

Miscelánea

Discurso, conocimiento social e identidad en un grupo de iguales gitano

Discourse, Social Knowledge and Identity in a Gypsy Peer Group

David P. POVEDA

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad Autónoma de Madrid
david.poveda@uam.es

Recibido: 30 de octubre de 2005

Aceptado: 25 de febrero de 2006

Resumen

Este artículo examina el modo en que un grupo de niños y niñas de etnia gitana habla en sus interacciones espontáneas sobre diferentes conjuntos de residentes de su barrio. Los datos proceden de una etnografía lingüística del grupo de iguales en una ciudad española de mediano tamaño y este artículo se centra en un paseo nocturno en el que el grupo de iguales se aleja de su zona de juego habitual y circula por diferentes sectores del barrio en el que residen. El barrio, debido a una sucesión de transformaciones urbanísticas y sociales, es relativamente heterogéneo desde el punto de vista socio-económico y étnico. Se analizan dos mecanismos discursivos, la categorización de pertenencia a un grupo y la estilización, para mostrar el papel del habla en la comprensión que los niños y las niñas tienen de esta heterogeneidad con relación a su propia identidad étnica y social. Finalmente, se señalan algunas de las potencialidades que proporciona el microanálisis etnográfico de la interacción social para estudiar el conocimiento social infantil desplegado en la acción.

Palabras clave: infancia urbana, gitanos, interacción entre iguales, etnografía lingüística.

Abstract

This article examines the way in which a group of Gypsy children talks in their spontaneous interactions about different sets of residents of their neighborhood. The data is part of a linguistic ethnography of peer interactions of a group of Gypsy children from a mid-sized Spanish city and this article focuses on a 'night stroll' the children took in which they moved away from their habitual play areas and walked through different parts of their district. The neighborhood is relatively heterogeneous in socio-economic and ethnic terms as a result of several social and urban transforma-

tions. Two discursive mechanisms, membership categorization and stylization, are examined to show the role talk plays in children's understanding of this social heterogeneity in relation to their own ethnic and social identity. Finally, the article points out some of the potentials of ethnographic microanalysis of social interaction to study children's social knowledge in action.

Key words: urban childhood, gypsy, peer interaction, linguistic ethnography.

SUMARIO: 1. Introducción. 2. Método. 3. Contexto etnográfico. 4. Resultados. 4.1. Categorizaciones sociales en el habla entre iguales. 4.2. Estilización e identidad en el grupo de iguales. 5. Conclusiones. 6. Referencias bibliográficas.

1. Introducción¹

El conocimiento y la experiencia del entorno social más inmediato en el que viven los niños y las niñas desempeñan un papel clave en el modo en que construyen sus primeros conocimientos sobre la diversidad étnica, socio-económica, geográfica, etc. que constituye el sistema social en el que viven. Igualmente, son estos elementos los que contribuyen a construir su propia identidad social (Holloway y Valentine, 2000). Desde la geografía de la infancia, Christensen (2003) se refiere al conocimiento sobre los entornos sociales y espaciales más íntimos en los que las personas desarrollan y experimentan su vida cotidiana como *emplaced knowledge* –“conocimiento localizado”–. Para Christensen, una parte importante de este conocimiento lo forman las historias, experiencias y afectos personales e idiosincrásicos que los niños y las niñas tienen con su entorno pero es razonable pensar que, en algún nivel, también incluye representaciones sobre la organización social –en términos socio-económicos, étnicos e incluso de género– del entorno. La construcción de este conocimiento se produce, manifiesta y observa en las múltiples experiencias sensoriales y actividades que los individuos acumulan en sus transacciones con el entorno. Uno de los ámbitos en los que estas experiencias se despliegan es el discurso en interacción, en el que los participantes, en este caso niños y niñas, describen, hablan sobre e interactúan en torno y con los elementos que configuran su entorno físico y social más próximo.

En la ciudad, este entorno social más próximo se constituye como “el barrio”, el espacio en el que –dadas unas condiciones básicas de seguridad física– los niños y las niñas se mueven con mayor autonomía y encuentran sus espacios de ocio y educación cotidianos –parques, centros educativos,

¹ Quisiera agradecer los comentarios a versiones previas de este trabajo de Manuel Palomares-Valera, Gema Campos y Esperanza Vélez, así como de los/as tres revisores/as anónimos de la revista.

etc.– y, por tanto, sobre el que pueden construir conocimientos más detallados y elaborados (Christensen y O'Brien, 2003; Karsten, 1998). Un rasgo de las ciudades europeas y españolas contemporáneas, muchas veces independientemente de su tamaño, es que se trata de contextos heterogéneos en dimensiones muy variadas: socio-económicas, étnicas, lingüísticas, religiosas, etc. Por ello, entre los múltiples retos que supone desarrollarse en una ciudad, comprender, interiorizar y construir la propia identidad y posición con relación a este ordenamiento social se convierte en una tarea importante para la infancia urbana. Como ha señalado repetidamente Corsaro (2005), la interacción espontánea entre iguales en los juegos, rutinas y actividades que constituyen la “cultura infantil” es uno de los ámbitos más fructíferos para la producción y reinterpretación de los elementos que configuran el orden social –o “mundo adulto”– en el que viven los niños y las niñas. Además, para Corsaro (2005), al igual que para muchos otros autores que trabajan dentro de los estudios de la infancia desde un punto de vista teórico-metodológico, el grupo de iguales como elemento clave de la organización cultural infantil constituye un espacio semi-autónomo del mundo adulto en el que se construyen y crean conocimientos y competencias que van más allá de una mera reproducción o adaptación de los patrones desarrollados por los adultos; y, por tanto, no es necesaria una comparación o documentación sistemática de las prácticas sociales adultas e infantiles dentro del trabajo de campo al menos que esta comparación sea una de las preguntas de investigación.

El microanálisis etnográfico de la interacción, la etnografía lingüística o el análisis de la conversación, entre otras disciplinas centradas en el estudio del discurso y el habla en interacción, proporcionan una serie de herramientas y conceptos útiles para estudiar el modo en que los/as hablantes categorizan el mundo o el modo en que construyen aspectos de su identidad a través de su discurso. En este trabajo se utilizarán dos conjuntos de herramientas analíticas desarrolladas en las últimas tres décadas para analizar el discurso entre iguales. Además, en función de los propios datos a analizar, se intentará hacer algunas observaciones sobre las propias herramientas propuestas, por lo que éstas se discuten con cierto detalle a continuación.

El “análisis de la categorización de la pertenencia a un grupo” –*membership categorization analysis* MCA– desarrollado desde el análisis de la conversación –AC– (Sacks, 1992; Silverman, 1998) ha sido utilizado en varios trabajos para comprender el modo en que los habitantes de la ciudad ordenan e identifican diferentes entornos, personas y actividades agrupándolas bajo

determinadas categorías sociales –étnicas, socio-económicas, etc.– y atribuyéndoles determinados valores socio-morales (por ejemplo, Stokoe y Wallwork, 2003; Mondada, 2002). El objetivo del MCA es mostrar cómo los y las hablantes crean conjuntos de categorías en el discurso a las que pueden adscribir determinados ‘miembros’, ocasiones sociales y actividades particulares (Georgakopoulou, 2005). El proceso de construcción y uso de estas categorías condensa gran cantidad de información, conocimientos y valoraciones sobre el orden social. Por ello, dados unos principios de economía inferencial (Sacks, 1986), examinar el modo en que los hablantes usan categorizaciones en el discurso supone una primera ventana para comprender cómo las personas operan y entienden el orden social en el que viven.

Con esta premisa de partida, el análisis de categorizaciones se ha mostrado especialmente útil para desentrañar el papel que desempeñan en la vida cotidiana las “grandes variables sociológicas” como el género, la etnicidad o la clase social. Los analistas de la conversación justifican la visibilidad de estas categorías en tanto que pueden mostrar su relevancia en interacción para los participantes pero, dados los procedimientos metodológicos del AC más tradicional, comprender el sentido de estas categorías se basa en parte en que sean compartidas en algún nivel por participantes, analistas... –y lectores/as de los resultados– como miembros del mismo sistema social. Sin duda, este plano de análisis es muy importante y fructífero pero limita nuestra capacidad para acceder a posibles significados locales y adaptaciones particulares de diferentes categorías sociales que los miembros de una comunidad pueden hacer en su discurso. El trabajo etnográfico, entre otras cosas, intenta acceder precisamente a esta clase de significados y, por tanto, en combinación con el MCA podría ayudar a dar un sentido más situado a las categorías que las personas utilizan en interacción, especialmente cuando estas categorías se manifiestan a través de etiquetas y otros recursos léxicos y discursivos “reconocibles” desde el exterior pero que cobran un sentido específico una vez hemos accedido a otras informaciones –a través de una variedad de procedimientos durante el trabajo de campo– sobre el entorno y los/as hablantes. En este artículo se va a intentar aplicar una combinación de ambas perspectivas –el análisis de categorizaciones dentro de un trabajo etnográfico– para examinar el modo en que un grupo de niños y niñas gitanas habla, directa e indirectamente, sobre la clase social y la etnicidad con respecto a los residentes de su barrio. Estos residentes, diferentes entre sí en términos étnicos y socio-económicos, forman una “colección de categorías” referente a un barrio en

una ciudad particular con su propia historia social, la cual determina en parte el sentido de estos términos –los dispositivos específicos de categorización (Sacks, 1986)– y es el trabajo etnográfico el que puede ayudar a acceder a estas particularidades.

Además, dado que los propios niños forman parte de esta colección –son residentes del barrio–, es inevitable que en sus acciones de categorización se posicionen y, por tanto, este trabajo de categorización también sirve para revelar aspectos de la construcción de su propia identidad social y étnica. En este caso, el análisis se centrará en desentrañar qué aspectos que los identifican como “gitanos” proponen para sí mismos. En años recientes uno de los recursos más examinados para comprender los procesos identitarios en el discurso es la “estilización lingüística” –*stylization*–, comprendida como el uso estratégico –en contextos lúdicos, en formatos “espectaculares”, etc.– de formas socialmente marcadas del lenguaje/habla de una comunidad determinada para propósitos interaccionales (Rampton, 2003). Si, como se ha señalado antes, el análisis del “orden social” del AC podía ser considerado “difuso” en algunos aspectos, el análisis de la estilización es, por el contrario, radicalmente situado. Busca comprender por qué los participantes evocan en su habla determinadas categorías etnolingüísticas, qué aspectos concretos de esas categorías se hacen relevantes en un contexto particular y en qué medida sirven para mantener, cuestionar o subvertir el orden social local y/o institucional en el que se desenvuelven. Por ello, el análisis de la estilización se liga directamente a procesos identitarios y, en términos más amplios, a la problemática de la agencia individual –*agency*– (Rampton, 1999; Coupland, 2001). Típicamente el estudio de la estilización se ha centrado en momentos en que los/as hablantes utilizan formas de habla de comunidades a las que –aparentemente– no pertenecen. Por ejemplo, jóvenes anglo-ingleses hablando inglés con “acento asiático” (Rampton, 1995), mujeres imitando a hombres (Georgakopoulou, 2005), jóvenes varones anglo-americanos hablando como varones afro-americanos (Bucholtz, 1999) o jóvenes catalanes hablando “andaluz” (Pujolar, 1997), lo que Rampton (1995) etiqueta claramente como *crossing*, “cruce lingüístico”. No cabe duda que esta lógica es empíricamente fructífera e importante, pero como han señalado de diferentes maneras Johnstone (1999) o Coupland (2001), esta relación identidad propia-forma estilizada es sólo un punto dentro de un continuo en el que la identificación del hablante con las formas estilizadas utilizadas puede variar sustancialmente y ser más o menos unívoca, aunque en ambas configuraciones la estiliza-

ción supone un uso reflexivo del “habla” –acento, dialecto, variedad, etc.– para producir personas e identidades en el discurso que pueden ser manipuladas de diferentes maneras.

En esta línea, este trabajo examina cómo los miembros de un grupo de iguales de niños/as gitanos utiliza expresivamente formas estereotípicas –discutidas más abajo– del “habla gitana castellana”, por lo que parecería que estos menores están estilizando formas de habla de la propia comunidad a la que pertenecen. Esta configuración de “estilización del endogrupo” puede tener ciertas ventajas para comprender el papel de la estilización en la construcción –situada– de la identidad. La fuerza retórica de los cruces lingüísticos “tradicionales” reside precisamente en su capacidad para evocar y explotar creativamente en interacción los aspectos que resultan más hegemónicos, accesibles y estereotípicos de las identidades etnolingüísticas evocadas en el discurso. Por ejemplo, en los casos anteriores, la relación de sumisión colonial entre ingleses e indo-pakistaníes (Rampton, 1995), las masculinidades más “rudas o blandas” (Georgakopoulou, 2005), la “fortaleza” del joven varón afro-americano (Bucholtz, 1999) o la “sencillez” andaluza (Pujolar, 1997). Obviamente, estas imágenes ni agotan el repertorio de elementos que forman discursivamente a cada grupo social, ni son los únicos que pueden ser estilizados lingüísticamente. Cabe hipotetizar que cuando la estilización la llevan a cabo miembros de la propia comunidad, especialmente en interacciones dentro del propio grupo, la clase de imágenes que se evocan pueden ser más complejas y ricas. Más importante aún, como se ha señalado, la estilización hace pública en el discurso en interacción determinadas imágenes sociales, pero esto no significa que los interlocutores se identifiquen automáticamente con estas imágenes. De hecho, el objetivo puede ser precisamente insertar estas imágenes en el discurso –a través de la estilización– para explorar y jugar con diferentes identificaciones –distanciamiento, apropiación momentánea o estable, etc.– entre la imagen evocada y los participantes (Bucholtz y Hall, 2004, 2005).

Como ha señalado recientemente Georgakopoulou (2005) es en este punto donde la estilización y la categorización de pertenencia a un grupo pueden converger en objetivos comunes, en tanto que ambos recursos desempeñan un papel complementario y simultáneo en la construcción de determinadas categorías sociales y en la identificación de los hablantes con estas categorías. Igualmente, esta autora reafirma que estos procesos sólo pueden ser comprendidos en el contexto de las prácticas y actividades dentro de un grupo concreto. Así, en este trabajo se intenta mostrar el papel que desempe-

ñan los mecanismos de categorización y la estilización en la construcción de la identidad y el conocimiento social de un grupo de niñas y niños gitanos. Este análisis se ubica dentro de una etnografía lingüística más amplia y, para este trabajo, se centra en un paseo nocturno por diferentes zonas del barrio de residencia del grupo. Dada la naturaleza del barrio y el paseo, –como se explica más abajo– este episodio se convierte en una ocasión privilegiada para observar el despliegue en el discurso del grupo de iguales de su conocimiento social del entorno más inmediato, su *conocimiento localizado*, y cómo este revierte en procesos de construcción de su propia identidad, aunque sean identidades asumidas sólo momentáneamente.

2. Método

Los datos de este trabajo provienen de una etnografía lingüística que se ha llevado a cabo principalmente entre los años 2000-2003 centrada en las prácticas lingüísticas de la infancia gitana en diferentes entornos de su comunidad. En esta parte se presentan resultados del proyecto centrado en interacciones entre iguales que tuvo como participantes a un grupo compuesto aproximadamente por unos 10 niños/as pertenecientes a tres familias extensas y con una edad de entre 4 y 13 años. Dentro de este grupo amplio de amigos, el foco principal está constituido por cuatro primos/as –dos niños y dos niñas, dos de ellos hermana-hermano– de entre 5 y 9 años de edad. El cuerpo principal de los datos sobre interacción entre iguales se recogió durante el verano del año 2001 –de junio a septiembre– realizando grabaciones de audio y vídeo y observaciones de modo intenso varias horas y veces al día, varios días en semana. En total se han recogido más de 30 horas de grabaciones en audio y vídeo. Estos datos se han complementado en años posteriores con algunas grabaciones suplementarias, entrevistas y diversos materiales documentales sobre el barrio y la localidad. Igualmente, por motivos diversos, el investigador/autor estableció su hogar en una de las zonas del propio barrio que se discute en este trabajo antes, durante y después del trabajo de campo y, como se hará explícito, su propia experiencia cotidiana como residente del barrio forma parte del análisis.

3. Contexto etnográfico

“Ciudad Media” –CM, para proteger la identidad de los participantes y dado el tamaño de la comunidad, se oculta el nombre de la ciudad donde se realizó el estudio– es una localidad situada en una región interior del Estado Español de unos 50.000 habitantes. Se trata de una ciudad con una economía

de servicios, pequeñas industrias y un sector turístico visible sin demasiadas infraestructuras ni una base industrial sólida. A lo largo del siglo pasado, la ciudad comenzó su expansión fuera del casco histórico y, especialmente en los últimos 30, años ha crecido físicamente –pero no demográficamente– con la construcción de nuevos barrios en las zonas limítrofes de la ciudad.

San Clemente es uno de estos nuevos barrios y se ha formado desde la década de 1980 con una planificación urbanística triple compuesta por conjuntos de viviendas unifamiliares de promoción privada, bloques de pisos de promoción privada y bloques de pisos de promoción pública. Un número importante de los habitantes de esta última clase de viviendas son familias jóvenes gitanas –las primeras familias llegaron a comienzos de los años 80 y, por tanto, ya no son “tan jóvenes”– que han sido reubicadas en esta zona procedentes de otras partes de la ciudad. Además, en los últimos años se están estableciendo aquí diferentes infraestructuras comerciales, sociales y de ocio que la marcan como una de las zonas de nuevo crecimiento más estimadas de la ciudad. El resultado es que San Clemente se está configurando como un nuevo barrio significativamente heterogéneo tanto económica como étnicamente y, frente a lo que ocurre en muchos otros puntos de España, la comunidad gitana de la localidad no está ubicada en una zona periférica o marginal de la misma –para más información sobre estos cambios históricos ver Poveda, Cano y Palomares-Valera (2005)–. Como ejemplo de esta valoración, una trabajadora social que realizó un proyecto de intervención social en el barrio describe San Clemente en estos términos en la introducción de la memoria de un trabajo realizado en 1999:

Fragmento 1: Descripción del barrio en un documento de una trabajadora social

Este barrio se diferencia claramente en tres zonas según su estatus social. La zona de “los pitufos” es de clase media; la zona centro es de clase media-baja –estas viviendas son de promoción social– y la tercera zona es de los chalets, que son de clases media-alta, esta zona la llaman algunos “Melrose Place”.... El barrio de San Clemente está compuesto por unas 1200 familias, aproximadamente con una media establecida de tres miembros por familia, de las cuales el 20% está compuesto por familias gitanas que conviven amigablemente con el resto de las familias payas. Debido al bajo nivel de rentas y educativo el 30% de las personas activas están en situación de paro.

En este fragmento vemos cómo el barrio es descrito mediante la terminología utilizada por los residentes del barrio, de una manera en que la heterogeneidad social del entorno se pone de manifiesto tanto en términos étnicos como socio-económicos. Esta diversidad es un elemento constitutivo del

barrio, aunque es probable que sea el resultado de factores incidentales. La orografía e infraestructuras básicas –como carreteras de acceso, por ejemplo– de Ciudad Media hacen que su crecimiento sólo sea posible en determinadas partes de la ciudad, por lo que es inevitable que diferentes iniciativas –promoción pública, comercial y privada– confluyan en la misma zona. Además, en esta descripción, la diversidad se presenta de un modo relativamente positivo. Las diferencias socio-económicas no se problematizan, dado que aparentemente en este nuevo barrio no se reproducen las diferencias entre barrios que se considera que existen para otras partes de la ciudad, y las diferencias étnicas se cualifican explícitamente como positivas –“amigables”–.

Centrándonos en las relaciones interétnicas, probablemente la descripción de este documento sea excesivamente idílica, ya que como se muestra en este y otros trabajos (Poveda y Marcos, 2005), en San Clemente también hay espacios para el conflicto y el establecimiento de límites étnicos. No obstante, para el presidente de la asociación cultural gitana local, esta configuración urbanístico-social, en especial cuando se compara con otras ciudades y modelos de re-ubicación de la comunidad gitana, tiene aspectos positivos aunque suponga concentrar a buena parte de las familias gitanas más jóvenes en esta parte de la ciudad:

Fragmento 2: Descripción de San Clemente por parte del presidente de la asociación cultural gitana

...es cierto que se va agrupando ahí la gente [la comunidad gitana] pero que digamos es la dirección hacia la que va creciendo Ciudad Media y como la gente se va distribuyendo en diferentes edificios, no están todos los gitanos viviendo en una sola finca o en un solo portal... Están diseminados y a nosotros lo que nos importa es eso, que estén más bien diseminados y no todos juntos porque entonces se convertirían en pequeños *ghettos* de la comunidad gitana que entonces sí que traerían polémica al tema este. Entonces, yo pienso que esta bien, porque San Clemente está creciendo pero crece digamos que en las tres posiciones más importantes de la escala social: están los gitanos, pero también la gente media y está la gente alta, que también está. Las viviendas sociales, las viviendas de protección oficial y después tenemos los chalets y todo eso. No sólo está ahí la gente pobre o la gente de nivel bajo, sino que se está entremezclando todo... en una zona donde está creciendo todo, la dirección que va tomando el crecimiento de Ciudad Media...

Si comparamos este fragmento con el anterior, en esta descripción también se muestra indirectamente que San Clemente supone un cambio en el modo en que se han organizado las relaciones y contactos interétnicos entre los residentes de Ciudad Media, ya que antes del desarrollo de San Clemente la ciudad sí que estaba organizada en diferentes barrios heterogé-

neos entre sí pero internamente más homogéneos a nivel socio-económico y étnico –como se muestra en la entrevista, la comunidad gitana es asimilada al estatus socio-económico más bajo–. Por tanto, para los niños y las niñas que se desarrollan en este contexto, puede suponer un nuevo escenario para construir su interpretación de estas relaciones sobre la base de esta nueva configuración socio-urbanística. Con relación a la infancia gitana de San Clemente, la situación actual favorece que los niños y las niñas establezcan relaciones con vecinos/as de su entorno más inmediato. Los grupos de iguales pueden incluir relaciones de parentesco –hermanos/as y primos/as– cuando la proximidad entre sus hogares o la presencia de una casa familiar –la de “los abuelos”– facilita este proceso. Igualmente, los grupos pueden ser étnicamente heterogéneos si esta heterogeneidad se da en el entorno más inmediato. Así, dentro del grupo de niños/as más amplio estudiado, aunque casi todos los miembros eran de etnia gitana, había dos niñas, hermanas, no gitanas que participaban activamente en el grupo y que vivían en el mismo bloque de pisos de varios de los menores estudiados.

En cuanto a los espacios de ocio, principalmente en verano cuando los horarios y el clima permiten pasar mucho tiempo en la calle, la actividad lúdica de los niños y las niñas gitanas tienen lugar sobre todo dentro del propio barrio, donde disfrutan de cierta seguridad y autonomía para jugar por las plazas y parques más cercanos a sus casas; sin que esto implique cruzar alguna calle, dado que San Clemente está construido con numerosos parques, paseos y plazas de acceso libre entre diferentes bloques de edificios. Para una discusión más detallada sobre los grupos de iguales en San Clemente, ver Poveda y Marcos (2005).

4. Resultados

Los fragmentos de interacción analizados tuvieron lugar durante un paseo nocturno que realizó un grupo de niños del barrio, que esa noche estaba compuesto por Verónica de 9 años, Juan de 7 años y Luis de 6 años. Verónica y Luis son hermanos y Juan es primo de ambos. Los tres son de etnia gitana y forman parte del grupo focal de la investigación descrito en la sección de método. El paseo tuvo lugar entre las 11:00-12:30 p.m. aproximadamente. El grupo de niños comenzó la noche sentado en las escaleras en el portal de su casa amontonando papeles publicitarios de un supermercado local, y posteriormente “jugaron” a repartir la publicidad por diferentes buzones del barrio. El resultado es que dieron un paseo muy amplio por gran parte del mismo moviéndose-

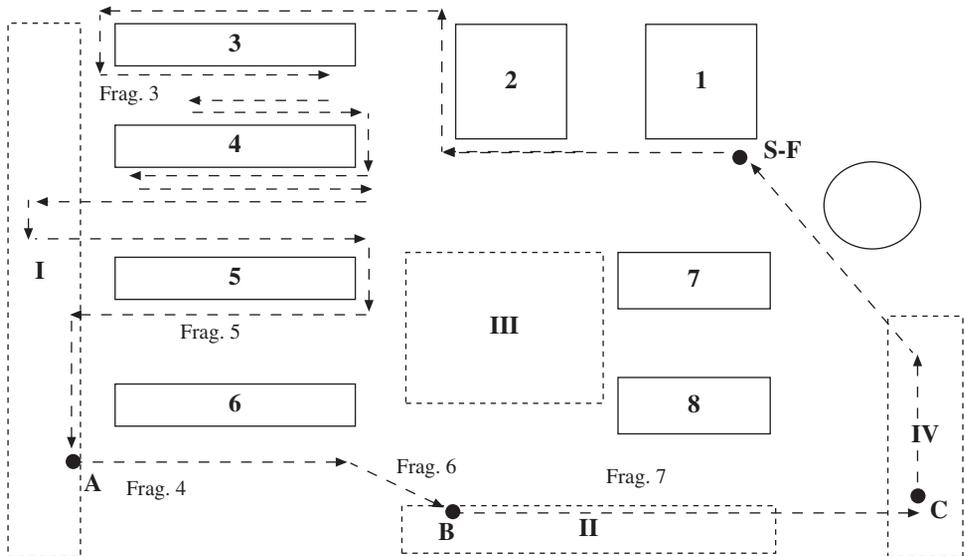


Figura 1: Ruta del paseo nocturno. **Legenda:** I-V: Parques y solares. 1-2: Bloques de pisos – combinación de vivienda pública y privada –y donde vive el grupo de iguales–. 7-8: Bloques de pisos –vivienda pública–. 3-6: Viviendas unifamiliares adosadas –vivienda privada–.

se más allá de las plazas en las que habitualmente jugaban, cruzando varias calles y atravesando las diferentes “zonas sociales” señaladas en el Fragmento 1. Este paseo fue una ocasión excepcional dentro del periodo de trabajo de campo, ya que casi nunca se alejaban tanto de su plaza de juego habitual y es probable que sólo fuera posible porque los niños estaban acompañados en todo momento por un adulto –el autor/investigador–. La Figura 1 muestra un esquema del itinerario realizado por los niños, las diferentes partes del barrio y los puntos aproximados en los que tienen lugar los extractos que se van a analizar². Como se explicó en la introducción, se analizan dos clases de fenómenos en el discurso de este grupo de iguales durante su paseo por el barrio: las formas de categorización y el uso de la estilización. Como puede verse en la Figura 1, este agrupamiento responde a un criterio analítico y no al orden en el que aparecen las secuencias dentro de la actividad del grupo.

² Los puntos en los que tienen lugar las interacciones son aproximados ya que se han establecido correlacionando las grabaciones en audio con las notas de campo realizadas para ese día sin ningún otro registro visual en el momento de la observación. La construcción del “mapa” procura preservar la estructura del barrio pero intentando evitar su identificación.

4.1. Categorizaciones sociales en el habla entre iguales

Una vez abandonan la calle de su casa –punto S-F en la Figura 1–, el paseo nocturno comienza en las calles compuestas por viviendas unifamiliares. Los miembros del grupo señalaron en sus acciones de varias maneras que estaban adentrándose en una zona donde el poder adquisitivo y el origen étnico de los residentes son diferentes al suyo. El Fragmento 3 tiene lugar en el primer sector de viviendas unifamiliares del recorrido –manzanas 3-4 en la Figura 1– y muestra una instancia de esta clase de acción³:

Fragmento 3: *Millonario*

...

1 LUI: ahí las dejamos

2 NIN: –varios ríen–

3 VER: [XXX Juan

4 JUA: ¡cuña! ¡ay qué tontos somos ponía millonario! luego los dejamos todos... al millonario

5 ** –suena el golpe de un buzón y continúan andando–

...

En este fragmento los niños han comenzado a dejar la publicidad en los buzones riéndose mucho cada vez que lo hacen. En una de las casas de la calle, Juan mira el buzón y se refiere al habitante de la casa como un “millonario” y deja varios papeles de publicidad en su buzón riendo. Así, con sus acciones, el grupo eleva el estatus socio-económico de los residentes de esta calle al máximo posible –por ejemplo, “millonarios de Melrose Place”–; que probablemente tampoco es una caracterización “realista” del estatus socio-económico de estos residentes, los cuales son principalmente de clase media. Esta primera categorización crea una primera colección de residentes del barrio –“los millonarios”–, que en este caso se describe en términos exclusivamente económicos. Igualmente, como será común a todos los episodios de categorización y estilización, se desarrolla en clave de humor y forma parte

³ Las convenciones de transcripción utilizadas en este trabajo son: 1,2,3: Numeración de cada turno/cambio de hablante; NOM: Tres primeras letras del nombre del participante; aa: Prolongación del sonido vocal; cc: Prolongación del sonido consonante; sub: Variación prosódica, indicada en la transcripción; MAY: Volumen más alto; – –: Pausa, con el tiempo indicado en el interior de los guiones en intervalos de segundo; =: Anclaje (falta de pausa entre emisiones), de uno mismo/el turno de otro hablante; -: Interrupción, corrección de uno mismo/de otra hablante; [: Solapamiento de dos o más hablantes; *: Acción simultánea; XXX: Discurso no identificable/transcribible; (esc): Transcripción probable; – – -: Comentario o descripción de la acción no verbal; (&): Discurso continuo de un mismo hablante entre el que se insertan otras acciones o intervenciones.



Figura 2. Fotografía de las calles de la manzana 3-4 en la Figura 1.

de los juegos verbales que el grupo de iguales despliega durante todo el paseo nocturno. Finalmente, aunque esta primera caracterización es muy explícita en cuanto a los rasgos socio-económicos que resalta, no añade ninguna carga moral o afectiva –aparente– a la descripción. La Figura 2 muestra una fotografía del grupo de calles en las que tiene lugar este primer intercambio⁴.

Frente a este uso de un dispositivo de categorización socialmente unidimensional –basado sólo en lo económico y moralmente neutro en lo afectivo–, los miembros del grupo pueden describir su entorno social en términos afectivamente más cargados y con mayor complejidad social, como veremos más abajo. El Fragmento 4 muestra la manera en que los niños y las niñas del grupo vinculan determinados estados emocionales a ciertas zonas de su barrio que a su vez están ligadas a las personas que ocupan estos espacios:

Fragmento 4: Miedo

...

8 DAV: XXX

9 JUI: XXX

10 DAV: [no pasa nada]

11 NIN: [yo tengo miedo]

12 VER: ¿David pero no hay jeringuillas por aquí?

13DAV: qué va si este parque es nuevo [no hay nada]

⁴ Las fotografías fueron realizadas de día varios años después en un segundo paseo por el barrio con una parte del grupo de niños y niñas en la que también se rememoraron algunos de los episodios y comentarios del paseo nocturno original.

- 14 LUI: [David yo veo]
 15 VER: dale de la mano XXX [empiezan a reír] corre
 16 NIN: [empezamos a reír y correr calle arriba]
 17 JUA: ¡corre, allí hay!... ¡chicos!
 18 NIN: [seguimos corriendo y riendo y los niños gritan]
 19 JUA: que hay chicos con una navaja
 20 DAV: pero qué navaja ni qué navaja... si ése es el parque [delante de mi casa]
 21 VER: [vámonos pa'tras hijos que esto da mucho XXX]
 22 DAV: bueeno pues nada vamos para allá
 23 VER: eeh
 24 LUI: ¡a XXX [nuestro barrio]! [chillando]
 ...

El Fragmento 4 ocurre cuando el grupo de iguales está andando por una calle cuesta arriba que tiene a un lado viviendas unifamiliares y a otro un parque –punto A de la Figura 1–. Este parque ha sido construido hace poco ya que forma parte del área más reciente del barrio que todavía está en construcción –y en donde el investigador/autor estableció su residencia en los meses previos al episodio–. Por ello, el parque está sólo parcialmente iluminado y tampoco está completamente ajardinado. Observando la Figura 1, esta franja es también el punto más lejano desde su casa dentro del trayecto del paseo nocturno –la perpendicular opuesta a S-F–. En este contexto, los niños empiezan a jugar con la idea del parque como un lugar que “da miedo” –líneas 11, 14 y 21– y complementan estos sentimientos con referencias a posibles objetos –“jeringuillas”, línea 12– y actores –“chicos con navajas”, línea 19– causantes de este estado emocional. Además, indirectamente los dispositivos utilizados señalan que tales objetos y actores son “extraños” a su experiencia personal más inmediata y no tienen lugar en las plazas donde habitualmente juegan, donde los/as niños/as son mayoritariamente gitanos. Estas descripciones del espacio tienen lugar y se manipulan a pesar de los contra-argumentos del investigador –líneas 13 y 20–, quien describe el parque como seguro, ya que es el que está delante de su casa y transita por él a diario –incluyendo las noches después de terminar la “jornada” de trabajo de campo–. El episodio concluye con Verónica proponiendo abandonar el lugar –línea 21–, lo cual es ratificado por sus compañeros que desvían su trayectoria y describen este acto enfáticamente como una vuelta a “su barrio” –línea 24–. Esta última descripción es interesante ya que, formalmente, tanto el parque como las nuevas viviendas unifamiliares del extremo opuesto forman parte de San Clemente pero son tan recientes que no han sido incorporadas por los niños a la geografía social y física del barrio. Así, los miembros del grupo de iguales en esta instancia de categorización descri-

ben este espacio y sus moradores temporales en términos que resaltan su distancia tanto geográfica como personal. Indirectamente, tanto este ejemplo como el anterior también sirven para configurar elementos de la propia identidad de los participantes: por oposición, no son ni “millonarios” ni la clase de niños/as que tiene contacto con “navajas o jeringuillas”. En contraste, como muestra el siguiente subapartado, este trabajo identitario puede ser mucho más explícito en las interacciones de los miembros del grupo.

4.2. Estilización e identidad en el grupo de iguales

Esta parte del artículo examina el modo en que los miembros del grupo de iguales juega con un elemento específico estereotípicamente identificado como propio del habla gitana española, “el tonillo”, junto con determinados elementos léxicos también típicamente asociados a las formas de habla de la comunidad gitana⁵. Los/as niños/as recrean este tonillo en una forma marcadamente “actuada”, contextualizando claramente la producción del tonillo como algo señalado del discurso que, además, debe ser tratado lúdicamente. El argumento central del análisis es que el grupo de iguales despliega estas formas estilizadas para producir una variedad de identidades sociales, fuertemente cargadas en términos morales y afectivos y todas ellas etiquetables como gitanas. Así, una vez producidas estas identidades en el discurso, los niños y las niñas pueden apropiarse o distanciarse de ellas de varias maneras y para diferentes propósitos interaccionales.

Por tanto, este análisis de la estilización también sirve para empezar a identificar algunas de las funciones sociolingüísticas que puede desempeñar “el tonillo”. Sin embargo, en tanto que hay una ausencia absoluta de estudios sociolingüísticos sobre el castellano utilizado en la comunidad gitana –ver Mulcahy (1979) o Jiménez (1998, 1999)–, no podemos saber en qué medida éstas son tendencias generalizables a otros contextos o es un recurso idiosincrásico de este grupo de iguales.

⁵ Es complicado describir en términos formales el tonillo, pero este hace referencia a un tipo de emisiones con una oscilación prosódica muy marcada, frecuentemente acompañada de una colección de elementos léxicos también estereotípicos –por ejemplo, *payo, mama, papa*–, que forma parte de las caracterizaciones estereotípicas de las conductas verbales gitanas. Es también el elemento más claramente utilizado en conversaciones cotidianas y humoristas en los medios de comunicación para personificar a hablantes gitanos. El sociólogo gitano Nicolás Jiménez hace referencia a una “prosodia particular” (Jiménez, 1999: 9) en el uso habitual del castellano, y el término tonillo está extraído de un incidente recogido en Abajo (1997) entre una persona gitana y otra no gitana en la que la segunda utiliza el tonillo de modo jocosos y despectivo.

El primer uso que dieron los miembros del grupo de iguales al tonillo se enmarca en una de las formas de contacto interétnico que puede darse en la comunidad. El Fragmento 5 tiene lugar en el segundo sector de viviendas unifamiliares dentro de su recorrido, la manzana 5 en la Figura 1 –la emisiones estilizadas en los siguientes fragmentos aparecen en negrita–:

Fragmento 5: Payunos

- ...
- 1 VER: vá-mo-nos
- 2 ADV: [por detrás] ¡eh!=
- 3 ADM: [por detrás] =¿qué tiráis?=
 4 ADV: [por detrás] =¿qué pasa?=
 5 ADM: [por detrás] =eso no se toca hombre
 6 LUI: *¡estamos echando cartas!* – –con voz ronca– –
 7 NIN: [ríen todos]
 8 VER: Juan XXX una ahí... Juan
 9 NIN: [continúan andando] – –7– –
 10 LUI: *¡estamos echando cartas!*
 11 VER: noo qué malas pulgas tienes ¡vámonos que nos XXX XXX
 12 NIN: [empiezan todos a hablar y reír en un ataque de risa intranscribible, pero continúan andando y metiendo los papeles en los buzones]
 ...
 [aproximadamente 50 segundos]
 ...
 13 JUA: XXX que nos toca nuestro turno y no-y nos vamos ya... *aquí llevamos las joyas de 'stos payunos* [“tonillo”]
 14 VER: [vámonos hijo] XXX XXX [riendo descontroladamente]
 ...

En este punto del paseo el grupo de iguales continúa jugando a “repartir publicidad” introduciendo panfletos en los buzones de las viviendas. Mientras están haciendo esto, una pareja compuesta por un hombre –ADV– y una mujer –ADM– de alrededor de 50 años que paseaba por la acera a unos metros del grupo recrimina la conducta del grupo –líneas 2-5. Luis responde de modo jocoso, describiendo lo que supuestamente están haciendo –“echar cartas”– con una voz muy ronca –líneas 6-10– y su respuesta provoca risas entre sus acompañantes que continúan andando, riendo y echando papeles en los buzones. Para comprender el intercambio que tiene lugar entre las líneas 1-12 y lo que ocurre posteriormente –la instancia estilizada–, hay que considerar que, aunque haya sido de modo muy tácito, este encuentro entre el grupo de iguales y los viandantes adultos se inscribe dentro de las relaciones interétnicas del barrio y tiene elementos que incipientemente lo señalan como “racializado”.

Sobre la base de la experiencia del autor como vecino en una calle de viviendas unifamiliares similar –y cercana– a ésta, se puede afirmar que la conducta de estos adultos refleja un patrón en el que hay mayor escepticismo e intransigencia por parte de los residentes que no son gitanos hacia las “conductas infantiles” –como pasear, jugar y otras “transgresiones leves”– si estas conductas las llevan a cabo niños/as gitanos/as. Incluso, en los casos más intolerantes, se considera explícitamente la presencia de menores –niños/as y adolescentes– gitanos como una “intrusión” en la medida en que las manzanas de viviendas unifamiliares no son su lugar de residencia.

Es este contexto más amplio el que permite dar cierto sentido a la emisión de Juan en la línea 13. Este mismo niño, en el Fragmento 3, había descrito a los residentes de las viviendas unifamiliares como “millonarios” –en términos exclusivamente socio-económicos–, pero en esta ocasión cambia y amplía los términos de la categorización. Juan primero pide explícitamente su turno para “echar cartas”, proponiendo además que sea el último del juego y, cuando lo obtiene, produce una descripción de sus acciones fuertemente estilizada con el tonillo en la que describe a los residentes en términos étnicos –“payunos”– y más indirectamente en términos económicos similares a los introducidos en el Fragmento 3 –como poseedores de “joyas”–. Con esta emisión, Juan logra varias cosas simultáneamente. Primero, –lo más obvio– explícita las identidades étnicas de las diferentes partes y la naturaleza de su relación. Él mismo se identifica como gitano –al hablar en esta forma y en estos términos– y etiqueta a los residentes de las viviendas unifamiliares como no gitanos con un ítem léxico que aquí se sitúa como una variante especialmente despectiva del término comúnmente utilizado: payos → payunos. Segundo, la emisión recrea una imagen de la conducta gitana que, entre otras cosas, se corresponde con el estereotipo más negativo y temido por los residentes de estas calles –“que los gitanos vengán a robar sus casas”– y sirve como contraataque verbal a las recriminaciones previas de los adultos ya que el turno de la línea 13 tiene lugar poco después de la intervención de los adultos –unos 50 segundos–, pero lo suficientemente lejos en el tiempo y el espacio para que el grupo de iguales no pueda volver a ser reprendido.

Juan ha diseñado una imagen de “lo gitano” muy concreta en sus contenidos que es tratada en términos lúdicos por los miembros del grupo –línea 14– y sirve retóricamente como respuesta verbal a la intervención de la pareja de viandantes. Sin embargo, en términos identitarios, analíticamente es difícil discernir en qué grado Juan –o el resto de los miembros del grupo– se personifi-

ca en esta imagen, aunque sea momentáneamente en este contexto y para este intercambio, o la presenta pero distanciándose directamente de ella. Frente a este episodio, hay otras instancias en las que los miembros del grupo producen otras representaciones de lo gitano en las que es mucho más claro su posicionamiento. Además, estas instancias tienen lugar cuando los miembros del grupo hacen referencia a otros vecinos, permanentes o temporales, gitanos –frente al intercambio interétnico del Fragmento 5–. El Fragmento 6 tiene lugar después de abandonar definitivamente las viviendas unifamiliares y el juego de repartir publicidad, y cuando el grupo de iguales comienza su camino de “vuelta al barrio” –Fragmento 4– aunque sea siguiendo la trayectoria más larga posible –ver Figura 1–. El grupo comienza a andar por una avenida con una serie de medianas poco ajardinadas, y en este contexto los/as niños/as empiezan a jugar a que son perseguidos por personas que son descritas como “los chungelis” o “los húngaros” –punto B de la Figura 1–:

Fragmento 6:

...

1 JUA: yo se de risa... quieres una [tosta] y yo te XXX-

2 VER: *la XXX nos matan ¡coorreee! los chungelis* [“tonillo”]

3 JUA: los chungaleres

4 NIN: [todos ríen]

5 JUA: los húngaros... *¡papa los húngaros!* (&) [“tonillo”]

6 LUI: [yo me he traído el balón]

7 JUA: [&] *¡corre!* [que está muy alto aquello] *pfuii* [2]

8 VER: Juan [se caga] XXX

...

En sus comentarios posteriores a este fragmento⁶, los participantes explicaron que los “húngaros” o “chungelis” son una clase de gitanos procedentes de Hungría que han pasado alguna vez por Ciudad Media, sin establecerse permanentemente, tocando “la trompeta y con las cabras”. En las ocasiones en las que han estado en San Clemente han paseado precisamente por las

⁶ Todos los fragmentos seleccionados de este paseo nocturno fueron comentados en una entrevista posterior de “audición y comentario de los propios fragmentos” (por ejemplo, Rampton, 1995; Erickson, 2004). Esta entrevista semi-estructurada se llevó a cabo en la casa de los abuelos de los/as niños/as del grupo focal y en ella estaban presentes los propios primos y varios familiares adultos –padres, tíos y abuelos– que también comentaron y contestaron a preguntas sobre algunos fragmentos. Esta información se ha utilizado especialmente para la discusión de los Fragmentos 6 y 7, sobre todo con referencia a los comentarios y aclaraciones sobre los “contenidos” de las propias emisiones de las grabaciones. Aunque por parte del entrevistador se buscó alguna referencia al propio uso del tonillo –la “forma” de la emisiones–, este tipo de comentario metapragmático no apareció en las respuestas de los niños y las niñas.

calles por las que está andando el grupo de iguales en el Fragmento 6. En contenido, las estilizaciones de las líneas 2 y 5 se refieren en tercera persona a esta clase de gitanos, por lo que claramente los miembros del grupo los posicionan como ajenos a ellos mismos –incluso, en este caso, no son considerados residentes de Ciudad Media o San Clemente–. Sin embargo, este posicionamiento se construye de una manera que muestra un despliegue ingenioso de la voz *dual* discutida por Bakhtin (1981). El uso marcado del tonillo sugiere que, al referirse a los “gitanos húngaros”, lo hacen reproduciendo lo que postulan sería la propia forma de habla de los “chungelis”. Así, una primera voz estaría presente en el contenido de la emisión, con la que los miembros del grupo se identificarían, y una segunda voz estaría presente en el tonillo –la forma prosódica– que representaría a los gitanos foráneos. Este despliegue dual por parte del grupo de iguales no tiene ninguna pretensión realista, ya que es poco probable que los “gitanos húngaros” se describieran en estos términos –“chungelis”– y menos aún que se refirieran a sí mismos en tercera persona. Al igual que el caso anterior continúa el tratamiento lúdico de diferentes imágenes en el discurso.

Este carácter lúdico y poco realista se hace más obvio cuando las imágenes construidas tienen una carga negativa más clara, como ocurre en la última instancia de estilización a ser discutida en el artículo. En el Fragmento 7 están llegando al final de la avenida superior del barrio y pasan por delante de un bloque de viviendas de promoción pública mayoritariamente ocupado por familias gitanas –manzana 8 de la Figura 1–:

Fragmento 7: Cocinas guarras

...

4 VER: =¿a que no sabes cóm-cómo le llaman a estos pisos [*Juan?* riendo]

5 DAV: [¿cómo?]

6 LUI: pisos rosas=

7 VER: =no=¿cómo se llaman estos pisos? [riendo]

8 JUA: ¡pisos guarros!

9 VER: no... [2] [ríe] *la cocina guarra* [riendo y con tonillo]

10 DAV: ¿y eso?

11 JUA: XXX-

12 VER: –*la cocina guarra porque están muy guarros*– [riendo y con tonillo]

13 JUA: venga? porfa? David? [déjanos]

(...)

Según se acercan a uno de los bloques de esta manzana, Verónica pregunta a Juan cómo llaman a estos pisos –línea 4–. Luís da una respuesta –“pisos



Figura 2. Fotografía de uno de los bloques en la manzana 8 de la Figura 1.

rosas”, línea 6– que Verónica rechaza explícitamente repitiendo la pregunta –línea 7–. Juan da una segunda respuesta que supone una aproximación semántica –“pisos guarros”– a la etiqueta final, pero que también es rechazada explícitamente –línea 9–. Verónica, entonces, tras una pausa y riendo, produce la etiqueta que ella considera correcta –“la cocina guarra”– y lo hace de una manera fuertemente estilizada. Cuando el investigador pregunta por el origen de esta etiqueta –línea 10–, Verónica la elabora repitiendo la etiqueta y cargando la estilización en la segunda parte de la emisión donde está la explicación –línea 12–. En este caso, la descripción de estos pisos no conlleva ninguna adscripción étnica específica, pero de nuevo la naturaleza dual de la emisión permite reconocer la identidad de sus residentes. Verónica produce las emisiones clave como proyecciones del habla de los residentes, que son gitanos hablando con el tonillo, describiendo sus propias cocinas, aunque de nuevo es obvio que se trata de un juego, ya que es muy poco probable que estos residentes describieran sus propias cocinas como “guarras”. Además, dado que ninguno de los miembros del grupo reside en estas viviendas –simbólicamente viven precisamente en el lateral opuesto del barrio, ver Figura 1–, con esta descripción también pueden distanciarse de los aspectos negativos de esta imagen de lo gitano e incluso participar en la crítica hacia ella. Esto quedó especialmente visible en la entrevista retrospectiva, en la que

los participantes –niños y adultos– identificaron claramente el edificio en cuestión y, de nuevo en clave de humor, hablaron profusamente de las carencias cívicas de sus residentes. Por ejemplo, mencionaron cómo colgaban la ropa por la ventana, la descuidaban y se caía a la calle quedando ahí durante días, aspecto que los miembros del grupo de iguales volvieron a señalar cuando se realizó el segundo paseo por el barrio para comentar los episodios originales y tomar algunas fotografías. La Figura 3 recoge la fotografía realizada de este bloque de viviendas en el segundo paseo.

En resumen, el uso estilizado del tonillo por parte del grupo de iguales se muestra como un recurso rico y eficaz para construir diferentes identidades en interacción, las cuales, al hacerse públicas en el discurso, pueden ser comentadas y manipuladas de diferentes maneras. Este recurso se entrelaza con el trabajo de categorización de los espacios y residentes del barrio. Así, los Fragmentos 3 y 5 contribuyen a categorizar en términos socio-económicos y étnicos a los residentes de las viviendas unifamiliares, pero también señalan cómo se posicionan los miembros del grupo de iguales con relación a estas categorías. Los Fragmentos 4 y 6 sirven para jugar con diferentes reacciones emocionales ante posibles ocupantes temporales del espacio público, los cuales son categorizados de diferentes maneras, pero también informan sobre las actitudes, valores y procedencia de los miembros del grupo de iguales. Todas estas acciones discursivas en conjunto nos dan una visión sobre cómo las interacciones entre iguales son espacios para construir conocimientos sobre el entorno más inmediato –*emplaced knowledge*– y el lugar que ocupan los propios niños/as en este espacio. Estas construcciones muestran cómo, dentro de un proceso de reproducción interpretativa (Corsaro, 2005), el grupo de iguales incorpora y redefine las categorías y elementos que configuran la organización social y física de su barrio, la cual en gran parte ha sido constituida por la cultura adulta –por ejemplo, urbanistas, residentes adultos, trabajadores sociales, etc.– pero es recreada creativa y autónomamente por los niños y las niñas. En todos estos procesos hay una serie de convergencias teóricas y metodológicas que se elaboran en las conclusiones.

5. Conclusiones

Durante la parte del trabajo de campo centrado en las interacciones entre iguales –como se ha señalado, fue realizado en verano– se puso de manifiesto que este grupo de niños y niñas utiliza el espacio público y la calle como escenario de múltiples experiencias, juegos, aprendizajes informales y proce-

sos de construcción de su identidad. El tamaño de Ciudad Media, el diseño urbanístico de San Clemente y las formas de crianza y supervisión de las familias participantes favorecen todos estos procesos. Aparentemente, estas condiciones contrastan con la denuncia que hacen diferentes trabajos sobre el deterioro de la –gran– ciudad como espacio para la infancia (por ejemplo, Eslava, Tejada y Hoyuelos, 2005; Espinosa, 1997). En tanto que estas denuncias generan determinados discursos sobre la infancia, es interesante explorar qué elementos para la discusión puede proporcionar un caso como el de San Clemente.

Como se apuntó al introducir el contexto, no está claro si el diseño de San Clemente como nuevo barrio incorporaba estos elementos de ingeniería social –i.e., construir un barrio relativamente abierto al espacio público y socialmente heterogéneo– o si son el resultado “afortunado” de factores principalmente incidentales. Independientemente de las intenciones, el resultado es que, en su configuración actual, San Clemente proporciona múltiples oportunidades para que los niños y las niñas construyan representaciones ricas de su entorno más cercano y potencialmente se desarrollen en un contexto social y étnicamente heterogéneo en unas condiciones que los/as “expertos/as” –como la trabajadora social, el presidente de la asociación gitana local o los teóricos sociales– considerarían relativamente positivas. Aunque San Clemente es una zona nueva de la ciudad de algo más de dos décadas de existencia, son varios los programas sociales y educativos formales y no formales e instituciones que trabajan en la comunidad. Hasta donde he podido saber, aunque todos los programas toman como punto de partida esta descripción heterogénea del contexto, ninguna intervención socio-educativa se ha planteado incorporar o buscar activamente esta diversidad como recurso educativo. Los programas sociales, como es habitual en los modelos político-económicos actuales de intervención social, van dirigidos a colectivos específicos o, aunque se definan en términos abiertos, son sólo utilizados por una parte de la población. Con relación a la infancia de San Clemente, dos ejemplos son ilustrativos de estos procesos. En un caso, la asociación cultural gitana de Ciudad Media organizó una escuela de verano en el barrio que estaba abierta a todos los menores del barrio, pero en la que, en la práctica, sólo hubo dos asistentes que no eran gitanos. En otro caso, se intentó abrir una biblioteca-centro cultural en la propia comunidad, que inicialmente era utilizada por algunos/as niños/as gitanos y no gitanos. Sin embargo, la falta de inversión en este proyecto –acompañado del escaso eco que tuvo– hizo que

este recurso sólo funcionara intermitentemente y fuera cerrado temporalmente en varias ocasiones.

Una razón por la cual las maneras de concebir y representar la diversidad social por parte de los niños y las niñas no son incorporadas a alguna forma de intervención estructurada es porque tienen lugar en momentos, espacios y rutinas habitualmente poco accesibles a los adultos. En este trabajo se ha mostrado cómo el grupo de iguales explora y comenta el barrio en horas que no son típicamente infantiles (Espinosa, 1997) y a través de acciones y juegos verbales que contienen la suficiente carga transgresiva para hacer difícil su regulación educativa estructurada. Por ello, quizás desde un punto de vista centrado en el desarrollo infantil en términos más globales, es precisamente la existencia de estos espacios no regulados lo que debiera ser valorado positivamente e incluso protegido indirectamente. En cualquier caso, hay indicios de que en el mismo San Clemente estas condiciones están cambiando. Según crece esta parte de la ciudad, se han construido nuevos bloques de edificios como urbanizaciones cerradas y sí que hay vecinos/as –no gitanos– dentro del propio barrio que evitan activamente el contacto interétnico (ver Poveda y Marcos, 2005). En el momento del trabajo sólo había un centro escolar –público– en el barrio que reflejaba relativamente bien la heterogeneidad de San Clemente⁷, pero en ese periodo ya estaba planificada la construcción de un nuevo centro escolar situado en una de las zonas de viviendas unifamiliares y próximo a un barrio colindante predominantemente de clase media. Previsiblemente, dadas las experiencias previas en situaciones similares, la existencia de estos dos centros situados en diferentes sectores del barrio favorecerá la distribución socio-económica y étnica del alumnado del barrio entre los centros escolares. El resultado de todas estas nuevas transformaciones en el espacio público e institucional puede ser una menor accesibilidad a espacios de contacto no regulado como los descritos en este trabajo.

Como último punto cabe resaltar algunas cuestiones metodológicas. Este trabajo se inscribe decididamente como una etnografía de la infancia fuera de la escuela, de espacios regulados no-formales e incluso, en menor grado, de la familia. Aunque esta opción es todavía minoritaria dentro de los estudios de la infancia, hay algunas llamadas en defensa de la importancia de estudiar la infancia fuera de espacios institucionales (Mayall, 2003). Lógicamente, este

⁷ El sistema educativo es, sin duda, otro espacio clave de contacto y socialización, pero dados los objetivos y la metodología de este trabajo, no será discutido.

trabajo secunda estas llamadas pero también muestra cómo, en el trabajo con los iguales, una forma de acceso a su conocimiento es la observación de la interacción y el discurso espontáneo. Hacer esto requiere una serie de herramientas analíticas y metodológicas diferentes. En este caso se han aprovechado profusamente herramientas derivadas de ciertas tradiciones sociolingüísticas y éstas se han utilizado en tanto que se ha concebido el discurso como una ventana al conocimiento social y la construcción de la identidad del grupo de iguales. Esta forma de proceder no se plantea como incompatible o independiente de las derivadas de técnicas más habituales como la entrevista semi-estructurada, tareas de elicitación e incluso técnicas de observación estructuradas en campos afines como la psicología ambiental, el urbanismo o la geografía infantil. Sin embargo, sí se puede sugerir que puede ser una fuente rica para acceder a representaciones que los niños y las niñas pueden manifestar en su discurso y sus acciones espontáneas pero que serían difíciles de obtener en situaciones más estructuradas y artificiales –las cuales son, por ejemplo, habituales en la investigación psicológica–. En este contexto, estudiar el discurso tiene como ventajas principales que: (a) no es necesario postular que los/as hablantes son reflexivos y conscientes de todos los elementos sociales que producen y son extraíbles analíticamente de su discurso; (b) los/as investigadores/as no tienen que cerrar y catalogar de antemano las dimensiones que forman parte del análisis. Por ello, y sobre la base de los resultados obtenidos, este artículo también debería servir de invitación a nuevos trabajos sobre problemáticas similares.

6. Referencias bibliográficas

ABAJO, José Eugenio

1997 *La escolarización de los niños gitanos*. Madrid: Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales.

BAKHTIN, Mikail

1981 *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.

BUCHOLTZ, Mary

1999 “You da man: Narrating the racial other in the production of masculinity”. *Journal of Sociolinguistics*, 3, 4: 443-460.

BUCHOLTZ, Mary; HALL, Kira

2004 “Language and identity”, en Alessandro Duranti (coord.), *A companion to linguistic anthropology*. Oxford: Blackwell Publishing, 369-394.

2005 “Identity and interaction: a sociocultural linguistic approach”. *Discourse Studies*, 7, 4-5: 585-614.

CHRISTENSEN, Pia

2003 “Place, space and knowledge: Children in the village and the city”, en Pia Christensen y Margaret O’Brien (coords.), *Children in the city: Home, neighbourhood and community*. London: Routledge-Falmer, 13-28.

CHRISTENSEN, Pia; O’BRIEN, Margaret

2003 “Children in the city: Introducing new perspectives”, en Pia Christensen y Margaret O’Brien (coords.), *Children in the city: Home, neighbourhood and community*. London: Routledge-Falmer, 1-12.

CORSARO, William

2005 *The sociology of childhood. 2nd edition*. London: Sage.

COUPLAND, Nikolas

2001 “Dialect stylization in radio talk”. *Language in Society*, 30: 345-375.

ERICKSON, Frederick

2004 *Talk and social theory*. Cambridge: Polity Press.

ESLAVA, Clara; TEJADA, Miguel; HOYUELOS, Alfredo

2005 “Los territorios de juego de la infancia”, en Isabel Cabanellas y Clara Eslava (coords.), *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó, 119-142.

ESPINOSA, María

1997 “La calle como espacio de relación”, en VVAA, *Infancia urbana y vida cotidiana: Actas de las jornadas “los niños en la ciudad”, Madrid 25-27 de septiembre 1996*. Madrid: Ministerio de Fomento/Universidad Autónoma de Madrid, 97-100.

GEORGAKOPOULOU, Alexandra

2005 “Styling men and masculinities: Interactional and identity aspects at work”. *Language in Society*, 34: 163-184.

HOLLOWAY, Sarah; VALENTINE, Gill

2000 “Children’s geographies and the new social studies of childhood”, en Sarah L. Holloway y Gill Valentine (coords.), *Children’s geographies: Playing, living, learning*. London: Routledge, 1-26.

JIMÉNEZ, Nicolas

1998 “El idioma, un rasgo cultural, 1ª parte”. *Nosotros los Gitanos*, 7: 3-7.

1999 “El idioma, un rasgo cultural, 2ª parte”. *Nosotros los Gitanos*, 8: 3-9.

JOHNSTONE, Barbara

1999 “Uses of Southern-sounding speech by contemporary Texas women”. *Journal of Sociolinguistics*, 3, 4: 505-522.

KARSTEN, Lia

1998 “Growing up in Amsterdam: Differentiation and segregation in children’s daily lives”. *Urban Studies*, 35, 3: 565-581.

MAYALL, Berry

2000 “Conversations with children: Working with generational issues”, en Pia Christensen y Allison James (coords.), *Research with children: Perspectives and practices*. London: Falmer Press, 120-135.

MONDADA, Lorenza

2002 “La ville n’est pas peuplée d’êtres anonymes: Processus de catégorisation et espace urbain”. *Marges Linguistiques*, 3 (mayo). Localizable en: <http://www.marges-linguistiques.com> (descargado 12 marzo 2005).

MULCAHY, F.D.

1979 “Studies in Gitano social ecology: Linguistic performance and ethnicity”. *International Journal of the Sociology of Language*, 19: 11-28.

POVEDA, David; CANO, Ana; PALOMARES-VALERA, Manuel

2005 “Religious genres, entextualization and literacy in Gitano children”. *Language in Society*, 34, 1: 87-115.

POVEDA, David; MARCOS, Teresa

2005 “The social organization of a ‘stone fight’: Gitano children’s interpretive reproduction of ethnic conflict”. *Childhood*, 12, 3: 327-349.

PUJOLAR, Joan

1997 *De què vas, tio?* Barcelona: Editorial Empúries.

RAMPTON, Ben

1995 *Crossing: Language and ethnicity among adolescents*. London: Longman.

1999 “Styling the other: Introduction”. *Journal of Sociolinguistics*, 3, 4: 421-427.

2003 “Hegemony, social class and stylisation”. *Pragmatics*, 13, 1: 49-83.

SACKS, Harvey

1986 “On the analyzability of stories by children”, en John Gumperz y Dell Hymes (coords.), *Directions in sociolinguistics: The ethnography of communication*. Oxford: Basil Blackwell, 325-345.

1992 *Lectures on conversation*. Oxford: Basil Blackwell.

SILVERMAN, Don

1998 *Harvey Sacks: Social science and conversation analysis*. Cambridge: Polity Press.

STOKOE, Elizabeth; WALLWORK, Jodi

2003 “Space invaders: The moral-spatial order in neighbour dispute discourse”. *British Journal of Social Psychology*, 42: 551-569.

