



*La colección Antropología y Procesos Educativos aspira a publicar resultados de proyectos socio-antropológicos de investigación que indaguen procesos educativos escolares y no escolares.*

*Interesan etnografías que prioricen experiencias y perspectivas de los actores involucrados en procesos educativos, que utilicen múltiples métodos de generación de datos y reconozcan la centralidad del investigador en el proceso de investigación.*

*Recibimos trabajos que presenten desafíos epistemológicos y conceptuales respecto a las estructuras educativas y políticas y cuya área de discusión alcance relevancia para un público internacional.*

# Colección Antropologías y procesos educativos

**Directora:**

Dra. Diana Milstein  
(Universidad Nacional del Comahue, CAS/IDES, Argentina)

**Comité de referato:**

Dra. Elena Achilli  
(Universidad de Rosario, Argentina)

Dr. Miguel González Arroyo  
(Universidade de Minas Gerais, Brasil)

Dr. Bradley Levinson  
(Indiana University, EE.UU.)

Dra. Elsie Rockwell  
(CINVESTV, México)

**Diseño:** Gerardo Miño

**Composición:** Eduardo Rosende

**Edición:** Primera. Agosto de 2018

**ISBN:** 978-84-17133-32-0

**Lugar de edición:** Buenos Aires, Argentina

Prohibida su reproducción total o parcial, incluyendo fotocopia,  
sin la autorización expresa de los editores.

© 2018, Miño y Dávila srl / © 2018, Miño y Dávila SL

**MIÑO y DÁVILA**  
EDITORES

**Dirección postal:** Tacuarí 540  
(C1071AAL) Buenos Aires, Argentina  
Tel: (54 011) 4331-1565

**e-mail producción:** [produccion@minoydavia.com](mailto:produccion@minoydavia.com)  
**e-mail administración:** [info@minoydavia.com](mailto:info@minoydavia.com)  
**web:** [www.minoydavia.com](http://www.minoydavia.com)

Jesús Jaramillo

# Masculinidades al andar

Experiencias de socialización  
en la niñez urbana del Neuquén

*A Lorenzo y Eva,  
por llenarme de vida*

# Índice

<b>AGRADECIMIENTOS</b> .....	9
<b>PRÓLOGO</b> , por Carolina Gandulfo.....	13
<b>INTRODUCCIÓN</b>	
<b>Socialización como experiencia de masculinidad y objeto de investigación</b> .....	17
Algunos antecedentes.....	21
Socialización en la vida barrial: niños y niñas en contextos urbanos.....	22
Dimensiones masculinas en estudios etnográficos.....	27
Orientaciones teóricas.....	31
Identificaciones masculinas.....	32
Socialización.....	33
Habitus y capital simbólico.....	35
Grupo y redes vinculares.....	37
Acerca de la metodología.....	38
Organización del libro.....	43
<b>CAPÍTULO 1</b>	
<b>“Yo de Toma Norte”. La trama barrial del texto</b> .....	45
Introducción.....	45
Un ingreso colectivo a las “tomas”.....	45
De la escuela al comedor: llegando a “Toma Norte”.....	51
“Esto es Toma Norte”: su historia y relaciones cotidianas.....	54
<b>CAPÍTULO 2</b>	
<b>“Sabemos caminar”: masculinidades en movimiento</b> .....	59
Introducción.....	59
“Andamos todo el día”: formas de recorrer el barrio.....	61
Género al “andar”: saberes masculinos y femeninos en relación.....	64
Virtudes y distinciones masculinas: lo que hace “andar”.....	67
Una vuelta más: el caminar como movimiento colectivo.....	71

### **CAPÍTULO 3**

#### **“Nos robó, nos rastreó y nos choreó”: sobre prestigios**

<b>y respetos masculinos.....</b>	<b>77</b>
Introducción .....	77
El “choreo” en el barrio (o el capital en juego) .....	78
El robo en la escuela (o la exhibición de Nico y Elías) .....	82
El “rastreo” en el grupo (o en busca de respeto).....	86

### **CAPÍTULO 4**

#### **“Somos Conociendo Toma Norte”: grupos y tramas masculinas..**

<b>Introducción .....</b>	<b>93</b>
“Y fuimos llegando”: entre contactos y conocidos .....	94
“Lo conocí en el fútbol”: la espacialidad masculina en juego .....	99
El grupo y su “leyenda”: otra forma de exhibirse masculinos.....	104

#### **CONCLUSIONES .....**

109

#### **Bibliografía .....**

117



# Agradecimientos

Este texto etnográfico constituye una reelaboración de mi tesis de Maestría en Investigación Educativa con Mención Socioantropológica, defendida en julio de 2015 en el Centro de Estudios Avanzados de la Universidad Nacional de Córdoba (CEA-UNC). De un tiempo a esta parte muchas personas fueron las que me ayudaron y me acompañaron en el transcurso del trabajo que hoy se concreta con la publicación del libro, algo impensado para los inicios de mi formación como etnógrafo. Hacer público esos agradecimientos implica para mí algo más que un mero título que viene a sumarse a las partes de un texto; pretendo, más bien, explicitar ese universo de personas de carne y hueso que con generosidad y afecto me allanaron caminos posibles hacia la definición de la investigación.

En primer lugar, quiero agradecer al “Grupo Conociendo Toma Norte” por dejarme compartir algunos aspectos de sus vidas y darme la posibilidad de entender el mundo social desde otra perspectiva tan válida como la de cualquier adulto. Me refiero a Yon, Marcos, Elías, Violeta, Ruth, Fernanda, Pedro, Nico, Jorgito y Claudio. Ernesto, Yoni y Alejandro también estuvieron en los inicios entre quienes luego fueron mis interlocutores y colaboradores. En segundo lugar, a la gente de la “Toma Norte” y algunas familias por haberme permitido estar en sus casas, trabajos y compartir situaciones de vida tan particulares y admirables. De igual modo, deseo destacar la generosidad de directivos y maestras de la escuela primaria N° 312, con quienes experimenté los esfuerzos permanentes de aprender compartiendo experiencias más allá del aula.

Un agradecimiento muy especial a mi profesora Diana Milstein, directora de la investigación que da origen a este libro, por haberme leído muchas veces con esa rigurosidad intelectual solidaria, y por haberme mostrado a lo largo de estos años el entusiasmo por la etnografía y el compromiso por el conocimiento social. Sobre todo, agradezco haberme ayudado a romper con aquellos lenguajes prescriptivos muy corrientes en el campo de la educación, y ofrecerme entonces la posibilidad de volver a preguntar(me) y extrañarme respecto de ese mundo social que estudiamos

y diariamente transitamos. Y al hacerlo, poder decir algo a la manera de un cuento, por pequeño que sea. De eso se trata la etnografía y también la vida, saber narrar lo que vivimos para entender algo de aquello que nos pasa, nos atraviesa, nos descoloca o simplemente llama nuestra atención.

Un espacio muy significativo para la indagación del trabajo fue el Proyecto PICT 2010-1356 “Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias”, dirigido también por Diana Milstein y financiado por el FON-CYT-ANCYT - Préstamos BID 2437. Muchos de los avances en lecturas y discusiones, viajes, participaciones y presentaciones a congresos y jornadas fueron realizados en el marco de este proyecto y al interior del mismo. Incluyo en esta mención al Proyecto de investigación “La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén”, referente invaluable para muchas de las reflexiones y los avances de la indagación que aquí presento.

En ese proceso de conocimiento, mis colegas del proyecto María Teresa Pujó, Silvina Fernández y Carmen Reybet fueron mis referentes y mis apoyos más importantes para animarme a dar esos primeros pasos como etnógrafo. Con Teresa y Silvina compartí emociones, frustraciones, contradicciones y decisiones propias del trabajo de campo que resonaron permanentemente durante el proceso de escritura.

También mis colegas y amigas del grupo de tesis en Buenos Aires fueron grandes interlocutoras durante ese tiempo, ayudándome a sortear ese *berenjena* con la teoría y mi forma de pensar, y al mismo tiempo, dándome el ánimo necesario a través de risas en reuniones, comidas y algunas bebidas. Agradezco, entonces, a Cecilia Carrera, Andrea Tammarazio, María Laura Requena, Alejandra Otaso, Linda Khord, Silvina Fernández, Verónica Solari Paz, Laura Celia y Paula Buontempo. En otro punto del país, mis compañeras de maestría en Córdoba como Soledad Martínez, Marina Antonio y María Verónica Macías Andere también fueron parte de ese grupo de mujeres que me alentaron cuando todo parecía *durísimo*.

El texto original en formato de tesis recibió los comentarios críticos de Silvia Ávila, Miriam Abate Daga y Guadalupe Molina, y luego, en el marco de un concurso internacional, la evaluación de un jurado integrado por José Alejos García, Judith Freidenberg, Fernando García Serrano y Marit Melhuus, cuya decisión me hizo merecedor de la Segunda Mención del Premio “Eduardo Archetti”. Dicha distinción fue la que me permitió considerar la posibilidad de compartir esta etnografía con un público más amplio.

También deseo agradecer a la Universidad Nacional del Comahue y, a través de ella, a la Facultad de Ciencias de la Educación por haberme otorgado dos becas de investigación que en el transcurso de cuatro años me permitieron abocarme por tiempo completo a tareas de investigación e iniciar estudios de posgrado como la maestría que concluye con este trabajo. Actualmente, la beca doctoral otorgada por el Consejo Nacional de

Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) es la que me permite la dedicación a la labor científica. Les agradezco a estas instituciones la ayuda recibida.

A mis afectos más próximos, un gracias infinito. Mi familia aún sin entender muchas veces lo que hacía y el porqué de tantos viajes al barrio y otras ciudades del país, con el tiempo entendí que sus preguntas reafirmaban mi pasión por el trabajo. Agradecer en especial a mis viejos, María y Víctor, porque además de bancarme tiempos y procesos, quisieron bancarme allí cuando lo económico era un impedimento para mis cursados. La incondicionalidad de ambos sigue siendo fundamental para mi tránsito por esta vida.

A mis amores, Lorenzo y Eva por darme la posibilidad de ser padre, alegrarme la vida con sus gestos y compartir el amor con Ximena, mi compañera de vida. Sus lecturas y comentarios fueron muchas veces palabras de aliento que estimularon el tiempo necesario para madurar ideas. Claro que, sin esa hermosa sonrisa, este y otros trabajos no hubieran sido posibles.



# Prólogo

Me propongo invitarlxs a leer este libro, *Masculinidades al andar*. Me pregunto a qué manos llegará, quién leerá este prólogo... Creo que el libro despertará el interés de diferentes personas. Es un trabajo de investigación realizado con un grupo de niñxs y, si bien está dirigido principalmente a un mundo “académico” –se trata de una tesis de maestría–, el modo en que está escrito lo abre a un público más amplio y esto, desde mi punto de vista, lo hace más valioso. El lector, incluso, podría abordar los capítulos de manera libre y armar su propio recorrido de lectura.

Alguien interesado en estudios precedentes, marcos conceptuales o metodológicos puede leer completa la “Introducción”, pero puede también iniciar la lectura por el “Capítulo 1” en el que el autor nos hace ingresar al barrio *Toma Norte*... y ya podríamos empezar a caminar junto al investigador y el grupo de niñxs y acompañarlxs en sus recorridas, en sus reuniones para conocer el barrio. Al tiempo nos iremos adentrando en el proceso de socialización del género masculino que describe. En este sentido, animo a quién no se identifica como “investigador/a” o “cientista social” a que lea este texto.

Me preguntaba a quiénes les vendría bien este libro, a quiénes les gustaría leerlo. Pienso que a lxs maestrxs, profesorxs, asistentes sociales, agentes de salud, animadorxs sociales, médicxs, psicologxs, o cualquier persona que trabaje con niñxs; también a lxs adultxs de crianza –padres, tíxs, abuelxs–, o a quiénes se pregunten sobre cómo es ser niñx hoy, cómo se van haciendo niñxs en su vida cotidiana, y cómo van construyendo su masculinidad. A todxs ellxs creo que les va a gustar este libro.

Y ¿para qué les serviría leerlo? Pienso para qué me sirvió a mí: al leer estas páginas unx se va metiendo, o el autor nos va llevando, muy generosamente, a ese mundo que construyó a partir del intercambio con este grupo de niñxs. Nos invita justamente a caminar con ellxs. Nos podemos asomar a ver quiénes son y cómo se constituyen como niñxs y varones. Sobre todo nos enseña a mirar a través de lo que aparentemente no dice mucho como, por ejemplo, “caminar” o “andar por el barrio”. A lo largo de este recorrido

vamos aprendiendo cómo nos hacemos/producimos mutuamente en la interacción entre adultxs y niñxs.

Esta etnografía nos lleva a reparar en aspectos cotidianos y naturalizados –caminar o andar en grupos– o en aspectos ya sancionados social y valorativamente como inmorales/ilegales –robar o “chorear”– para relacionarlos con su potencia socializadora y/o subjetivante. En este sentido, esta etnografía nos interpela y nos llama a reflexionar sobre cómo miramos habitualmente y cuánto no vemos, en particular cuando se trata de lo que los contextos cotidianos enseñan a lxs niñxs, y de cómo aprenden lxs niñxs y van haciéndose varones en su vida de todos los días. Creo que este es un mérito de la buena etnografía, no solo logra ilustrarnos sobre el extrañamiento del investigador en términos de producir conocimiento cuando construye una distancia/acercamiento del mundo que comparte con lxs niñxs; sino, producirnos en quiénes leemos el libro, ese mismo extrañamiento a medida que vamos adentrándonos en el texto.

Una clave de interpretación de esta etnografía parece haber sido la “incomodidad” que tantas veces lxs niñxs protagonistas de esta historia provocaron en el investigador. Es a partir de esa perplejidad, asombro, sorpresa, desconcierto que el autor supo que se encontraba frente a cuestiones que debía no solo registrar, sino, pensar/descubrir el sentido que tenían en el marco de su investigación.

Les adelanto a los lectores (y no quiero contarles el final de la película) que hay sucesos que dejan al investigador “sin palabras”. ¡Tanto la escena en la que lxs niñxs y el investigador son testigos de una práctica de sexo oral en un colectivo, como en la que lxs niñxs hacen salir rápidamente del ciber al investigador sin haber pagado lo que correspondía! Por un lado, unx cuando lee se solidariza con el autor, y se pregunta qué hubiera hecho unx en esa situación. Son tantas las veces en que nos quedamos sin palabras cuando estamos y/o hacemos diferentes actividades con niñxs. Tantas veces sentimos esa perplejidad. No es un problema experimentar estos diferentes sentimientos, creo que este libro nos autoriza en algún sentido a percibirnos de ese modo y a abrir interrogantes frente a ese tipo de episodios, en lugar de pensar “qué habría que hacer”.

Por lo tanto, tenemos dos aspectos a considerar: lo que no vemos por habitual y naturalizado, y lo que nos deja “sin palabras”. El autor nos interpela diciéndonos hacia el final del libro: *“El punto es si estamos dispuestos a dialogar con nociones y valores como los expuestos aquí y, de hacerlo, cómo hacerlo, en la medida que ingresan para cuestionar modos, normas y valores legítimos”*.

Finalmente, quiero mencionar algunos aspectos respecto al trabajo de investigación con niñxs, a la manera en que lxs niñxs son incluidos en esta etnografía. Considero que esta investigación es un aporte al desarrollo de metodologías colaborativas que incluyen niñxs como participantes activos en los procesos de indagación de la realidad social. Lxs niñxs se constitu-

ieron en un grupo de investigación en torno a la historia del barrio y elaboraron un “libraco” a partir de su trabajo. En este caso la constitución del grupo no solo fue de interés para lxs niñxs y necesaria para organizar una tarea de investigación que lxs incluía, sino que ese mismo agrupamiento dio cuenta de una de las dimensiones que el autor propone como aspecto de la socialización de la masculinidad. El grupo terminó siendo una actividad/excusa común para que niñxs e investigadores puedan “caminar”, “chorear” y “andar juntos”, y producir la misma socialización que se estudia. De este modo, se socializaron e identificaron como varones, lxs niñxs y ¡también el investigador! Esto también nos enseña que no hay un solo momento de la vida –la niñez– para socializarnos y determinarnos a partir de ciertos rasgos identificatorios. Desde la mirada de un adulto en general advertimos y expresamos “¡cómo crecen los chicxs!” invisibilizando el modo en que nosotrxs también cambiamos. Trato de recordar de nuevo esa escena en la que el investigador sale corriendo del ciber sin saber qué estaba pasando... lxs niñxs lo hicieron parte de su proceso de socialización. Y nosotrxs ¿“choreamos” un ciber, o un kiosco, o un almacén alguna vez? ¿Jesús Jaramillo...? Sí, lxs niñxs lo hicieron parte de su grupo.

En este libro los procesos educativos se abren a ser considerados a partir de las más diversas experiencias que describe el investigador. Las categorías de enseñar y aprender se descolocan de los ámbitos/roles donde las ubicamos habitualmente desde nuestras posiciones profesionales y vitales. El autor nos muestra claramente cómo estos procesos no son fácilmente identificables o cómodamente ubicados en marcos institucionales, y menos aún, unidireccionales.

Reitero la invitación a leer este libro que relata los recorridos de un grupo de niñxs y un investigador caminando por un barrio, *haciéndose varones al andar*. Invitación a dejarse interpelar por la incomodidad que pueden causar estxs niñxs sobre nuestras nociones “correctas”, a abrir los ojos a aspectos donde nos parece que no hay nada para ver o descubrir. Creo que bien vale la pena disponerse a la propia incomodidad y asombro.

Carolina Gandulfo  
Abril de 2018.





# Introducción

## **Socialización como experiencia de masculinidad y objeto de investigación**

**M**e metí en la vida barrial de un grupo de niños y niñas, aconsejado del mismo modo que lo fue Fred Murdock, el etnógrafo de Borges. Cuando llegué a “Toma Norte”, en marzo de 2010, lo hice formando parte de un proyecto mayor que indagaba acerca de la escuela primaria estatal y los procesos de politización que se desplegaban en ella, con especial preocupación por los significados y prácticas que protagonizaban los niños y las niñas<sup>1</sup>. A diferencia del Fred de Borges que observaba ritos esotéricos para revelar los secretos de ciertas tribus del oeste de Texas, en el equipo de investigadores nos estimulaban a indagar las prácticas políticas en la cotidianidad escolar a partir de mirar las formas de politización en los barrios del “oeste” de la ciudad de Neuquén. Más que revelar, buscábamos comprender colectivamente las transformaciones actuales de la escuela primaria argentina, en el contexto local de una zona urbana caracterizada por “tomas” de terrenos fiscales para la construcción de viviendas.

Poco más de dos años estuvimos con maestras, directivos, “porteros”, alumnos, alumnas y algunas familias de dos escuelas contiguas situadas en un plan de viviendas cercano a la zona de “tomas”. Los discursos o sucesos que registrábamos en esos primeros encuentros nos estimulaban a preguntar y a seguir indagando la vida escolar y la trama barrial del lugar. Así me vinculé con un grupo de niños y niñas con los que realicé un trabajo de campo en colaboración. Llamó entonces especialmente mi atención la presencia que el espacio adquiría en los discursos y prácticas de estos sujetos al referir su vida en la “Toma”. Expresiones como “Yo de Toma

---

1 Proyecto de investigación “La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén”, subsidiado por la Universidad Nacional del Comahue, año 2010-2012. Proyecto PICT 1356-2010 “Un nuevo lugar social para la escuela estatal. Entre la irrupción de la política y la emergencia de nuevas infancias y adolescencias”. Investigadora Responsable: Diana Milstein. Financiado por ANPCYT/FONCYT - Préstamos BID 2437.

Norte”, “Esa cancha es nuestra” o “Vamos a la barda<sup>2</sup>” eran frecuentes en sus diálogos, lo cual me llevó a presentar un primer proyecto de tesis cuyo propósito era indagar el modo en que nuestros colaboradores se apropiaban del espacio en el barrio. Por tratarse de niños y niñas que habían participado activamente en las “tomas” de terrenos para construir sus casas, sus acciones cotidianas incluían modos particulares de ocupar los espacios públicos de la calle, la “barda”, la cancha de fútbol y el comedor comunitario. Sin embargo, pasó bastante tiempo hasta que pude advertir la particularidad de sus modos de actuar. Luego de mucho tiempo y de mucho andar con los niños y las niñas, noté que la espacialidad como tema adquiría otro valor, algo distinto a cómo usar el espacio, sino más bien al modo en que las relaciones sociales lo atravesaban y constituían. Pero como suele suceder en el campo, esas relaciones no fueron evidentes en sí mismas, eso fue lo que tuve que reconstruir para luego articular de manera inteligible lo observado en esos años (Rockwell, 2009).

Un episodio acontecido durante mis primeros días con los niños en el barrio, se constituyó para mí en el texto privilegiado que interrogó esas relaciones y me conectó con el mundo de las masculinidades. Comenzábamos a recorrer el lugar y los varones habían propuesto conocer la “canchita” varias veces nombrada por el grupo. A poco de haber caminado, vimos estacionado un colectivo de línea urbana, el único que entraba al barrio. El motor estaba encendido y el colectivo permanecía parado. A cierta distancia logré distinguir en su interior a un hombre de unos cuarenta años y una mujer de aspecto más joven. El hombre estaba parado, apoyaba su brazo derecho en el separador de plástico cercano al respaldo del asiento del conductor. Por momentos un caño amarillo y un palo de escobillón simulaban atravesar su cuerpo, mientras su cabeza miraba hacia abajo y otras veces hacia el techo que le quedaba muy cerca. La mujer arrodillada, movía su cabeza y una de sus manos a la altura de la cintura del hombre. Varios movimientos de manos y cabezas, de fondo el motor encendido del colectivo. Sorprendido por la situación y profundamente incómodo por lo que veía, sólo atiné a seguir la marcha sin hacer ningún comentario. Pero los varones no tardaron en darse cuenta y sin demasiado asombro miraron el colectivo, al hombre y a la mujer. “¡Eh, le está haciendo un pete!” exclamó Nico; “Sí, le está haciendo un pete” afirmó Elías, “¡Pete, pete!” gritó Yon. Algunas risas cómplices con los niños me permitieron sacarme algo de peso en mi vergüenza, pero rápidamente intenté cambiar de tema. Muy descolocado todavía pregunté por la parada del colectivo, y los niños confirmaron que era esa y agregaron: “Siempre le están haciendo un pete al chofer”. Este otro comentario pugnaba otra vez mis esfuerzos por ocultar

---

2 Las “bardas” son elevaciones de terrenos con alturas que no superan los 150 metros, propio de la zona de mesetas en donde se encuentra ubicado el barrio. Sobre este punto me detendré en el capítulo 1.

aquello que en principio para estos niños parecía no ser un problema o, en tal caso, un tema que los habilitaba a hablar sin dificultad.

Luego de mucho tiempo y análisis mediante, pude visualizar en aquel episodio algo respecto de las relaciones que estos niños desplegaban al estar con otros. Y no fue casualidad que haya sido aquello un *andar* entre varones, pues las nociones de masculinidad se hicieron más evidentes en las actividades que luego en conjunto desplegamos. Aquellos espacios vividos y representados por el grupo revelaron aspectos de sus vidas en el barrio que –como en el episodio del colectivo– estaban ligados a relaciones de género y, más específicamente, a modos de construir social y simbólicamente identificaciones con la masculinidad.

Claro que no respondía esto a una cuestión de ser mayoría varones. El gran aporte de Geertz (1995) en la riña de gallo, fue haber visibilizado a través del juego la disputa por el prestigio masculino entre la población balinesa sin remitirse solamente a quiénes llevaban adelante esas apuestas, sino a cómo lo hacían y cuáles eran los sentidos que los nativos actuaban allí. De manera similar a Geertz, aquel juego del caminar con niños puso en evidencia un aprendizaje sobre las masculinidades en las relaciones de pares y grupos sociales de pertenencia. Aquello tendría un efecto notable en la investigación y mi resocialización en el campo, pero no me detendré aquí en esto último. Lo que me interesa resaltar es que lo que se volvió evidente estando allí con los niños fueron sus experiencias de socialización constituidas por relaciones de género.

Estos niños solían *andar* mucho tiempo por diferentes espacios y distintas actividades, y ese *andar* los conectaba con situaciones como la del colectivo, otorgando otros saberes que los disponían a un conocimiento de primera mano y, al mismo tiempo, a un modo particular de ser varón-niño. La situación del colectivo nos convertía en testigos a los que caminábamos por allí, pero en el caso de estos niños se jugaban sentidos del lugar asociados a la masculinidad. Hablar de la escena con cierta naturalidad fue la manera que tuvieron los niños de mostrar(se) y reafirmar una virtud muy ligada al caminar y al estar en la calle entre varones. De ahí la rápida descripción que construyeron: “¡Pete, pete!”, “¡Le está haciendo un pete!” El comentario final de los niños fue tal vez el más expresivo de sus vivencias: “Siempre le están haciendo un pete al chofer”. Con este comentario todos los varones que allí caminábamos asumimos saber y conocer del tema, al mismo tiempo que exhibíamos un aprendizaje sobre cómo estar entre varones y sobre cómo ser niño en la “Toma”.

La importancia de las identificaciones masculinas<sup>3</sup> en la vida de los niños se me impuso –podría decirse– como evidencia de algo más que pura

---

3 Recuperando los análisis del etnólogo francés Denys Cuche (2002), la categoría identidad es definida en este libro como procesos de identificación en la medida en que la constitución de sí es relativa, cambiante y resultante de una situación relacional que se construye y reconstruye constantemente en el intercambio con otros grupos sociales. Con

sexualidad: había allí un sentido específico que era menester investigar para comprender los procesos educativos cotidianos a los que estos niños se exponían de manera activa. Como muestro en los capítulos siguientes, los principios y valores masculinos del caminar y estar en grupo expresados en aquel suceso y en el resto de las situaciones que compartí con ellos, evidenciaron la interpelación de los niños a modos de socialización valorados por el sentido común y los adultos –incluidos los investigadores–, y aquellos considerados legítimos por las instituciones del Estado como las escuelas, iglesias y organizaciones de ayuda social muy presentes en el barrio. Tal como muestro en el libro, el conjunto de prácticas y significados de estos niños y niñas en el cotidiano barrial, incluía a menudo modos de hablar y actuar la sexualidad en el caminar, el “chorear” y saber moverse en grupo.

Cuando hablo de sexualidad, no me refiero a sexo y genitalidad, sino a relaciones sociales que referencian construcciones de masculinidad y feminidad. Conocer qué hacen los niños con cuestiones de sexualidad, implica adentrarnos en un terreno difícil, menospreciado a veces por los adultos como un problema que no atañe a los niños. Y si lo concierne, lo hacemos para visibilizar espacios y roles masculinos y femeninos en función de comprender aspectos sobre la sociabilidad en la interacción de un contexto particular. Así, se han estudiado los patios de escuelas y los juegos definidos al interior del ámbito escolar y barrial. Sin embargo, en este estudio las masculinidades no son una dimensión más de lo social que se conjuga en estos niños y niñas con la diversidad cultural y la diferencia social, lo que afirmo es más sustancial: las masculinidades son constitutivas de la vida social de estos niños en la medida que expresan un modo legítimo de socializarse en el barrio. En efecto, esas masculinidades determinaban principios con los que sobre todo los niños junto a sus pares y adultos aprendían la vida en la “toma” y, a través de ella, el mundo social.

En un tiempo signado por las incertidumbres y el resquebrajamiento de los lazos sociales e institucionales como la familia y la escuela –encargadas privilegiadas del cuidado y la socialización de los sujetos–, es menester estudiar las relaciones de género como expresión de valores que nutre nuevos modos de socialización y, por ende, nuevas relaciones sociales. Particularmente, el propósito de este libro es analizar y comprender el papel de las identificaciones masculinas en las relaciones de niños y niñas, las formas que adquieren esas identificaciones en las experiencias barriales entre pares, y algunas de las características actuales de la relación entre masculinidades y procesos de socialización en la vida barrial.

Sostengo que las nociones, designaciones y atribuciones masculinas no dejan de crearse y transformarse en las interacciones cotidianas, y que por lo tanto, los modos en que las masculinidades son enseñadas y apren-

---

ello, doy cuenta de una concepción dinámica de la identidad centrada en el estudio de las relaciones que establecemos con muchos otros y no en la búsqueda de una supuesta esencia original y permanente.

didadas son partes constituyentes de esas interacciones. Reconstruir esto en mi trabajo de campo, implicó detenerme en las interacciones cotidianas y los significados del grupo de niños en los espacios de la calle, la “barda”, la cancha de fútbol, el comedor y la escuela. Allí destaco las relaciones cotidianas entre pares y con adultos del lugar y de otros barrios alejados, con quienes comparten vínculos, valores y grupos. Esos modos de *ser* y *estar* en el barrio, fueron centrales para la etnografía colectiva y para la que posteriormente escribí en tanto me permitieron analizar y comprender los procesos educativos agenciados en la vida barrial en relación con otros espacios –como el grupo de amigos y la escuela– y otras relaciones esenciales en la vida social de estos niños –las masculinas.

Algunas de las preguntas centrales de esta etnografía se refieren a: ¿Cuáles son las maneras que estos niños tienen de ser varones en el barrio? ¿Cómo se relacionan con sus pares y adultos del lugar? ¿De qué manera construyen en su cotidianidad prácticas masculinas? ¿Qué importancia tiene el grupo en la vida barrial en general y en la masculinidad en particular? ¿A través de qué prácticas y espacios estos niños ponen en juego la masculinidad en el barrio? ¿Cómo se socializan en el caminar, en la calle y en el grupo de amigos? ¿Qué nos dicen esas prácticas de la propia vida social en “Toma Norte”?

Con ello contribuimos a un mayor conocimiento sobre los actuales procesos educativos y la vida de estos niños y sus actuales procesos educativos producidos y reproducidos en las relaciones con otros. El punto de partida para ver a los niños como actores sociales también significa verlos implicados en la creación de sus nociones de masculinidad que impactan de manera directa en sus procesos de socialización y revelan otros modos de socializarse.

## Algunos antecedentes

A continuación, presento el conjunto de estudios que me permitieron problematizar los procesos actuales de socialización de niños y niñas en el marco de la crisis social, económica y política de los años noventa en la Argentina, y el modo en que esos cambios habilitaron, restringieron o transformaron relaciones de género en contextos urbanos. Debido a la crisis que en la región atravesaron las instituciones modernas como la familia y la escuela, una variedad de trabajos se dedicó a estudiar las experiencias educativas de niños y niñas más allá de la escuela, muchas veces en contradicción con la vida escolar. En este sentido, el mundo de la calle y el barrio fueron escenarios elegidos para comprender modos de relacionarse y aprender entre pares. Asimismo, esas nuevas dinámicas sociales fueron analizadas en relación con las condiciones y estereotipos de género que afectan a varones y mujeres y a sus actuales procesos de socialización. En este punto,

los estudios etnográficos sobre lo masculino fueron un analizador clave para discutir modos *de ser* y *de estar* en contextos sociales particulares.

### *Socialización en la vida barrial: niños y niñas en contextos urbanos*

En diversos países de Europa y Estados Unidos existe una serie de trabajos enmarcados en las ciencias sociales que han estudiado los procesos de socialización de niños y niñas con relación a los espacios urbanos de la calle, el hogar, el barrio y la comunidad (James y Prout, 1997; Holloway y Valentine, 2000; Christensen y O'Brien, 2003; Valentine, 2004). En todos ellos se explicita una comprensión contemporánea de la *competencia* de estos sujetos como actores sociales, al mismo tiempo que contribuyen a los debates actuales sobre los procesos de socialización en la multiplicidad de espacios urbanos. Prout y James (1997) al plantear lo que han dado en llamar el *paradigma emergente* de la infancia, advierten que los conceptos de *desarrollo* y *socialización* continúan dominando la teoría y la investigación sobre niños y niñas, aunque con una fuerte resistencia al cambio. Según estos autores, aunque el papel de la mujer y los grupos familiares han sido desestructurados por las críticas feministas, el significado de infancia sigue siendo relativamente estable al considerar que el ámbito familiar y escolar agota los aprendizajes de grupos de niños y niñas.

Ese dinamismo social del que son partícipes niños y niñas puede verse reflejado en los trabajos compilados por Christensen y O'Brien (2003), los cuales muestran el modo en que estos actores transitan sus vidas a través de *conexiones* entre el hogar, el barrio, la comunidad y la ciudad. Así, lo que sucede en la vida doméstica de los hogares y lo que ocurre en los barrios, incluyendo la ciudad en general, están estrechamente relacionados. Las normas y prácticas que rigen el espacio y el tiempo en un escenario tienen su impacto en el otro. En este sentido, sus estudios muestran que la comprensión de las formas de ser niños y niñas se logra a través del movimiento *entre* un adentro y afuera del hogar en el que desarrollan habilidades y competencias sociales para la vida urbana.

En ese mismo contexto, algunas etnografías han analizado los procesos complejos de la vida escolar vinculados a políticas comunitarias de desarrollo económico, de género, étnico y relaciones de clase. La etnografía de Jan Nesor (1997) resulta fundamental para entender esos procesos educativos en la complejidad de relaciones que atraviesan la escuela, al considerarla como espacio de *intersección social*. A diferencia de una buena parte de la etnografía escolar, su principio analítico subraya la idea de que las escuelas están atravesadas por un conjunto de prácticas vinculadas a complejos sistemas sociales que configuran ciudades y comunidades particulares. Los actores escolares como los niños y las niñas portan experiencias, ideas y prácticas en las que confluyen relaciones económicas, culturales y políticas

que pertenecen al contexto, y que a su vez dan forma al currículum escrito, a las prácticas de enseñanza y a la vida escolar cotidiana. De este modo, la clave para entender la educación escolar requiere de un registro descriptivo y analítico de sus escenarios cotidianos, así como de las relaciones y prácticas que se articulan y se extienden más allá de la escuela.

Ambos análisis me permitieron analizar aquellas experiencias en las que los niños y las niñas con los que trabajé enlazaban relaciones y prácticas configuradas y valoradas en el barrio, muchas veces desestimadas o calificadas de incorrectas en las escuelas y los adultos referentes del lugar. En el capítulo 2 de este libro, se observa por ejemplo el modo en que las prácticas del caminar eran parte de la cotidianidad barrial de los niños, y la manera en que ese “andar” con otros construía nociones de masculinidad difíciles de pesquisar analizando sólo sus dichos, interpretaciones o prácticas escolares. Para este análisis en particular, además de los teóricos clásicos como Marcel Mauss (1979) y Pierre Bourdieu (1991), me he apoyado en los trabajos de Tim Ingold y Jo Lee Vergunst (2006 y 2008) y sus planteos respecto del caminar de adultos y niños como modo de socializarse en movimiento. Según los autores, un caminante incorpora en sus movimientos una agudeza del mirar y del hacer, así como del pensar y sentir de acuerdo a los actos que van pasando a su alrededor. El movimiento aparece entonces como un modo de conocer y producir conocimiento. Es interesante esta postura si se la contrasta con la experiencia escolar tradicional de conocer en un estar sentado por periodos prolongados y, al mismo tiempo, el predominio creciente que tienen las personas de trasladarse y moverse en las ciudades; en particular si se considera que en contextos de “tomas” de terrenos urbanos como el que nuestro aquí, los pobladores en su cotidianidad suelen trasladarse a pie.

En América Latina, los trabajos de Elsie Rockwell (1982 y 1995) marcaron una línea de investigación que no puede ser soslayada por la indagación etnográfica sobre los procesos educativos a escala de lo cotidiano y su preocupación por la relativa autonomía de las *clases subalternas*. Aunque sus análisis versan sobre secuencias discursivas y prácticas con maestros y alumnos en contextos mexicanos, todos recorren una indagación común: la cotidianidad escolar. De la relación escuela, Estado y *sociedad civil* planteada en varios de sus estudios (Ezpeleta y Rockwell, 1985), nos interesa destacar la premisa de que los procesos escolares están conformados por una trama compleja de intereses y significados que responden a tradiciones históricas, variaciones regionales, modos de vida locales y numerosas decisiones políticas, administrativas y burocráticas. La recuperación de una noción de escuela como *construcción social* en la que los sujetos muchas veces integran prácticas y saberes heterogéneos que provienen de otros ámbitos, orientó esta investigación hacia el registro de las acciones y relaciones de los niños y las niñas en la experiencia barrial.

La investigación de Muñoz y Pachón (1980) en el contexto colombiano, también fue relevante en tanto estudiaron la vida de los *niños callejeros* en Bogotá. Desde un enfoque etnográfico, las autoras describieron en detalle las *galladas* –o grupos de niños de edad heterogénea– en las que existía una clara división del trabajo, un sistema rígido de sanciones, formas propias de repartición de las ganancias obtenidas y posiciones de poder diferencial. Si bien esa estructura y organización de los grupos dependía del entorno en que se movían, la supervivencia en la *gallada* comenzaba con la limosna y terminaba con el robo. Sin embargo, mientras que para las autoras muchas de las prácticas como el robo son consideradas estrategias para lograr recursos económicos, en este estudio esas prácticas serán consideradas un modo de socialización asociado a la masculinidad, y por lo tanto constitutivo de la vida social de los niños con los que vinculé. El capítulo 3 explicita de qué modo y en qué sentido las relaciones y formas de percepción establecidas por los niños con el “choreo”<sup>4</sup>, respondían a un aprendizaje sobre principios de organización en la vida grupal que delimitaban formas de prestigios y respetos asociados a la masculinidad.

Desde una perspectiva más focalizada en las visiones infantiles sobre la ciudad en Brasil, Arno Vogel *et al.* (1995) muestran la manera en que la *conciencia de lo urbano* en los niños y las niñas se producía en relación con los discursos de los adultos y los medios locales de comunicación, y también de su propia observación y experiencia cotidiana. Así, sus visiones integraban lógicas de la vida familiar y la vida escolar, así como la construcción de imagen pública de la ciudad a través de la vida barrial.

Es de destacar también la compilación realizada por Milstein *et al.* (2011) sobre trabajos etnográficos con niños y niñas en contextos urbanos de Argentina, Brasil, Colombia, Costa Rica, México, Puerto Rico y Estados Unidos. Al considerar espacios sociales como la escuela, el museo, el barrio, la casa y la calle, los diversos capítulos contribuyen a consolidar una indagación profunda sobre los diferentes espacios y contextos culturales por los que transitan las denominadas “nuevas infancias”.

En Argentina, la reciente incorporación de niños y niñas en diversos estudios etnográficos ha permitido mostrar su capacidad de agencia en los procesos de socialización, las relaciones sociales y en su producción de sentidos y significados en las últimas décadas (Milstein, 2006 y 2008; Gandulfo, 2007; Szulc, 2008 y 2013; Hecht y García Palacios, 2010; Padawer, 2010; Novaro, 2011; Batallán y Neufeld, 2011, entre otros). Esto último nos lleva mencionar otra perspectiva fundante dentro de las investigaciones dedicadas a las infancias, la cual plantea la necesidad de un acercamiento sociohistórico al fenómeno (Carli, 1999). La relevancia de este acercamiento radica en mostrar la manera en que la niñez devino en un *laboratorio social* (Carli, 2006) para estudiar procesos históricos de profunda muta-

---

4 Modismo que los niños y las niñas usaban para referenciar robo.



ción económica, científico-tecnológica, del mundo del trabajo y la cultura. De este modo, los niños y las niñas nacidos en la Argentina durante los años ochenta, y más aún en los noventa, crecieron en un escenario de profunda mutación y *se convirtieron en testigos y en muchos casos en víctimas de la desaparición de formas de vida, pautas de socialización y políticas de crianza* (Carli, 2006)<sup>5</sup>. Aunque la posición de *víctimas* tiende a invisibilizar las formas de vida y las pautas culturales que estos niños y niñas producen aún en estos contextos, coincidimos en que ambas figuras permiten identificar por un lado el impacto de la destrucción del modelo productivo y del empleo en el deterioro de las condiciones familiares de distintos sectores sociales, generando expulsión y/o salida de los hijos a la calle; y por otro, la centralidad económica de un mercado global y transnacional a través de productos y bienes de diverso tipo, dando forma a un nuevo paisaje cultural a disposición de los niños y niñas. Por lo tanto, a pesar de que las problemáticas referidas a la niñez aparecen en nuestro país con la mendicidad infantil en el Buenos Aires de fines del siglo XIX, es en la década de 1980 cuando la presencia de niños en la calle se torna un hecho social de relevancia que modifica notoriamente el espacio urbano (Carli, 2006).

En este escenario, las experiencias de niños y niñas comenzaron a ser documentadas en relación con la escuela, aunque fundamentalmente con la vida barrial y sus concreciones en actores, instituciones u organizaciones colectivas. La educación de un número importante de *chicos y chicas* –así definidos en estos estudios– que viven en las *periferias* de los centros urbanos del Gran Buenos Aires, fueron descriptas como relatos y *experiencias* con relación a las escuelas y a las familias, pero también con relación a aquellas intervenciones de diversos actores y organizaciones barriales y sociales (Santillán, 2011). Estos estudios narraron *trayectorias educativas* de niños y niñas que retrataron modos de vincularse cotidianamente en los barrios con voluntarios, maestros comunitarios, padres, referentes sociales y estatales, con la intención de mostrar las formas locales que asumía la educación en esos contextos y así desafiar los enunciados que aluden a *carencias culturales* y ausencia de lazos entre clases populares.

Las complejas relaciones entre instituciones y orientaciones políticas estatales, también fueron estudiadas a través de la vida infantil en situación de calle (Montesinos y Pagano, 2010 y 2011). El aporte de estos trabajos radicó en la pretensión de mirar las relaciones sociales que niños y niñas realizaban junto a grupos de pares y que pasaban a constituirse en sus *referencias sociales* más significativas. El grupo de pares fue visto entonces como un *ámbito de pertenencia* con normas, códigos, significaciones y valoraciones construidas al interior de estos colectivos. Sin embargo, esas

---

5 Según la autora, esta nueva visibilidad se dio por la universalización de la identidad infantil en la medida en que la concepción de niño como “sujeto de derecho” se inscribió en una figura global, aunque en un escenario de aumento inédito de la *vulnerabilidad* de la infancia en la Argentina (Carli, 2006).

relaciones de grupalidad continuaron siendo analizadas como rasgos *en/ del grupo* y no como constitutivas de la vida social. En la etnografía que aquí presento, pongo el acento en este aspecto constitutivo de la grupalidad. Cuando en el capítulo 4 postulo que el grupo es uno de los medios a través de los cuales los niños –en este caso también con las niñas– logran alcanzar un estatus de masculinidad, pretendo dejar claro que esto es así porque en ese contexto el saber andar en grupo constituía un recurso para la lucha por el *capital simbólico* (Bourdieu, 1991 y 1997), cuya acumulación era una vía de acceso fundamental para las nociones de masculinidad y para la vida en la “toma”.

Por otro lado, la vida de niños y niñas de poblaciones indígenas ha sido analizada en relación con las experiencias lingüísticas y religiosas en contextos urbanos (Hecht, 2009; Hecht y García Palacios, 2010). Estos estudios también localizados en provincia de Buenos Aires, abordaron etnográficamente los procesos de socialización lingüística y las identificaciones religiosas de niños y niñas, teniendo en cuenta las múltiples prácticas sociales en las que participan en el barrio. En concreto, visibilizaron modos variados de identificarse niños y niñas con relación a procesos sociales que viven (educación, migraciones, viajes, etc.) y dimensiones de su vida cotidiana (la lengua, la religión, las relaciones familiares). Lo interesante a destacar aquí es el agenciamiento de estos niños y niñas a través del espacio físico en el que transcurre su vida –el barrio y la calle– en relación con otras cuestiones que se potencian a partir de dicha espacialidad: las relaciones entre sí, con adultos vecinos y referentes del barrio, y organizaciones estatales y sociales que operan como partícipes activos en la constante definición de sus identidades.

La experiencia educativa desarrollada al interior de una densa trama que incluye a diversos actores individuales y colectivos y experiencias del mundo social, también ha sido estudiada por Milstein (2006, 2008 y 2009). En su estudio sobre la escuela primaria estatal, observó los modos particulares en que las referencias espaciales que hacían y decían los niños y las niñas de un barrio del partido de Quilmes (provincia de Buenos Aires), comunicaban significados acerca de la comunidad local en la que vivían. Al incorporar las interpretaciones de un grupo de niños y niñas colaboradores advirtió que las categorías *adentro* y *afuera* tenían una relevancia en las experiencias que relataban y en los espacios que *fabricaban*. Tomando esas categorías establecidas por los niños y las niñas en la vida barrial, Milstein pudo mostrar las relaciones profundas que la escuela local establecía con el mundo de afuera en tanto escenario en el que se expresaban los contravalores, las tensiones y opresiones sufridas por los colectivos populares empobrecidos de la zona. Esto nos permite visualizar el modo en que se entrecruzan grupos sociales –niños, niñas, maestros y vecinos–, cómo se relacionan con las instituciones del lugar y cómo se perciben unos a otros en espacios apropiados y representados.

Siguiendo esta línea de análisis, el trabajo de Tammarazio (2016) focalizó en la configuración del espacio urbano a partir de mirar las tensiones entre las prácticas políticas de la vida cotidiana de niños y niñas y la implementación de las políticas públicas relativas a la conformación del territorio urbano. El aporte para nuestro estudio queda revelado en la manera de pensar esos procesos de urbanización –en este caso, de dos barrios del norte del Gran Buenos Aires– en relación a las prácticas barriales de niños y niñas que suelen no tener voz autorizada en la definición de políticas de reordenamiento territorial, pero que sin embargo configuran los territorios, disputando, organizando y desorganizando la vida cotidiana y también las políticas diagramadas desde la racionalidad de las políticas públicas estatales.

Existen escasos antecedentes que hayan abordado los procesos de socialización agenciados por niños y niñas en la vida barrial de la ciudad de Neuquén, y mucho menos estudios que focalicen en las masculinidades para la comprensión de los procesos educativos en la región. En tal caso, destaco algunos trabajos de Szulc (2008 y 2011) en los que analiza la cotidianidad mapuche en contextos rurales y urbanos de la provincia de Neuquén. A pesar de tratarse de actores y contextos diferentes, con historias y trayectorias que en principio pueden parecer muy disímiles, sus trabajos reflejan la manera en que niños y niñas –en este caso mapuches– son objeto de disputas identitarias en las que intervienen resignificando los mensajes de *responsabilidades* y cuidados, por ejemplo. En ese sentido, la autora muestra la dimensión política que atraviesan las heterogéneas y cambiantes construcciones identitarias mapuche de la que son partícipes niños y niñas (Szulc, 2015).

Con relación al proyecto general en el que se desarrolló la investigación, destaco los análisis realizados sobre el modo en que los niños y las niñas construían conocimiento a través del caminar y el andar (Milstein, Pujó y Jaramillo, 2011). Asimismo, advertimos que los modos de organizar sus prácticas y discursos sobre las situaciones vividas eran intensamente espaciales (Milstein, 2013; Jaramillo, 2011 y 2016). En decir, las constantes alusiones a historias pasadas y presentes estaban vinculadas con lugares que eran reconstruidos durante los recorridos y las experiencias. Así comprendimos que las clasificaciones utilizadas por los niños y niñas se diferenciaban y, a veces, complejizaban otras clasificaciones como “violencia”, “marginalidad” y “exclusión” usadas habitualmente en las escuelas, los medios masivos de comunicación, y las instituciones u organizaciones del lugar (Milstein, 2013).

### *Dimensiones masculinas en estudios etnográficos*

En el curso de los últimos veinte años las investigaciones de género han conquistado su espacio en las ciencias sociales. Mientras al inicio eran las mujeres y su construcción de feminidad lo que se encontraba en el centro

de las investigaciones, últimamente se ha prestado atención a la construcción de las masculinidades en las relaciones entre varones, pero también entre varones y mujeres. En este contexto, las relaciones infantiles también empezaron a ser problematizadas a partir de las imbricadas construcciones sobre feminidad y masculinidad.

A principios de los años ochenta, la socióloga Barrie Thorne (1993) al estudiar las interacciones de niños y niñas en los espacios del aula, el patio de recreo y el comedor de escuelas primarias estadounidenses, advirtió la manera en que estos actores construían el género con relación a la edad, la etnia, la raza y la clase social. A través del concepto de *trabajo de frontera*, la autora ilustra el modo en que los juegos y los espacios escolares utilizados por los niños y las niñas incluían muy a menudo un aprendizaje sobre modos de comportarse varón y mujer, muchas veces en consonancia con la visión de género legitimada por la cultura escolar y los adultos en los salones de clases. Así, los juegos de persecución, por ejemplo, establecían una *frontera* entre sexos cuando los varones son los que corren a las niñas, reforzando con ello las diferencias de género. Con ello la autora advierte que la persecución en el juego, aunque parezca inocente, se convierte en algo de carácter más sexual con consecuencias en la formación de roles masculinos y roles femeninos. Y aunque Thorne advierte que los niños muchas veces atravesaban esas *fronteras* de género estableciendo otros valores de masculinidad, su mirada centrada en aquellos procesos de socialización escolar no formal, aporta mucho más sobre la cuestión de la reproducción cultural del género que en las diferentes feminidades y masculinidades.

Paul Willis (1988), enmarcado en los enfoques teóricos que miran a la escuela como espacio de reproducción y resistencia cultural, advirtió que los principios que definían las relaciones escolares de los jóvenes ingleses de clase media estaban asociados a principios masculinos nutridos en la *cultura de fábrica* a la que asistían después de clase. De esta manera, oponerse a la autoridad, la constante apariencia de estar “haciendo nada”, la vestimenta, la *informalidad* grupal y la actitud frente a la violencia, el sexo opuesto y el otro extranjero, eran modos de ser varones que los jóvenes experimentaban en el barrio y en la escuela. En relación con esto, Willis visibiliza puntualmente las formas en que la violencia física y verbal ejercida por los jóvenes, lejos de ser una desviación social, constituían maneras de construir nociones de masculinidad y regular el honor al interior del grupo.

Esas relaciones entre clase social, sexualidad y etnia en contextos escolares, también fueron analizadas por Dubberley (1995) en una escuela secundaria de clase media situada al norte de Inglaterra. Allí el autor describe el modo en que alumnos y alumnas utilizaban el humor como medio de resistencia a la cultura dominante encarnada en el profesorado. Lo que Dubberley mostró a través del humor fue el abismo entre dos culturas y la

manera en que los jóvenes evaluaban el respeto y la consideración de sus profesores hacia su propia cultura. Una de las pruebas más determinantes consistía en ver si los profesores eran capaces de soportar una broma, una característica constitutiva en la vida de estos jóvenes que difería sustancialmente de la idea de *reírse un rato*. En la comunidad minera a la que pertenecían estos jóvenes, había que aceptar una broma para demostrar la superioridad masculina *del montón*. En la perspectiva de estos jóvenes, un profesor debía soportar la broma para no ser *blando*, para controlar una clase y poder enseñar, es decir, para ser masculino. El conjunto de estos análisis me llevó a pensar la compleja relación entre barrio y escuela. Así advertí, por ejemplo, que cuando los niños de la “Toma” hablaban del robo en el barrio, también estaban hablando de sus experiencias en las escuelas y viceversa.

Los trabajos compilados por los antropólogos Cornwall y Lindisfarne (1994) navegaron por esta preocupación, aunque con mayor especificidad en la multiplicidad de masculinidades en diferentes escenarios.

En el contexto latinoamericano, el estudio de Gutmann (2002) constituyó otro aporte sobre el efecto que tienen los discursos en los sujetos, así como el proceso de interiorización en el desenvolvimiento de disposiciones masculinas. Esto lo llevó a decir que en todo sujeto coexisten distintas –y a veces hasta contradictorias– disposiciones y formas de masculinidad y a analizar la masculinización como un proceso dependiente también de la posición socioeconómica. Con ello, amplió el análisis de las identidades masculinas en la región más allá del machismo y toda forma de masculinidad considerada como tipo ideal (Zapata Galindo, 2001). Conocer estos análisis me permitió identificar en mi estudio, diversos modos de vivir las masculinidades en el barrio dependiendo de las relaciones que los niños establecían y los lugares que recorrían. Veremos, en el capítulo 4, la manera en que un mismo niño puede tener atributos masculinos valorados por el grupo en el ámbito de la calle al caminar con otros, aunque no así en la cancha al momento de disputar un partido de fútbol.

En nuestro país, algunos estudios etnográficos analizaron esas identidades masculinas en relación con el nacionalismo (Archetti, 2003), el espacio escolar (Molina, 2013), la violencia en el fútbol (Alabarces *et al.*, 2000; Garriga Zucal, 2007) y la fuerza pública militar y policial (Badaró, 2009; Sirimarco, 2009; Frederic, 2013; entre otros). Del conjunto de antecedentes, subrayo a continuación aquellos que iluminaron algún aspecto analítico de los capítulos que componen este libro. En primer lugar, el libro *Masculinidades* de Archetti (2003), cuyo propósito fue comprender la identidad argentina mediante el estudio de las masculinidades en el fútbol, el polo y el tango. Partiendo de la hipótesis de que el estereotipo masculino emergió durante el proceso de modernización, como parte de una indagación general sobre imaginarios, símbolos e identidades, Archetti tomó para su análisis prácticas corporales típicamente modernas a raíz de considerarlas

arenas públicas para comprender las ideas nacionalistas dominantes. Para el caso argentino se trató del análisis de la *hibridación* y de las formas variadas en que fueron y son clasificados los géneros masculino y femenino, en relación con la cultura nacional moderna y el contexto global. Es decir, el concepto de *hibridación* fue utilizado por el autor para designar la manera particular en que se construyó tempranamente la identidad nacional en una sociedad de *modernidad periférica* como la argentina y con un masivo proceso inmigratorio en las primeras dos décadas del siglo XX. Con ello advirtió que las masculinidades visibles de nuestro país fueron imágenes de una masculinidad encarnada no en una moral burguesa sino liminal y fronteriza: el *gaucho* de las pampas interiores sin dueño, era performado por los jugadores de polo; el *compadrito* de los arrabales era ejecutado por el bailarín de tango; y el *pibe* de los potreros por el jugador de fútbol (Guber, 2005). La construcción de lo nacional ocurrió según Archetti en el interior de un proyecto modernista, caracterizado por la introducción de prácticas culturales extranjeras.

De este modo, la manera argentina de jugar al fútbol –por su creatividad y libertad– se opuso a la disciplina asociada a lo británico al imponer la figura del *pibe* como representativa del estilo argentino. Así, los jugadores de fútbol argentinos desafiaron el modelo de masculinidad dominante vinculado a la razón, la disciplina y las responsabilidades del hombre adulto (familia, paternidad, trabajo), a través de la mitología del *potrero*, la libertad de la *gambeta* y la individualidad en el juego. Esos modelos, aunque se verán de manera particular en el desarrollo de los capítulos que a continuación presento, serán trascendidos por las mismas identificaciones masculinas producidas por los niños. Es decir, veremos que la masculinidad en el fútbol será intrínseca al análisis por las relaciones entre varones más allá del juego y la cancha, más específicamente por un saber andar y estar entre varones que le permitía establecer vínculos y valoraciones comunes en el barrio.

En el marco de una indagación más amplia sobre las construcciones de género y sexualidad en escuelas secundarias cordobesas, Molina (2013) logra desentrañar algunos focos o nudos más álgidos en los que se disputan sentidos de masculinidad, entre otros. Por un lado, analiza la importancia del deporte –y en particular la identificación con el fútbol o el ser *futbolista* – como estrategia de despliegue de ciertas virtudes masculinas como la valentía, la fuerza física, la virilidad, la habilidad y la resistencia moral en la trama de relaciones de grupos escolares; y por el otro, estudia los discursos y los usos del cuerpo valorados masculinos que la escuela en general y un grupo de compañeros en particular, establecen en relación con dos alumnos definidos por sus pares y por sí mismos como *putos*. Aquí la autora se encarga de develar los recursos discursivos y las estrategias de competencias deportivas que sus compañeros despliegan para resaltar frente a los alumnos gay –carac-

**Vista parcial del contenido del libro.**

Para obtener el libro completo en formato electrónico puede adquirirlo en:

[www.amazon.com](http://www.amazon.com)  
[www.bibliotechnia.com](http://www.bibliotechnia.com)  
[www.interebook.com](http://www.interebook.com)  
[www.e-libro.net](http://www.e-libro.net)

**MIÑO y DÁVILA**  
♦ EDITORES ♦