿QUÉ ENTIENDO POR IDENTIDAD? <i>Un estado personal de la cuestión</i> .....	10
1.4. LA IDENTIDAD VIVIDA EN ENCLAVES SEMIÓTICO-MATERIALES	
<i>Un esbozo de las categorías de análisis</i> .....	15
1.4.1. CUERPOS GENERIZADOS Y SEXUADOS: <i>del habitus y del performativo de género</i> .....	21
1.4.2. CUERPO RACIALIZADO: <i>de la conveniencia o no del uso del concepto de “raza”</i> .....	29
1.4.3. CUERPO INFANTIL: <i>del “etnocentrismo adulto”</i> .....	31
1.5. PREGUNTAS RELEVANTES .....	36
1.6. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN.....	37
1.7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	38
1.7.1. OBJETIVO GENERAL .....	38
1.7.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS .....	38
1.8. METODOLOGÍA .....	38
<b>2. BLOQUE II</b> .....	44
2.1. MARCO ETNOGRÁFICO.....	45
2.2. ETNOGRAFÍA .....	53

2.2.1. Capítulo I. CULTURA INFANTIL Y ETNOCENTRISMO ADULTO .....	53
2.2.1.1. El (con)tacto como una variable de la identidad cultural infantil .....	60
2.2.1.2. SOBRE LA DEPENDENCIA. Una mirada occidentalizada y adulta de la infancia .....	61
2.2.1.3. Designaciones jurídico-políticas de la identidad adulta sobre la moral infantil .....	63
2.2.2. Capítulo II. CUERPOS SEXUADOS Y CUERPOS GENERIZADOS.....	65
2.2.2.1. ANDEREÑO Y MAISU. La autoridad generizada .....	66
2.2.2.2. DESIGNACIONES JURÍDICO-POLÍTICAS SEXUADAS Y GENERIZADAS de una identidad adulta .....	67
2.2.3. Capítulo III. CUERPOS RACIALIZADOS.....	69
2.2.3.1. “ME GRITARON ¡NEGRA!” .....	71
2.2.3.2. “SOY GITANO” .....	73
2.2.3.3. BLANQUITUD. La autoridad no racializada.....	74
2.2.4. Capítulo IV. EL PASO DE HAUR HEZKUNTZA A LEHEN HEZKUNTZA: UN INTERSTICIO .....	76
2.2.4.1. EL AMOR ROMÁNTICO. “¡Qué lache el maitasun!” .....	76
2.2.4.2. EL CONTACTO. Una afectividad generizada y sexualizada en Lehen Hezkuntza .....	78
2.2.4.3. EL PATIO GENERIZADO. Cambios en el espacio .....	79
2.2.4.4. LA IMAGINACIÓN TIENE RAZA, SEXO, GÉNERO Y ADULTEZ .....	80
<b>3. BLOQUE III.....</b>	<b>85</b>
3.1. CONCLUSIONES. <i>Reflexiones y algunos interrogantes</i> .....	86

BLOQUE I

# INTRODUCCIÓN

## 1.1. AGRADECIMIENTOS

Le agradezco a mi hermano, Darío Bonilla Fernández, haber ampliado el horizonte de mi mirada. El año que compartí a tu lado me enseñó lo extraordinario del ser humano. Un ser humano con un cuerpo en miniatura del que emergía un caudal de expresiones y de emociones sin acotar, permitiéndome sentir junto a ti (aunque nunca como tú) lo histriónico de tu entusiasmo por todo lo que te rodeaba. Es por tu forma de ilusionarte por la vida que han surgido en mí infinidad de interrogantes. Cuestiones desapercibidas hasta entonces.

Me mostraste la infancia como un extraño mundo a descubrir, el cual no sólo era desconocido para mí en esa forma bella en que me lo mostraste, sino que nuestro entorno parecía compartir mi ceguera al devolverte una imagen de persona incompleta e incluso a veces, casi de juguete al obligarte a sentir, a pensar, a moverte, a mostrarte según lo que de ti se esperase en cada ocasión. De esta experiencia nace mi preocupación inicial, ¿acaso las personas en sus primeros años de vida no poseen un estatus de persona en el sentido en el que entendemos el estatus de las personas adultas?, ¿acaso los criterios que configuran los límites del respeto en las personas adultas se desdibujan en las infantiles? Los pasos de cebra ocupados por los coches, las personas que siendo adultas y sin conocerte se atrevían a tocarte, las que te nombraban en femenino y al descubrir tu nombre se disculpaban dejando entrever vergüenza y apuro, las que te adjetivaban constantemente sin conocerte buscando una muestra de aprobación por mi parte, a las que te llamaron “rubito” como sinónimo de la belleza sublime... a todas ellas, gracias por mostrarme un camino para reflexionar. Gracias por dejarme ver, casi de manera intuitiva, cómo el fluir de mi hermano se veía amenazado por lo que debiera ser cada persona pequeña de esta sociedad. Gracias también por abrir en mí otra pregunta, ¿se puede cambiar aquello que no deseo interactuando de esa manera con las personas infantiles? Estos interrogantes me ponían irascible: la rabia me invadía al pensar que esta conceptualización de la infancia obstaculizaba otro desarrollo posible de las personas y, con ello, el desarrollo hacia una sociedad diferente.

Gracias a Julia, Intisar, Zaida, Nerea, Claudia, Silvia, Itxaso, Marina, Nicolás, Nahuel y Julián por poner cuerpo a este desconcierto. Gracias a Usue y Amets por compartir su compromiso, sus diálogos y experiencias conmigo.

Gracias a Elvira Burgos Díaz por acompañarme en este proceso, por enseñarme y guiarme, por estar cerca en este proceso aunque en la distancia. Por el viaje en autobús que compartimos y la confianza que has mostrado en mí.

Gracias a Concepción Rodríguez Rodríguez por ilusionarte con cada novedad que había aprendido, por intentar reproducir a tus amigas aquello que yo misma todavía no sabía explicar, gracias por

entusiasmarte conmigo y por apoyarme. Gracias a mi padre, Alberto Bonilla Macarrón, por recogerme cuando me caía, por los debates interminables, por leerme todo lo que escribía, por tu opinión a veces atrevida y confusa y otras veces aprobatoria y empoderada, gracias también por la biblioteca que me has proporcionado. Gracias a Diana Fernández Romero por tus reflexiones y debates, por permitirme aprender de ti y por devolverme la ilusión por esta pequeña investigación: gracias por ponerme en valor cuando yo me había desestimado. Gracias a Ganja y a Hiru por echarnos de menos y por la alegría que emana de nuestros encuentros.

Gracias a Alba Vadías por traer tu música conmigo. A Laura Muelas por la afinidad encontrada entre cañas, debates, mimos y parloteos varios. A Elena Toskano por esa sabiduría que sana. A Marta Marín por tu alegría y tu fuerza contagiosa. A Alejandra Castel por tus enseñanzas no buscadas. A Pablo Santos por tu vitalidad. A Marta Güarris por ser mi compañera *femme* de “pajarrakas académicas” y a mi marida, Violeta Villena Valle, por ese acompañamiento que, aunque lejano, siempre se siente cerca.

Gracias a Iria Andrés y a Marina Aceitunas por andar entre olivos. A Udane Sope por las escapadas a la ría.

Gracias a Ainara Barrón por compartir el proceso de este trabajo conmigo, por inspirarme para reflexionar y debatir mis argumentos. A Jone Morras por darme ideas para experimentar con las criaturas. A *Akelarre*, por haber aprendido y compartido de vosotras. Gracias *al* Tomate por llamarte así.

Gracias a Mari Luz Esteban Galarza por aconsejarme con la estructura de esta tesina que me ha hecho más sencilla la conciliación entre la teoría y la práctica. También por tus consejos y aportaciones que dan forma a parte de este escrito. A Jone Miren Hernández por ayudarme y asesorarme con la observación participante. A Yolanda Jubeto por tus consejos sobre cómo hacer actividades con criaturas pequeñas.

Por último, he de darme las gracias a mí por haber soportado el insomnio, el estrés y las horas interminables de escritorio “fumando como una carretera”.

## 1.2. INTRODUCCIÓN

Este trabajo tiene por objeto analizar la formación de identidades culturales en la infancia atendiendo al género, al sexo y a la raza en interacción con la adultez. Para abordarlo voy a poner en diálogo las aportaciones e ideas que desde las distintas disciplinas de las ciencias sociales y humanísticas como la antropología, la sociología o la filosofía, desde una perspectiva feminista, han contribuido a

dar forma a los planteamientos actuales que versan sobre la(s) identidad(es), a fin de trazar las líneas teóricas desde donde pretendo abordar el estudio de la infancia.

Para contextualizarlo, me basaré en diferentes autoras y autores que a lo largo de las últimas décadas han tejido un escenario rico en matices y en nuevas propuestas contribuyendo a la revisión y a la formación ontológica, epistemológica y metodológica de la teoría feminista actual, intentando con ello dibujar y sistematizar un marco teórico desde el cual poder abordar esta etnografía infantil.

Antes de comenzar, me gustaría resaltar que concibo las aportaciones elaboradas desde las ciencias sociales y humanísticas encaminadas al estudio de las identidades en una relación de simbiosis entre el feminismo y dichas disciplinas como lugar de encuentro entre campos específicos de saberes. Así, me gustaría poner énfasis en lo que, considero, constituye una aportación del feminismo a cualquier enfoque teórico. Me refiero a la autocrítica y al diálogo interdisciplinar y multidisciplinar que guían los trabajos feministas en el campo de las ciencias sociales y humanísticas. La revisión de las teorías clásicas y la puesta en práctica de una auto-revisión de las actuales constituyen un resorte fundamental para la evolución y el enriquecimiento de debates en torno a las identidades.

Desde este punto de partida quiero abordar mi estudio, intentando que la reflexión, los interrogantes y la (auto)crítica estén presentes a lo largo de él. Se ha de tener en cuenta también que el objeto de estudio de este trabajo posee un inconveniente (que puede ser visto como una ventaja) y es que la mayoría de la literatura encontrada sobre la infancia se instala en enfoques y en marcos teóricos diferentes<sup>1</sup> al aquí planteado. La literatura que parte del enfoque sobre la corporeidad de las identidades en la infancia, que es la mirada aquí adoptada, resulta escasa.

Es por este motivo que, siguiendo las recomendaciones de la profesora Mari Luz Esteban Galarza, he optado por estructurar mi investigación de una manera menos ortodoxa. Esta estructura me ha permitido contrastar la teoría del marco conceptual con la información recogida durante la etnografía.

### 1.3. ¿QUÉ ENTIENDO POR IDENTIDAD? *Un estado personal de la cuestión*

Nuestros cuerpos no son abstractos, muestran formas y figuras singulares; están sexualizados, generizados, sexualizados, racializados, habitados por cambios y mutaciones. No son al margen de las diferencias sino que son en las diferencias (Burgos Díaz, Elvira: 2013, p. 203).

---

1 Me refiero a las teorías sobre los procesos de socialización o a aquellas que parten del psicoanálisis, sobre las que hablaré más adelante.

Al comienzo de este estudio me surgió el interrogante acerca de ¿qué es la identidad? ¿Cómo entiendo que debería abordar un estudio acerca de la identidad? A día de hoy todavía sigo debatiendo las contradicciones que esta cuestión me brinda. No obstante, la sistematización que me ha permitido allanar la senda para encontrar respuestas y para hallar nuevos interrogantes ha sido la reflexión de los argumentos que contradecían aquello con lo que, de manera más o menos intuitiva en un primer momento, parecía estar de acuerdo.

La cuestión más importante desde el principio fue la de evitar las teorías que, basándose en el psicoanálisis, versan sobre la construcción de identidades pautadas, casi de manera general, por etapas estandarizadas en los primeros años de vida. Estas teorías no sólo estandarizan los procesos de socialización, sino que parecen asumir, en cierta manera, una hipótesis implícita (mecanicista, me atrevería a decir) en la que la infancia se muestra percibida como un grupo homogéneo y estático. Sin atender a las particularidades del contexto de cada persona, las *criaturas*<sup>2</sup> parecen convertirse en un objeto de análisis susceptible de ser pautado en términos temporales, estandarizando sus transformaciones; y generalizables psicológicamente.

Este enfoque contradecía mi suposición inicial de que las identidades pueden cambiar sustancialmente a lo largo de la vida de las personas y con ello, pueden adoptar rasgos específicos según el contexto y la subjetividad de éstas. Identidades en las que la socialización, el grupo de pares, las condiciones materiales del entorno, la cultura, etcétera, se imbrican en un grado de importancia lo suficientemente relevante como

para abordar la cuestión únicamente en las interacciones producidas en el núcleo familiar (entendiendo éste en su vertiente más clásica y normativa)<sup>3</sup>.

Así que cuando llegué a la clase de jardín de infancia (...) ya sabía leer libros con letras grandes y escribir mi nombre a lápiz. (...) Luego me llevé mi gran chasco con la escuela. Lo que allí esperaban de ti no tenía nada que ver con tu capacidad. Sólo éramos siete y ocho niñitos Negros en un aula enorme, todos con diversas y graves deficiencias visua-

---

2 He tomado la decisión de referirme a la infancia usando el término “criaturas” por tres razones. La primera se debe al sentido que denota este concepto. Este sentido hace referencia a la “crianza” y con ello (según una mirada occidentalizada de la infancia a la que haré referencia más adelante) al concepto naturalizado de “dependencia”. La segunda es que la palabra “criaturas” me permite adoptar una estrategia análoga a la estrategia de reformulación que adoptan los usos lingüísticos de “bollera” o de “marica”, por mencionar algunos. La tercera y última razón es que el término criaturas me permite optar, en un idioma binario, por el plural genérico femenino.

3 Hago alusión aquí a la importancia que el psicoanálisis otorga a la familia como unidad de análisis. Este núcleo está configurado por una pareja de progenitores heterosexual en el que las niñas y los niños se dirimen material y/o simbólicamente entre elecciones binarias excluyentemente sexuadas y generizadas. En este marco, la familia emerge como un *sistema* y/o un *subsistema* que se estructura y que autorregula sus dinámicas sobre la base de un *pensamiento heterosexual* (usando el término de Monique Wittig) que, de un modo determinista, configura las identidades en la infancia. De esta forma, estas teorías no dan cabida a tener en cuenta otros elementos que, junto con la familia como institución plural de un grupo de parentesco, inciden en los procesos de modelación de las identidades.

les (...) Pero una no crece gorda, Negra, casi ciega y ambidextra en una familia antillana, particularmente en casa de mis padres, y sobrevive, sin ser un poco rígida o sin volverse así bastante pronto (Lorde, Audre: 2009, p.41).

Leyendo a Lorde me preguntaba a mí misma ¿cómo era posible estandarizar las experiencias de una niña negra y pobre con las de una niña blanca y rica?, ¿realmente existen experiencias similares lo suficientemente relevantes y generales como para poder ser pautadamente estandarizadas? ¿Acaso no existen diferencias? Y si existen ¿no serían lo suficientemente importantes como para introducirlas en un análisis? ¿Qué mundo es ese de lo infantil que, tan ajeno a nosotras, nos impide observarlo con categorías transversales válidas para el resto de las personas? ¿Acaso no son personas?

Mi conjetura es que existen particularidades que atienden a diferentes contextos, que existen especificidades encontradas que estratifican a las personas y que los cambios que modelan las identidades surgen de la interacción con algo más amplio, algo que excede, trasciende y moldea al núcleo familiar. Tras escuchar la exposición sobre memoria y cuerpo de Teresa del Valle, comprendí que los cambios en las identidades parecían corresponder a los elementos que Del Valle (2008), haciendo referencia al recuerdo, denomina *hitos, articulaciones, intersticios o encrucijadas*<sup>4</sup> más que a etapas superpuestas y generalizables a la vida de las personas.

Así, me pareció relevante indagar en aquellos enfoques que me permitiesen devolver a un plano más amplio y abierto, al escenario social, material y cultural, la relevancia que a mi parecer tenían (y tienen a día de hoy) la especificidad y las tendencias generales de los procesos que encarnan las *identidades vividas* (Terradas Saborit, Ignasi: 2004) de las personas.

Este cuestionamiento me ha llevado a sumergir mis reflexiones en una perspectiva más dinámica de la formación y de la modelación de las identidades. Me resultó de especial interés convertir al cuerpo en el protagonista del análisis. Analizar a éste como un todo hablante en interacción, en el “nexo espacio-tiempo-poder” (Del Valle: 2008, p.60); como un punto de encuentro o un mapa que a través de sus cartografías me contasen y me hiciesen sentir las vivencias y (re)formulaciones en las que las personas engarzamos las categorías socio-culturales, así como las interpelaciones e *identificaciones* (Terradas Saborit: 2004) que intervienen en la manera en que vivenciamos nuestras identidades.

El miedo que a priori me surgió a la hora de adoptar este enfoque, desconocido en ese momento para mí, aunque muy atractivo para el tema que estoy tratando, fue el de no saber imbricar, unos

---

4 Hitos, articulaciones, intersticios y encrucijadas son los cuatro elementos que Del Valle (2008) identifica en “Los intersticios en el eje de una mirada etnográfica al espacio”. En este capítulo conceptualiza los procesos de transformación que, a través de la memoria del cuerpo, emergen en una forma evocadora de sensaciones, vivencias o experiencias, entre otras. Con ello, arroja luz sobre una metodología corporeizada y corporal todavía incipiente en las ciencias sociales. Sin dilatarme, sistematizaré esta cuestión más adelante.

con otros, los resultados hallados en una observación participante del y desde el cuerpo resaltando especialmente el contexto socio-material que estaba estudiando. En ese momento, para mí las desigualdades materiales eran la categoría por excelencia con las que el resto de categorías se relacionaban moldeando los procesos en los que emergen las identidades. Me asustaba no saber tender puentes entre las conceptualizaciones que giraban en torno al cuerpo como sujeto de análisis y un entorno más materialista de las condiciones en las que éste se encontraba.

Así, en un primer momento, pensé en elaborar de manera más sistematizada un estudio entre un análisis corporeizado e inductivo y un análisis más materialista y deductivo que me ofreciesen dos ángulos de visión acerca del fenómeno estudiado, habida cuenta de contrastar de manera interaccional los resultados obtenidos de una y otra perspectiva. Me pareció que podría ser una forma incluso metafórica de diseccionar todos los enclaves entre sí y devolverlos, de manera dialéctica, al enclave social, político y económico. A mi parecer, los resultados podían ser muy interesantes: un análisis de los cuerpos, como expresión y (re)formulación de aspectos macros y micros, con un análisis de las condiciones político y económicas del entorno, que me permitirían devolver y contrastar los resultados obtenidos a través del cuerpo de manera circular con el entorno material.

Finalmente decidí deshacerme de mi intención por dos motivos. El primero aludía a una cuestión temporal que me impedía desarrollar un análisis posterior de las condiciones materiales del marco etnográfico<sup>5</sup>.

El segundo y más esclarecedor vino de la mano de las niñas protagonistas de mi trabajo de campo. Durante la etnografía me mostraron que todas las categorías tenían un peso referencial similar, siendo muy difícil hacer una argumentación generalizable de lo contrario en una fase previa al trabajo de campo. De manera hipotética, le estaba otorgando a la categoría de clase social una dimensión que era perfectamente equiparable a la dimensión *racializada*, a la dimensión lingüística o a la de diversidad funcional, por ejemplificar algunas. Mi interpretación, sin ser consciente, seguía operando sobre la lógica de dos ámbitos excluyentemente delimitados<sup>6</sup>.

He de añadir que la clase social era similar en todo el alumnado. Por tanto, no parecía haber diferencias de clase relevantes en ellos. Así, la clase social dejaba de ser una categoría referida y verba-

---

5 El marco etnográfico lo escogí principalmente características materiales: por ejemplo, la renta media del trabajo del marco de mi etnografía (el barrio de San Francisco) es de las más bajas de Bilbao junto con otros barrios como el de Otxarkoaga o Zabala. (Eustat: 2013). [http://www.eustat.eus/elementos/ele0006200/ti\\_renta-personal-media-de-la-ca-de-euskadi-por-barrio-de-residencia-de-las-capitales-segun--tipo-de-renta-euros/tbl0006267\\_c.html#axzz3kZU7dlf1](http://www.eustat.eus/elementos/ele0006200/ti_renta-personal-media-de-la-ca-de-euskadi-por-barrio-de-residencia-de-las-capitales-segun--tipo-de-renta-euros/tbl0006267_c.html#axzz3kZU7dlf1) [Consulta: 17/12/2014]

6 Hago referencia a la carga cognitiva que nos lleva a ordenar las categorías ontológicas, epistemológicas y metodológicas en pares opuestos que dificultan la conciliación entre esferas válidas para ser manejadas, pero que en la "realidad" confluyen recreándose y reformulándose mutuamente. Este discurrir dificulta una aproximación dinámica y plural al objeto de estudio. Un ejemplo de esto lo muestra la teoría del *habitus* de Bourdieu (2000) que, identificando y sistematizando el ideario simbólico que opera en el lenguaje, encuentra en la "magia" el hilo conductor de esta autoridad al mantener el cuerpo, el lenguaje y lo social separados. Referencia que abordaré más adelante.

lizada explícitamente por las niñas y los niños presentes en el marco etnográfico<sup>7</sup>, mientras que las categorías de sexo, género y raza, aparecían de manera sorprendentemente recurrente por parte del alumnado.

En este proceso, llegué a comprender que las identidades entretejían su forma atendiendo a diversas categorías que, corporeizadas, podían ser (re)significadas según los presentes, según los códigos semióticos articulados en el habla y en los gestos, según las experiencias y las subjetividades de la(s) persona(s), según la cultura y según las condiciones materiales del escenario. Las niñas y los niños identificaron y resolvieron mi contradicción inicial y, con ello, me demostraron que no había comprendido la novedad de este enfoque que, tan ufana, creí conocer. Es por este motivo tan esclarecedor que dedico estas líneas a mis informantes infantiles porque, parafraseando a Adrienne Rich, “*bajo (mis) [sus] párpados unos nuevos ojos se han abierto*”, los míos. Sin ánimo de dilatarme más, dejaré esta cuestión para el apartado etnográfico.

Al hilo de lo acontecido, los elementos aquí estudiados como categorías de análisis que moldean las identidades o las subjetividades corporeizadas de las personas son aquellos que han aparecido de manera sustancialmente significativa a través de la observación etnográfica. Las identidades étnico-racializadas, generizadas, sexuadas y la *infantilización* de lo infantil van a aparecer imbricadas con otras dos categorías socio-culturales y políticas que se mostraban hilando discursiva y materialmente las anteriores. Éstas son el amor romántico y la clase social.

Siguiendo la pista de las identidades, traigo a colación estos conceptos que me han ayudado a diseccionar las identidades. Uno es la *identidad vivida* que se articula en socialización y saca a flote una *identidad cultural* específica del grupo. Otro es la *identidad jurídico política* que, a diferencia de la identidad cultural, sistematiza reglamentariamente los elementos que la constituyen, incidiendo, con mayor o menor éxito, en las identidades culturales y en las vividas.

¿Qué es la identidad vivida? Es aquel reconocimiento humano de la vida, que se caracteriza principalmente por atender a la memoria de lo vivido, a sus repercusiones afectivas, y a los sentimientos y derechos de arraigo y vinculación que dicha memoria solicita (...) [En la identidad vivida] se construye una identidad cultural, la cual no es nunca netamente individual o colectiva. Se halla a medio camino de la memoria de las significaciones personales y de la memoria de los cronotopos comunes. Se construye en el ir y venir entre ambos extremos. Siempre posee arraigos y vinculaciones, sentimientos y derechos, pero no necesariamente unificados o fijados en un solo lugar o en un modo de vida particular. (...) La identidad cultural, siendo más o menos compartida, es casi siempre más implícita que explícita (...) así nos acercamos a la identificación política, la cual utiliza la identidad para

---

7 Es un escenario donde las personas infantiles comparten la misma clase social. Por este motivo no se producen distinciones clasistas en las identidades del alumnado.

‘identificar’. Y esto (...) es una alienación: reducción y conversión de una memoria de vida en un signo de pertenencia o estigma político” (Terradas Saborit: 2004, pp.63-64).

Teniendo en cuenta que la mayoría de las personas participantes de mi etnografía muestran una identidad cultural propia que se resiste, en mayor o menor grado, a las designaciones jurídico-políticas que articulan el entorno, mi estudio se centrará principalmente en la vertiente vivida y cultural de la identidad. Así mismo, indagaré en las formas que estas identidades adquieren en relación a la designación jurídico-política que les es ajena.

Por último, cabe señalar que sistematizaré la pluralidad de elementos identitarios en enclaves o puntos de encuentro en donde convergen de forma más o menos frágil todas las categorías significativamente reseñables. Por tanto, observaré la identidad vivida y la identidad cultural desde estos enclaves como posiciones que el cuerpo (re)significa. Un cuerpo que muestra sus entramados como expresión y como reformulación de las categorías sociales, culturales y políticas del contexto. Así, la viva imbricación de todos estos elementos convergen en el cuerpo en forma de identidades que están posicionadas semiótica y materialmente en el entorno.

## 1.4. LA IDENTIDAD VIVIDA EN ENCLAVES SEMIÓTICO-MATERIALES

### *Un esbozo de las categorías de análisis*

Alejándonos de realismos biologicistas o de construccionismos socio-lingüísticos deberíamos considerar los procesos de formación de subjetividades en tanto que ‘procesos semiótico materiales’ (...) Se trata de relaciones inestables y contingentes que ‘inauguran’ la ‘realidad’ de formas concretas que siempre resultan frágiles y fallidas.  
(Romero Bachiller, Carmen: 2003, pp.124-125).

Desde los años noventa, la aportación de una ontología corporal<sup>8</sup> ha generado abundante literatura en la investigación social y cultural. Al calor de los debates y virajes de los años anteriores, aparece una nueva forma de plantear, de percibir, de pensar y de interpretar el entorno y las personas que en él habitan. Aparece un nuevo horizonte que plantea unos marcos epistemológicos y metodológicos que ponen en el centro una nueva forma de concebir a las personas, esto es, el *cuerpo* como expresión social, política y cultural. En este sentido, se da paso a un *cuerpo* discursivo, un cuerpo sin fronteras que transita y que inscribe múltiples identidades.

Algunos de los planteamientos de la antropología contemporánea han puesto de manifiesto la importancia del cuerpo como punto de encuentro en el análisis de las ciencias sociales. Se resca-

---

8 Burgos Díaz (2013) haciendo alusión a la teoría de Judith Butler.

ta el *cuerpo* como sujeto hablante, que nos cuenta su propia historia y, con ello, la historia que habita<sup>9</sup>.

A diferencia del modelo anterior en el que el cuerpo tenía límites<sup>10</sup>, en este marco se desdibujan estos límites, tratando al cuerpo en su conjunto. Una multiplicidad de tejidos y de vivencias que lo conforman como un todo hablante y cambiante de identidades. El cuerpo, como objeto activo e integrado, abre una nueva concepción para el estudio de las identidades, brindándome la posibilidad de complejizar y ahondar en el problema aquí estudiado.

Como he apuntado en la primera parte de la introducción de una manera más intuitiva y personal, la complejidad que aporta este marco interpretativo proviene de comprender que las categorías sociales y culturales se vuelven frágiles e inestables al darse y al converger en procesos de interacción múltiples. En este sentido, el género, el sexo, la clase social, el grupo étnico, la diversidad funcional o la diversidad lingüística, entre otras, como categorías de análisis, pasan a ser no una construcción social, ni una construcción socio-lingüística, ni un proceso puramente semiótico, ni, qué decir cabe, una construcción biológica, sino un proceso (re)formulado a través de la acción cotidiana de los cuerpos en y sobre el entorno y viceversa<sup>11</sup>.

Como apuntó Angela Davis (2012), el *blues* surgió como un tipo de música que mediante sus letras, más o menos explícitas, o la expresión subversiva que adoptaba el habla del cuerpo de las mujeres del *blues*, reformuló una identidad negra esclava en una expresión incipiente de nuevas identidades negras:

Para los esclavos recientemente emancipados, el amor sexual libremente escogido se convirtió en un mencionador entre la decepción histórica y las nuevas realidades sociales de una comunidad afroamericana en evolución. Creo que Ralph Ellison alude a esta dimensión del blues, cuando apunta: 'su misterio (...) su habilidad para insinuar mucho más de lo que se plantea abiertamente y su capacidad para hacer que los detalles sexuales transmitan significados que rozan lo metafísico' (Davis: 2012, p.145).

---

9 A este respecto, traigo a colación las aportaciones elaboradas desde la antropología de la mano de Esteban Galarza (2009; 2011; 2013), de Del Valle (1997; 2008) o de Berná, David (2011; 2012), así como desde la sociología de la mano de Romero Bachiller (2003).

10 Del *cuerpo reproductivo* esbozado en la antropología de la mujer, se pasa a un *cuerpo hormonal* en la antropología de género. Por *cuerpo hormonal* me refiero a la importancia explicativa que se le otorga a los procesos hormonales para comprender el funcionamiento y la expresión del cuerpo. Este cuerpo hormonal se conceptualiza a través de las ciencias de la salud que describen el problema en términos puramente *sistémicos*. En este marco interpretativo, el cuerpo no es otra cosa que materia sin potencialidad de estudio, limitando su existencia a los anexos del problema. Los valores androcéntricos y su articulación en el modo de un pensar mediatizado por el entorno es lo que constituye a los sujetos. Se proyecta una idea de cuerpo fragmentada en la que el cerebro es el órgano prioritario que subordina a los demás. Al aceptar esta visión y teniendo en cuenta que nuestro discurrir cognitivo maneja lógicas binarias, la capacidad de intelecto cae del lado de los varones, incurriendo en una perspectiva androcéntrica del cuerpo.

11 Por acción del cuerpo no me refiero sólo a actos materiales, sino también a modos de estar, de sentir y de sentirse, de pensar y de pensarse incluso, de ocupar y de ocuparse.

Si, como he venido esbozando de manera indirecta en estos párrafos, el cuerpo no es una sedimentación de lo social y de lo cultural, sino que es en sí el punto de encuentro de lo social, de lo político y de lo cultural, el cuerpo como unidad de análisis de este estudio adquiere otra dimensión: la de su capacidad de agencia para transformar el entorno y ser transformado por él.

Esto significa (...) aprender a validar las emociones y deseos de la gente como fuentes de conocimiento (...) todo ello desafía las tradiciones de conocimiento descorporeizadas que formuló el racionalismo ilustrado y que todavía funcionan a la hora de menospreciar los cuerpos y nuestra vida emocional como 'terapéuticos' y por lo tanto con escasas consecuencias en el 'más serio' asunto de la política (J. Seidler, Victor: 2010, pp. 87-88).

El *ser-estando* del cuerpo nos permite enfatizar y ahondar en estrategias de cambio social, cultural y político. Multiplicidad de identidades que constituyen representaciones activas configurando un modo de *estar sintiendo* (estratégica, en cierto modo) en socialización, pudiendo adoptar diversas formas (simultánea y diacrónicamente) a lo largo de la vida de las personas.

Esta cuestión nos remite a abordar los términos asimétricos en los que las categorías se distribuyen por el entramado en el que interaccionan. Estas interacciones son desiguales y convergen ordenando de manera jerárquica las tensiones acumuladas. Estas convergencias atraviesan los cuerpos de las personas ocupando posiciones estratificadas. Son posiciones identitarias que, por lo demás, se han venido presentando de manera excluyentemente maniquea desatendiendo la especificidad que surge del encuentro de estos elementos identitarios. De esta manera se obvia el hecho de que una identidad oprimida en un contexto, puede ser una identidad opresora en otro.

No se trata, sin embargo, simplemente de prestar la debida atención a sumar el efecto discriminador de atributos tales como la clase, la 'raza', la 'etnia', y el género, sino de comprender el cómo y el porqué la 'intersección' entre estos factores produce experiencias comunes pero también diferencias sentidas (Stolcke, Verena: 1996, pp.344-345)

A modo de ejemplo traigo a estas líneas a las feministas negras que, siendo un grupo oprimido en los Estados Unidos de los ochenta, se cuestionaban el antisemitismo que ellas mismas sentían y practicaban (Smith, 1983). O al sujeto político del feminismo blanco liberal que siendo oprimido por los varones blancos de Occidente, a su vez, era un sujeto portador de una identidad opresora para las mujeres proletarias y campesinas o para las mujeres negras, chicanas, latinas y mestizas de Occidente o para las lesbianas. O a los hombres negros, quienes como negros eran un grupo oprimido relegando su identidad a un espacio de heterotopía<sup>12</sup> feminizado, homosexualizado e hipersexuali-

---

12 Por heterotopía me refiero a la capacidad de los espacios reales para levantar espacios imaginarios sobre ellos, es decir, son "utopías que tienen un lugar determinado (...) impugnaciones míticas y reales del espacio en el que vivimos" (Foucault, Michel: 1966a; 1966b).

zado<sup>13</sup> (Vivero Vigoya, Mara: 2002, p. 370), a la par que su identidad se establecía en una relación de dominación hacia las mujeres negras y, especialmente, a las mujeres negras y lesbianas (Romero Bachiller, en Córdoba, David: 2005, p.156):

(...) aquellas de nosotras que somos Lesbianas sabemos muy bien que la más personalmente devastadora homofobia proviene de la gente hetero de nuestras propias comunidades, para poner otro ejemplo de los oprimidos siendo opresores (Smith, Beverly: 1983; en Córdoba: 2005, p.159).

Así, hablar de identidades nos lleva a hablar de la forma que adopta el encuentro de las distintas tensiones. Nos lleva a hablar de conflicto y con ello a tratar la(s) identidad(es) como posiciones específicas en el poder. Nos lleva, por tanto, a entender que las identidades emergen de la “tensión de múltiples diferencias constitutivas” (Hill Collins, Patricia; en Córdoba: 2005, p.159) articuladas en un contexto estratificado.

Si “donde hay poder, hay resistencia, y no obstante (...) ésta nunca está en posición de exterioridad respecto del poder” (Foucault, Michel: 2010, p.91), las identidades emergen en el encuentro de múltiples interacciones en el poder. La interacción en un contexto dado entre las distintas identidades nos permite observar cuáles son las canónicas y cuáles son las que están en los márgenes del poder. Esto nos permite observar el dibujo que traza cada una de ellas en el contexto donde el cuerpo adquiere una dimensión ética y política, ya que sus actos son efectos del poder pero también son actos de poder.

¿Hay que decir que se está necesariamente ‘en’ el poder, que no es posible ‘escapar’ de él, que no hay, en relación con él, exterior absoluto, puesto que se estaría infaliblemente sometido a la ley? ¿O que, siendo la historia la astucia de la razón, el poder sería la astucia de la historia, el que siempre gana? Eso sería desconocer el carácter estrictamente relacional de las relaciones de poder. No pueden existir más que en función de una multiplicidad de puntos de resistencia: estos desempeñan, en las relaciones de poder, el papel del adversario, de blanco, de apoyo, de saliente para una aprehensión. Los puntos de resistencia están presentes en todas partes dentro de la red de poder. Respecto al poder no existe, pues, un lugar del gran Rechazo –alma de la revuelta, foco de todas las rebeliones, ley pura del revolucionario (...) ¿Grandes rupturas radicales, particiones binarias y masivas? A veces. Pero más frecuentemente nos enfrentamos a puntos de resistencia móviles y transitorios, que introducen en una sociedad líneas di-

---

13 Por citar un ejemplo, uno de los intentos de Frantz Fanon por fortalecer una identidad negra frente a los colonos fue la de insistir en la heterosexualidad como característica de los colonizados. Como si de una enfermedad se tratase, la articulación de una *liberada* identidad negra devolvía la homosexualidad al hombre blanco occidental.

visorias que se desplazan rompiendo unidades y suscitando reagrupamientos, abriendo surcos en el interior de los propios individuos, cortándolos en trozos y remodelándolos, trazando en ellos, en su cuerpo y su alma, regiones irreductibles... Y es sin duda la codificación estratégica de esos puntos de resistencia lo que torna posible una revolución (Foucault: 2010, pp.91-92).

La superposición entre diversas tensiones en un mismo cuerpo nos lleva a prestar atención a la “interseccionalidad”. Interseccionalidad que lleva a las identidades a socializar en redes activas de vinculación y de desvinculación. Así, la especificidad que adquieren las contingencias en un contexto determinado conlleva de manera intrínseca la formación de agrupaciones y/o la deformación de las mismas.

Siguiendo la pista de esta lógica, las subjetividades y las experiencias que (re)formulan una identidad vivida poseen la cualidad para transformar los elementos que la constituyen según el contexto o el “marco”<sup>14</sup> en el que se desenvuelvan. Así, cabe señalar que una identidad vivida nunca es una identidad ajena a los acontecimientos del entorno. No se desarrolla al margen de las dinámicas que la rodean, si no en ellas. Esto me permite pensar en términos no pautados en los procesos de reformulación de las identidades.

La idea de “posicionamientos” a la que nos remite esta conceptualización del poder nos lleva a detenernos en su dimensión histórica. La historicidad que atraviesa este planteamiento hace de las experiencias y de las subjetividades de la identidad vivida una identidad personal que no puede ser entendida al margen de su historia. Así, aparece la historia como dimensión encarnada de las personas. La misma lógica cabe resaltar para la identidad cultural, la cual “se halla a medio camino de la memoria de las significaciones personales y de la memoria de los cronotopos comunes. Se construye en el ir y venir entre ambos extremos” (Terradas Saborit: 2004, p.64).

Es de esta manera que podemos entender que las prácticas discursivas de los cuerpos delimitan las categorías que convergen de manera acumulativa a lo largo del tiempo. Así, las identidades y los cuerpos adoptan su especificidad en las tensiones históricas, dando lugar a formas concretas y particulares, adoptadas según las contingencias producidas en los marcos específicos en los que se desenvuelven. Debido a la viveza de la “iterabilidad”<sup>15</sup> del marco o del contexto donde se suceden las prácticas discursivas, el marco se vuelve inestable, frágil y fluido. De esta manera traigo una vez más lo expuesto por Davis en su estudio sobre el *blues* (2012). En ese trabajo recalca la especificidad de las experiencias y de las subjetividades de las mujeres negras de EEUU y su reformulación de una identidad que les es propia:

---

14 “Marco” atendiendo al concepto que sistematiza Butler (2010) en el que un contexto está formado por las agencias discursivas de las personas que interactúan en posiciones desiguales. Como es un marco dinámico, en constante movimiento, la reformulación continua de los discursos materiales produce fisuras que lo hacen frágil e inestable.

15 Siguiendo a Derrida, es la cualidad que tiene todo signo para resignificarse (Burgos Díaz: 2008).

Los retratos femeninos creados por las primeras mujeres del blues sirvieron como recordatorio de la tradicional condición de las mujeres afroamericanas, una tradición que cuestionaba directamente las nociones de feminidad imperantes (Davis: 2012, p.179).

Como he mencionado, estas contingencias no son inocuas, es decir, que las diferencias de los cuerpos e identidades no son en relaciones de equidad, sino en relaciones de poder. De esta manera, los cuerpos y de las identidades se engarzan en un entorno empeñado en designar<sup>16</sup> de manera jerárquicamente desigual las diferencias categóricas que anuncian los cuerpos de las personas.

Esta designación o, de un modo más concreto, esta interpelación puede funcionar como “una expectativa que termina produciendo el fenómeno mismo que anticipa” (Butler, Judith: 2001, p.17). La interpelación como mecanismo inestable y frágil actúa a modo de tecnologías de poder que son encarnadas de manera vivencial. Mecanismos de dominación que, a través de la agencia discursiva de los cuerpos, pueden reformular identidades *previsibles* pero también frágiles. Así, la interpelación es un mecanismo del biopoder que puede encontrar resistencias en él.

Es por esta razón que los dispositivos de domesticación actúan configurando un espacio de biopoder que teje las dinámicas sociales y corporales. Así, tanto las identidades vividas, que atañen a las experiencias y a las subjetividades de las personas, como las identidades culturales, están (re)formulándose en lógicas de domesticación.

Las convenciones surgidas de esa tensión histórica “remarcan que el racismo y la sexualidad convergen en ese espacio de domesticación y control que Foucault llamará biopolítico” (Berná, David: 2011, p.2).

Autoras como Angela Davis o Creensaw [inciden] en esa necesaria mirada interseccional donde los vectores raza, género, sexo, cuerpo, clase social, etc. no pueden ser vistos como realidades independientes, sino remarcando su interdependencia, y no como una suma, sino como un cruce constitutivo de los sujetos (Berná: 2011, p.2).

Suponiendo que la infancia, entendida como una categoría semiótico-material, surge de la tensión acumulada entre un mundo adulto delimitado y un mundo infantil miméticamente delimitado, ¿es la infancia un vector en sí mismo que transversaliza las identidades infantiles? O en otras palabras, ¿se puede adoptar una mirada interseccional en las identidades que formulan las personas de entre cuatro y seis años? Si es así ¿qué formas específicas emergen? ¿Acaso la infancia está exenta de articularse en una serie de rituales prácticos y discursivos que infantilizan lo infantil? ¿Acaso esta infantilización de lo infantil no adopta diferentes singularidades según la raza, el sexo, el género, la clase

---

16 “Designación” (Terradas Saborit: 2004) que voy a tratar aquí como un tipo específico de interpelación semiótico-material.

social, la lengua, la cultura, etc.? ¿Acaso la infancia es ajena a las operaciones de esta microfísica del poder? ¿Acaso **la infantilización no es en sí un mecanismo de biopoder?**

#### 1.4.1. CUERPOS GENERIZADOS Y SEXUADOS: del *habitus* y del performativo de género

(...) el cuerpo no es un objeto de estudio más (...), sino el objeto central de la investigación: un cuerpo huérfano epistemológicamente, prisionero de un dispositivo de dominación (citando a Foucault) pero al mismo tiempo libre del mismo, un cuerpo agente, sujeto. Esta perspectiva exige hacer una crítica profunda del determinismo biológico (...), como del determinismo social (Esteban Galarza: 2013, p.139).

La evolución que ha experimentado el género como categoría analítica ha rozado distintas formas de determinismo. La falta de un marco conceptual e interpretativo que permitiese observar al género con especificidad y con cierto dinamismo y fragilidad, ha llevado al género a actuar como una *metonimia*<sup>17</sup> en la que las particularidades de sus rasgos, provenientes de experiencias concretas, se pretenden *totales* y, en cierto modo, universales. En muchas ocasiones, esta manera de proceder ha llevado a la mirada investigadora a incurrir en un discurrir etnocéntrico. Chandra Mohanty Tapalde (2008) ya identificó una serie de errores metodológicos habituales en investigación que llevaban consigo la articulación de una concepción etnocéntrica del universo estudiado. Un modo de proceder que incurría en la ideología machista y racista de nuestra cultura.

El paso, a finales de los ochenta, de una antropología de la mujer a una antropología de género desplazó la categoría de *género* sustituyendo los factores biológicos deterministas por factores sociológicos igual de deterministas. De manera similar a lo que sucedía con la dicotomía hombre/mujer, la existencia de un género masculino/género femenino se da por supuesta antes de analizarla. El género como categoría analítica se desliza para conformarse en hipótesis implícitas de partida, impidiendo una verificación de los factores conceptualizados previamente al análisis y, con ello, la imposibilidad de analizar lo observado con la especificidad del contexto. De esta manera, se ve mermada su potenciabilidad como categoría de análisis.

Advirtiendo cierta analogía con la evolución expuesta, la teoría del *habitus* de Pierre Bourdieu (1988) muestra un cierto determinismo que ahonda sus raíces en el terreno socio-lingüístico.

---

17 Con el término "metonimia" hago referencia a un modo lógico de proceder en el que se desplazan las características particulares de un elemento concreto al conjunto en el que se integra dicho elemento. Por poner un ejemplo, no es lo mismo señalar que existen manzanas verdes que señalar que todas las manzanas son verdes. De esta forma, la metonimia es una lógica que lleva a dar por hecho que las características singulares son totales.

Esta teoría ubica el ámbito social y el lenguaje en una posición de exterioridad respecto al cuerpo de las personas.

Según el marco interpretativo de este trabajo y como he ido hilando en los anteriores apartados, el concepto de cuerpo aquí tratado es un cuerpo agente discursiva y materialmente. Por ello, este trabajo no puede tratar al cuerpo y a las identidades generizadas como sedimento de lo socio-simbólico, como apunta la tesis de Bourdieu. Más al contrario, aquí se invierte su lógica al entender que lo simbólico es sedimento de lo social y lo socio-cultural un escenario particular e histórico en el que los cuerpos convergen en distintas posiciones<sup>18</sup>.

Debido a la gran influencia que tienen los planteamientos ortodoxos del *habitus* tanto en la literatura que estudia los tipos de masculinidad y la “dominación”<sup>19</sup> que ésta ejerce sobre la feminidad, como en la literatura sobre la socialización de la infancia en el “campo”<sup>20</sup> escolar, me detengo a explicar brevemente la forma en que Bourdieu sistematiza el *habitus*, con la intención de esbozar las líneas que delimitan el *habitus* aquí tratado.

Para Bourdieu, es en la socialización de un ideario simbólico que nos es común donde se aprehenden los valores “típicos” de la feminidad y de la masculinidad propios de cada cultura. Este ideario simbólico se construye cognitivamente de manera maniquea<sup>21</sup> poniendo el centro de atención en el tipo ideal de “hombre”. Es un ideario simbólico androcéntrico que jerarquiza, connotando de manera valorativamente desigual a uno y a otro género y a uno y a otro sexo. La estructura simbólica se construye atendiendo a la masculinidad y en una posición de alteridad, a la feminidad.

En esta línea Bourdieu estructura un esquema sinóptico<sup>22</sup> que explicita gráficamente los valores asignados a cada sexo. Nos movemos aquí en el ámbito de lo simbólico. Si el receptor no posee esa misma “habitudine” (Bourdieu: 2000) o estructura que denota asignando diferentes valores, su capacidad reproductiva se ve mermada. De esta forma, la fuerza simbólica que articula esta estructura de dominación puede operar gracias a que las personas aprehenden un ideario simbólico que les es común y ajeno a la vez. Es decir, es ajeno en tanto que persiste en lo social como ámbito al margen del cuerpo y es común en tanto que, para que esta fuerza simbólica (que surge de la fuerza ejercida

---

18 Butler desarrolla esta reflexión en “Performativity’s Social Magic” (Butler: 1999).

19 Uso aquí el término “dominación” que emplea Bourdieu (Bourdieu: 2000).

20 Uso aquí el término “campo” multidimensional que emplea Bourdieu (Bourdieu: 1988).

21 María Jesús Izquierdo siguiendo a Bourdieu. *Lo que cuesta ser hombre: costes y beneficios de la masculinidad*. URL: [http://www.berdingune.euskadi.eus/u89-congizon/es/contenidos/informacion/sare2007/es\\_berdingu/adjuntos/izquierdo.m\\_07\\_cast.pdf](http://www.berdingune.euskadi.eus/u89-congizon/es/contenidos/informacion/sare2007/es_berdingu/adjuntos/izquierdo.m_07_cast.pdf) [Consulta: 16/02/2015]

22 De manera contrapuesta, la *masculinidad* aparece asociada al calor, a las altas alturas, a las afueras, a lo abierto (sol, oro, luz, cielo, rectitud) y como eje central superior, a lo “seco”. En el otro eje central, el opuesto y bajo, la *feminidad* es significativa de lo “húmedo” el frío, las bajas alturas, lo lleno, lo cerrado, la oscuridad, lo privado (“dentro”, casa). En suma, la masculinidad connota lo *oficial*, lo *religioso* y lo *público*, mientras la feminidad hace referencia a lo *oficioso*, lo *mágico* y lo *ordinario* (Bourdieu: 2000).

en el acto sexual) opere al margen de las personas, es necesario que las estructuras relacionales del lenguaje se adhieran o se aprehendan en la socialización.

La dominación que se desprende de este universo simbólicamente jerarquizado se refuerza cuando los valores culturales, simbólicamente contruidos, se presentan como una “actividad natural”<sup>23</sup> inherente a cada sexo<sup>24</sup>. De tal manera que en vez de ser una sociedad constituida por personas, nos encontramos ante una sociedad constituida por dos géneros sexuados en los que el género, en forma de *habitus*, se asocia y se construye sobre uno y otro sexo. Las estructuras cognitivas aprehendidas por oposición forman valores que, al estar asociados a cada sexo, adoptan una aparente objetividad mediante la “experiencia dóxica” o la “actitud naturalizada” (en términos de Bourdieu: 2000). Esta actitud naturalizada en términos desiguales constituye una fuente de legitimidad para la dominación masculina que, convertida en *habitus*, sólo es transformable por una persona con autoridad social. Es en estos resortes simbólicos de donde aflora la violencia que la masculinidad ejerce dominando sobre la feminidad y sobre otros tipos de masculinidades.

Como se puede observar en la siguiente cita, este planteamiento se inserta en una estructura social con autoridad para operar al margen de los cuerpos de las personas. Los valores simbólicos que articulan la estructura cohabitan al margen del cuerpo. Este cuerpo pasivo aprehende las estructuras simbólicas que le permiten dominar o ser subordinado mediante una *relación* “mágica” que lleva al cuerpo a operar según lo pre-establecido en el ideario simbólico:

La fuerza simbólica es una forma de poder que se ejerce directamente sobre los cuerpos y como por arte de magia, al margen de cualquier coacción física; pero esta magia sólo opera apoyándose en unas disposiciones registradas, a la manera de uso de resortes, en lo más profundo de los cuerpos (Bourdieu: 2000, p.30).

Atendiendo al enfoque aquí adoptado, el problema que surge en estos planteamientos es que el discursivo no pasa “del habla al cuerpo que habla” (Burgos Díaz: 2008, p. 308) en el que todos los cuerpos tienen capacidad para alterar el significado de las cosas. El *habitus* de Bourdieu hila dos ámbitos delimitadamente irreconciliables que impide dar respuestas a cómo las personas pueden modificar las convenciones socio-culturales, cómo pueden (re)significar y vivenciar las tensiones acumuladas de diversas formas. El hecho de separar los ámbitos: a saber, lo social y lo corporal, lleva a Bourdieu a interconectarlos mediante una relación mágica que denota cierta unidireccionalidad. Lo pre-discursivo de un lado, donde se encuentra la autoridad social, y lo discursivo de otro, donde el lenguaje se articula como espacio receptor de dicha autoridad.

---

23 Bourdieu (2000), siguiendo a Husserl, habla de “experiencia dóxica” o “actitud natural” para referirse a la naturalización de la división sexual de la sociedad como condición de legitimidad.

24 La teoría del *habitus* entiende el sexo como la parte biológicamente genital del cuerpo. Aceptación que persiste en ese cuerpo pasivo y hormonal al que hice alusión en el apartado anterior.

No se trata de interpretar el discurso para hacer a través de él una historia del referente. (...) Sin duda, tal historia del referente es posible; no se excluye en el comienzo el esfuerzo para desensamblar y liberar del texto esas experiencias 'prediscursivas'. Pero de lo que se trata aquí no es de neutralizar el discurso, de hacerlo signo de otra cosa y de atravesar su espesor para alcanzar lo que permanece silenciosamente más allá de él (...) Sustituir el tesoro enigmático 'de las cosas' previas al discurso, por la formación regular de los objetos que sólo en él dibujan. Definir esos objetos sin referencia al fondo de las cosas, sino refiriéndonos al conjunto de las reglas que permiten formarlos como objeto de un discurso y constituyen así sus condiciones de aparición histórica (...) quisiera demostrar con ejemplos precisos que analizando los propios discursos se ve cómo se afloja el lazo al parecer tan fuerte de las palabras y de las cosas (...) (Foucault: 2002, pp.77-81).

Al contrario que en esta cita de Foucault (2002) para quien los discursos son prácticas y las prácticas son discursos, para Bourdieu el performativo del lenguaje es fijo y su capacidad para transformarse proviene de la autoridad social de la persona que lo habla. De esta manera, Bourdieu concibe el lenguaje en una dimensión social en la que el primero, el lenguaje, depende directamente de la estructura de poder dada en el último, lo social.

Así, al mantener separados el lenguaje, el cuerpo y lo social, el marco interpretativo que plantea Bourdieu no puede explicar los cambios o las transformaciones producidas en el performativo. Si el ámbito simbólico precede al discurso, se "naturaliza" aquello que Bourdieu parece no querer determinar. El cuerpo como un autómatas pasa a ser aquí un nexo de tejidos, subjetividades y vivencias que da cabida a la existencia de lo simbólico.

Este planteamiento se hila en dos ámbitos delimitadamente disjuntos concibiendo la relación en una dirección que denota cierta uniausalidad. Lo pre-discursivo, en donde se encuentra la autoridad, de un lado, y lo discursivo de otro, como espacio receptor de esa autoridad. Esta lógica plantea dos escenarios delimitados: lo subjetivo cae de un lado y lo objetivo cae de otro. En cierta forma, Bourdieu, al ubicar la autoridad de manera externa al lenguaje y, con ello al cuerpo, incita a que la persona sea vista de manera rígida como receptora pasiva de toda autoridad.

En este sentido, la lógica usada en este trabajo se invierte: el *habitus* que atiende a cuestiones simbólicas no se deposita en el cuerpo, sino que lo simbólico del *habitus* es el sedimento de la agencia del performativo y, con ello, de lo social.

Como he esbozado en los párrafos anteriores, el contexto adquiere especificidad al encontrarse en él diversas categorías. Ni las prácticas discursivas, ni el cuerpo que formula la agencia es el mismo, ya que en la repetición (o en la iterabilidad del signo en el discurso como práctica) de sus actos o del performativo, está la posibilidad de (re)significación por parte del cuerpo agente.

Existe el peligro de fijar diferentes masculinidades dentro de 'posiciones' diferenciadas dentro de una jerarquía de poder, negando así la fluidez y los variados movimientos que se dan dentro del género y de la sexualidad como parte de un continuum (Seidler: 2010, p.84).

El *habitus* tratado en este trabajo sigue la lógica que plantea Butler (Burgos Díaz: 2008) al conciliar lo social y lo discursivo en el cuerpo. Para Bourdieu (2000) la fuerza del performativo se encuentra en lo social, ajeno y en posición de exterioridad al lenguaje y al cuerpo que lo articula. Para Derrida (Burgos Díaz: 2008), atendiendo al discurso, la fuerza del lenguaje reside en el propio lenguaje gracias a la característica de iterabilidad intrínseca a todo signo. Pero si el performativo es una práctica-discursiva del cuerpo, la capacidad para (re)significarse depende directamente de éste y del contexto particular en el que dicho cuerpo se desenvuelve, "(...) tarea que consiste en no tratar –en dejar de tratar- los discursos como conjuntos de signos (de elementos significantes que envían a contenidos o a representaciones), sino como prácticas que forman sistemáticamente los objetos de los que hablan" (Foucault: 2002, p.81).

De esta manera, al tratar el *habitus* como un performativo en el sentido en que lo concibe Butler, el *habitus* aquí tratado no es un *habitus* de género, sino un *habitus* generizado en el que su fuerza deviene de los procesos en los que el cuerpo ritualiza sus prácticas discursivas y la manera en la que el marco socio-cultural las (re)significa. Esto desecha la idea de que el *habitus* de género depende de una estructura socio-simbólica que fija los valores de la masculinidad y de la feminidad en exterioridad al cuerpo mediante unos resortes mágicos.

Así, la agencia cotidiana que genera el *habitus* no está "inexorablemente" determinada por una estructura, sino que es un ejercicio de elección en el que se adoptan unas prácticas y se excluyen otras. Estas prácticas discursivas, en donde emergen las identidades generizadas, se desarrollan en procesos de elección más o menos conscientes. Ambos elementos, el de repetición y el de exclusión, se imbrican articulando la *performatividad* en un hacer(se) anunciado discursivamente que da lugar a múltiples enclaves materiales y discursivos que, al ser inestables, (re)significan las identidades generizadas de las personas.

(...) la performatividad no es un acto único, sino una repetición y un ritual que logra su efecto mediante su naturalización en el contexto de un cuerpo, entendido, hasta cierto punto, como una duración temporal sostenida culturalmente (Butler: 2001, p.17).

Es a partir de este marco de entendimiento desde donde se puede intentar responder a los cambios producidos en el *habitus* generizado (así como en el *habitus* sexuado, cabría añadir) por parte de aquellas personas que no poseen una autoridad social dada.

Sin dilatar más en esta cuestión, voy a tener en cuenta el *habitus* generizado enmarcándolo directamente en la agencia discursiva. Así, el *habitus* pasa en este trabajo a enmarcarse dentro del performativo como prácticas ritualizadas de exclusión y de asimilación en el cual su autoridad o la falta de la misma responde a la capacidad de (re)significación en posiciones concretas de dominación. El *habitus* es un performativo que se repite en procesos, no en estructuras. Es, por tanto, un *habitus* generizado y no un *habitus* de género.

Si ello es así, si *habitus* y performatividad se interrelacionan, ya no queda justificada la separación entre lo social y lo lingüístico -ni entre lo objetivo y lo subjetivo- que mantiene Bourdieu (Burgos Díaz: 2008, p.314).

De esta manera, el sexo, la sexualidad o el género forman parte de la agencia discursiva del cuerpo de las personas. Agencia, por lo demás, mediatizada por mecanismos de dominación existentes en el contexto.

Es en este marco teórico donde aparecen las identidades. Si los objetos y los sujetos devienen de las prácticas discursivas que se (re)generan mediante procesos miméticos y excluyentes, el cuerpo no puede ser entendido al margen del género como base biológica, ni puede ser entendido en una “*habitudine*” simbólica o estructura socio lingüística al margen del mismo. No hay cabida para concebir la naturaleza y la cultura como ámbitos separados, de la misma manera que no hay cabida para concebir lo corporal y lo lingüístico como ámbitos separados. Más, por el contrario, cuerpo, naturaleza, sociedad, cultura y política se (re)crean mutuamente adoptando una multiplicidad de identidades de manera sincrónica y diacrónica.

En este punto me surgen las siguientes preguntas, ¿es la infancia un performativo? ¿Cómo se vivencia el *habitus* generizado en la infancia? ¿Varía el *habitus* generizado de una identidad cultural a otra?

El “sistema sexo-género”<sup>25</sup> es una urdimbre socio-cultural que se pretende natural. Este sistema actúa sobre las personas conformando cuerpos generizados y sexuados que son el resultado de la articulación de diversos efectos del poder. Así, el sistema sexo-género es una articulación dinámica en el que las tecnologías del poder oprimen a las personas en general y a las *mujeres, negras, gitanas y/o bolleras*, en particular. Lista en la que añado, en relación con el tema aquí estudiado, a las criaturas.

La idea de que el feminismo es el estudio y la práctica reivindicativa que tiene como objeto asentar las bases de una noción de ser humano donde las diferencias no sean en jerarquía<sup>26</sup> muestra una

---

25 Gayle Rubin formula esta expresión en “Tráfico de mujeres” (Rubin: 1986).

26 Hago mía la definición realizada por Burgos Díaz sobre feminismo en el módulo de *Teorías feministas posmodernas* realizado en octubre de 2014.

noción del ser humano en interdependencia. Interdependencia o *precariedad*<sup>27</sup> como cualidad del ser humano sobre la que se articula una interdependencia de dimensión política o “precaridad” –“precarity”- que gestiona de manera desigual la precariedad –“precariousness”- de las personas. El hecho de atender a la “precarity” como la capacidad para estratificar la cualidad inicial nos lleva a entender que las identidades están gestándose en un continuum de interacción en el que las posiciones ocupadas son desiguales. De esta manera, no pueden ser estudiadas las “identidades genéricas” y las “imágenes generizadas” (Herrera Gómez, Coral: 2011) de las feminidades sin estudiar las “identidades genéricas” y las “imágenes generizadas” de las masculinidades.

(...) es imprescindible tener en cuenta los atributos del ser hombre. Así, del mismo modo que no se puede pensar al amo sin el esclavo, tampoco puede pensarse, no por una razón existencial, sino epistemológico-política, a las mujeres sin los hombres” (Stolcke: 1996, p.344).

En *Tráfico de mujeres* Gayle Rubin (1986) se detiene a analizar, a partir de los estudios de parentesco realizados por Lévi-Strauss, lo que formula con el nombre de *sistema sexo-género*. Rubin observa que la sexualidad es un elemento central en estas relaciones. Yendo un paso más allá en su aportación, la autora revisa la teoría edípica del psicoanálisis, en la que, alejándose de las interpretaciones biologicistas, observa que la masculinidad es aprehendida, es relacional y es asimilable en la medida en la que (en este caso al que me refiero) el niño encarne o no la idea lacaniana del “falo”<sup>28</sup>.

La manera en que Rubin (1986) estudia la masculinidad permite pensar y conceptualizar otras masculinidades.

(...) la idea de que no existe una sola masculinidad, sino formas de y significados de ser hombres que dependen de un periodo y una cultura determinados, es decir, que las masculinidades están construidas históricamente (Amuchástegui, Ana; Rivas, Marta: 1997, p.1).

El discurso en relación al *falo* recuerda a la masculinidad canónica sobre la que versa, entre otras masculinidades, Seidler (2010). El autor identifica la *masculinidad hegemónica* con los rasgos distintivos del pensamiento ilustrado, haciendo especial hincapié en la influencia que han tenido para la tradición del pensamiento occidental los planteamientos kantianos sobre la razón y la moral.

Hay que señalar que fue una masculinidad blanca, europea y dominante la que tomó la razón y conocimiento. (...) tal y como Kant lo había formulado, lo ‘humano’ dentro de

---

27 O *precariousness* aludiendo a Butler (2010).

28 Entendido éste como el símbolo de poder del universo simbólico masculino, frente al femenino. Rubin (1986).

la naturaleza humana se debía identificar con una facultad independiente para razonar (Seidler: 2010, p.66).

El tipo ideal al que me refiero actúa como referente canónico (*falo*) que jerarquiza las diversas posiciones semiótico-materiales de las masculinidades vividas.

Robert W. Connell identifica la identidad masculina canónica con el nombre de “masculinidad hegemónica”, haciendo hincapié en el carácter normativo de ésta. Para aquellas masculinidades que difieren del canónico “falo”<sup>29</sup>, como pueden ser la homosexualidad (*marica*) o aquellas que se formulan en agencias discursivas normativamente menos masculinizadas y que se connotan feminizadas, establece dos posibles conceptos. El que traigo a colación aquí es el de “masculinidad cómplice” porque supone otro ejemplo más de “los dominados” “dominando”.

Deconstruir la manera a través de la cual nuestros sistemas sociales crean a los ‘machos’ (...) y vehiculan los mecanismos sutiles de la dominación (...) conlleva explicitar el coste y la alienación que viven los hombres en las relaciones con sus congéneres, hombres (...) si la masculinidad se construye, también se puede cambiar (Alsina, Cristina; Borràs, Laura: 2000, pp. 85-86).

Aun con ello, la clasificación de Connell debe ser entendida aquí atendiendo al enfoque que hila este trabajo, ya que como sostiene Seidler:

El problema de la teoría de los roles o de las teorías del ‘condicionamiento social’ es que nos dejan con unas nociones negativas de la masculinidad como poder, y esto hace que sea difícil dar forma a imaginarios diferentes que puedan hablar más allá de los límites marcados por las generaciones (...) Debemos explorar las interrelaciones entre el poder y las emociones y así cuestionar los términos más racionalistas de la teoría. Las masculinidades cambian con el tiempo y debemos reconocer las diferentes posiciones a las que están sometidos los hombres, determinadas por la clase, la ‘raza’ o su origen étnico. Debemos reconocer de qué modo las subjetividades generacionales se incrustan en el tiempo (Seidler: 2010, pp.86-87).

---

29 Según Izquierdo en URL: [http://www.berdingune.euskadi.eus/u89-congizon/es/contenidos/informacion/sare2007/es\\_berdingu/adjuntos/izquierdo.m\\_07\\_cast.pdf](http://www.berdingune.euskadi.eus/u89-congizon/es/contenidos/informacion/sare2007/es_berdingu/adjuntos/izquierdo.m_07_cast.pdf) [Consulta: 16/02/2015]

### 1.4.2. CUERPO RACIALIZADO: *de la conveniencia o no del uso del concepto de “raza”*

(...) crecí negra como creció mi necesidad de vida, de afirmación, de amor, de compartir  
(...) Crecí negra como Seboulisa, a la que había de encontrar varias vidas más tarde en las frescas casas de adobe de Abomey (...) Un día mi madre había salido a hacer la compra y mis hermanas estaban hablando de alguien de ‘Color’ ‘¿Qué significa de Color?’, pregunté. Para mi sorpresa, ninguna de mis hermanas estaba muy segura (Lorde: 2009, pp.98-99).

Los procesos mediante los que los cuerpos son *racializados* me lleva a hablar del término “raza” como “un tipo específico de etnicidad” (Berná: 2011,p.2).

Para ello, voy a emplear en algunas ocasiones la palabra “raza” en lugar de “etnia cultural” o “grupo étnico” con la finalidad de visibilizar la existencia de los procesos en los que los cuerpos son racializados. Esta decisión proviene de la consideración de que la “raza” existe, a día de hoy, en la medida en que esta convención genera tensiones que vivencian los cuerpos de las personas, articulando experiencias y subjetividades. Emergen así identidades en relación al proceso de racialización de los cuerpos. Cuerpos racializados que poseen fórmulas concretas en un escenario de biopoder.

Los conceptos preestablecidos detrás de la identidad ‘blanca’ en una sociedad violentamente consciente de lo racial tienen repercusiones en la poesía, en la metáfora, en la vida civil en la que, para mejor o para peor, como oposición o como imitación, se halla enraizado (...). Porque esta conciencia de lo racial es más que una serie de ideas míticas (Rich: 2005, p.59).

Es por este motivo que, sin estar de acuerdo con la premisa de que las *razas* existen como un conjunto de cualidades y características biológicas, voy a utilizar este término como categoría social, cultural y política que ordena a las personas según su especificidad étnica.

De este modo y desechando la creencia naturalizadora de las “razas”, el uso de este término como categoría históricamente acumulada y reformulada en la actualidad, interviene en los procesos identitarios de la siguiente manera:

(...) 1) la identidad a la que se llama racial no es sino un caso particular de la etnicidad [...], es decir un principio históricamente construido de clasificación social; [y que] 2) el haz de relaciones sociales y simbólicas designada por la ‘raza’ (o ‘el color’) varían fuer-

temente según las sociedades y las coyunturas históricas, y de acuerdo con los mecanismos de (re)producción del racismo como modo de dominación que apela a la naturaleza como principio de legitimación (Berná: 2011, p.3).

Según Romero Bachiller (2003), la existencia de un racismo cultural (e institucional y/o material) configura las subjetividades de las personas a través de prácticas performativas. La interpelación del entorno en lógicas racializadas se imbrica, de una forma u otra, en la articulación de las identidades vividas y de las identidades culturales. Un análisis de las identidades debe por tanto incluir esta categoría, permitiéndonos a su vez visibilizar cómo la urdimbre conceptual de ésta se inscribe (en este caso concreto) en los cuerpos de las criaturas y de qué manera se expresa y se reformula.

Al igual que ocurre con el “sexo-género”, cabe aclarar que una cosa es que este binomio se desnaturalice y otra el hecho de que la huella del discurrir anterior haya dejado de operar o, lo que es lo mismo, que la revisión del concepto de *raza* lleve automáticamente a producir cambios socio-culturales en los que se haya borrado toda marca de racismo. Resulta importante este aspecto porque:

La afirmación de la inexistencia de las ‘razas’ parece dejarnos desarmadas para enfrentar un racismo que se difumina en términos de ‘conflictos culturales’ o de ‘xenofobia’. Más aún, lejos de desaparecer, el término ‘raza’ parece circular pletórico de energía en los discursos cotidianos e inscribirse sólidamente en los cuerpos, espacios y representaciones marcados racialmente como ‘no blancos’: las personas ‘blancas’, mientras tanto, aparecen sistemáticamente como no racializadas (Romero Bachiller: 2003, p.113).

Es por ello que resulta interesante abordar la observación de las prácticas discursivas ritualizadas en base a los procesos de racialización semiótico-materiales del entorno. Analizar cómo se configuran los escenarios canónicos en los que la normatividad, identificada en la “blanquitud”, se materializa configurando las subjetividades desde la otredad. Esto nos permite a su vez, analizar cómo se da la jerarquía en un universo de posiciones étnico-raciales que, de manera frágil, pero no por ello con menor capacidad operativa, estratifica la posición de los cuerpos:

(...) una posición étnico-racialmente definida requiere del re-ordenamiento concreto de estos y otros elementos, de las formas en que actualizamos e inscribimos los ‘discursos’ en torno a la ‘raza’ –nunca únicamente discursivos sino también materiales-encarnándolos y vivenciándolos performativamente: re-citando, y por tanto desplazando reiteradamente supuestos ‘originales’ que son hechos en cada práctica (Romero Bachiller: 2003, p.125).

Así, la enunciación de diferencias racializadas en jerarquía formula procesos mediante los cuales las identidades vividas y las culturales pueden posicionarse en los enclaves o en los márgenes del poder;

pueden reformularse y pueden reclamar su propia identidad frente a designaciones e interpelaciones que, articuladas como tecnologías específicas del poder, están en el escenario.

### 1.4.3. CUERPO INFANTIL: del “etnocentrismo adulto”

La transición radical del ‘viejo’ al ‘nuevo’ modelo de mortalidad ocurrida en Europa en los últimos cien años (...) ha venido acompañada por un nuevo patrón de fertilidad limitada (...). Estos cambios demográficos, donde quieran que ocurran, influyen en cómo se percibe la vida humana, la persona, las etapas de la vida (incluyendo la ‘invención’ moderna de la infancia y la adolescencia) (Scheper-Hughes, Nancy: 1997, pp.384-385).

Como he ido advirtiendo a lo largo de esta introducción conceptual, la infancia parece estar formulada en términos absolutos y homogéneos (Domínguez, Guadalupe Reyes: 2014), lo cual nos impide observar el carácter particular de las criaturas según los distintos enclaves en los que se posicionan sus cuerpos. La cultura, la sociedad, la estratificación social, la diversidad funcional, la religión o la ausencia de la misma, la lengua, etcétera, todo ello lleva consigo la conjunción interactiva de diferentes experiencias y de diferentes subjetividades en las que una identidad vivida y cultural adquiere especificidad.

En la línea de los planteamientos etnocéntricos, las últimas décadas han discurrido en un ir y venir de ricas reflexiones e importantes matices sobre las diferencias de las mujeres. En este escenario han surgido voces disidentes que perduran en la actualidad. Voces que han llamado la atención acerca de los planteamientos deterministas a los que he hecho alusión en los anteriores apartados<sup>30</sup>, con la finalidad de sacar a la luz las diversas particularidades y de elaborar propuestas concretas encaminadas a rescatar lo invisibilizado. De esta manera, el paso de un sujeto “mujer” a un sujeto “múltiple de mujeres”, problematizando, a su vez, la categoría de género fue una de las propuestas que elaboró Mohanty Tapalde en su artículo “Bajo los ojos de occidente. Academia feminista y discurso colonial”<sup>31</sup> (2008). Como otras muchas, esta propuesta ha ayudado al feminismo a romper con ciertos universales que invisibilizaban, e invisibilizan a día de hoy, las particularidades de los escenarios, de los grupos y de las personas.

Este artículo al que me refiero observa un discurrir etnocéntrico en la antropología de la mujer o en la antropología de género y destapa que tras la rúbrica de *mujer* se esconde una lógica que impone a todas las *mujeres* la significación de *mujer* propia de Occidente.

---

30 Autoras como Anouar Abdel-Malek, Rubin, Wittig, Patricia Hills Collins, Eleanor Burker Leacock o Lorde, entre otras.

31 Este texto es una revisión del artículo publicado en *Boundary*, No.1 (1984).

Estableciendo una analogía con lo planteado por Mohanty Tapalde, me pregunto si tras la rúbrica de la infancia se esconde una lógica que impone a todas las criaturas la significación de una infancia propia de los adultos de Occidente. Es decir, si se extrapola una definición previa de lo que significa ser infantil. En esta reflexión me planteo ¿hasta qué punto las niñas y los niños son percibidas y entendidos como un grupo de pares homogéneo?, ¿hasta qué punto su homogeneidad responde a criterios occidentales propios de la ilustración?

Descartes y Kant (...) reflejaron la distinción entre naturaleza y cultura que iba a enmarcar las tradiciones del conocimiento científico dentro del racionalismo ilustrado y que resuena aún dentro de las tradiciones de la teoría estructuralista y post-estructuralista (...) (Seidler: 2010, p.66).

Siguiendo con la literatura antropológica, en este caso, con la antropología de la mujer, Sherry Ortner escribe en 1979: “¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?”. En dicho estudio, a partir de la distinción dicotómica de Lévi-Strauss entre naturaleza y cultura<sup>32</sup>, la autora considera que la opresión de la *mujer* es el resultado de un estar más próximo a la naturaleza que el estar de los hombres<sup>33</sup>. Concibe una realidad material (cuerpo biológico y reproductivo) pre-socializada que divide en términos de diferencias fisiológicas a mujeres y a hombres de manera excluyentemente definida. Sobre esta materialidad se construye el rol social jerárquicamente diferencial que cada uno de los grupos desempeña. En el caso de la mujer, su capacidad de creación por medio natural ligada a la realización de la función gestacional y de crianza la lleva a socializarse en espacios domésticos.

En la línea del artículo de Chris Jenks (1996) sobre los estudios infantiles, la conceptualización de la infancia en términos de carencia de un “estar” en “plena disposición para razonar” hace que la infancia, como identidad homogénea, sea percibida sobre una lógica binaria que proyecta en este grupo la imagen de un ser-estando más próximo a la naturaleza. Aparece una concepción que esencializa sus “dependencias” convirtiéndolas en un rasgo distintivo de ésta. La dependencia emerge en la infancia como una variable identitaria fija y estática y, por tanto, esencializada.

La “dependencia infantil” traba con la carencia que estas personas poseen para un “adecuado discurrir racional” distándolas también de ser “sujetos de moral”. Esta concepción se enraíza en el enfoque kantiano tan influyente en nuestro discurrir ontológico y epistemológico. Discurrir que lleva a estandarizar a la infancia bajo una fórmula jerárquicamente diferencial que “infantiliza” lo infantil.

---

32 En las bases de este planteamiento se encuentra la idea dicotómica de naturaleza y cultura de Lévi-Strauss (Thurén, Britt-Marie: 1992).

33 Los cuales, partiendo de una concepción de la fisiología de los cuerpos hetero-céntrica y reproductiva, al no tener la capacidad para gestar biológicamente, crearían artificialmente construyéndose como seres culturales alejados de la naturaleza.

Para Kant, esta visión de ‘objetividad’ e ‘imparcialidad’ se establece en relación con nuestro yo natural, nuestras emociones y sentimientos. Se supone que hemos llegado al estadio más alto de desarrollo moral si somos capaces de tomar esa actitud de imparcialidad hacia nosotros mismos (...) dando por sentada nuestra comprensión del desarrollo moral como una serie de discretas etapas que marcan nuestro devenir desde la infancia hacia la madurez, aunque muy pocos de nosotros lleguen a las etapas más altas (Seidler: 2005, p.124).

La “infantilización” como identidad ajena a la Razón articula un discurso etnocéntrico específico al que me referiré con el nombre de “etnocentrismo adulto” o “adultocentrismo”.

(...) la estructura de poder adultocéntrica que mediatiza las relaciones entre niños y adultos en nuestra sociedad (...) considera a los actores infantiles como versiones inacabadas, proyectadas hacia el futuro (adults-in-the-making), de las personas adultas y emerge con especial fuerza en la escuela, que la institucionaliza y legitima (Ballestín González, Beatriz: 2009, p.229).

Este tipo de etnocentrismo, al erguirse en una imagen “infantilizada” de las infancias, impide observar las especificidades en los márgenes convirtiendo a este grupo de pares en un grupo estático. De este modo, la imagen *infantilizada* imbrica los cuerpos de las criaturas en espacios heterotópicos “irracionalizados”. Espacios en los que la “infantilización” se “personifica”, en oposición de alteridad con la adultez (como “ser” autónomo con plena capacidad para razonar), en un “ser” irracional y dependiente.

En esta línea de pensamiento, los enfoques más ortodoxos de las ciencias sociales y humanísticas se articulan sobre dos tendencias a las que hace referencia Jenks (1996): de un lado, la idea de la infancia como un grupo de personas concreto que debe su homogénea especificidad a unas características naturales; y de otro, a la definición de la infancia en oposición de alteridad con la adultez.

Estas aproximaciones teóricas se desarrollan, principalmente, en las teorías psicológicas y en las teorías de la socialización (Jenks: 1996; Ballestín González: 2009). La pre-conceptualización de “la infancia” al margen de “las infancias” lleva a la mirada investigadora a adoptar un enfoque en el que se hace de la infancia un sujeto universal que adquiere sentido a través de una visión social y cultural adultocentrada.

La generalidad con la que esta lógica hila la mayoría de los estudios impide dar cabida a cuestionamientos y reflexiones más heterodoxos. Este discurso lleva a conceptualizar a las criaturas como un grupo homogéneo y pasivo receptor del contenido adulto. Así, en estos enfoques a los que se

refieren Jenks o Ballestín, se induce a estudiar la infancia sin la infancia. Resulta interesante dejar de analizar a la infancia como sedimento del conocimiento adulto, ajeno a sus cuerpos y tratar la “transmisión” de información recibida por parte de los adultos como una “reformulación” que realizan las personas infantiles en su hacer(se) discursivo que, a su vez, influye en los adultos. La “niñez-adultez” es un eje que se forma de manera bi-direccional. Partiendo de esta idea, no cabría concebir a las criaturas como cuerpos que interiorizan o como “esponjas” que absorben lo que se encuentra fuera de sus experiencias y subjetividades.

Así, es escasa la literatura que analiza a la infancia atendiendo a sus diferencias. Del mismo modo que es inusual encontrar estudios que muestren a las criaturas como agentes activos que socializan y que son socializados.

Una muestra de esto es que apenas existe literatura académica que estudie las infancias en las fronteras del poder. Los estudios suelen partir y elaborar un ideario en torno a la infancia en el que el referente canónico es blanco, es niño y es de clase media. En el estado Español apenas se han elaborado estudios de infantilidades gitanas, negras o árabes, entre otras, que conviven en las fronteras del territorio estatal; o ya no hablar de infantilidades LGTBI negras, árabes o gitanas que conviven en las fronteras del territorio estatal<sup>34</sup>.

Recientemente, desde la antropología, autoras como Ballestín González (2009) han abordado la cuestión adoptando una mirada diferente en la que se elabora una crítica del adultocentrismo en las relaciones de poder en las que interactúa la infancia. Al mismo tiempo se resalta la agencia de estas personas para generar su propia cultura en el campo escolar. En concreto, atendiendo a la inter-especificidad étnica de la infancia en la escuela Ballestín sostiene lo siguiente:

(...) lugar de encuentro obligatorio entre mayorías y minorías culturales (Carrasco, 2001)- de estos niños, deshaciendo los tópicos y estereotipos homogeneizadores que una y otra vez son vehiculados por una parte de la literatura especializada y por los medios de comunicación (Ballestín González: 2009, p.230).

En menor medida y de manera más reciente, diferentes grupos de investigación (Berná; Platero, Lucas o Cascone, Michele, entre otros) están llevando a cabo estudios sobre infantilidades LGTBI en las escuelas, la LGTBIofobia y la invisibilización de las personas infantiles en las escuelas.

En sintonía con estos estudios que parten de un enfoque interseccional, esta investigación se aparta de las teorías de “socialización temprana” o “primeras socializaciones” como momentos en los que se inscriben las identidades de las personas de manera cuasi determinante para el futuro devenir

---

34 Lo que ha proliferado en la última década son los estudios de género en la infancia, como los de Marina Subirats (2015), pero elaboran estudios en los que la transversalidad que posiciona al cuerpo no parece estar tan presente.

de éstas. En su lugar, esta investigación se apoya en el carácter (re)construido de la temporalidad de las infancias como en lo expuesto en relación a las identidades y a la ontología corporal. Mi aproximación teórica tendrá en cuenta que las identidades están en un continuum de transformación o reformulación y que por tanto se modelan a lo largo de la vida de las personas. El peso referencial que pueden adoptar estos cambios o transformaciones en las identidades no parece estar sujeto de manera determinista a momentos estandarizados de las personas; al contrario, los puntos de gran inflexión de éstas parecen formularse en “intersticios” (Del Valle: 2008).

Si, como mencioné en los anteriores apartados, el ser humano es en interdependencia, cabría señalar que la dependencia experimentada en la infancia no es mayor que la experimentada en la adultez. Es diferente. El problema surge de hacer de esta diferencia una noción jerarquizada. El error proviene entonces de entender que todas las diferencias se dan en jerarquías fruto de desigualdades “previamente” estratificadas.

Debemos visibilizar la manera en que las diferencias importan: qué diferencias son privilegiadas y qué diferencias son marginadas. (...) La vida corporal depende del modo en que se articulan y gestionan socialmente las diferencias, en contextos de opresión así como en las dinámicas que reclaman libertad (Burgos Díaz: 2012, p.203).

Desde este ejercicio de usurpación cognitiva de persona de pleno estatus, las identidades infantiles se dirimen en procesos en los que la agencia discursiva dialoga con la interpelación naturalizadora del “niño como salvaje” (Jenks: 1996, p.2). Esta concepción deviene de “presentar el continuo niño-adulto como completamente convencional e incluso garantizado en las teorías sociales modernas, del mismo modo que la distinción entre el pensamiento primitivo y pensamiento racional lo fue para los primeros antropólogos” (Jenks: 1996, p.2).

La llamada de atención que apunto aquí conlleva sacar a la luz la hipótesis implícita de un discurrir que ubica de manera pre-formativa las prácticas performativas de las criaturas (y de los adultos en lo que se refiere a cuestiones infantiles). Al conceptualizar a la infancia en el pre-discursivo y pre-formativo, se estandariza la “imagen infantilizada” y se niegan sus particularidades, invisibilizando las especificidades reformuladas en los márgenes: “infantilizando” la infancia.

Me pregunto si la imagen totalizadora de la infantilización se articula mediante tecnologías de poder que domesticar los cuerpos infantiles. Me pregunto si esa infantilización de la que hablo se imbrica en las identidades vividas de las criaturas devolviendo las expectativas que este mecanismo anticipa en forma similar a la referida en cuanto al género.

La anticipación de una revelación fidedigna del significado es el medio por el cual esa autoridad se atribuye y se instala: la anticipación conjura su objeto. (...) Me pregunto

si (...) entonces, la performatividad del género gira en torno a esta metalepsis, la forma en que la anticipación de una esencia dotada de género provoca lo que planea como exterior a sí misma (Butler: 2001, p.17).

Siguiendo en este discurrir, me pregunto si la dependencia que se presenta natural, la infantilización performativa o del “niño como salvaje”, en términos de Jenks (Domínguez: 2014), encuentra formas específicas según los cuerpos sexuados, generizados y racializados de las criaturas. Si la “dependencia” se ha venido articulando en las identidades feminizadas ¿hasta qué punto este estar naturalizado ritualiza un *habitus* generizado pasajero en los niños y prorrogable en las niñas?, ¿hasta qué punto es experimentada y subjetivizada la infantilización en las identidades vividas de las criaturas? Y ¿según los procesos de racialización de las criaturas? ¿Hasta qué punto el encuentro de estas formas específicas se imbrica en una identidad que les es común? O, dicho de otra manera, ¿en una identidad cultural diversa pero propia de las infancias?

Por otro lado, la interdependencia del ser humano se reformula en formas específicas de dependencia que convergen a lo largo de la vida de todas las personas. Desatender esta cuestión nos puede llevar a sobredimensionar la “dependencia” en las criaturas a la par que a invisibilizar la dependencia en la adultez<sup>35</sup>. En este planteamiento me pregunto si ¿acaso el ideal canónico de la monogamia en la categoría del amor romántico no conlleva cierto halo de (supra-)dependencia entre dos personas? ¿O es que acaso dicha dependencia es menor que la dependencia experimentada por el bebé en relación a la “teta” o al biberón?

Estos interrogantes me han acompañado en la etnografía y me llevan a hablar acerca de la temporalidad de estas identidades. Considero que la “infantilización” entendida como un ser-estando pasajero (sobre todo en las masculinidades hegemónicas performativas de los niños blancos) es otra posición semiótico-material específica.

## 1.5. PREGUNTAS RELEVANTES

Antes de adentrarme en la etnografía, dedico este apartado a recopilar los interrogantes que han ido sucediéndose en la introducción teórica para facilitar su comprensión e introducir el hilo conductor del Bloque II. *Marco etnográfico y etnografía*.

¿Qué es la identidad?

---

35 Dibujando un escenario de mensajes contradictorios en la adultez, ya que, por ejemplo, si ponemos la atención sobre el amor romántico nos encontramos con la (supra-) dependencia como característica básica de la relación.

¿Cómo entiendo que debería abordar un estudio acerca de la identidad?

¿Es posible estandarizar las experiencias de una niña negra y pobre con las de una niña blanca y rica?

¿Existen rasgos comunes en las personas observadas? ¿Y diferencias?

¿Es la infancia un vector en sí mismo que atraviesa las identidades infantiles?, ¿y en qué sentido?  
¿Cuál es su efecto?

¿Se puede adoptar una mirada interseccional en las identidades que formulan las personas de entre cuatro y seis años? Si es así ¿qué formas específicas emergen?

¿La infancia está exenta de articularse en una serie de rituales prácticos y discursivos que infantilizan lo infantil?

La infantilización de lo infantil ¿no adopta diferentes singularidades según la raza, el sexo y el género?

¿Es la infancia ajena a las operaciones de la microfísica del poder?

¿La infantilización no es en sí un mecanismo de biopoder?

## 1.6. HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

**H<sub>1</sub>.** La “niñez” es una categoría social, cultural y política que se reformula atravesada por las lógicas de poder adultocentradas que articulan el escenario socio-cultural de la Escuela Pública de Hipatia.

**H<sub>2</sub>.** La relación “niñez-adultez” es una convención que emerge especialmente codificada en la institución escolar en la que, y a pesar de ello, las criaturas gestionan de algún modo su propia cultura que deviene diversa y común a la vez.

**H<sub>3</sub>.** Las identidades de las criaturas del escenario etnográfico adquieren distintas especificidades al converger en ellas las tensiones de raza, de sexo, de género y de adultez.

**H<sub>4</sub>.** Los cambios en las identidades infantiles se reformulan especialmente en el paso de Haur Hezkuntza o preescolar a Lehen Hezkuntza o primaria.

**H<sub>5</sub>.** El pensamiento amoroso hila la reformulación de los cambios que experimentan las identidades infantiles en Lehen Hezkuntza.

## 1.7. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

### 1.7.1. OBJETIVO GENERAL

Comprender cómo las *criaturas* del escenario etnográfico reformulan sus identidades atendiendo a las tensiones históricamente acumuladas en su contexto, entendiendo a la infancia como un grupo vivo y dinámico en el que las personas poseen agencias discursivas propias y específicas que moldean su singular pero diversa identidad cultural.

### 1.7.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

**OE<sub>1</sub>**. Observar cómo convergen las distintas categorías y qué especificidades generan en las identidades de las personas de entre cuatro y cinco años en Haur Hezkuntza y entre seis y siete años en Lehen Hezkuntza.

**OE<sub>2</sub>**. Observar cuáles son los mecanismos de designación adulta en las identidades infantiles y, especialmente, en aquellas que se encuentren en los márgenes: feminización, racialización y prácticas discursivas trans-generizadas.

## 1.8. METODOLOGÍA

La mera decisión de hacer de la población infantil objeto de estudio etnográfico supone una ruptura epistemológica (Bourdieu) con la perspectiva adultocéntrica (Hirschfeld, 2002), dominante en las ciencias sociales –y, por descontado, en la vida cotidiana–, que considera a los niños y niñas como versiones inacabadas, incompletas, proyectadas hacia el futuro, de las personas adultas (*adults-in-the-making*); efímeros y frágiles apéndices sujetos a un proceso de socialización que camina en un único sentido: los adultos ‘socializan’, y los niños ‘son socializados’ (Ballestín González: 2009, p. 233).

Antes de explicar el desarrollo de las técnicas cualitativas usadas en esta investigación, me detengo brevemente a poner en relación el diseño metodológico con las cuestiones más relevantes para este trabajo.

En primer lugar, la metodología comparte del objetivo central de esta investigación: “la infancia como un grupo vivo y dinámico con agencias discursivas propias y específicas. La infancia como un grupo vivo que, en interacción, moldea su propia y diversa identidad cultural”. El protagonismo que tienen las criaturas en esta investigación hace de ellas las informantes principales.

Como este trabajo adopta un enfoque que parte del cuerpo, no como sedimento, sino como agente discursivo que reformula el entorno y es reformulado por él, las técnicas metodológicas usadas han adoptado una mirada corporeizada del sujeto de estudio.

Con la intención de reconciliar la esfera del cuerpo con la esfera de la infancia<sup>36</sup> he optado por la observación participante. Esta técnica me ha permitido estudiar las identidades de las criaturas entre sí y con el entorno.

La insistencia en llevar a cabo una etnografía corporeizada me ha llevado a reflexionar sobre los cuerpos presentes en el escenario. Así, tanto los cuerpos infantiles, como los cuerpos de las personas adultas, incluido el cuerpo de esta etnógrafa, van a estar presentes a lo largo del apartado etnográfico. Estas alusiones van a aparecer algunas veces entretejiendo la narración, otras mediante anotaciones personales del diario de campo y otras entre paréntesis explicativos. He incidido especialmente en las tonalidades que muestran las voces de las entrevistadas, así como en las formas de expresión que adoptan los cuerpos en el espacio.

En segundo lugar, he seleccionado las técnicas metodológicas teniendo en cuenta otro de los ejes centrales de esta investigación: el adultocentrismo o etnocentrismo adulto. Por ello, he realizado entrevistas a mujeres adultas y entrevistas grupales a criaturas y a adultas. Esto ha permitido a mi estudio ahondar en las interacciones producidas entre las criaturas y las personas adultas del escenario.

Por tanto, el diseño metodológico de esta investigación se ha desarrollado sobre dos técnicas cualitativas: la observación participante y la elaboración de tres tipos diferentes de entrevistas. La cronología fue diseñada de manera previa a la fase de recogida de información y se desarrolló de la siguiente manera:

En un primer momento, llevé a cabo una entrevista no estructurada a una “observadora privilegiada” del escenario etnográfico (Corbetta, Piergiorgio: 2003, p.377). A modo exploratorio, me interesaba hallar información previa al trabajo etnográfico. La entrevistada se llama Usue y es una mujer blanca y feminista, de 36 años, que reside en el barrio de San Francisco. Usue trabaja en una asociación de coeducación desde la que ha tenido oportunidad de compartir talleres y vivencias con las personas, infantiles y adultas, del escenario etnográfico de este trabajo.

Tras esta entrevista exploratoria, realicé tres semanas de observación participante en los espacios de ocio de Haur Hezkuntza (preescolar) y de Lehen Hezkuntza (primaria) en la Escuela Pública de Hipatia<sup>37</sup>. La intención fue la de observar si se producían cambios sustanciales en las formas de so-

---

36 Como mencioné en ¿Qué entiendo por identidad? Un estado personal de la cuestión, las criaturas están descorporeizadas en los estudios ortodoxos de la infancia.

37 Escuela que pasaré a explicar más detalladamente en el primer apartado (*Marco y escenario etnográfico*) del Bloque II.

cialización de las criaturas, observando tanto las interacciones entre sí como las interacciones entre las criaturas y las personas adultas que trabajaban en la escuela.

Se trataba de con-vivir, compartir tiempos y espacios con los alumnos y los docentes, registrando las vivencias del día a día y los discursos de los cuales sería testigo. Pero no testigo invisible, sino con una posición incorporada en interacción (Ballestín González: 2009, p. 232).

En ambos recreos, decidí “delimitar” la observación participante en dos fases. En la primera me centré más en participar. Me interesaba relacionarme con las criaturas para generar, de un lado, relaciones de proximidad que me facilitasen el acceso a las formas cotidianas en que socializaban; y de otro, relaciones de confianza que permitiesen a las criaturas compartir su información de manera espontánea. En la segunda fase me centré, principalmente, en observar. Me interesaba especialmente observar a aquellas personas y a aquellos grupos a los que no había tenido acceso, así como los detalles que no había podido observar por estar conversando y/o jugando.

Esta técnica conllevaba un inconveniente, como es el acceso a la cultura infantil siendo adulta. Mi mirada adulta, junto al adultocentrismo en el que se dirimen las relaciones infantiles y las relaciones adultas en la escuela, me llevaron a adoptar una mirada etnográfica reflexiva que me alejara lo máximo posible de interpretaciones adultocéntricas derivadas de mi propia identidad vivida y cultural. De esta forma, el cuestionando casi rutinario a través de mis emociones, de mis percepciones y de mis pensamientos ha sido una de las fuentes de información más relevantes para esta investigación, junto con las ya citadas.

En la medida en que el investigador consiga rebasar las fronteras de la edad y la autoridad, los niños podrán facilitarle el acceso a su cultura “oculta” (Llewellyn, 1980; Knapp and Knapp, 1976). Un rol de amistad conduce al desarrollo de relaciones de confianza, aunque esta confianza debe ser cultivada por el investigador (...). La clave para construir este rol de amistad es la expresión de afecto combinada con la ausencia de expresiones de autoridad y de sanción hacia el comportamiento de aquellos niños que forman parte del estudio (Fine y Sandström: 1988, p.17; en Ballestín González: 2009, p. 235).

Así, el acceso a la infancia desde la persona adulta se hace complicado y requiere de estrategias metodológicas que permitan a la etnógrafa (en este caso) obtener la confianza suficiente con la infancia para acceder a su cultura, a la vez que requiere de un cuestionamiento constante de la propia mirada de la investigadora o del investigador. De tal manera que la etnógrafa tenga mayor posibilidad de acceso a las criaturas.

Cabe hacer una última consideración a esta técnica y es que, a diferencia de otras etnografías infantiles (Ballestín González: 2009, p.235), deseché la idea de presentarme como una profesora o andereño de la escuela. Esta decisión provino del miedo que advertía sobre la posibilidad de que las criaturas me otorgasen cierta autoridad. Este hecho podía dificultarme las posibilidades que me brindaba esta técnica: la oportunidad de gestar una relación más próxima y de confianza.

El reto de la O.P. en contextos infantiles consiste precisamente en socavar la estructura relacional de poder y autoridad en base a la edad que permanece oculta desde una perspectiva adultocéntrica, para establecer una dinámica lo más cercana posible a la amistad entre iguales, concebida siempre dentro de un código ético de respeto a los niños y deferencia para con los adultos responsables en cada contexto, tal como definen los autores y autoras que han dedicado su tiempo a la etnografía infantil, especialmente Fine y Sandström en el citado clásico *Knowing Children. Participant Observation with Minors* (Ballestín González: 2009, p.235).

De este modo escogí el recreo como escenario etnográfico de esta observación participante. Decidí que el escenario más adecuado para generar estas relaciones de proximidad eran los espacios de ocio, ya que eran en estos espacios donde las criaturas interactuaban de manera más espontánea y menos reglada que en las aulas.

La idea era tender puentes de relación igualitaria con los niños no mediatizados por los adultos, consiguiendo de este modo un cierto margen de acceso a sus experiencias y dinámicas escolares desde sus propios puntos de vista y experiencias subjetivas (Ballestín González: 2009, p. 229).

He de señalar que durante todo el proceso tuve la posibilidad de establecer conversaciones informales con las trabajadoras de la Escuela Pública de Hipatia. Conversaciones que he ido registrando y anotando en el diario de campo y que me han arrojado luz sobre las relaciones en las que las criaturas y las personas adultas socializan en este colegio.

En otra etapa del diseño metodológico elaboré una segunda entrevista, esta vez “semiestructurada”, en la que pude desarrollar los temas más llamativos que habían surgido en la observación participante. Temas generales que previamente había sistematizado en un guión que enseñé a la entrevistada (Corbetta: 2003, p.376).

Esta entrevista se la realicé a Amets, una de las trabajadoras del colegio que, al igual que la anterior (Usue) se describía a sí misma como una mujer feminista. Amets es blanca y tiene 47 años. Durante los últimos cinco años ha desempeñado un cargo de responsabilidad en la Escuela Pública de Hipatia.

Desde un primer momento me interesó especialmente que las “observadoras privilegiadas” fuesen dos mujeres feministas, ya que podrían darme una mirada crítica del estudio. Ambas entrevistadas arrojaron luz a la etnografía de esta investigación pero no como “parte del fenómeno estudiado, sino en cuanto [a] conocedores y expertos as de este fenómeno (...) en una posición privilegiada de observación” (Corbetta: 2003, p.382).

En cuanto a la tercera técnica metodológica usada, cabe aclarar que llevé a cabo dos entrevistas grupales: una en Haur Hezkuntza (preescolar) con niñas y con niños de entre cuatro y cinco años y otra en Lehen Hezkuntza (primaria) con niñas y con niños de entre seis y siete años.

Atendiendo a la recomendación de Merton, Fiske y Kendall (1956; en Corbetta: 2003, p. 384), “en primer lugar las personas entrevistadas deben haber sido implicadas en una determinada situación: han visto una película, han escuchado un programa de radio (...) han participado directamente en un hecho social” con la finalidad, en este caso, de hacer más distendidas las relaciones normativamente adultecidas en las aulas. Así, antes de comenzar las entrevistas grupales decidí llevar a cabo dos actividades que aportasen información a este estudio.

Estas actividades se desarrollaron en dos aulas y en ambas se formularon las mismas preguntas: de un lado, “¿si fueses un animal qué animal te gustaría ser?”; y de otro, “¿cómo te imaginas de mayor?” Con el primer interrogante me interesaba averiguar por qué las criaturas se identificaban con el animal que habían escogido. Tanto los dibujos que respondían a este interrogante como las explicaciones recibidas por las criaturas acerca de sus dibujos, me han ayudado a observar cuáles eran los rasgos identitarios que privilegiaban y con cuáles se sentían identificadas. Con el segundo interrogante, en cambio, me interesaba averiguar la forma en que se imaginaban su adultez, ¿cuáles eran los rasgos más importantes en sus futuras identidades adultas?

Tras estas actividades se sucedieron las entrevistas grupales que tuve la posibilidad de grabar. Al caer en la cuenta de que la cámara podía actuar como un elemento de distracción y de distorsión creí conveniente no sacarla. En su defecto, puse mi diario de campo encima de la mesa y con un bolígrafo en mano fui transcribiendo casi en el acto aquellas cuestiones que me llamaron especialmente la atención. Por este motivo las citas de las actividades que se muestran a continuación son aproximaciones casi exactas de las expresiones que registran. En cambio, los diálogos que muestran las narraciones de la observación participante son aproximativos, ya que los registré inmediatamente después de la observación.

Cabe resaltar que, tanto las entrevistas grupales como las actividades, me han concedido la oportunidad de observar cómo se articulaban las interacciones entre las maestras y el alumnado en un escenario distinto al del recreo. Por guardar el anonimato de estas personas todos sus nombres han sido cambiados, así como el nombre de la escuela en la que se basa esta etnografía.

En una última fase metodológica volví a realizar una entrevista semiestructurada a Usue, pero esta vez no de manera exploratoria, sino con la intención de contrastar y de desarrollar toda la información obtenida durante el proceso etnográfico.

La información recopilada mediante las entrevistas grupales, la información adquirida a través de las entrevistas a observadoras privilegiadas y la información obtenida por medio de la observación participante se exponen y analizan de manera conjunta a lo largo del apartado: *Etnografía*.

A modo aclaratorio, la siguiente tabla es un cuadro resumen del diseño metodológico:

TÉCNICAS EMPLEADAS (2015)	ENTREVISTAS (observadoras privilegiadas)	OBSERVACIÓN PARTICIPANTE	ACTIVIDADES Y ENTREVISTAS GRUPALES (principales informantes)
<b>Marzo</b>	Una <i>entrevista no estructurada</i> :  ❖ Entrevista exploratoria a Usue.		
<b>Abril</b>		Recreo en Haur Hezkuntza/preescolar: Niñas y niños de 4 a 5 años. (Todos los días desde el 27 de abril hasta el 5 de mayo de 2015).	
<b>Mayo</b>	Dos <i>entrevistas semiestructuradas</i> :  ❖ Entrevista a Amets. ❖ Entrevista a Usue.	Recreo en Lehen Hezkuntza/primaria: Niñas y niños de 5 a 6 años. (Todos los días desde el 6 hasta el 15 de mayo de 2015).	Dos sesiones:  ❖ Haur Hezkuntza/preescolar: en un aula con dos profesoras y dos grupos.  ❖ Lehen Hezkuntza/primaria: en un aula con una profesora y un grupo.

BLOQUE II

# ETNOGRAFÍA

Antes de adentrarme en el bloque etnográfico me gustaría señalar que los relatos y los hechos tenidos en cuenta en el análisis de esta investigación han sido seleccionados por su carácter conflictivo. A riesgo de que pueda parecer que las situaciones de mayor conflictividad producidas en este difícil contexto sean totalizadoras de las relaciones dadas en la escuela, cabe mencionar que, de forma paralela, se dan otras situaciones en las que el conflicto se gestiona de manera respetuosa, cercana y dialogadora entre adultos e infancia. Estas últimas situaciones no aparecen recogidas en la siguiente etnografía por no ser objeto de estudio. Este es el motivo por el cual el presente trabajo corre el riesgo de dar una impresión pesimista de la adultez y también el motivo por el cual he decidido ficcionar el nombre de la escuela, en un intento por guardar, en cierta medida, su anonimato para quienes no conozcan la zona.

La razón de analizar únicamente las situaciones más llamativamente conflictivas radica fundamentalmente en la creencia de que es en este tipo de situaciones donde aparecen de manera más explícita los enclaves en los que el presente trabajo estudia las identidades. Así pues, y antes de continuar, quiero poner en valor el trabajo, el esfuerzo y el empeño de otras muchas personas adultas que allí actúan para poner en entredicho las lógicas que jerarquizan a las criaturas de la escuela con la finalidad de mejorar esta situación. En definitiva, muchas de ellas son personas adultas que lidian en un contexto difícil y de duras condiciones materiales en las que trabajan comprometidamente para transformar este contexto.

## 2.1. MARCO ETNOGRÁFICO

El barrio de San Francisco en Bilbao es considerado por mucha gente como un barrio pobre y marginal, un gueto de extranjeros, un lugar 'inseguro' y de paso prohibido. Como San Francisco en Bilbao, muchas ciudades tienen alguna zona o barrio similar, marcada con un círculo rojo tanto por las instituciones como por muchos habitantes de ella ¿Por qué?  
(Díaz, Beatriz: 2002).

San Francisco es un barrio de clase trabajadora de Bilbao. Entre la calle de nombre homónimo al del barrio y la ría se desenvuelven las vidas de sus habitantes. Paralela a la calle de San Francisco, la famosa calle de Las Cortes delimita la frontera con el barrio de Zabala. Un barrio pequeño de características similares a las de San Francisco.

Sus calles, sus parques y sus plazas son testigos vivientes de las relaciones sociales de su vecindad. La noche y el día parecen no influir en la presencia de un barrio que muestra un gran dinamismo de

direcciones y direcciones, de conversaciones y de puntos de encuentro callejeros. Entre sus aceras, multitud de comercios, fundamentalmente de alimentación, se intercalan con locutorios y bares. Es una imagen viva de intensos colores. Sus edificios están llenos de balcones: pequeñas terrazas convertidas en diminutos trasteros, en tendederos hechos con artilugios caseros o, incluso, en diminutos jardines adornados con macetas, fundamentalmente geranios, que hacen del deterioro de sus edificios la evocación de “un tiempo mejor”.

Es un barrio vivo y dinámico en el que las cosas parecen sucederse rápidamente. La apropiación de los espacios públicos, de la calle, de los parques y bancos de sus plazas parece una característica propia que lo distancia de otros escenarios del País Vasco. No es sólo una apropiación del espacio público como resultado de fiestas y trasnoches, sino que es una apropiación diurna y cotidiana. Grupos intergeneracionales y extensos interactúan en él resignificando estos espacios que resultan tan extraños e impersonales en otros barrios de País Vasco<sup>38</sup>.

En estas calles las criaturas conviven intercultural, transcultural e intergeneracionalmente. Su presencia se hace especialmente notable sobre todo en los días en los que el cielo clarea o en aquellos en los que el frío y la lluvia no se apropian de su nocturnidad. Este hecho se presenta como una especificidad del barrio que dista de las formas en las que se desenvuelven las interacciones de la infancia en otras zonas de País Vasco como el barrio de Indautxu.

Se puede sentir fuertes contrastes fruto de las desigualdades económicas. San Francisco es un barrio de clase trabajadora y pobre. En otros barrios con un nivel de renta media del trabajo que puede llegar a duplicar la media de San Francisco, con viviendas más caras, con un servicio de limpieza urbana más rutinario, con equipamientos, etcétera, las interacciones infantiles suelen desarrollarse en espacios creados para el ocio infantil, siendo difícil encontrarlas fuera de estos espacios deliberadamente delimitados a tal fin.

Este hecho contrasta con la forma de ocupar el espacio público de las criaturas en San Francisco. Espacios como los parques infantiles, en los que la intergeneracionalidad no aparece formulada en las mismas dinámicas (los mayores vigilan y acompañan); ni parecen formuladas en dinámicas de socialización transcultural e inter-étnicas. Hechos cotidianos que hacen de la infancia de San Francisco una infancia particular, distinta a la de otras zonas de País Vasco. Las prácticas de apropiación de las calles y de los lugares de encuentro se gestan en un escenario urbanístico deteriorado y en condiciones materiales pauperizadas.

---

38 Un ejemplo de iniciativa popular es su fiesta anual denominada *Munduko Arrozak* o *Arroces del Mundo*, en la que las gentes que lo habitan cocinan diferentes platos de arroces originales y creativos, algunos, y otros, más típicos del lugar de origen del grupo que lo cocina.

Así, la convivencia en espacios públicos tan característica de este barrio, donde las criaturas encuentran sus vivencias, hace de la cotidianidad de éstas una característica que les es propia en relación a la identidad cultural infantil de otros barrios de País Vasco.

Paseando por esta ciudad se puede observar el fuerte proceso de deterioro en el que está imbuido. El descuido de sus calles o las grietas en las fachadas de sus edificios son algunos de los elementos que muestran una dejadez institucional considerable hacia el barrio. Dejadez que influye en la vida de las personas que lo habitan.

El deterioro y las actividades ilegales desarrolladas en este marco hacen de él un barrio en el que las narraciones que lo describen lo estereotipan, estigmatizando la historia contemporánea que relata sus adentros y a quienes allí conviven. La inmigración y las generaciones que, no siendo inmigrantes, son el fruto de ella junto a etnicidades específicas como la población gitana residente en la zona genera estigmas racializados que tensionan el transcurrir del barrio.

La economía sumergida y las actividades en negro conviven con las actividades legales de pequeños comercios. El oficio de la prostitución, una de las actividades más famosas de este barrio y, en concreto, de la calle de las Cortes, o el mercado negro de estupefacientes y otros enseres crean un entramado mercantil de actividades ilegales y de dinero negro con el que subsisten algunas de las personas de este barrio. Este hecho se debe, en gran parte, a las situaciones de irregularidad de las personas que viven allí y a la pauperización de las condiciones materiales del escenario. Rasgos que salen a la luz en su estigmatización.

Para justificar el abandono del barrio y especular es imprescindible utilizar estigmas, etiquetas sociales que permitan 'entender' por qué (...) se reprime a 'negras', 'moros', 'traficantes', 'putas', 'inmigrantes', 'ilegales' o 'delincuentes' (Díaz: 2002).

Este proceso de abandono por parte de las instituciones gubernamentales de la zona y el consiguiente deterioro de sus espacios y de sus habitantes llevan a San Francisco<sup>39</sup> a un proceso denominado *gentrificación*, en el que se conjuran todos estos elementos que permiten a las autoridades locales dar cabida a su desarticulación y consiguiente regeneración tanto de la población que lo habita como de los negocios de la zona. Esta *gentrificación* se observa en la convivencia, aparentemente inocua, de estilos de vida antagónicos, a priori por las condiciones materiales que demandan unos y otros, de comercios diferentes y de públicos distintos en los que se encuentran formas de convivencia que arrojan aires de modernidad junto a formas más populares de vivir el barrio.

---

39 Al igual que otros barrios del territorio estatal como el que está experimentando Lavapiés en estos momentos o el que experimentó Malasaña, en Madrid, o el barrio del Cabanyal en Valencia.

De esta manera, se observa el intento de las instituciones por generar actividades en la zona con la finalidad de atraer a públicos con un poder adquisitivo mayor al de las vecinas y vecinos de San Francisco, a quienes o bien no les interesan esas actividades patrocinadas por las instituciones, o bien los costes de la entrada les impiden disfrutar de estos acontecimientos. Las llamadas de atención institucionales insisten en solicitar a gente externa al barrio que lo visiten. Estas llamadas de atención en el patrocinio de los monumentos culturales asentados en la zona de San Francisco. Tendencia que supone un intento de resignificación y de remodelación de las formas de convivencia y de quienes allí conviven.

En años recientes se ha visto restaurar grandes edificios antiguos, que son símbolo de la educación (Plaza de la Cantera), de las artes (calles Urazurritia y Conde Mirasol) y de la cultura (Plaza de Corazón de María), para forzar la entrada en el barrio de gente considerada como 'normal'. Se han restaurado con un alto coste, mientras las casas contiguas siguen derrumbándose lentamente, con sus habitantes incluidos, que no pueden saber qué será de sus vidas (Díaz: 2002).

Así, en los últimos años se han elaborado planes de reconversión que persiguen la modificación del estado actual de la zona aludiendo, principalmente, a las condiciones de peligrosidad de la misma. Sin embargo, la restauración de viviendas, la creación de viviendas sociales, la concesión de ayudas o la limpieza y recogida de basuras de sus calles, es decir, la actuación sobre las necesidades de sus habitantes pasan a un segundo plano desbancadas por la prioridad de restaurar la zona con fines turísticos sin dar voz a la personas que lo habitan. Esto conlleva que muchas de sus gentes, a modo de informantes, nos hablen de especulación del capital y de permisividad e, incluso, de intencionalidad por parte de las instituciones de fomentar un proceso de deterioro consciente por y para especular.

De esa forma, se puede decir sin ambages que el proceso gentrificador supone una revalorización de un espacio concreto de una ciudad, con distintas vertientes: la inmobiliaria vinculada a la propiedad urbana, la socio económica, relacionada con los grupos humanos que se recambian y la político cívica que capacita a la zona renovada para su inserción en una geografía de espacios públicos ciudadanos, susceptibles de ser sistemáticamente consumidos por todo tipo de usuarios. Se trata de una revalorización urbana que si bien, parece dar solución a problemas de degradación y descomposición social de ciertas áreas de la ciudad esconde una forma de inserción de los mecanismos del capitalismo en lo urbano a través de la transformación de espacios, buscando extraer rendimientos a corto plazo. Ese sentido, sitúa a la gentrificación como un concepto ambivalente: signo de éxito para algunos; efecto pernicioso y no deseado para otros (Checa Artasu, Martín: 2011, p.5).

Esta situación genera dinámicas conflictivas que, algunas veces, provienen del cariz que adoptan los cauces de resolución de esas actividades ilegales o de la irregularidad en la que se encuentran algunas personas que, al estar en los márgenes de la legalidad, no pueden acceder a vías resolutivas legalmente formalizadas para ello. De manera que estos cauces de resolución derivan en algunas ocasiones en resoluciones conflictivas que corren el riesgo de ser estereotipadas. En otra ocasiones, la conflictividad parece emerger del propio estigma racializado como una especie de profecía, ya que “cuando casi toda la gente carga con un estigma que le hace ser objeto de sospecha” (Díaz: 2002) se violenta a las personas estigmatizadas en aquellas situaciones en las que aflora cierta asunción de culpabilización por ser del barrio, por ser inmigrante o por ser gitano.

En este clima, las autoridades institucionales justifican la presencia policial que refuerza la imagen guetificada del barrio. Con ello se acelera el proceso de degradación y de gentrificación del mismo.

Este barrio conflictivo y considerado como ‘inseguro’ está literalmente tomado por policías y guardas de seguridad privada. En cualquier recorrido que hagamos por este pequeño espacio nos cruzaremos con coches, furgones o funcionarios de la Policía Municipal o de la Ertzaintza, bien de paisano o de uniforme (Díaz: 2002).

Recuerdo a una de mis informantes. Apenas tenía seis años, los cumplía en un mes. Acababa de llegar de Marruecos con su madre y sus dos hermanos. Huían de su padre, me contó que una noche su madre les despertó, cogió una bolsa con apenas ropa y se fueron al aeropuerto. Escondida en San Francisco, apenas hablaba castellano y nada de euskera. Paseando por la calle de San Francisco, se agarró a mi mano y mirando hacia arriba me dijo que le asustaba la policía. Me preguntó la razón de su presencia. Me llamó la atención lo asustada que parecía y la pregunté si le gustaría hacerme un dibujo de cómo se sentía ante esta situación. Este fue su regalo:



Esta imagen es la que elaboró Intisar (2015).

Me explicó que el sol es de donde venía y que ahora se sentía “así”. Como se observa en la imagen, corriendo con su maleta mientras la persiguen unos tiburones.

La presencia policial, especialmente intimidatoria, en San Francisco es habitual y se extiende a lo largo de todo el barrio, haciéndose más visible en las calles principales y en las entradas al barrio. La imagen, en cierto modo *militarizada* del barrio, ejerce una violencia cotidiana e institucional hacia la vecindad. La cotidianidad con la que se muestra esta especie de *estado policial* lleva a las personas de la zona a normalizar los mecanismos de coerción que tan extraños parecen en otros barrios de País Vasco, en los que las operaciones policiales son más sutiles y no se dan a conocer de manera tan intimidatoria como en San Francisco. El umbral de violencia que interiorizan las vecinas y los vecinos del barrio es cada vez más elevado. Como me dijo un día otra de mis informantes, esta vez una vecina adulta de la Plaza Vieja, “te terminas acostumbrando a la violencia que te genera la presencia policial. Ya hasta te parece extraño cuando sales y no la ves”.

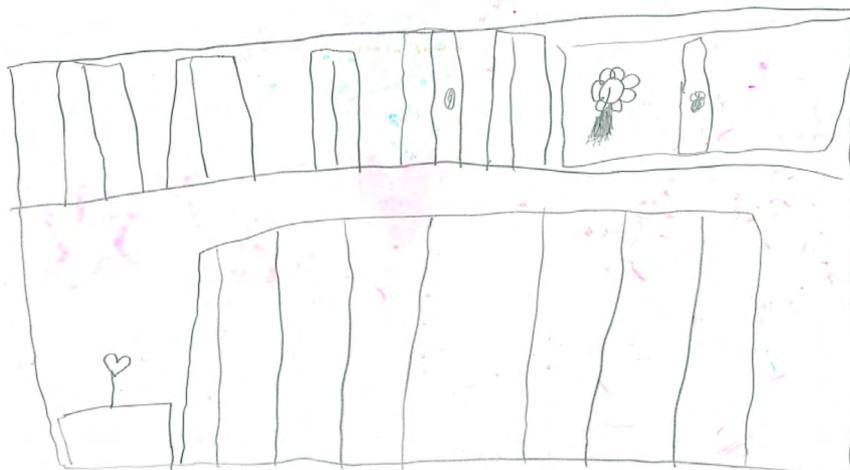
A su vez, la fotografía policíaca del barrio ayuda a reforzar los estereotipos que la gente que convive fuera de San Francisco tiene de sus gentes y del barrio, criminalizando a las personas que allí conviven. Se dan, por tanto, procesos de racialización de la diversidad de etnicidades que allí habitan. El racismo aflora en sus calles y no sólo de forma individual, sino también institucional, permitiendo hilar argumentos para “arreglar” el barrio, pero sin el barrio.

El abandono institucional, la pauperización material y urbanística de la zona, junto a las narrativas racializadas que lo estigmatizan, hacen de este barrio un marco donde emerge a su vez una red de solidaridad y de apoyo fortalecida que aflora en todos sus rincones. Estar en los márgenes de la ley y en condiciones de vida muy precarias y precarizadas hace de San Francisco un barrio en el que coexisten dinámicas de exclusión con dinámicas de cooperación entre las personas que lo habitan.

La precariedad de las condiciones materiales de la zona, las situaciones de pobreza y exclusión social, el racismo y la violencia policial, se conjugan en la Escuela Pública de Hipatia como un cronotopo o intersección espacio temporal en el que se modelan, de forma cotidiana, las identidades infantiles.

La escuela Pública de Hipatia se ubica en la calle Hipatia y hace frontera con el barrio de San Francisco. El alumnado de este centro es mayoritariamente de San Francisco con lo que la estigmatización afecta también a este colegio, que es el escenario de esta etnografía.

El miedo y la inseguridad de San Francisco se deja ver en la distribución panóptica del escenario escolar. Como se puede observar en la imagen de Julia, una de las informantes de esta etnografía, la escuela está delimitada por largos barrotes que sobrepasan y guían la verticalidad de las escaleras desde el suelo hasta el techo del tercer piso. Es un edificio alto, que desde fuera no lo aparenta.



Esta imagen es el retrato de la Escuela Pública de Hipatia que elaboró Julia (2015).

Los espacios de ocio también se dividen por barrotes que segmentan al alumnado por edades. Desde el patio de Haur Hezkuntza o preescolar, las niñas y los niños se asoman intentando observar los bailes que del alumnado joven realiza cotidianamente.

Los barrotes que delimitan el ocio se acompañan con el arduo sonido de una sirena. Sonido que anuncia el final del recreo. Rasgos que evocan a lugares de disciplina y orden. Las puertas de entrada están cerradas y sólo se puede acceder al interior a través del telefonillo y la posterior supervisión de una persona que observa tras la cristallera.

En una conversación informal que mantuve con una de las trabajadoras de la escuela, me comentó que estos elementos habían generado ciertas rencillas internas. En concreto, eliminar los barrotes del escenario era un tema del que hablaban en recurrentes ocasiones, pero que a algunas de las personas que allí trabajaban les asustaba lo que pudiese pasar en caso de quitarlas porque, dijo, “ya sabes, en este barrio nunca se sabe lo que puede pasar”. Esta frase salió de manera recurrente cuando algunas personas hacían referencia al barrio.

Pero, al igual que en San Francisco, los colores y la vitalidad de sus espacios se gestan en la multitud de carteles e imágenes de manos de acuarela y animales de la selva que visten sus pasillos. Los diferentes idiomas (árabe, euskera, senegalés, castellano, chino, inglés, francés, alemán, entre otros) en los que la escuela, de un modo artesanal, da la bienvenida son una muestra de la interculturalidad del barrio. Los barrotes habían sido pintados con colores llamativos apenas unos meses antes. Actividades que acontecen resignificando la escuela.

Otro rasgo del barrio que emerge en la escuela es la idea de colectividad que se formula en los intentos por constituirse como una comunidad de aprendizaje. Como sostiene Amets, una de las informantes feministas de esta investigación.

Entonces lo que plantea la comunidad de aprendizaje es que todas las criaturas tienen el derecho y el deber, por parte de los adultos, de creer que tienen las mismas oportunidades. Hay una apertura del centro para con las familias. Se trabaja con las familias y se trabaja con... con... Servicios Sociales, con eh... otros agentes sociales del barrio que pueden ser grupos culturales de... de muchos tipos que trabajan también. O sea es como un trabajo colectivo, es un trabajo de barrio. Abro la escuela al barrio y a la realidad comunitaria. En teoría se trabaja la interculturalidad y la coeducación como principio, pero hay un cambio en las metodologías. Se trabaja por grupos y los grupos son mixtos de gente con rendimiento académico y el trabajo es grupal. Sobre todo de explicarse unos a otros, porque los que saben afianzan más ese conocimiento y los que no saben, por vía de compartir, es mucho más factible que adquieran esos contenidos. Te tienes que constituir, o sea tienes que llegar a consenso para poderte constituir como comunidad de aprendizaje (eso sería lo ideal). Yo creo que el Gobierno Vasco, aparte, te pide un porcentaje de compromiso alto, por parte del claustro (eso es lo que creo). [En Hipatia] no les salió porque no llegaron a consenso, entonces han llegado a un término medio. O sea van a aplicar ciertas cosas y están intentando abrirlo a... pues por ejemplo a hacer grupos de lectura, porque deben de tener a mucha gente con poca capacidad lectora, o sea que leen mal y que tienen poca capacidad de comprensión y tal (Amets, mayo de 2015).

De la interculturalidad y las diversas especificidades étnicas y de las distintas clases sociales de procedencia de las familias que han inmigrado al barrio nace un alumnado heterogéneo en cuanto a procesos de racialización y al estatus social de procedencia. Como sostiene Amets refiriéndose a una familia concreta de alumnos de la escuela:

(...) aquí se junta mucho: la clase social, las vivencias, los tratos eh... familiares, familias desestructuradas... bueno partiendo de la estructura de... yo “desestructurada” llamo cuando no es continua, me da igual la estructura familiar, pero que no es continua: cambian muchísimo de casa, de gente con la que conviven... entonces es que hay niños en todo (...) hay tantos factores. Niñas que están por ahí pululando también que han llegado muy tarde y... Claro llegar aquí y sin el idioma, cuando los grupos ya están hechos. Muchas veces les acogen porque es eso, aquí cualquier novedad [hace una onomatopeya con la boca como si absorbiese] pero luego, depende como seas, si eres tímida, pues vale, te ha acogido al principio un montón, pero luego se van quedando por ahí (Amets, mayo de 2015).

## 2.2. ETNOGRAFÍA

Debido a la extensión y a los plazos que pautan esta investigación, la siguiente etnografía rescata aquellas cuestiones que han aparecido de manera más reiterada o aquellas que se han mostrado más significativas siguiendo unos criterios corporeizados que atienden a las emociones de las experiencias acontecidas durante el proceso etnográfico.

En la Escuela Pública de Hipatia las tensiones divergentes de la cultura infantil se dan fundamentalmente entre la blanquitud adulta y las racializaciones negras y gitanas de las criaturas.

La otra gran tensión en la que parece desarrollarse el alumnado de esta escuela es en el sexo-género como categoría que estratifica, sobre todo de forma específica en Lehen Hezkuntza, las identidades de estas criaturas.

Un suceso llamativo que se puede observar en esta escuela son las transformaciones que el alumnado parece llevar a cabo en el paso de preescolar a primaria. En este tránsito se observa cierta tendencia a estratificarse en grupos de pares más cohesionados y excluyentes entre sí. Como desarrollaré al final de este apartado, el amor romántico emerge engarzando estos cambios.

En este apartado las reflexiones se estructuran en cuatro capítulos: I.- *Cultura infantil y etnocentrismo adulto*, en el que se desarrolla una reflexión acerca de la relación infancia-adulthood; II.- *Cuerpos sexuados y cuerpos generizados*, en el que se reflexiona acerca de los procesos performativos de la infancia en el escenario etnográfico; III.- *Cuerpos racializados*, en el que se reflexiona en torno a los procesos de racialización en las criaturas del escenario etnográfico; IV.- *El paso de Haur Hezkuntza a Lehen Hezkuntza: un intersticio*, en el que se reflexiona acerca de los cambios observados en las identidades del alumnado de preescolar en relación a las identidades del alumnado de primero de primaria.

### 2.2.1. Capítulo I. CULTURA INFANTIL Y ETNOCENTRISMO ADULTO

Cada niño y cada niña despliega una manera propia de gestionar la diversidad de modelos culturales con los cuales conviven, y que provienen simultáneamente de la sociedad de origen y de la sociedad de destino  
(Ballestín González: 2009, p.234).

Desde el feminismo muchas han sido las autoras que han insistido en la infancia con la intención de identificar los resortes del sistema sexo-género específico en su entorno. El esfuerzo encaminado a desentramar el género ha generado abundante literatura sobre los procesos en los que la infancia adquiere un género u otro, o sobre la forma en la que cada género adopta sus rasgos particulares.

Simone de Beauvoir fue la primera autora que puso el acento en la importancia de la educación y la socialización, y el proceso de internalización que llevan a cabo niñas y niños cuando asumen los roles y estereotipos de género que les son impuestos colectivamente (...) A las niñas, en el orden patriarcal, se les enseña a ser bonitas, objeto de la mirada de los demás, y se les transmite su función de adorno («no juegues en la tierra que te manchas el vestido de barro»). Se estimula su rol pasivo y, por lo general, no se incide en su independencia ni se las guía en su camino hacia la autonomía personal. Si hay un charco en el camino, probablemente al niño se le conminará a cruzarlo («¡pega un salto sin miedo !»), y a la niña, sin más, se la cogerá en volandas y se la pasará al otro lado para que no se esfuerce ni se manche. Es más raro, en cambio, que se la induzca a ser valiente, o a superarse a sí misma, actitudes que sí se valoran en los chicos (Herrera Gómez: 2011, p.37-38).

A priori, estos rasgos se pueden observar, con mayor o menor éxito, en la Escuela Pública de Hipatia, pero encuentro un problema en este modo lógico de proceder. El problema no parece provenir en sí de la existencia (o no) de tales rasgos. El problema parece provenir de estudiar estos rasgos sin los sujetos que los formulan. En este sentido, cabría preguntarse: ¿quién estudia el problema?, ¿quién formula el problema?, ¿se formula desde las propias personas que “tienen” el problema?, ¿se cuenta con esas personas para resolver el problema? O ¿son identificaciones observadas y explicaciones “resueltas” de manera ajena a quien/quienes parecen vivenciar y reformular ese “problema”?

Esta etnografía, que se pretende exploratoria, intenta lidiar con los enfoques ortodoxos (mencionados en el primer bloque) que atienden a explicar los “rasgos infantiles” al margen de la agencia discursiva de las criaturas, como si éstas fuesen un conjunto uniforme o un “otro pasivo”, ajenas a su hacer(se).

“Siempre que los científicos sociales abordan el estudio de la vida de las mujeres (...) se topan inevitablemente con teorías de la naturaleza humana” (Scheper-Hughes: 1997, p.384). Como sostiene Scheper-Hughes (1997) para el estudio de las mujeres, en el estudio de la infancia las ciencias sociales y humanísticas se topan con enfoques naturalizadores que insisten, de manera algunas veces explícita y otras veces implícita, en la dependencia como rasgo esencializador de la infancia que universaliza al sujeto. Así, en lo que se refiere a los estudios de la infancia, se advierte cierta analogía entre el sujeto “mujeres” y el sujeto “infancia”.

Me refiero a teorías que proponen guiones esencialistas y universalistas para las mujeres, tales como los conceptos de (...) ‘la personalidad femenina’, de Nancy Chodorow (1978) y el ‘ethos femenino’ de Carol Gilligan, todos ellos conceptos que si se analizan detenidamente presentan unos claros límites históricos y culturales. Pienso que estas teorías son inadecuadas, ya que postulan como generales o universales lo que no son más que ‘normas’ culturales específicas, y acaban comportando la alienación de las experiencias de muchas mujeres pobres de clase trabajadora y del Tercer Mundo (Scheper-Hughes: 1997, p.384).

Al igual que en las teorías a las que se refiere Scheper-Hughes, en la literatura sobre la infancia los argumentos implícitos parecen apelar a un “ethos infantil” o a una “personalidad infantil” expresados, muchas veces, de manera acrítica y casi por inercia.

Este “ethos infantil”, tan presente en la literatura científico-social y humanística, se entrelaza en las dos tendencias citadas en el primer bloque: la naturalización de la dependencia en la infancia y su definición en oposición de alteridad con la adultez (Jenks: 1996).

Las dinámicas observadas en la Escuela Pública de Hipatia no denotan un “ethos infantil” universal, más bien sugieren un proceso continuo de consenso que surge de las ganas de las criaturas por encontrar formas comunes en su heterogeneidad. Formas comunes que procesan identidades atravesadas por la etnicidad, el sexo, el género y la adultez, en las que adoptan posiciones particulares que diversifican los cuerpos infantiles de este escenario.

De esta manera, el alumnado de Haur Hezkuntza y de Lehen Hezkuntza tiende a reformular significaciones y agencias que les unen y que les separan. Es una cultura infantil que les es común y diversa a la vez y que se gesta en la convivencia diaria de los cuerpos infantiles. Es un proceso social y cultural en el que las experiencias y las subjetividades infantiles se moldean entre sí y en diálogo con las tensiones sociales y culturales, en las que cabe añadir a la adultez (Ballestín González: 2009). Conviene señalar que, como el eje “niñez-adultez” se gesta en un continuum, las personas adultas de la escuela parecen estar atravesadas por la misma lógica adultocéntrica. De modo que las identidades adultas se moldean entre sí y en diálogo con las identidades de la “niñez”.

El hecho de que los procesos performativos de la infancia reformulen una cultura propia hace que, frecuentemente, la mirada adulta adopte respuestas estereotipadas ante el desconcierto que le produce no entender una cultura que no le es propia. Estos estereotipos surgen entre las trabajadoras de la escuela cuando intentan comprender las estrategias discursivas de las criaturas o el modo en que dan sentido y vivencian las categorías semiótico-materiales que las atraviesan. Estos procesos performativos infantiles pertenecen al alumnado y trascienden, en muchas ocasiones, a lo vivenciado y a lo observado en su núcleo familiar o a las personas adultas de la escuela. Como narra Amets

entre risas y asombro al recordar las actividades que realizaron en la escuela para celebrar el Ocho de marzo de este año:

Empezó el taller pues... hablando de lo físico ¿no? Del género masculino, femenino... y por ejemplo las niñas árabes ven a hombres con, vamos a decir ¡vestidos!, como se llamen chilabas o... pero ¡no! [aumenta su tono de voz] O sea las mismas niñas te decían “¡no! Los hombres pantalones y las mujeres faldas” y yo “¡pero si tu aita viene con falda!” entonces se quedan así... y los niños gitanos: “los chicos tienen el pelo corto” [imitando el tono de voz del niño], “pero... ¡si tu tío lleva una melena hasta el culo!” (...) Hay un momento, suele ser a los cuatro años que, no sé por qué, les da por hacer coches y trenes con las sillas. Pues de conductor siempre se sienta un chico. Y digo “¡pues si te trae tu madre en coche conduciendo!”, ¿no? O sea eso ¿dónde lo han visto? (Amet, marzo de 2015).

En otras ocasiones, cuando la mirada adulta no adopta cierta imagen estereotipada, las personas que trabajan en esta escuela aluden a calificar las lógicas infantiles como: “raras”, “confusiones”, “errores” o con adjetivos similares que denotan cierto etnocentrismo adulto<sup>40</sup>.

Hay un momento que ellos tienen un lío... y a ellos les da igual, es Julián y es Julián y luego cuando es (por eso te digo que los cinco años es un punto donde ellos quieren ya clasificar las cosas) hay muchísimas dudas, eh... porque ellos desde el principio, los gitanos sobre todo: “porque yo soy gitano”, “yo soy gitano” lo dicen desde muy pronto. Entonces... y se llaman “primos”. Ellos sacan sus conclusiones: que si eres primo de éste eres gitano, no sé, sacan cosas. Eh... Nahuel me decía un día “qué es ser gitano”, porque me vino un día diciendo que era gitano, y digo “¿y eso?” y me dice “sí porque yo sé decir: Meeesi, Meeesi” [risas] No sé ¿qué ve a los gitanos mayores que juegan al fútbol? Es que ¡no sé! ¡que sacan unas conclusiones muy raras! Entonces es cuando empiezan a clasificar, claro que con muchos errores porque desde pequeños ellos han visto primero a sus amigos y luego ya de repente les clasifico y la clasificación pues [risas] sacan sus conclusiones (Amet, marzo de 2015).

Al adjetivarlas de “errores” se tiende a comprender las conceptualizaciones de la cultura infantil desde unos criterios racionales que definen las convenciones socio-culturales que reformulan y vivencian las criaturas de esta escuela. También y, con ello, se reformula un pensamiento adulto que

---

40 Anotación personal del Diario de Campo: “me llama mucho la atención el hecho de que creo que tienen sus propios códigos, sus propias dinámicas. Entiendo que tienen una cultura propia que, de alguna manera, me aventuro a pensar, las adultas no ven. Creo que la labor de la educación es entendida por los mayores como un conjunto de valores impuestos directa o indirectamente provenientes del mundo adulto –de la cultura adulta- (no sé si blanca, lingüística, género...)”.

nace de la ceguera y que impide comprender a las criaturas como sujetos hacedores de sus propios procesos performativos. A su vez, esta falta de comprensión dificulta el entendimiento de otras formas de expresión, más inusuales en los procesos de performatividad adultos, pero que son habituales entre las criaturas. Hago alusión a formas de expresión tales como el contacto físico o los gestos “apasionados” que muestran muchas de las criaturas de Hipatia y, especialmente, las criaturas de Haur Hezkuntza.

Nerea es como eh... muy infantil, lo que se vendría a llamar eso “es muy infantil pa’ la edad que tiene”. Una profesora te dirá eso de Nerea. Que yo también, con eso tengo mis súper reticencias: es como... ¿infantil pa’ qué? y ¿en base a qué? Es que volvemos a comparar en base a lo que se entiende que tiene que ser normal. Y es como... ¡es que los adultos establecen sus criterios! Y ni muchísimo menos. Y además, quiero decir, esta cría sí es capaz de coger algún tipo de responsabilidad, pero luego tiene un mundo imaginario muy rico, o sea eso no es ser infantil... Es que... ¿qué estamos definiendo como infantil? ¿La alegría cuando no está justificada? ¿Sabes lo que te digo? que estás todo el día de *tripi*, porque Nerea a veces parece que está de *tripi* ¡Vamos a ver! [onomatopeyas de exaltación] “¡Venga amor! ¡Vamos a jugar al amor!” [imitando su aguda voz y sus gestos de euforia] (Usue, enero de 2015).

Ante la imagen descorporeizada que muchos estudios sobre la infancia insistentemente reproducen, en las formas de expresión de las criaturas de Hipatia el que emerge con especial fuerza es el **cuerpo** en toda su dimensión, no como sedimento de la cultura adulta (idea que parecen narrar muchas veces las observadoras privilegiadas de esta etnografía), sino como un cuerpo no fragmentado. La infancia parece entender su cuerpo sin jerarquización de órganos. El contacto, la expresividad de los gestos corporeizados de las criaturas que pueden o no acompañar a un discurso verbalizado, lo que verbalizan... todo ello parece expresarse sin dar prioridad a una u a otra dimensión corporal. Es por eso que el contacto físico, los aspavientos gesticulares, las emociones que expresan a través del tono con el que vibran sus voces, sus miradas o la ausencia del miedo en los afectos de las niñas y de los niños aparecen con un mismo grado de relevancia. En Haur Hezkuntza no se observa un intento por censurar alguna de estas partes<sup>41</sup>; sí aparecen de manera distinta, pero esta diferencia no levanta jerarquías entre sí.

Por otro lado, más que la dependencia<sup>42</sup> hacia los adultos como rasgo distintivo y “natural” de la cultura infantil de Hipatia, se observa una acción performativa como característica de su cultura: ésta es el **mimetismo**. Las estrategias miméticas emergen dentro de las convenciones infantiles y sugieren

41 Cosa que sí se nota en Lehen Hezkuntza como comentaré más adelante en relación al Capítulo IV sobre *hitos y articulaciones*.

42 De la que hablaré más detenidamente en el siguiente apartado.

la existencia de una identidad cultural propia y diversa. El mimetismo se desenvuelve entre prácticas discursivas excluyentes y prácticas discursivas incluyentes en las que se ritualizan unas agencias y se dejan otras. Atendiendo a las convenciones del género, del sexo y de la raza, la afiliación de los grupos infantiles se forja en estos procesos de exclusión e inclusión en los que, según el recreo, se torna más “endogámica” (como es el caso de Lehen Hezkuntza) o más “flexible” (como es el caso de Haur Hezkuntza).

Otro de los rasgos relevantes en este alumnado es el despliegue de **solidaridad** como estrategia social que comparte la cultura infantil de Haur Hezkuntza. Uno de los acontecimientos que vivenció muestra esta característica con detalle:

Todas querían un folio. En ese momento, se me acercaron las dos únicas niñas negras con las que había interactuado hasta aquel momento. Ellas solo querían un folio. Yo no parecía atraerles nada. No establecieron contacto físico conmigo, como sí lo hicieron el resto de niñas, quienes parecían haberme convertido en un elemento extraordinario y exótico. Tampoco me preguntaron quién era yo, ni mi nombre. Sólo mostraban interés por los folios y un único bolígrafo que ya había prestado a las otras niñas. En cuestión de pocos instantes se formó un alboroto de cuerpos negros, gitanos y payos que también querían pintar. De manera auto-organizada y sin que ninguna autoridad escolar les dijera que lo compartiesen, fueron pasándose el bolígrafo con el que firmaban y hacían sus dibujos. Esa capacidad de compartir, que no estuvo exenta de quejas que incidían en la impaciencia de alguna de las criaturas por pintar, trascendía los límites del sexo, del género y de la raza.

La solidaridad se entreteje en multitud de ocasiones en las relaciones intra-grupales de las criaturas. Ésta emerge especialmente en situaciones en las que el alumnado percibe un problema: frente al castigo adulto, frente a sentimientos y a emociones que denotan frustración o cuando sienten intriga y quieren saciar su curiosidad. La solidaridad aparece como un elemento de unión con el que se “empoderan” permitiéndoles gestionar la solución a sus problemas.

En Haur Hezkuntza sobre todo el cuerpo ocupa el espacio con cierta mirada curiosa. Esto resulta especialmente llamativo, ya que el escenario no es nuevo para las criaturas, sino todo lo contrario y, aún con ello, se percibe cómo éstas establecen grupos de afiliación en los que los vínculos de solidaridad emanan para saciar la curiosidad que el espacio les genera.

Al igual que el sexo, el género y la raza, la adultez despliega tecnologías que generan un escenario de biopoder en la Escuela. Estas cuatro convenciones aquí estudiadas se entrelazan en un entramado en el que los procesos identitarios de las criaturas adoptan diferentes posicionamientos. Posicionamientos que en Lehen Hezkuntza ya aparecen estratificados.

El marco socio-cultural de esta escuela es el mismo para criaturas que para adultos, así que, al igual que las personas adultas están atravesadas por lógicas de feminización o de negritud (por poner dos ejemplos), las criaturas están atravesadas por lógicas de sexuación, de generización, de racialización y de adultez. De igual forma que esta sociedad guarda con mayor recelo las masculinidades hegemónicas por ser consideradas menos prescindibles que las feminidades (Seidler: 2005); o al igual que esta sociedad guarda con mayor recelo la blanquitud por ser considerada menos prescindible que la negritud; esta escuela parece guardar con mayor recelo la adultez hegemónica por ser menos prescindible que la “niñez”. Esta especie de “protección social y cultural” se materializa en efectos de poder que se engarzan en la cultura de estas criaturas.

Es de este modo que las criaturas de la Escuela Pública de Hipatia, en algunas ocasiones, parecen formular “lo adulto” como lo “imprescindible” o “lo mejor”:

Como me contaba Julián, un niño de cinco años, con cierto aire ufano en el que dejaba entrever lo orgulloso que se sentía de realizar las tareas propias de una persona *mediana*, como él lo denominó: “están los pequeños, los medianos y los mayores, y yo soy mediano y mis fichas son otras. Son más difíciles. Yo ya tengo matemáticas, porque soy mediano” (Julián: 2015).

Las criaturas de esta escuela son agentes de su propia cultura y de sus propias identidades, formulando(se) y resignificando(se) en procesos de interacciones atravesados por la raza, el sexo, el género y la adultez. Es en la intersección espacial, afectiva y temporal donde convergen estas tensiones que las criaturas interpretan y se reinterpretan, reformulan o no y adoptan o no, escogiendo conscientemente o no, el hacer(se) estando en su propia cultura que se conjura en una cultura mayor.

Si esto es así, si las formas de socialización de las criaturas se dan en procesos performativos en los que habitan sus identidades, si esta socialización está atravesada por la raza, el género, el sexo y la adultez ¿por qué no tratar la convención adulta con el peso que se tratan el resto de convenciones y, muy especialmente, el sexo como categoría de análisis principal de los estudios infantiles<sup>43</sup>? ¿Por qué no sacar a la luz sus efectos? ¿Por qué no podemos imaginar a las criaturas reformulándose a través de sus cuerpos, en vez de insistir en reformular estigmas que emanan de sus prácticas corpóreas específicas?

---

43 Hago alusión a los estudios infantiles que inciden recurrentemente en el sexo como forma de conocimiento primaria e “instintiva” en la infancia.

### 2.2.1.1. El (con)tacto como una variable de la identidad cultural infantil

La intimidad se encuentra sexualizada y no concebimos la posibilidad de tener cercanía afectiva y corporal con una persona sin que supuestamente experimentemos excitación sexual

(Amuchástegui; Rivas: 1997, p.3).

Un día, conversando con las criaturas de preescolar, se desenvolvía un diálogo con mucha proximidad. El contacto físico parecía no sólo no disgustarlas, sino que era buscado. Se subían sobre mí sin pedir permiso o trepaban sobre mí para acceder al pupitre. Únicamente la que no era rumana permanecía de pie, aunque muy próxima y mirándome fijamente mientras que sonreía cuando yo le prestaba atención incluyéndola con mi mirada. En concreto, la que inauguró rápidamente ese contacto físico sin barrera alguna fue una criatura rumana llamada Leonor. De repente, mientras que establecían un diálogo conmigo sin despegarse de mi cuerpo, dos niñas gitanas se acercaron. Una más mayor que la otra. La mayor llevaba de la mano a la pequeña. Sólo se detuvo frente a mí apenas un minuto. Me miró y sin entablar conversación ni contacto físico, la niña gitana más alta se marchó, dejando ante mí a la pequeña. Dubitativa y en silencio permaneció plantada frente a mis piernas. Parecía que iba a marcharse en cualquier momento. Pero no fue eso lo que sucedió. Sin mediar palabra, se agarró fuertemente a mis piernas que colgaban entrecruzadas del pupitre. Alzó una pierna y después la otra y, como si de un caballo se tratase, colocó su pelvis sobre mi pie. El peso de su cuerpo abrazaba toda mi pierna. En esos segundos comenzó a mover su pelvis en círculos que rozaban mi bota.

Traigo este relato porque ha sido una de las experiencias etnográficas que más me ha impactado. Inmediatamente me surgieron varios interrogantes: ¿cómo interpreto este suceso?, ¿cómo denomino a lo que me acaba de suceder? ¿Masturbación? Como formulan Amuchástegui y Rivas (1997) en la cita de este subcapítulo, me di cuenta de que mi mirada adulta me estaba jugando una mala pasada: estaba sexualizando el contacto físico como forma de expresión, de afectividad y de placer (que no tenía por qué interpretarse erotizado) de las criaturas.

El contacto engloba todas estas dimensiones en la cultura infantil de Haur Hezkuntza. Es un conjunto de expresiones corporeizadas que aluden a diferentes estados de ánimo y que se adoptan en formas de expresión que, desde la mirada adulta, parecen difíciles de comprender.

En general, la mayoría de las criaturas parecen no tener interiorizada o aprehendida la falta de contacto del cuerpo. El cuerpo emerge en ellas como medio de expresión sin miedo al tacto o al roce con otras personas, más, por el contrario, es buscado como estrategia de socialización de estos cuerpos.

Así, como la solidaridad que se torna curiosa o como el mimetismo de sus prácticas, el contacto físico aparece como una forma de expresión propia que se diferencia mucho de los modos de expresión corporales en el mundo adulto.

Y en cuanto al tacto se ve que tocan un montón. Y a mí, cuando voy, me tocan, me no sé qué. Tienen muchísima necesidad de contacto. O sea en cuanto ven a alguien, sobre todo, cuando es alguien nuevo lo van a atrapar. La mayoría son las niñas, pero también los niños (...) se te van a acercar un montón, se te suben, eh... un montón. O sea es que necesitan estar tocando (Usue, mayo de 2015).

Ante un hacerse diverso, el (con)tacto, como expresión cultural de un conjunto de códigos que forman un lenguaje específicamente infantil, se moldea en distintas estrategias según el proceso performativo de racialización, de sexuación, de género y de adultez, en el que se dirimen los cuerpos de las criaturas.

A modo de ejemplo, si ponemos nuestra atención en los procesos de racialización atravesados por la adultez en donde se engarzan las identidades de muchas de las criaturas de Hipatia, las criaturas negras no parecen desplegar estrategias de contacto físico (ni apenas verbal) con los cuerpos blancos y adultos de su profesorado. La relación infancia-negra y adultez-blanca, como sistematizaré más adelante, se configura especialmente en una barrera que aleja a la infancia y a la adultez racial y culturalmente.

Este hecho me lleva a formular la siguiente conjetura, y es que el contacto es una forma de expresión cotidiana entre las interacciones de estas criaturas. Es su forma de interaccionar más importante, en cambio, se observa una amplia diferencia en el uso de estas expresiones cuando entran en interacción con la adultez, ¿por qué?, ¿qué sucede en estas relaciones? ¿es extraño pensar que se esconde algo tras este cambio tan brusco en sus formas de expresión? ¿No es esta tendencia una muestra que explicita la tensión existente entre las criaturas y la adultez? Si tal tensión existe ¿podemos hablar entonces de tecnologías de poder entre la adultez y las criaturas? O, más concretamente ¿entre la adultez blanca y las criaturas negras?

### **2.2.1.2. SOBRE LA DEPENDENCIA. Una mirada occidentalizada y adulta de la infancia**

Yo eso lo veo aquí, los niños y las niñas negros son mucho más autónomos. Tienen menos dudas; necesitan menos de la intervención de un adulto a la hora de tomar una decisión. O sea ¡que tiene su parte positivísima! Que igual nosotras, en esa súper protección y en ese estar todo el rato, que al final estamos dirigiendo todo. (...) Yo eso con

los negros no lo veo. Con los gitanos... no diría yo que son tan autónomos. Pueden serlo, pero emocionalmente... O sea, ¡necesitan una de cariño! O sea, ¡lo demandan! Son (más) embaucadores que, por ejemplo, los africanos. Por africanos me refiero a negros. Que luego los marroquíes no. Y de hecho es que las madres marroquíes son hiperprotectoras. Los roles también están súper marcaos (Amets, mayo de 2015).

La dependencia aparece desde el discurso y desde la agencia adulta dialogando con la infancia a través de diferentes formas corporales de interpelación. Un ejemplo de que la dependencia no es un rasgo articulado en un “ethos infantil” que naturaliza la infancia es la independencia con la que se desenvuelven, muy especialmente, las criaturas negras con respecto a los adultos. Son dinámicas que para las criaturas no resultan extrañas, ya que son diferencias que se formulan dentro de su cultura, pero que para los adultos, al aplicar un esquema conceptual homogéneo de las criaturas, parecen generar muchas contradicciones y conflictos a la hora de interactuar con las particularidades infantiles.

Al contrario de lo que parecen sostener las observadoras privilegiadas de esta etnografía, la dependencia se observa principalmente entre las criaturas y con un peso menos relevante con las personas adultas de esta escuela.

En los grupos de pares en los que se desenvuelven las dinámicas cotidianas de los recreos de Haur Hezkuntza y de Lehen Hezkuntza se observa una interdependencia generacional que parece ser muy importante para estas criaturas. La interdependencia con la que establecen fuertes vínculos de conexión gesta grupos de afinidad generacionales que parecen tener un peso mayor en la socialización de este alumnado que el peso que tiene la dependencia hacia las personas adultas.

Muestra de esta observación es que las anécdotas narradas por mis informantes en los patios de Haur Hezkuntza y de Lehen Hezkuntza versaban con frecuencia sobre personas de su misma franja de edad. Me contaban multitud de sucesos y de historias con otras criaturas: amistades hechas en sus clases, amistades del patio o bien del barrio. En estas historias apenas aparecían personas adultas y, si aparecían, era de manera anecdótica y en relación a otra criatura, protagonista del relato, ¿dónde está esa “necesidad” de las criaturas por apelar a las personas adultas? ¿Dónde está esa dependencia tan natural de los cuerpos infantiles hacia los cuerpos adultos?, ¿las criaturas son cuerpos dependientes de los cuerpos adultos pero no se han enterado? Y ¿si no se han enterado será (quizás) porque todavía no les hemos enseñado a razonar? O es que ¿la dependencia esencializada hacia la adultez no es en realidad tal cosa?

Partiendo de esta conjetura que observo, me surgen otros interrogantes: ¿no será que somos las propias personas adultas quienes (precisamente por estar atravesadas por esta lógica adultocéntrica)

nos consideramos imprescindibles en los procesos identitarios de estas criaturas?, ¿no será que esta sociedad “dice” a las personas adultas que somos imprescindibles cuando en realidad no lo somos? ¿No será que somos nosotras, las personas adultas, quienes dependemos también de la infancia?

Considero que ante cualquier estudio sobre la infancia deberíamos de revisar nuestra mirada adulta y de preguntarnos si ¿las criaturas son realmente tan dependientes de los adultos como se tiende a entender desde el binomio “niñez-adulter”? Observar ¿a quiénes interpelan las criaturas con mayor frecuencia?, ¿a las personas adultas?, o ¿son más recurrentes las llamadas de atención que se hacen entre sí? Sin ánimo de incurrir en el binarismo con el que se presenta la lógica “niñez-adulter”, considero que las estrategias de dependencia que despliegan las criaturas de Hipatia se dan principalmente entre ellas y, en menor medida, hacia las personas adultas. Estos vínculos de dependencia generacionales parecen responder a la amistad, más que a lo imprescindiblemente adulto.

### 2.2.1.3. DESIGNACIONES JURÍDICO-POLÍTICAS DE LA IDENTIDAD ADULTA SOBRE LA MORAL INFANTIL

(...) las culturas infantiles en un entorno, el escolar, donde las relaciones de poder entre adultos y niños alcanzan su grado máximo de institucionalización y autoridad (Ballestín González: 2009, p.230).

Junto a la dependencia, otro rasgo adultocéntrico que esencializa a la infancia es su descorporeización o, en su defecto, la estigmatización o falta de comprensión ante la forma corporeizada en la que emergen sus identidades. En la falta de cuerpo o en la estigmatización del mismo, el pensamiento adultocentrado concibe a las criaturas como sedimentos del conocimiento adulto. Estas expresiones se muestran engarzadas en la dependencia que nos induce a pensar que las personas adultas son las responsables del conocimiento infantil.

Esta tendencia se observa en las narraciones de las personas adultas de Hipatia. Cuando se tratan temas de metodología educativa, las profesoras y las observadoras privilegiadas tienden a poner el foco de atención en el conocimiento adulto, lo que muestra que es un conocimiento privilegiado ante el conocimiento de las criaturas. Esta lógica descorporeizada parece deambular tanto en los discursos “críticos” como en los “convencionales”.

Es un discurrir que nos atraviesa y que denota una relación unidireccional al atribuir a las personas adultas el papel de otorgadoras del Conocimiento, sin vuelta ni reciprocidad y, con ello, sin agencia de las criaturas.

Pues nada, pues que tú... en realidad que parte del aprendizaje autónomo de las criaturas, a eso no se les da ningún valor. Pues... yo te digo... “esto” o “este contenido” es así porque es así y no te dejo deducir ciertas cosas, te doy fuentes y que tú deduzcas, o sea que seas capaz de desarrollar estrategias para dar respuestas de forma individual, creativa. No tiene por qué ser ni respuesta, pero tener esa capacidad y nos anulan esa capacidad. O sea, realmente la escuela es “tú eres un depósito de contenidos de otra persona y de pensamientos de otra persona”. O sea tú como procesas esa información ¡pug! (hace un círculo con sus dedos, se los lleva a la boca y suelta una *pedorreta*) a la gente le importa tres narices lo que te dice tu experiencia o lo que te dice o lo que no te dice, porque es que hay a gente que esa información no le dice nada.

En este escenario escolar se codifica y se normativiza la adultez. En cierto sentido, la escuela es una institución en la que la identidad adulta adquiere su grado más alto de “privilegio”. En ella, se despliegan muchas veces tecnologías de poder que dicen lo que está bien y lo que está mal, no sólo mediante mecanismos de interpelación sino como designaciones que producen efectos de poder en la moral y en los cuerpos de las criaturas. Muchas veces, estos mecanismos llevan consigo coerciones y propósitos de ajustes afectivos, corporales, etcétera, de la cultura infantil y de las especificidades que éstas adoptan. Así, junto al desarrollo de la razón, emerge también una ristra de designaciones que inciden en la moral de los cuerpos infantiles. Una moral, en cierto sentido, maniquea, ya que se formula en torno a lo que es “bueno” y lo que es “malo”, lo que “debería de ser” y lo que “no debería de ser”. “Lo bueno” y “lo malo” están muy presentes en las interpelaciones entre las personas adultas. Es una forma educativa de proceder que oscila entre los criterios de “bueno” y de “malo”.

En las ocasiones en las que estas designaciones operan en forma de castigo son castigos que muestran formas propias de racialización y de generización. Este rasgo se observa en las relaciones entre infantiles y adultos, cuando las criaturas despliegan estrategias de resistencia frente a los adultos y cuando las criaturas resignifican muchas veces en forma de curiosidad.

Con respecto a la rebeldía, algunas veces ésta parece formularse en prácticas de juego. Prácticas discursivas que provienen de la curiosidad, casi siempre grupal, sobre todo cuando van dirigidas hacia los adultos (en este caso, en su mayoría mujeres). Así, la rebeldía de estas criaturas no sólo se articula en la disconformidad, sino que más bien curiosidad y disconformidad se combinan de una manera estratégica que todas y todos parecen entender. Estas situaciones generalmente generan desconcierto entre las personas adultas que trabajan en la escuela.

## 2.2.2. Capítulo II. CUERPOS SEXUADOS Y CUERPOS GENERIZADOS

Sí que hay ambigüedad en el género, pero en seguida son... normativizadas. Por los padres, los profesores y por el grupo. El grupo de adscripción lógica, con las criaturas con las que se vincula, que puede ser su clase o con los que juega en el recreo... tal. Yo creo que pocas personalidades, yo que haya visto, ¿eh? se pelean contra eso. O sea, se pelean en el sentido: buscan estrategias para que eso no les afecte y no normativizarse (Usue, marzo de 2015).

Tanto en Haur Hezkuntza como en Lehen Hezkuntza son dos las personas que parecen reformular identidades generizadas subalternas en las que las prácticas trans-generizadas se mostraban moldeando sus identidades vividas.

Concretamente, eran una niña y un niño. De la niña no sé su nombre, sólo sé que era rubia, con el pelo a tazón. Siempre intentaba jugar con los niños, pero éstos parecían no tenerla en cuenta. Parecía solitaria. Su expresión y sus gestos corporales no eran como las del resto de las niñas. Su cuerpo oscilaba entre un “plante” “masculino” y una postura cabizbaja. La rigidez y dureza con la que gesticulaba se entremezclaba con cierta mirada que denotaba tristeza e inseguridad. A diferencia de la niña, Nahuel, un niño negro con el pelo corto y muy alto, se relacionaba con formas de feminización que reiteraba con todo su cuerpo. Éste no parece estar triste, “¿por qué?” Sus aspavientos corporales, sus dibujos y la manera de hablar, así como los mensajes que verbaliza, no parecen denotar soledad y tristeza. Nahuel nunca está solo. Va de un grupo a otro y de unas personas a otras, de niñas y de niños, de gitanos, de negros y de blancos. Las profesoras parecen estimarle de una forma especial: le llaman, le “achuchan”, se ríen con él... creo que es una de las personas a las que más recurren los adultos. En cambio no dan muestras de intentos por relacionarse con la “niña”, “¿por qué?” Las profesoras no la han nombrado ningún día en los que he estado. Tampoco me han hablado de ella. No sé su nombre. Parecía no interesarle interactuar conmigo y yo tampoco insistí. Entre conmocionada y triste, me preguntaba a mí misma: “¿cómo es esta chica que sólo juega con chicos, pero que los chicos parecen no hacerla caso?”, “¿cómo es que parece estar sola?”, “¿por qué parece triste?, ¿por qué las profesoras no la nombran?”

Los mecanismos de biopoder que emergen en esta escuela y que aluden a la convención sexo-género atraviesan las identidades de su alumnado. El privilegio de las masculinidades o del “falo” (Alsina; Borràs: 2000) parece tener efecto en el alumnado de esta escuela.

En concreto, sugiere ser un escenario donde la niña por ser “niña” tiene mayor dificultad para acceder a los grupos de los niños. Este suceso nos lleva a pensar que los grupos integrados por las masculinidades poseen un “privilegio” mayor que los grupos integrados por las feminidades. Así, el niño, por ser “niño” parece ser visto con un valor añadido mayor al prestigio de la “niña”. Una puesta en valor que proviene de “ser niño” que le allana, de manera más fácil, el acceso a otros grupos, adultos e infantiles.

Por otro lado, ambas criaturas suponen un ejemplo de que las identidades infantiles se dan en procesos performativos en los que desarrollan su propia identidad de manera frágil e inestable. Este dinamismo al que hago alusión se muestra contradictorio con aquellas tesis que sostienen que el sexo es una clasificación intrínseca al cognitivo natural de los cuerpos infantiles, los cuales necesitan clasificarse en un género u otro con la finalidad de saciar su “necesidad natural”.

(...) la necesidad de diferenciarse del otro sexo es una necesidad arcaica y constituye la base sobre la que se construye la identidad individual. En la infancia, utilizamos la diferenciación sexual para comprender el mundo, y sobre todo para comprendernos a nosotros mismos (Herrera, Gómez: 2011, p.27).

Más bien, parece ser una convención que, al estar articulada en la sociedad, atraviesa la forma en que las criaturas vivencian sus identidades subalternas o normativas. Las criaturas son sujetos hacedores de sus propias identidades en las que los procesos de sexuación y de generización les pertenecen, pero no es una pertenencia individual y aislada. Son identidades en relaciones de interdependencia que se reformulan en un marco social y cultural específico. Son agencias discursivas, frágiles e inestables, que les pertenecen, a ellas y a ellos, y que se alejan de ser una “necesidad natural”, como apuntan estos estudios.

### 2.2.2.1. ANDEREÑO Y MAISU. La autoridad generizada

(...) los varones no sólo buscaron imitar sus actitudes y comportamientos, sino que los convirtieron en figuras de identificación  
(Viveros Vigoya, Mara: 2002, p.373).

Un hecho que me ha sorprendido es que las criaturas recurren asiduamente al término “andereño” para interpelar a las profesoras, mientras que utilizan la palabra “maisu” para llamar a los profesores. A este respecto me han explicado que en Euskera “maisu” significa “maestro” y “maistra” “maestra”. En cambio, “andereño” se refiere a “señorita”. Las criaturas, en vez de usar el equivalente a “maisu” en femenino, usan en su cultura un concepto que denota inferioridad en el estatus de las profesoras.

El lenguaje generizado que usan adopta, en cierta correspondencia, formas específicas en la agencia de las criaturas en las relaciones con las personas con autoridad en la Escuela.

Pues esos niños si es hombre tienden a escuchar más, porque están más acostumbrados. Entonces, la autoridad la pueden respetar sí... yo también suelo ser bastante autoritaria, entonces a mí también me respetan, pero si fuera hombre y chillara más, mucho más rápido (Ametz, mayo de 2015).

Los *habitus* generizados aparecen ya en Haur Hezkuntza, aunque de manera menos estratificadora-mente delimitada. Uno de los días apareció en el recreo un profesor. En ninguno de los días anteriores había visto a los niños varones actuar así. Corrían hacia él, formando grupos. Sus cuerpos pisaban con firmeza el suelo, entre saltos. Desplegaron multitud de ovaciones y rituales en torno a esta figura de autoridad. El *habitus* masculinizado que mostraban de modo hiperritualizado los cuerpos de los niños denotaba una cierta infantilización masculinizada.

Las niñas, en cambio, observaron la escena desde los espacios periféricos del patio. Ese día apenas se sucedieron los altercados de los días anteriores. Ante esta escena, que mis ojos no podían dejar de observar, caí en la cuenta de que en este evento de masculinidad no había ningún niño negro rodeando y brincando junto al alto maisu. ¿Por qué no?, ¿dónde estaban? ¿Por qué la observación de Viveros Vigoya (2002) no aparece expresada en los cuerpos negros? Supuse que, como mencioné en el apartado sobre la *dependencia infantil*, este suceso correspondía a la autonomía que presentan las criaturas negras frente a los adultos. Aún así, me sorprendió el hecho de que, ante tal alboroto, la emoción no les embaucase.

#### 2.2.2.2. DESIGNACIONES JURÍDICO-POLÍTICAS SEXUADAS Y GENERIZADAS de una identidad adulta

Sin querer, a las niñas, se les va a regañar más, el profesorado, que a los mismos niños. O sea es así. Yo me he ido fijando y es así. Eh... luego cuando vas para adelante sigue habiendo y si son chicos eh... se suelen quedar solos (Ametz, mayo de 2015).

En Haur Hezkuntza presencié un suceso que describe la afirmación de Amets:

Un día de frío en el que las criaturas de Haur Hezkuntza bajaban al salón deportivo para resguardarse de la lluvia, apareció una profesora o cuidadora nueva. No llegué a saber cuál era su profesión exacta. Parecía estar “irascible” y “agotada”. No demostraba tener

paciencia con los dices y diretes de las criaturas, ni con la energía que desplegaban por todo el escenario. Algunas, tanto niños como niñas, se le acercaban buscando mimos por su parte o para intentar jugar con ella o para hablarle. La Andereño respondía mostrando desinterés a los reclamos de éstas. ¡Ale, ale! Korrika! korrika! Solía decir. A uno de los niños en concreto le alejó de sí diciéndole: ¡ale, ale! Korrika! A correr que tienes que perder esa panza. ¡Venga! Que eres un hombretón.

Con estas designaciones, que son generales en la escuela, se interpela de manera diferente a niñas y a niños. En cierto sentido, supone un proceso de aculturación adulto-céntrica en el que se incide en el sexo-género en tanto clasificaciones con un sentido diferente al que se articula en la cultura infantil<sup>44</sup>. A este niño en concreto no le hablaba bien, pero no llegó a castigarle en ningún momento. Cuando aparecieron dos niñas a abrazarla, ésta decidió castigarlas enviándolas “a pensar” a la pared, mientras que señalaba las espalderas del gimnasio y, aun sin que las niñas mostrasen ningún tipo de resistencia, las agarraba del brazo para dirigir las hacia el lugar que les estaba diciendo. Las niñas me miraban desde su sitio de “pensar” buscando complicidad pero sin articular palabra. Lo curioso fue que las niñas no habían hecho nada. Nada más que ir a abrazar a la profesora.

En esta escuela de Hipatia el castigo se torna distinto: por un lado, se observa cierta tendencia a castigar a las niñas cuando las personas adultas no hacen alusión a una argumentación que acompañe a sus actos. Son “castigos sexuados” en tanto se dirigen a las niñas de manera general (como sostiene Amets: 2015), ¿por qué?

La puesta en valor de los niños hace que las niñas se dirijan con menor frecuencia hacia ellos y, con ello, se observa una tendencia adulta a resguardar y a proteger más a las masculinidades que a las feminidades.

Cuando el castigo se acompaña de una argumentación que alude a las conductas de los roles asignados a cada sexo, el castigo se torna distinto. En estos casos se observa que los castigos van dirigidos a corregir y vigilar la salvaguarda de las masculinidades.

Un día en Lehen Hezkuntza, mientras realizábamos la actividad ¿qué quieres ser de mayor?, Rubén decidió pintar un dinosaurio. La profesora de Rubén se dirigió a él advirtiéndole que eso no respondía a la pregunta de la actividad. Ésta, en tono serio y mirándole fijamente, le decía que diera la vuelta al folio (“ez, ez, heman vuelta”<sup>45</sup>) y pintase lo

---

44 Situación que adquiere relevancia en Lehen Hezkuntza.

45 Expresión que le repitió varias veces en euskera con la intención de señalarle la otra cara del folio.

que quería ser él de mayor. El niño intentó conciliar con ella, diciéndola que quería ser domador de dinosaurios y que se estaba pintando al lado del dinosaurio de mayor. Ella continuó diciéndole que no valía, que debía intentar imaginarse a sí mismo de mayor y pintarse.

¿A qué se debe esta insistencia de la Andereño? ¿Por qué Rubén no podía imaginarse como un domador profesional de dinosaurios? Rubén, con la finalidad de no hacer caso a la profesora, optó por hacerse el despistado asegurando que no sabía de la existencia de otras profesiones. “Pues policía, doctor...” le respondía la Andereño, con un tono cada vez más brusco. Las directrices de la profesora le conducían a imaginarse de forma inflexible en profesiones reales.

En este sentido, las fantasías en torno a la adultez parecían no ser las mismas para los chicos que para las chicas, quienes en ningún momento fueron interpeladas por imaginarse como princesas<sup>46</sup>. ¿Por qué no?, ¿en qué se diferencian unas fantasías de otras? Las mismas posibilidades reales tienen ellas de ser princesas como ellos de ser domadores de dinosaurios. En cambio, en este caso el mecanismo de corrección se aplica con mayor frecuencia a los niños.

Como me resaltó Burgos Díaz<sup>47</sup>: “el niño tiene que cumplir con la masculinidad de un modo más patente. Esto se puede deber al hecho de que en esta sociedad es más relevante e importante la masculinidad que la feminidad”.

### 2.2.3. Capítulo III. CUERPOS RACIALIZADOS

A todo el mundo nos cuesta mucho reconocer nuestro racismo, pero todo el mundo lo somos. Y no sé que más decirte... no sé. Yo es que ahora venía de un... Siempre de movimientos feministas muy ¡uh!, muy no se qué y llegas aquí y vas viendo otra realidad, entonces mi cabeza da vueltas, no sé.  
(Amet, mayo de 2015).

Hoy ha despertado mi curiosidad un niño negro<sup>48</sup>. No sé su nombre, no he tenido la oportunidad de interactuar con él. Estaba solo llorando y gritando en una pared. Movía las piernas como dando pata-

---

46 Acerca de esta cuestión hablaré más adelante en el subapartado *La imaginación tiene raza, sexo, género y adultez*.

47 Este párrafo es un extracto de una conversación online mantenida con Burgos Díaz, tutora de esta tesina.

48 Nota reflexiva de mi diario de campo: he dudado sobre si poner “negro” como adjetivo al niño, pero en cambio no he dudado de poner “niño”. No sé a qué responde esto exactamente: si al racismo interiorizado que lleva a tener miedo de usar “negro” pero no “morenito” o si responde a la naturalización del sexo “niño”. Tengo que reflexionar sobre esto.

das hacia detrás, sobre la pared, a modo de coces. Su expresión era dolorosa, la rabia y la impotencia se dejaban ver (o, por lo menos, eso es lo que a mí me transmitían sus aspavientos, sus gritos y la expresión de su cuerpo). Frente a esa situación, no he podido evitar alertarme. Intentando que no se notase mi angustia, he preguntado al resto de criaturas que qué le pasaba. Su respuesta unísona ha sido que siempre estaba castigado, que no le hiciese caso. A su vez, una de las cuidadoras que ocupan el centro del escenario, se me acercó. Supongo que percibió la expresión de preocupación que mi cara dejaba entrever, aun a mi pesar. También supongo que le asustó lo que yo pudiese pensar. Se plantó delante mía y me dijo con cara de agobio y justificando la conducta agresiva y violenta que su compañera estaba teniendo con el niño: “cada dos días igual. Si le dices ‘negro’ él dice ‘blanco’ y se pone a gritar”<sup>49</sup>. La profesora que le estaba castigando le cogía agarrándole con fuerza. Primero del brazo y luego el cuerpo entero (como intentando levantarlo a la vez que le zarandeaba) mientras que le gritaba en euskera. Lo que pretendía la cuidadora era levantarlo para que se pusiera en la cola.

Al día siguiente, el niño castigado de ayer, volvía a estar castigado en la pared. Era un niño muy alto (el más alto de los del patio). Esta vez no sé el porqué<sup>50</sup>. La profesora parecía muy disgustada y enfadada con él. De hecho, acudió en su ayuda el profesor varón. A éste fue el segundo día que le vi en el recreo de Haur Hezkuntza. La autoridad añadida que estaba ejerciendo el maisu se mostraba como si creyera que su autoridad era mayor a la de la profesora. Se dirigió hacia el chico (en euskera y castellano) diciéndole con un tono de voz alto y tajante que él sobraba allí: ¡el único que no tiene que estar aquí eres tú! El profesor se acercó sin que nadie le pidiese ayuda, parecía como si su “fuera de sí mismo” estuviese justificado por la necesidad de protección que la profesora solicitaba con la mirada (porque verbalmente no).

Digo esto porque el profesor no perdió los estribos ni la paciencia ante nada. Al contrario, la autoridad que él parecía ejercer no provenía de la falta de paciencia que se traducía en los gritos de sus compañeras, sino de una mirada. Él parecía más tranquilo ante las rebeldías de las criaturas, incluso ante las llamadas de atención por parte de éstas. Me sorprendió verle así, fuera del papel que estaba jugando, pero, a la vez, tremendamente coherente con dicho papel.

Después de que el profesor terminara de regañar al niño negro (con cierto aire ufano por haber “resuelto” el conflicto) y la profesora se diese por vencida, un grupo de criaturas negras se acercó al niño castigado intentando interactuar con él. Una de las niñas le acarició el pelo. Parecía que querían animarle, pero la andereño interpretó algo diferente. Disolvió el grupo, cogió a la niña y empezó a decirle: ¡¿Tú te crees que es un mono?!, ¡¿Te gustaría que te tocara yo a ti así el pelo?!, mientras le agarraba del brazo bruscamente y la sentaba en el banco. Una vez sentada, hundió los dedos entre

---

49 Esta frase está citada de forma literal porque me inquietó el ejemplo que usó (“negro”-“blanco”) para definir la situación de conflicto que se presentaba cotidiana.

50 El euskera es un límite para mí a la hora de observar todo.

el cabello de la niña. La pequeña tenía toda la cabeza llena de pequeñas trencitas, que a su vez se agrupaban en cinco coletas. Imaginé que le tuvo que doler. La niña no paraba de llorar y llorar mientras que la profesora le tocaba bruscamente la cabeza diciéndole que eso era lo que sentía un mono. Creo que se me debió haber escapado un gesto de horror ante esa situación o que ella misma fue consciente de la humillación que le estaba propiciando a la niña. No sé si por una u otra cosa, pero de repente me miró y rápidamente volvió a mirar a la niña diciéndole: *¡venga!, deja de llorar, si tampoco es para tanto. Ale, korrika!*

Ante tal suceso, imagino que la niña había percibido también la bipolaridad y arbitrariedad de los mensajes de aquella mujer. Sea como fuere, la niña no podía parar de llorar y la profesora no paraba de increparla por ello. Parecía que le estaba culpabilizando por el dolor que estaba sintiendo. Dolor propiciado por su conducta desmesuradamente agresiva y violenta que, a mi parecer, se transformaba en un claro ejemplo de racismo, machismo y adultocentrismo que regañaba a la niña ejerciendo un abuso de poder<sup>51</sup>.

A diferencia de lo que parecen sentir las personas adultas cuando surgen conflictos entre ellas, los trabajadores de esta escuela se muestran más afectados (me atrevo a decir incluso que más viscerales) cuando el conflicto se desenvuelve con una criatura: ¿por qué? ¿Qué es eso que emana de manera tan visceral ante un conflicto entre una persona adulta y una criatura? ¿Qué se siente cuando las criaturas no “obedecen”?, ¿acaso no parece responder a algo más profundo? ¿acaso no proviene (también) de un sentimiento de pérdida de “poder” o de “privilegio” adulto?

### 2.2.3.1. “ME GRITARON ¡NEGRA!”<sup>52</sup>

Tenía siete años apenas, apenas siete años. ¡Qué siete años! ¡No llegaba a cinco siquiera! De pronto, unas voces en la calle me gritaron: ‘¡Negra!’ (‘¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!’) ‘¿Soy acaso negra?’ me dije (‘¡Sí!’) ‘¿Qué cosa es ser negra?’ (‘¡Negra!’) Y yo no sabía la triste verdad que aquello escondía. (‘¡Negra!’) Y me sentí negra (‘¡Negra!’) Como ellos decían (‘¡Negra!’) Y retrocedí (‘¡Negra!’) Como ellos querían (‘¡Negra!’) Y odié mis cabellos y mis labios gruesos y miré apenada mi carne tostada. Y retrocedí (‘¡Negra!’) Y retrocedí. (‘¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!’) (...) Y pasaba el tiempo. Y siempre amargada, seguía llevando a mi espalda mi pesada carga ¡Y cómo pesaba! Me alacé el cabello. Me empolvé la cara, y entre mis cabellos siempre resonaba la misma palabra (‘¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!’

---

51 El etnocentrismo adulto en esta escuela se experimenta racializado. La blanquitud y los valores asignados a ésta actúan implícitamente como vara de medición moral en el mundo adulto.

52 “Me gritaron Negra” de Santa Cruz (2014). URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F5vPoqDkMF0> [Consulta: 27/08/2015]

¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!) Hasta que un día que retrocedía, retrocedía y que iba a caer... (¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra! ¡Negra!) ¿Y qué? ¡¿Y qué?! ¡Negra! Sí (¡Negra!) Soy (¡Negra!) Negra (¡Negra!) ¡Negra soy! (...) Y de hoy en adelante no quiero alaciar mis cabellos (¡No quiero!) Y voy a reírme de aquellos, que por evitar, según ellos, que por evitarnos algún sinsabor, llaman a los negros gente de color ¡¿Y de qué color?! (¡Negro!) ¡Y qué lindo suena! (¡Negro!) ¡Y qué ritmo tiene! (¡Negro! ¡Negro! ¡Negro! ¡Negro! ¡Negro!) (...) Al fin. Al fin comprendí (¡Al fin!) Ya no retrocedo (¡Al fin!) Y avanzo segura (¡Al fin!) Avanzo y espero (¡Al fin!) Y bendigo al cielo porque quiso Dios que negro azabache fuese mi color. Y ya comprendí (¡Al fin!) ¡Ya tengo la llave! (¡Negro! ¡Negro! ¡Negro! ¡Negro! ¡Negro! ¡Negro!) (...) ¡Negra soy! (Santa Cruz, Victoria Eugenia: 2014<sup>53</sup>).

Como en estas líneas expresa Victoria de manera contundente con todo su cuerpo y en sintonía con la rabia provocada por nítidos ecos de tambores y de gritos liberadores, presencié durante la etnografía un hecho que me evocó los párrafos de esta canción.

Un día mientras las niñas y niños de entre cinco y seis años jugaban revoloteando por todo el aula. Un grupo formado exclusivamente por niños permanecía en el suelo. Sentados, pintaban mientras que convertían los instrumentos de pintura en herramientas móviles que generaban un gran estruendo de onomatopeyas. Julián, un niño gitano que decía ser mayor que Nicolás, se incorporó rápidamente a coger otro artilugio con el que poder generar movimiento. En cuestión de segundos, Nicolás, que había permanecido a escasa distancia observando de manera solitaria lo que este grupo hacía, no dudó en sentarse en el hueco que Julián había dejado vacío tras de sí. A su regreso, a Julián le cambió el gesto y sin balbucear adoptó un tono de voz firme que decía “¡quita negro!”. Nicolás, enfadado, le reprendió golpeándole con el empeine de su pie. En cuestión de segundos, Julián se apresuró hacia la andereño: “Andereño, Nicolás me ha pegado una patada”. “¿Por qué?, ¿qué has hecho Nicolás?”, replicó la profesora. “Porque me ha dicho ¡quita negro!”. La andereño, adoptando un tono de voz más calmado, les explicó que “Nicolás es negro, pero tú, Julián ¿con qué intención le has llamado negro?” Nicolás, sin dar tiempo a la respuesta de Julián dijo: “¡Perdona! Yo no soy negro, ¡soy marrón!”. Maitane, la profesora, contestó a modo de aclaración: “pero eres de raza negra y tú Julián gitano y aquí, en este colegio, no utilizamos esas cosas para insultarnos”.

Como sostienen varias autoras como Lorde (2003), Rich (2005) o Romero Bachiller (2003), no hablar de raza nos lleva a no poder nombrar las tensiones en las que estas categorías se formulan y los efec-

---

53 Año de publicación web.

tos que operan sobre los cuerpos y las identidades de las personas. Es un escenario social en el que el racismo campa posicionando jerárquicamente a las personas.

En el caso de las criaturas de Hipatia, los procesos de racialización se reformulan especialmente particulares y adoptan formas distintas a las que plantean las personas adultas como Maitane.

### 2.2.3.2. "SOY GITANO"

En la escuela Pública de Hipatia se observa cómo las autoridades payas de la escuela adoptan una mirada que conceptualiza a los gitanos y a las gitanas "desde la más extrema otredad" (Berná: 2011, p.4).

Aquí hay un fenómeno. Al alumnado gitano hasta que no tienen otro hijo, tratan a ese como bebé. Pueden ser dos, tres, cuatro, cinco, seis, o sea puedes encontrar niños con chupetes, aupas, eh... biberón, no mastican... Eso hace al habla, al paladar, o sea, físicamente ya tiene un montón de consecuencias y el estímulo cero de "tú solo no hagas nada" eso que hablábamos de ellos solos no son capaces de hacer nada, se enfrenta de repente al currículum escolar, por lo tanto hay una brecha enorme, total. Entre el currículum escolar que dice que pa' los siete años ya deberían tener el proceso de lectura y escritura aprendido y la realidad... (Amets, mayo de 2015).

Un ejemplo en el que se desarrollan lógicas racializada, es que entre las criaturas gitanas la división público-privada aparece redefinida adquiriendo rasgos distintos que les alejan de la cultura adulta paya o "vasquita" (como la denominaba Amets cuando hacía referencia al racismo implícito que adquirirían algunas dinámicas de la escuela) supuestamente "no racializada".

Otro ejemplo de lo diversa que es la infancia al confluír la racialización y los procesos adultocéntricos son las "designaciones adultas" que interpelan la vestimenta de las criaturas gitanas. En muchas ocasiones estas designaciones increpan a los adultos responsables de la criatura por permitir a éstas vestir con prendas "más propias de estar en casa" (Maitane: 2015). En cierta forma, estas designaciones llevan consigo la finalidad de limitar lo público y lo privado según el entendimiento payo.

Como señaló Eleanor Burker Leacock la delimitación entre lo público y lo privado no es "una oposición válida interculturalmente (...) [Resulta relevante] introducir el tema del colonialismo en las teorías de género, sobre todo para entender la posición de las (mujeres del Tercer Mundo) [criaturas en procesos de racialización]" (Herrera Gómez: 2011, p.33).

Estas lógicas son mecanismos de un biopoder racializado que violentan los cuerpos de la infancia gitana.

### 2.2.3.3. BLANQUITUD. La autoridad *no racializada*

(...) es un sistema de relaciones de poder social y demográfico y de políticas económicas influido por la raza, y el apartheid de facto de nuestra institucionalizada cultura literaria refleja ese sistema. Pero lo hacen sobre la base restrictiva de una identidad blanca 'carente de raza'.

(Rich: 2005, p.59).

Los procesos de racialización que atraviesan a los cuerpos infantiles se fraguan en tecnologías sutiles y soterradas. La invisibilización en que la blanquitud adopta un hacer(se) específico en los cuerpos blancos deja al desnudo a la negritud en tanto que desaparece el antagónico que lo gesta. Con ello, lo aísla, en términos más explícitos, por lo que parece que opera por sí solo racialmente. Lo blanco se normaliza, pasando a ser la Norma. Así, no se entiende que un colegio con tanta, ya no interculturalidad, sino tanta interracialidad, no tenga profesorado negro, gitano, rumano o árabe. Como decían Usue y Amets, mis informantes adultas, para algunas de las identidades culturales del alumnado de Hipatia era importante establecer interacciones con personas adultas gitanas que trabajasen en el centro.

Hay diferencias. O sea, quiero decir, ya no por tema racial, sino por cómo socializan o los modelos que tienen en cada etnia y en la cultura gitana...O sea... es que la niña llegará a los doce años o a los dieciséis, le dirá a su madre que "quiero seguir estudiando, que no quiero casarme" y lo más seguro (porque hay muy pocas familias, yo no digo que no haya alguna familia que diga "¡no! [golpea sus manos] yo pa' mis hijas, quiero que estudien] y le van a decir que no. Yo cuando estuve en Basauri tenía dos niñas que querían estudiar y sus madres no les dejaban. Al final no las dejaron, ni pa' dios. Tiene que ir alguien de un colectivo gitano a decirles, ¡gitana!, a decirles: "tu hija puede estudiar perfectamente y deberías de apoyarla en esto". Yo creo que los roles técnicamente están súper marcaos (Usue, marzo de 2015).

En palabras de Amets refiriéndose a las criaturas gitanas: "Sí, sí, sí y al mediador gitano que tenemos a ese le respetan un montón".

Como he podido observar en los relatos, tanto de los infantiles como de las adultas, aparecen alusiones directas a adjetivar aquellos procesos de racialización que pertenecen a los márgenes. Hacen alusiones a "gitanos" o "negros", pero en ningún momento el poder se adjetiva como "blanco". La única interpelación proviene desde los márgenes "payo" o "blancos", pero esta no opera en criterios del poder, sino en las fronteras del poder, por lo que su imbricación en la cultura infantil no suele, a excepción de los gitanos, estar delimitada como variable que opera en un proceso más de racialización dentro de esta categoría.

Esto conlleva manejar lógicas sutiles que generan un espacio de biopoder en el que las tecnologías de poder de racialización articulan tensiones que aparecen soterradas. Su invisibilización genera muchas contradicciones tanto en la cultura infantil como en la adulta, como en la interacción de ambas. Estas contradicciones, a veces, pasan a ser actos xenófobos que, convertidos en designaciones de la autoridad adulta y blanca, ejercen más o menos explícitamente un canon de blanquitud como el *deber ser*.

El proceso al que me refiero se observa en el dibujo de Zaida, una niña negra de Lehen Hezkuntza que quería ser profesora de mayor. Como se observa en la imagen de su dibujo, Zaida se pinta como una mujer blanca, mientras que reserva la negritud para las alumnas que pinta dentro de la escuela.

He de decir que en un primer momento este dibujo me sorprendió. ¿Por qué se pinta a sí misma blanca? La mera ausencia de figuras adultas negras con autoridad en la escuela conlleva un proceso de racialización que atraviesa las identidades vividas de las criaturas negras. Este proceso las lleva a experimentar y a subjetivar la autoridad misma, encarnada fuera de la negritud. De esta forma, la ausencia de poder en el que se desarrollan las identidades de las personas negras hace que asocien la autoridad con la blanquitud, encarnando un estatus inferior en negritud.

Como la riqueza y la pobreza, como el antisemitismo, lo blanco y el color tienen una vida mítica que se infiltra en el lenguaje poético incluso cuando no se nombran – un legado de imágenes poéticas derivadas de fantasías raciales, “metáforas congeladas” (Rich: 2005, p.59).



Zaida, mayo de 2015.

## 2.2.4. Capítulo IV. EL PASO DE HAUR HEZKUNTZA A LEHEN HEZKUNTZA: UN INTERSTICIO

Yo creo que sí. Yo creo que el paso de Haur Hezkuntza a Lehen Hezkuntza es un paso muy importante. En esta escuela, yo creo, que a los cinco años es cuando se empieza a ver ya el cambio  
(Amets, mayo de 2015)

Hay socializaciones segundas, terceras que tienen más peso incluso que la primera, por hitos por personas referenciales que te marcan mucho, no se sabe, cada persona en su mundo, qué te va a marcar y qué no. Pero desde luego hay segundas socializaciones y eso se ve en Nahuel que ha tenido muchas referencias y ha elegido una y no ha elegido la de su madre biológica (...). Durante... dos, tres, cuatro años el alumnado puede ser más como ellos quieran, pero ya... según ellos empiezan a ser conscientes del consumo de los juguetes y demás ya ahí, ellos eligen (...). Ya para primaria lo tienen como muy claro: ya los grupos se empiezan a separar. Ya las niñas van por un lado y los niños van por otro. Eh... también yo creo que es importante cuando empieza el fútbol. Ahí hay ya como una crisis de los niños juegan al fútbol, no todos, pero muchísimos y alguna niña... pero muy raramente (Amets, mayo de 2015).

### 2.2.4.1. EL AMOR ROMÁNTICO. “¡Qué lache el maitasun!”<sup>54</sup>

El amor influye no solo en la socialización y generización de las personas, que quedan así *convertidas* en *mujeres* y en *hombres*, diferentes y desiguales, sino en la organización general de la vida cotidiana. El amor inspira leyes (...) y afecta a la vida política e institucional en su conjunto  
(Esteban Galarza: 2011, p.40).

El pensamiento amoroso o “princesil” (Amets: 2015) adquiere formas concretas en Lehen Hezkuntza que lo diferencian de Haur Hezkuntza. Estas formas apelan a vinculaciones que se devienen excluyentes dividiendo de manera estratificada a las personas según el sexo, el género y la raza.

---

54 “¡Qué vergüenza el amor!”. Expresión de Intisar, una alumna marroquí de Lehen Hezkuntza. Con esta frase traigo una muestra de cómo las criaturas gestionan las diferencias de esta escuela, donde era habitual escuchar palabras como “lache” o “arruñar” (“vergüenza” o “arañar” en Calé) con otras como “maitusun” (“amor” en Euskera) o “javivi” (“cariño” en árabe). Palabras que eran usadas por todas las criaturas del patio.

En Lehen Hezkuntza el amor, definido como la capacidad universal que tiene el ser humano en tanto a “una forma de interacción y vinculación que comporta la idealización y erotización del otro, y el deseo de intimidad y durabilidad de la relación” (Esteban Galarza: 2011, p.42), adopta una forma específica en la ideología romántica propia de Occidente.

En este pensamiento amoroso y romántico, las criaturas de Lehen Hezkuntza gestionan y regulan las diferentes formas en que vivencian sus relaciones amorosas y románticas.

En torno a estas vivencias se desarrollan identidades diferenciadas que dialogan con el romanticismo occidental desde la especificidad de su raza, sexo y género. El pensamiento amoroso, como ideología cultural, orienta las identidades vividas de las criaturas de primaria y ordena el entramado en el que interactúan las tensiones históricas en la identidad cultural infantil.

Si “el pensamiento amoroso es un “caldo de cultivo, (...) un orden social desigual de género, clase, etnia, sexualidad... Un orden, asimismo, heterosexual” (Esteban Galarza: 2011, pp.47-48), no es de extrañar que emerja en este escenario articulando las dinámicas que lo estratifican.

Estas dinámicas se muestran a través de varias prácticas y discursos de los cuerpos infantiles. Entre otras, los rituales de cortejo escenifican el cambio y la transformación que experimentan las identidades en Lehen Hezkuntza.

Al poco de observar y sólo habiéndome podido dar una vuelta por el patio, dos niñas (una gitana y la otra árabe) me asaltaron. Al igual que en el escenario anterior, las niñas también se me subieron encima. Éstas rápidamente actuaron de informantes de la escena. Tras hacerme la misma ristra de preguntas del escenario anterior, me explicaron que les gustaba un chico a cada una de ellas. Estos chicos resultaron ser hermanos. Uno de ellos de ojos azules y el otro de ojos marrones. Ilusionadas, me contaron que los dos eran muy guapos. La mayor, que parecía llevar la voz cantante, mostrándose más resuelta y abierta, e intentando acaparar más mi atención, prefería al chico de ojos azules. Decía que eran más bonitos que los ojos marrones. Al preguntarle el porqué de esa afirmación me contestó aludiendo a su amiga con la que apenas había conseguido interactuar. Me dijo que a su amiga le gustaban más los de ojos marrones. Aproveché para preguntarle directamente a la otra niña, pero (y en cierta forma como me esperaba) no me contestó. Agarrándome de la mano, las niñas me llevaron hasta la otra punta del patio para enseñarme a los dos hermanos. Al parecer, al hermano de ojos azules le gustaba otra de las niñas gitanas. Ésta se llamaba Julia. Era delgada, alta y con una larga melena que llevaba suelta. Vestida con un bolso rosa y unas medias lo primero que me enseñó cuando se acercó a hablar conmigo fue su bolso rosa y una cartulina que el chico de ojos azules le había regalado en el que aparecían dos corazones.

Junto al ritual de cortejo, aparecen otros rasgos que son novedosos en este escenario y que dialogan con la misma lógica romántica que guía las prácticas discursivas de estas niñas y de estos niños. Como se puede observar en la narración de mi etnografía, las criaturas aluden a la belleza como rasgo de deseo hacia la otra persona, pero es una belleza que apunta muchas veces a un ideal canónicamente blanco y en cierto sentido “princesil”. La estética que adopta la imagen generizada está racializada en una tensión entre los gustos y los deseos intra-racializados y los gustos y deseos extra-raciales (en el caso de las gitanas) reformulando cierta idea de blanquitud.

Así, otro de los sucesos que apoyan esta tendencia observada durante la etnografía vino de la mano de un chico gitano, el “malo” del patio. Llevaba una gorra ladeada, el cuerpo recto y firme, y un andar contoneante que mostraba una cierta pose “chulesca”. Con las manos en los bolsillos de los pantalones y con gestos un tanto “macarras”, se paró a una distancia prudencial y, mirándome a los ojos fijamente, me dijo: ¡qué ojos tienes!, ¡son verdes y azules!, ¡son preciosos! Todas las criaturas que se me acercaron lo hicieron usando como frase primera ¡qué guapa eres! ¡qué ojos! En el caso de las niñas, me lo repetían con mayor frecuencia<sup>55</sup>.

#### 2.2.4.2. EL CONTACTO. Una afectividad generizada y sexualizada en Lehen Hezkuntza

(...) los sentimientos se encuentran sexualizados, pues a la suavidad, la ternura y la vulnerabilidad se les considera como signos de tendencias homosexuales. Una de las formas más eficaces de defenderse de ese temor es la conversión inmediata de todos estos sentimientos en enojo o ira (...) La agresión no es solamente una manera de controlar a las mujeres, sino también de controlar la propia vida emocional (Amuchástegui; Rivas: 1997, p.2).

En Lehen Hezkuntza los niños iban y venían, hablaban y se iban y, en ningún caso, establecían contacto físico conmigo. El contacto masculino parece ser entendido como muestra de un afecto que conlleva en su hacer prácticas de deseo, en cierta medida erotizadas.

En primaria, el pensamiento amoroso heterocéntrico está muy enraizado en todas las categorías. La generización de las masculinidades cohesiona a los distintos niños indistintamente de la especificidad étnica. En este caso, los procesos de racialización perfilan un peso menor en las relaciones infantiles del que parecía perfilar en Haur Hezkuntza.

---

55 Nota del diario de campo: me resultó curioso que a todas y a todos les gustase el color de mis ojos, a pesar de que todas tenían ojos marrones, menos dos niños gitanos que los tenían azules.

Tal afirmación no pretende sostener que la racialización deje de articularse en el entramado identitario y corpóreo. La racialización continúa reformulándose en la cultura infantil. La diferencia es que su articulación se conjuga con un grado muy alto y explícito de transversalidad de los procesos de generización en los que se desarrollan las relaciones en primaria.

Los niños pequeños, en general son capaces de jugar juntos. Yo creo que ahí hay una diferencia con generaciones anteriores. O sea que ya más prematuramente se empieza a ver que las diferencias bien entre géneros, entre etnias, entre edades... son más evidentes (...) Yo creo que sí... que sí... hay menos diferencia a medida que se van haciendo mayores, se van radicalizando más los grupos por... homogéneos, por igualdad, o sea por similitudes o los chicos de tal edad se instituyen y las chicas de tal edad se instituyen. Los grupos pues... como que los mixtos... (Usue, mayo de 2015).

De esta manera y en lógica con el pensamiento amoroso, las agencias discursivas generizadas tienen tal peso en Lehen Hezkuntza que se deja ver una brecha entre las masculinidades, que a su vez se reformulan en masculinidades gitanas, negras, latinas y blancas, y entre las feminidades gitanas, negras, latinas y blancas.

Es que son “tacto, tacto, tacto”. En el caso de los chicos, no es tanto tacto, ¿eh? En lo que me he fijado yo, de hecho, con ellos, he notao, que no hay tacto ninguno. Siendo chicos, ¿eh? Las chicas todo el rato. Siendo chicos, la interacción es otra. Es más “estoy aquí” pero “estoy aquí” desde una pose de la hostia (Amets, mayo de 2015).

La generización del contacto físico, reformulado en muestras de afecto, expresa cierta lógica homofóbica y adultocéntrica en la censura por parte de algunas de las masculinidades del escenario.

La ética kantiana puede ayudar a reforzar esta tendencia, incluso si queda fuera de su intencionalidad. Nos hace pensar que en lo que se refiere a moralidad, no hay lugar para emociones y sentimientos, sino que se trata de un tema referente al imperturbable funcionamiento de la razón, donde las emociones únicamente nos distraerían de la tarea moral a realizar (Seidler: 2005, p.131 ).

#### **2.2.4.3. EL PATIO GENERIZADO. Cambios en el espacio**

El recreo de Lehen Hezkuntza se encuentra en la azotea del edificio. A diferencia de los anteriores, éstos sí tienen juguetes: un balón, varias peonzas, cartulinas y rotuladores. Este patio no es “panóptico” como el de Haur Hezkuntza. El ocio del escenario se desenvuelve entre recovecos en los que se “esconden” las criaturas.

En el uso del espacio se muestran diferencias con Haur Hezkuntza. Los juegos de los niños son más expansivos, mientras que los de las niñas se desarrollan, de manera menos expansiva, en la periferia y en recovecos del patio.

Esta dinámica no implica cambios sustanciales en la energía que los cuerpos aplican al juego. Tanto en la periferia como en el espacio central, niñas y niños se desenvuelven con grandes dosis de adrenalina.

Pues que siguen estando en la periferia. O sea yo creo que la utilización del espacio es importante, porque al final los espacios que tú ocupas tiene bastante relación con cómo te sitúas tú en el mundo y si te sitúas siempre en la periferia... o sea tu identidad va a ser periférica. O sea no quiero decir causa-efecto, pero que tiene una influencia para mí es evidente a la hora de... de ocupar un espacio central, de ocupar la voz cuando tengamos quince años y estemos en la asamblea, pues para mí hay una relación directa en los espacios que hemos ocupado desde súper temprana edad, de qué espacios centrales, para que están dedicados, lo que lo marca. O sea es que no sé en qué momento en los patios se pintaron una raya, o sea se estructuró qué tipo de juegos debía de haber en el espacio, que es tan simple como eliminar. O sea ya no digo que sea un espacio que tenga una utilización obligatoriamente eh... esté por encima de la socialización de género. Tú pones unos columpios... a ver los objetos luego... es la utilización muchas veces lo que le da ese contenido de género, pero a veces los espacios ya están generizados, porque no es que el fútbol sea una cuestión de hombres por naturaleza, pero son los hombres los que practican estos juegos. Los niños están ocupando el patio central (Usue, mayo de 2015).

#### **2.2.4.4. LA IMAGINACIÓN TIENE RAZA, SEXO, GÉNERO Y ADULTEZ**

¿Qué pasa cuando el pensamiento amoroso de Haur Hezkuntza se torna romántico en Lehen Hezkuntza? ¿Cómo se formula en las experiencias y subjetividades de las personas que cursan primero de primaria?

Como ya mencioné, el cambio experimentado en Lehen Hezkuntza está vertebrado por una mayor aprehensión del pensamiento amoroso y por su mayor ejercitación concreta en el amor romántico. Esta categoría socio cultural y política que opera jerarquizando las convenciones de género, sexo y raza, se articula también en el eje infantil-adulthood que encarnan las identidades de las criaturas de primaria:

[Es] Una interacción que involucra al cuerpo, como cualquier acción social e individual, ya que se compone de sensaciones, sentimientos, miradas, que articulan tiempos pasados y presentes y hablan de futuro. Desde aquí se puede mantener que la interacción amorosa está encarnada y que, por tanto también es des-encarnable y re-encarnable (Esteban Galarza: 2011, p.40).

El gran cambio<sup>56</sup> en Lehen Hezkuntza deviene de un ser estando más próximo a la adultez<sup>57</sup>. Las criaturas parecen percibirse “más mayores” y en ese “ser más mayores”, el pensamiento amoroso se articula y corporiza corporeizándose especialmente romántico. Esta categoría, la del pensamiento amoroso, modela la estratificación generizada y racializada en la que las criaturas de primaria se imaginan a sí mismas en la edad adulta.

A los de cinco o seis años sí que está vinculado, o sea es un mundo princesil pero no se materializa en princesas, sino en corazones, mariposas, flores... Como que no está muy definido todavía. No está definido, está ahí (Usue, mayo de 2015).

Como muestran los dibujos de María, una niña rumana, y David, un niño gitano, de Haur Hezkuntza, se pintan de mayores socializando, no se pintan en soledad como individuos adultos. La necesidad de interacción es un rasgo del pensamiento amoroso. A su vez, la representación de corazones y de flores, tan presentes en Haur Hezkuntza, es expresión de ese pensamiento amoroso.

Así, en Haur Hezkuntza la dinámica se procesa en torno a esa idealización y, en cierto modo, priorización del pensamiento amoroso en las subjetividades y experiencias de las identidades infantiles.



David de mayor acompañado de un ratón y un amigo, mientras que riega una flor.

56 El que transforma las identidades vividas, las identidades culturales y la cultura infantil de Haur Hezkuntza.

57 Afirmación que sistematizaré más detalladamente en el Bloque III. *Conclusiones*.



María vuela con las mariposas sobre un campo de flores y corazones.

En Lehen Hezkuntza, en cambio, las interacciones están más detalladamente generizadas y sexualizadas. La generización con que parecen percibirse de “mayores” recuerda al “individuo” adulto de la modernidad occidental. Individualización que se formula con rasgos típicamente románticos del pensamiento amoroso. El pensamiento amoroso de Preescolar se torna especialmente romántico en primaria a través de la estratificación sexo-género que muestran las proyecciones personales de la identidad adulta. La evocación futura de la adultez aparece articulada en dos “papeles” ordenados en la versión romántica del pensamiento amoroso.

Luego ya con seis y siete años en adelante, o sea, lo del *princesismo* (hemos hecho muchas veces ese taller) y es casi... a un ochenta por ciento. Eh... futbolistas ellos, princesas ellas y si no modelos, que es la versión princesa pero real. Es que ya la visión sorpresa es que me carcome por eso, porque ¡es que es un mundo de fantasía! (Usue, mayo de 2015).



Yanira, una niña gitana de Lehen Hezkuntza, se imagina princesa de *mayor*

Los niños que quieren ser futbolistas, aunque sea de segunda división o sea un juego, un ocio, es una afición que puedes tener, pero es que la afición de ser princesa ¿a qué se traduce? A frustrada, a frustrada. A ser una princesa de tu casa, ya te digo, la que friega, la chacha. Es que es un imaginario al que nunca vas a poder acceder. Es que es una mierda. (Usue, mayo de 2015).



Ezequiel, un niño payo de Lehen Hezkuntza, es futbolista de *mayor*

--Así, se observa cómo la división sexo-género está binariamente cohesionada en lógicas amorosas que adoptan su forma de reformulación concreta en el ideal romántico.

Esta lógica amorosamente romántica no es externa a las adultas de la escuela. Al contrario, las designaciones adultas que interpelan a las identidades de primaria usan la misma lógica que en el, ya mencionado, caso de Julián. Rescatando brevemente este suceso: la andereño regañó a Julián por imaginarse como un futuro domador de dinosaurios, en cambio, no increpó en ningún momento a estas niñas por imaginarse a sí mismas como princesas. ¿Qué lógica es esta que ve “realidad” en las futuras princesas y “fantasías” en los futuros domadores? De no ser así, si realmente son conscientes de que la fantasía se encuentra en las princesas y no en los futbolistas, ¿qué lógica es esta que, cuando interviene, opta por aprobar la heterotopia *princesil* en la que parecen reformularse las identidades feminizadas de primaria castigando, en cambio, los estadios de irrealidad que alcanza la imaginación de las masculinidades?

Junto a estas reflexiones cabe señalar que la imaginación se formula racializada. Al igual que Zaida, que entiende que la autoridad es blanca, Tania, una niña negra de primaria, entiende que el ideal adulto es igualmente blanco y, en este caso, rubia.



Tania, una niña negra de Lehen Hezkuntza, se imagina pintora y blanca de *mayor*

Aunque el pensamiento amoroso está presente en este dibujo, la profesión que le gustaría desarrollar a Tania no enraíza en el estado *princesil*. Mientras que algunas niñas dudaron sin pintarse como princesas o no hacerlo, Tania pareció tener claro que no iba a dejar de pintarse como una pintora. De esta forma no mimetizó sus fantasías de manera sinérgica con las dinámicas generizadas del grupo. Una vez más, las negras parecen tener un grado menor de “cohesión” con el grupo blanco.

BLOQUE III

## **CONCLUSIONES**

### 3.1. CONCLUSIONES. *Reflexiones y algunos interrogantes*

Racismo, creencia en la superioridad inherente de una raza con respecto a los demás y, por tanto, en su derecho a dominar. Sexismo, creencia en la superioridad inherente de un sexo y, por tanto, en su derecho a dominar. Heterosexismo. Elitismo. Clasismo. Discriminación por edad. Debe ser objetivo permanente de cada una de nosotras eliminar estas distorsiones de nuestra vida y, al mismo tiempo, reconocer, reclamar y definir las diferencias que constituyen la base sobre la cual se nos imponen dichas distorsiones (Lorde: 2003, p.123).

El contacto emerge en las criaturas de Hipatia como un *idioma hecho cuerpo*. Es un idioma, complejo, que les pertenece y que actúa como nexo de su propia cultura. Es una expresión estratégica, en cierto modo, en la que se forja un “ser estando” en el escenario. Es un idioma hecho cuerpo, sin asimetrías que actúen parcelando su corporeidad en distintas partes. Sus estrategias de contacto se alejan de las lógicas corporizadas que muestran los cuerpos de las personas adultas de esta escuela.

Este rasgo es particular de la cultura de las criaturas de la Escuela de Hipatia y se reformula en un continuum de agencias donde emergen sus formas de socialización con otras personas, así como en la expansión con la que estas criaturas ocupan el espacio del patio o la espontaneidad de sus gestos “exagerados” (desde una mirada adulta). Es una concepción singular del cuerpo en la que se viven y subjetivizan sus identidades de manera diferente a cómo la adultez vive sus cuerpos.

Como apunté en la introducción conceptual, en esta escuela la cultura adulta parece formularse en una concepción ilustrada y occidentalizada del cuerpo, es una visión adultocéntrica y androcéntrica. Esta concepción se observa en las personas adultas de esta etnografía. Éstas tienden a aludir a la razón y al conocimiento de manera recurrente cuando se habla de sus relaciones o de sus percepciones con las criaturas. A su vez, tienden a eludir cualquier referencia a sus sentimientos o a sus emociones, desviando el foco de atención de éstas hacia las criaturas. Este suceso apunta a una lógica adultocéntrica que privilegia la razón como esfera corpórea y que privilegia sus formas de razonar sobre la razón, invisibilizada, de las criaturas de la escuela.

Así y a diferencia de la “adultez”, esta cultura infantil tampoco parece privilegiar unos razonamientos sobre otros. Es más, no parecen tener una concepción moral de la razón en la que se perciban “mejores” unas formas de razonar que otras.

Ante estas maneras de proceder de las criaturas (en interacciones que nacen del contacto corporal) las personas adultas tienden a descorporeizarlas ubicando a las criaturas en la esfera de la naturaleza. En aquellos casos en los que su corporeización parece no encajar en los criterios “naturalizados”, la mirada adulta tiende a visibilizar y a estigmatizar sus “exagerados aspavientos”.

Como se puede observar en el hilo que teje la información etnográfica, otro de los rasgos culturales es la solidaridad. En el suceso del castigo al chico negro, se observa que frente a castigos adultos, la solidaridad emana especialmente como estrategia de empoderamiento entre las criaturas. Sus vínculos, que parecen provenir de esa dependencia generacional y no intergeneracional, refuerzan estrategias de solidaridad a través del contacto físico. En ese suceso que pongo como ejemplo, las criaturas se dirigieron a tocarle, a establecer contacto físico con él. Parecían darle apoyo con la proximidad de sus cuerpos. Este modo de proceder ante situaciones conflictivas muestra una “moral” diferente a la moralidad ilustrada del discurrir adulto, en la que la autonomía y la concepción aislada de las personas como un sumatorio de individuos excluye la solidaridad como práctica válida para las personas.

En este sentido, las acciones colectivas y en grupo parecen ser otra característica que hace de las criaturas un colectivo específico. Las interacciones grupales y los lazos de unión que este colectivo configura lo acompañan de manera cotidiana a la hora de hacer cualquier tipo de actividad. Las criaturas se mueven, principalmente, en lazos de interdependencia generacional. Esta observación conlleva replantearse, desde una mirada convencionalmente adulta, el peso que le damos a la dependencia natural que las criaturas parecen tener de la adultez. Estas estrategias, que interaccionan de manera mimética desplegando todos estos rasgos, generan cierta confusión adulta en el escenario.

El desconcierto adulto emerge de la falta de comprensión de la forma particular que las criaturas tienen de vivir y de vivenciar un “cuerpo propio”. Las personas que trabajan en esta escuela parecen aplicar las percepciones del cuerpo como naturales y generalizables, confundiendo lo que se pretende natural (el cuerpo fragmentado) con las formas de expresión “hechas cuerpo” de la cultura infantil.

La descorporeización de las criaturas les despoja de su capacidad de agencia y, con ello, nos alejamos de la observación de su cultura y de las particularidades que muestran: sus formas de relacionarse, sus estrategias de conciliación y de afiliación.

En este sentido la solidaridad es un rasgo que parece definir la cultura de las criaturas de Hipatia, en la que se generan fuertes lazos de unión que “usan” para saciar sus curiosidades o cuando tienen algún problema.

A pesar de los efectos del poder en la escuela, se observa cómo las vivencias y las experiencias llevan a las criaturas a reformular las categorías socio-culturales del entorno y, con ello, a gestar una cultura

propia en la que se dirimen sus identidades. Las niñas y los niños se adueñan de las tensiones del entorno y las dotan de nuevos sentidos, es una agencia que les permiten vivenciar sus identidades de un modo “original” y “extraño” al de las personas adultas.

En este sentido, el mimetismo adquiere en la infancia formas específicas y distintas a las formas miméticas de las personas adultas. En las criaturas de la Escuela de Hipatia los rasgos más importantes en su hacer(se) son la solidaridad, la interdependencia generacional y el contacto, principalmente. De aquí emergen sus formas de gestar su propio lenguaje.

En lo que se refiere a las dinámicas de asimilación y de manera paralela a los procesos de racialización, la cultura infantil gestiona su propia heterogeneidad a través de la adopción de diversas palabras como: “javivi”, “maitasun”, “lache” o “arruñar”<sup>58</sup>. Estas palabras provienen de distintos idiomas y, lejos de resultar extrañas, son expresadas con frecuencia indistintamente de la lengua que hable la criatura. Es un conocimiento compartido que sólo el alumnado parece usar. En las observaciones de ambos recreos ninguna de las trabajadoras adoptaron esas expresiones en su lenguaje, a pesar de compartir escenario. Es un lenguaje propio de las criaturas de esta escuela a través del cual gestionan colectivamente su diversidad.

Desde su dependencia hacia las personas de su misma generación, es donde provienen los conocimientos que suelen resaltar y que proceden, en gran parte, de sus experiencias y vivencias con el grupo generacional, adoptando un papel especialmente importante, precisamente, me atrevo a especular que, precisamente, por esa característica cultural de “dependencia” con su generación.

Así, ajenas a su hacerse corporal, la mirada de estos adultos tiende a retratar a las criaturas como un *otro* pasivo, como un contenido que hay que “rellenar” de conocimiento. Se dibuja una relación bidireccional, en la que la responsabilidad de engendrar conocimiento parece ser exclusiva de los trabajadores de la escuela, como si las criaturas no generasen sus propios conocimientos.

De este etnocentrismo, surge el desentendimiento que, en unas ocasiones invisibiliza los cuerpos de las criaturas y que en otras se estigmatizan. Esta enajenación de los cuerpos infantiles lleva a entender las prácticas de socialización de las criaturas aludiendo a un naturalizado del que emanan sus prácticas corporales mediante las cuales las criaturas socializan y se vivencian.

Así, se puede pensar que, en tanto a procesos performativos, las criaturas vivencian sus identidades en un marco cultural frágil e inestable que las permite reformular las tensiones que operan en la escuela.

Como mencioné en el apartado etnográfico, para las profesoras, las características más llamativas de los gitanos son principalmente dos. De un lado, el no separar el ámbito público del privado y, de

---

58 “Cariño” en árabe, “cariño” en euskera, “vergüenza” y “arañar” en calé, respectivamente.

otro, la endogamia masculina a través del apelativo “primos”. Sin embargo, ambos rasgos no parecen ser reformulados en la misma lógica que emplean las personas adultas. Tampoco parecen tener el mismo peso en la cultura infantil que parece tener en la cultura adulta. Cuando algunos de los niños negros denominados como “primos” pasan a formar parte del grupo, su identidad se torna más gitana que negra. Se produce una reformulación singular y propia de las criaturas. Una reformulación que atiende a sus vivencias y a sus experiencias particulares ante los procesos de racialización que operan en su entorno. Así, ambas características son reformuladas en un marco semiótico y material que habita la identidad infantil del colegio de Hipatia y que es distinto al de las adultas.

De este modo se observa cómo estos rasgos, atribuidos por el mundo adulto a las criaturas, y, en este caso concreto, a la etnia gitana, no son sin más asumidos por las niñas y niños gitanos. Son identidades vividas que emanan de una socialización concreta en la que aparecen formas particulares de reformular las convenciones.

A su vez, este hecho nos lleva a pensar en la fragilidad de las convenciones. Nos permite pensar que las tensiones que atraviesan los cuerpos infantiles, en este caso la tensión de racialización, se dan en procesos performativos en los que estos cuerpos las reformulan, pudiendo adoptar formas similares o diferentes a las formas que adoptan dichas tensiones en la adultez.

Esto nos vuelve a poner la mirada en la capacidad de hacer y de resignificar que tienen las criaturas y, con ello, a concebirlas en un “cuerpo propio” y agente. Un cuerpo que, más allá de “ser” un designio de la naturaleza, es discursivo y practica sus identidades en y desde el entorno.

En este sentido ¿no deberíamos interpretar que estas criaturas se unen mediante una gitaneidad particular que resignifican en sus cotidianos?, ¿no es esta gitaneidad distinta a la gitaneidad de las personas adultas? ¿no es esta gitaneidad, singular, un proceso performativo en el que se modelan sus identidades? Si esto es así, ¿no deberíamos considerar que la gitaneidad infantil es un proceso performativo de racialización donde las criaturas negras pueden ser gitanas?

Debemos considerar, por tanto, que no son personas alejadas de la “realidad” que les rodea, sino personas que actúan en una “realidad” concreta. Personas que están atravesadas por las mismas convenciones que atraviesan a los adultos, pero de manera específica.

Las tecnologías de poder que operan en el entramado escolar se observan, en muchos casos, en las designaciones adultas. En la escuela se aprecian dos tipos de castigos: los generizados y los sexuados. Son castigos que tienen efecto en las identidades performativas de la infancia, pero que no son “inexorables”. Son efectos inestables que pueden adoptar distintas formas de imbricación identitaria. Por tanto, los castigos no son en una relación de causa-efecto, sino que son en procesos performativos.

Atendiendo a los sucesos conflictivos, otro rasgo particular de las criaturas de esta escuela es la manera específica en que sienten y en que expresan sus actos de rebeldía. Como advertí en la etnografía, estos actos de rebeldía se muestran singulares y distintos de la adultez. Son actos que no parecen responder a actos racionalizados de disentimientos; más bien parecen imbricarse dentro de la curiosidad con la que perciben sus interacciones. Sus formas de disentir muestran formas específicas en las que la solidaridad vuelve a aparecer como estrategia de empoderamiento frente a las designaciones del entorno.

Por otro lado, las criaturas de Lehen Hezkuntza comparten los elementos resaltados en la cultura de Huar Hezkuntza, pero se observa una diferencia con Haur Hezkuntza y es que estos rasgos están estratificados según sexo, género o racialización. La pregunta en este sentido es ¿a qué se debe este cambio?

Esta transformación aparece ligada a la transformación de un pensamiento amoroso en un pensamiento amoroso y romántico que no responde a un hacerse mayores, como se puede llegar a entender desde un discurrir etnocéntrico de la adultez. Sus estratificaciones, atravesadas por esta categoría social, cultural y política, tienen efectos en los cuerpos del escenario en el que se encuentran las criaturas y las personas adultas, pero, en algunas ocasiones (me atrevo a conjeturar) las formas, que este pensamiento adopta, se muestran diferentes en tanto que conviven con rasgos específicos que perduran en la cultura infantil de Lehen Hezkuntza (como son los ya mencionados).

Debido a la extensión y plazos de este trabajo, no me es posible ahondar como me gustaría en esta cuestión, pero me parece un punto de inflexión interesante sobre el que deberíamos reflexionar, considerando, eso sí, el discurso singular de sus cuerpos agentes. Considerar, por tanto, que estas estratificaciones no son meras reproducciones que “copian” a los adultos, sino tensiones presentes en el marco socio cultural en el que viven y que atraviesan tanto a las criaturas como a las personas adultas.

Considero relevante insistir en que, adoptando una mirada corporal del escenario en Lehen Hezkuntza, tanto el contacto, como la solidaridad y el mimetismo están presentes en los procesos performativos en los que se reformulan sus identidades, a pesar de que sus vivencias y experiencias se muestran estratificadas. El hecho de no atender al cuerpo de las criaturas hace que no nos demos cuenta de que son ellas quienes reformulan el amor romántico y no los designios naturales de la edad.

Retomando mis consideraciones sobre este cambio, la identidad infantil parece desarrollarse de unos “tiempos de espera de algo que suceda” (Del Valle: 2008, p.63) Ese “algo” parece sugerir la materialización o la realización del ideal romántico. Una realización que, por otro lado (en tanto atiende a una idealización) siempre está por llegar.

El amor romántico que atraviesa los cuerpos de las criaturas de Lehen Hezkuntza actúa en tanto que parece ser “importante como elemento[s] impulsor[es] (...) como rendija[s] hacia el cambio” (Del Valle: 2008, p.63).

Son transformaciones compartidas entre las criaturas. Parecen desarrollarse en un nexo que articula sus rasgos comunes en un cuerpo-espacio-tiempo en el que se gestan sus identidades vividas y su cultura. Es un punto de inflexión que emana de las criaturas, en cierto consenso, tanto en sus especificidades como en sus similitudes.

Con estos ejemplos naturalizadores del sujeto “infancia” y del sujeto “mujer” que llevan a mirarnos y a mirarlas sin atender al cuerpo y que enajenan las experiencias y vivencias de nuestros cuerpos ¿no cabría reflexionar sobre nuevas formas de pensarnos y de sentirnos?, ¿no cabría reflexionar sobre nuevas formas de comprenderlas y sentirlas? Formas que en este trabajo adoptan un enfoque performativo que abre la posibilidad de concebir a la infancia con un cuerpo propio. Un cuerpo propio desde donde reflexionar. Un cuerpo propio que nos permita observar y comprender la multiplicidad de sus identidades como agentes protagonistas de sus procesos performativos.

“Un cuerpo propio” (alude al *Cuarto propio* de Virginia Woolf) como espacio necesario para el desarrollo, la creación personal y el empoderamiento. Empoderamiento que proviene de visibilizar el hacer(se) de las criaturas. Así, se torna relevante dejar de adoptar enfoques ortodoxos de las ciencias sociales y humanistas que excluyen a las criaturas de su(s) identidad(es), de sus vivencias corporizadas, de su capacidad para reformular el entorno y ser reformulado por él... de su cuerpo. En este sentido, ¿no deberíamos señalar la necesidad de adoptar otros enfoques en los que las criaturas puedan reapropiarse, como hizo Virginia Woolf reclamando la apropiación de un espacio privado y personal de creación para las mujeres?, ¿no deberíamos señalar la necesidad del cuerpo de las criaturas como un espacio personal y a la vez socio-cultural?, ¿no deberíamos dejar de descorporeizarlas y ceder nuestra mirada a su hacer(se) discursivo? ¿No deberíamos, desde las ciencias sociales y humanistas, alejarnos de los cuerpos reproductivos y productivos, y devolverle el protagonismo a las criaturas? Un(os) cuerpo(s) propio(s)<sup>59</sup> como escenarios corporeizados de creación personal, social, política y cultural.

---

59 El juego del singular y del plural quiere recalcar que el cuerpo siempre es en interrelación y por tanto es individual y colectivo a la vez. No es una concepción del cuerpo aislada e individual, más, por el contrario, se trata aquí de rescatar al cuerpo como un elemento de análisis invisibilizado y denostado hasta ahora, e introducirlo en el análisis social, cultural y político. Es un intento también por ampliar las dimensiones de la mira analítica y comprensiva de la tradición adoptada en los últimos años por las ciencias sociales y humanistas.

“Un cuerpo propio” hace alusión al título “Un cuarto propio” (Woolf, Virginia: 2003).

## BIBLIOGRAFÍA

### BIBLIOGRAFÍA CITADA

- ALSINA, Cristina; BORRÀS Castanyer Laura (2000). "Masculinidad y violencia", en Marta Segarra y Àngels Carabí (eds.) *Nuevas masculinidades*. Icaria, Barcelona.
- AMUCHÁSTEGUI, Ana; RIVAS, Marta (1997). "Las construcciones culturales de la masculinidad", en *LetraS*. México, pp.1-3.
- BALLESTÍN González, Beatriz (2009). "La observación participante en primaria: ¿un juego de niños? Dificultades y oportunidades de acceso a los mundos infantiles", en *AIBR (Revista de Antropología Iberoamericana)*, Vol.IV, No.2. Madrid, pp.229-244.
- BERNÁ, David (2011). "Construyendo Identidad. Raza y Sexualidad en los procesos de construcción de la masculinidad entre los gitanos", en *Panel 6: Diversidad y masculinidad. CIME, Congreso Iberoamericano de Masculinidades y Equidad: Investigación y Activismo*, Barcelona.
- BERNÁ, David; CASCONI, Michele; PLATERO, Lucas (2012). "¿Qué puede aportar una mirada queer a la educación? Un estado de la cuestión sobre los estudios sobre la LGTBfobia y educación en el Estado español", en *The Scientific of Humanistic Studies* (6) 4. Marzo.
- BOURDIEU, Pierre (1988). "Espacio social y Poder simbólico", en *Cosas Dichas*. Gedisa, Madrid.
- BOURDIEU, Pierre (2000). *La dominación masculina*. Anagrama, Madrid.
- BURGOS DÍAZ, Elvira (2008). "Bourdieu y Derrida confrontados", en *Qué cuenta como una vida. La pregunta por la libertad en Judith Butler*. Antonio Machado Libros, Madrid, pp.308-317.
- BURGOS DÍAZ, Elvira (2013). "Luchas por la libertad: cuerpos en acción", en *Thémata*, No.48, Universidad de Sevilla.
- BURGOS DÍAZ, Elvira (2014). *Módulo Teorías feministas posmodernas*. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibersitate, Bizkaia.
- BUTLER, Judith (1999). "Performativity's Social Magic". URL: [https://belfioreword.files.wordpress.com/2014/02/14493-performativitys\\_social\\_magic.pdf](https://belfioreword.files.wordpress.com/2014/02/14493-performativitys_social_magic.pdf) [Consulta: 15/08/2015]

- BUTLER, Judith (2001).** *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós, México D.F.
- BUTLER, Judith (2010).** *Marcos de guerra. Las vidas lloradas*. Paidós, México D.F.
- CHECA ARTASU, Martín (2011).** “Gentrificación y cultura: algunas reflexiones”, en *Biblio 3W, Revista Bibliográfica de Geografía y Ciencias Sociales*. Serie documental de Geo Crítica. Cuadernos Críticos de Geografía Humana, Vol.VXI, No.914. Universidad de Barcelona.
- CORBETTA, Piergiorgio (2003).** “La recogida de datos: técnicas cualitativas”, en *Metodología y técnicas de investigación social*. Mc Graw Hill, Madrid, pp.323-399.
- CÓRDOBA, David; SÁEZ, Javier; VIDARTE, Paco (2005).** *Teoría Queer. Políticas bolleras, maricas, trans, mestizas*. Egales, Barcelona.
- DAVIS, Angela Y. (2012).** “I Used To Be Your Sweet Mama. Ideología, sexualidad y domesticidad”, en Mercedes Jabardo y Traficantes de Sueños (eds.) *Feminismos negros. Una antología*. Mapas, Madrid, pp.135-185.
- DEL VALLE, Teresa (1997).** “La memoria del cuerpo”, en *Arenal*. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibersitatea, pp. 59-74.
- DEL VALLE, Teresa (2008).** “Los intersticios en el eje de una mirada etnográfica al espacio”, en Elixabete Imaz (ed.) *La materialidad de la identidad*. Hariadna Editoriala, Donostia, pp.21-39.
- DÍAZ, Beatriz (2002).** “El barrio de San Francisco de Bilbao. ¿Marginación y conflicto?: Un enfoque diferente”, en *Euskonws*. URL: <http://www.euskonews.com/0158zbnk/gaia15802es.html> [Consulta: 30/08/2015]
- DOMÍNGUEZ, Guadalupe Reyes (2014).** “El estudio de las infancias. Imágenes acerca del niño en dos colectivos infantiles con ascendiente maya”, en *Alteridades*, Vol.24, No.47, México. URL: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172014000100004&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-70172014000100004&script=sci_arttext) [Consulta: 03/09/2015]
- ESTEBAN GALARZA, Mari Luz (2009).** “Identidades de género, feminismo, sexualidad y a mor: los cuerpos como agentes”, en *Política y Sociedad*, Vol.46, No.1 y 2, pp.27-41.

ESTEBAN GALARZA, Mari Luz (2011). *Crítica del pensamiento amoroso. Temas contemporáneos*. Edicions Bellaterra, Barcelona.

ESTEBAN GALARZA, Mari Luz (2013). *Antropología del cuerpo. Género, itinerarios corporales, identidad y cambio*. Edicions Bellaterra, Barcelona.

FANON, Frantz (2011). *Los condenados de la tierra*. Txalaparta, Navarra.

FOUCAULT, Michel (1966a). "Utopías y heterotopías". Conferencia radiofónica del 7 de diciembre. *France-Culture*. URL: [http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel\\_foucault\\_heterotopias\\_y\\_cuerpo\\_utopico.pdf](http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf) [Consulta: 17/07/2015]

FOUCAULT, Michel (1966b). "Cuerpo utópico". Conferencia radiofónica del 21 de diciembre. *France-Culture*. URL: [http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel\\_foucault\\_heterotopias\\_y\\_cuerpo\\_utopico.pdf](http://hipermedula.org/wp-content/uploads/2013/09/michel_foucault_heterotopias_y_cuerpo_utopico.pdf) [Consulta: 17/07/2015]

FOUCAULT, Michel (2002). *La arqueología del saber*. Siglo XXI, Buenos Aires.

FOUCAULT, Michel (2010). *Historia de la sexualidad I. La voluntad de saber*. Siglo XXI, Buenos Aires.

HERRERA Gómez, Coral (2011). *Más allá de las etiquetas. Mujeres, hombres y trans*. Txalaparta. Pamplona.

IZQUIERDO, María Jesús. "Lo que cuesta ser hombre: costes y beneficios de la masculinidad". Universitat Autònoma de Barcelona. URL: [http://www.berdingune.euskadi.eus/u89-congizon/es/contenidos/informacion/sare2007/es\\_berdingu/adjuntos/izquierdo.m\\_07\\_cast.pdf](http://www.berdingune.euskadi.eus/u89-congizon/es/contenidos/informacion/sare2007/es_berdingu/adjuntos/izquierdo.m_07_cast.pdf) [Consulta: 16/02/2015]

JENKS, Chris (1996). "Constituting childhood" [Traducción Cristina Oter (2005)], en Jenks, C. *Childhood. Routledge, London*. URL: <http://www.scielo.org.mx/scieloOrg/php/similar.php?lang=es&text=General%20Introduction%20Childhood.%20Critical%20Concepts%20in%20Sociology> [Consulta: 26/11/2014]

LORDE, Audre (2003). *La hermana, la extranjera*. Horas y horas, Madrid.

LORDE, Audre (2009). *Zami. Una biomitografía*. Horas y horas, Madrid.

- MOHANTY**, Chandra Talpade (2008). "Bajo los ojos de Occidente: academia feminista y discursos coloniales" y "De vuelta a "Bajo los ojos de Occidente: la solidaridad feminista a través de las luchas anticapitalistas", en L. Suárez Navaz y R. A. Hernández Castillo (eds.), *Descolonizando el feminismo: Teorías y prácticas desde los márgenes*. Cátedra, Madrid, pp.117-164 y pp.407-464.
- ORTNER**, Sherry (1979). "¿Es la mujer con respecto al hombre lo que la naturaleza con respecto a la cultura?", en O. Harris y K. Young (eds.) *Antropología y feminismo*. Anagrama, Barcelona, pp.109-131.
- RICH**, Adrienne (2005). "Rebelarse contra el espacio que nos separa", en *Artes de lo posible. Ensayos y conversaciones*. Horas y horas, Madrid, pp.55-67.
- ROMERO BACHILLER**, Carmen (2003). "Los desplazamientos de la 'raza': de una invención política y la materialidad de sus efectos", en *Política y Sociedad*, Vol.40, No.1, Madrid, pp.111-128.
- RUBIN**, Gayle (1986). "El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política' del sexo", en *Nueva antropología*, Vol.VIII, No.30. México, pp.95-145.
- SANTA CRUZ**, Victoria Eugenia (2014). "Me gritaron Negra", en *Youtube*. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F5vPoqDkMF0> [Consulta: 27/08/2015]
- SCHEPER-HUGHES**, Nancy (1997). *La muerte sin llanto: violencia y vida cotidiana en Brasil*. ARIEL. Barcelona.
- SEIDLER**, Victor J. (2005). "Masculinidad, moralidad y modernidad", en *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, No.28, pp.123-139.
- SEIDLER**, Victor J. (2010). "Nombrando: Poder, fronteras y márgenes", en *DUODA. Estudis de la Diferència Sexual*, No.39, pp.65-91.
- STOLCKE**, Verena (1996). "Antropología del género. El cómo y el por qué de las mujeres", en J. Prat y A. Martínez (eds.) *Ensayos de Antropología Cultural. Homenaje a Claudio Esteva-Fabregat*. Ariel, S.A., Barcelona, pp.335-344.
- SUBIRATS**, Marina (2015). "¿Acabar con la violencia de género?", en *Revista Te 349. Trabajadores/as de la enseñanza*. Federación de Enseñanza de CCOO. Madrid, pp.34-37.

TERRADAS Saborit, Ignasi (2004). "La contradicción entre identidad vivida e identificación jurídico-política", en *Quaderns de l'Institut Català d'Antropologia*, No.20, Universidad de Barcelona, Barcelona, pp.63-79.

THURÉN, Britt-Marie (1992). "Del sexo al género. Un desarrollo teórico 1970-1990", en *Antropología*, No.2, pp.31-55.

VIVEROS Vigoya, Mara (2002). "Balance y perspectivas", en *De quebrantadores y cumplidores: sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Ces, Universidad Nacional de Colombia-Fundación, Bogotá.

WITTIG, Monique (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Egales, Barcelona.

## BIBLIOGRAFÍA LEÍDA

BAPTISTA DÍAZ, Carlos. "Hacia una Teoría del Cuerpo o una Corporización de la Teoría", en *Cifra Nueva*, No.11. Editorial Trujillo, Universidad de los Andes, Venezuela.

BEAUVOIR, Simone (1969). *El segundo sexo. Los hechos y los mitos*. Siglo Veinte, Buenos Aires.

BORDO, Susan (2001). "El feminismo, la cultura occidental y el cuerpo", en *La Ventana. Revista de estudios de género*, Vol.II, No.14, pp.7-82. URL:<http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana14/14-1.pdf> [Consulta: 20/01/2015]

BOURCIER, Hélène Marie; HALBERSTAN, Judith y PRECIADO, Beatriz. "Retóricas de Género Políticas de identidad, performance, performatividad y prótesis". URL: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2011/02/retoricas-de-genero-politicas-de-identidad-b-preciado.pdf> [Consulta: 07/07/2015]

BOURDIEU, Pierre (2012). *Bosquejo de una teoría de la práctica*. Prometeo Libros, Buenos Aires.

BULLEN, Maggie; ESTEBAN, Mari Luz; HERNÁNDEZ, Jone Miren (2015). *Módulo de Diversidad cultural*. Universidad del País Vasco - Euskal Herriko Unibersitatea, Bizkaia.

BUTLER, Judith (2002). *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. Paidós, Buenos Aires.

- BUTLER, Judith (2004).** *Lenguaje, poder e identidad*. Editorial Síntesis, Madrid.
- BUTLER, Judith (2005).** “Regulaciones de género”, en *La Ventana. Revista de estudios de género*. Editorial Síntesis, No.23. URL: <http://www.caladona.org/grups/uploads/2011/02/butler-regulaciones-genero.pdf> [Consulta: 01/06/2015]
- BUTLER, Judith (2006).** *Vida precaria. El poder del duelo y la violencia*. Paidós, Buenos Aires.
- DEL VALLE, Teresa (1991).** “El espacio y el tiempo en las relaciones de género”, en *KOBIE (Serie antropología Cultural)*, No.5, Bilbao, pp.223-236.
- ESTEBAN GALARZA, Mari Luz (2009).** “Cuerpos y políticas feministas”. Ponencia en mesa redonda *Cuerpos, sexualidades y políticas feministas*. Jornadas Estatales feministas de Granada.
- ESTEBAN GALARZA, Mari Luz (2012).** “Cuerpos y políticas feministas”, en *Jornadas Cooperación para el desarrollo y políticas corporales: reflexiones feministas* HEGOA, Bilbao. URL: <http://youtu.be/dgfQkY8um30> [Consulta: 03/02/2015]
- FOUCAULT, Michel (1991).** *Tecnologías del yo. Y otros textos afines*. Paidós / I.C.E.- U.A.B, Barcelona.
- FOUCAULT, Michel (2009).** *Vigilar y castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo Veintiuno Editores, Buenos Aires.
- HARAWAY, Donna (1991).** “Manifiesto para cyborgs: ciencia, tecnología y feminismo socialista a finales del siglo XX”, en *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Cátedra, Madrid.
- JABARDO, Mercedes (2012).** “Construyendo puentes: en diálogo desde/con el feminismo negro”, en Mercedes Jabardo y Traficantes de Sueños (eds.) *Feminismos negros. Una antología*. Mapas, Madrid, pp.27-57.
- MARTÍN CRIADO, Enrique (2003).** “Pedagogía social y didáctica crítica”, en *Anduli, Revista Andaluza de Ciencias Sociales*, No.2, Universidad de Sevilla, pp.9-27.
- MARTÍNEZ BARREIRO, Ana (2004)** “La construcción social del cuerpo en las sociedades contemporáneas”, en *Papers 73*, pp.127-152.

- RILEY, Denise (1990). "Does a Sex Have a History?" en *'Am I that name?' Feminism and the Category of "Women"*, en *History*. University of Minnesota, Minneapolis, pp.1-17.
- SCOTT, Joan W. (1992). "Experience", en *Feminists Theorize the Political*, J. Butler y J. W. Scott (eds.), Nueva York y Londres, Routledge.
- SCOTT, Joan W. (2001). "Experiencia", en *La Ventana. Revista de estudios de género*, No.13. URL: <http://148.202.18.157/sitios/publicacionesite/ppperiod/laventan/Ventana13/ventana13-2.pdf> [Consulta: 30/12/2014]
- SCOTT, Joan (2008). "Unanswered questions", en *American Historical Review*.
- STACK, Carol (2012). "Roles sexuales y estrategias de supervivencia en una comunidad negra urbana", en Mercedes Jabardo y Traficantes de Sueños (eds.) *Feminismos negros. Una antología*. Mapas, Madrid, pp.187-206.

