

“ÉSTE ES CHORRO”: IDENTIFICACIONES MASCULINAS Y APRENDIZAJES INFANTILES EN CONTEXTOS URBANOS DE ARGENTINA*

JESÚS JARAMILLO**

jesusnqn@gmail.com

Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Tecnológicas (CONICET), Centro de Estudios Históricos de Estado, Política y Cultura (Cehepyc), Universidad Nacional del Comahue, Argentina

RESUMEN El trabajo tiene como objeto analizar las identificaciones de género agenciadas por un grupo de niños que viven en la ciudad de Neuquén, provincia homónima, situada en el norte de la Patagonia argentina. Para ello recupero las prácticas barriales ligadas al robo en las que se involucraron los niños con los que realicé un trabajo de campo en colaboración, para luego focalizar el análisis en el incidente con Alejandro, un integrante del grupo expulsado del mismo por robar una caja de marcadores. El relato etnográfico de estos sucesos dará lugar a comprender que las relaciones y formas de percepción establecidas con el “choreo”, lejos de ser una falla moral, respondían a un aprendizaje de los niños ligado a procesos de identificación con la masculinidad, con principios de organización en la vida grupal que delimitaban formas de prestigios y respetos en el contexto del barrio.

PALABRAS CLAVE:

Identificaciones masculinas, aprendizaje, socialización, etnografía con niños, contextos urbanos.

DOI: <http://dx.doi.org/10.7440/antipoda23.2015.06>

* Este artículo se elaboró sobre la base de una tesis de maestría titulada “Masculinidades al andar. Identificaciones y procesos de socialización en un grupo de niños de la ciudad de Neuquén”, dirigida por la Dra. Diana Milstein, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba, 2015. La misma fue realizada en el marco del 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. Agradezco a los evaluadores anónimos los comentarios y sugerencias efectuados, que permitieron mejorar sustantivamente este artículo.

** Magíster en Investigación Educativa (CEA-Universidad Nacional de Córdoba). Doctorando en Ciencias Sociales y Humanas por la Universidad Nacional de Quilmes. Entre sus últimas publicaciones están: “Esa cancha es nuestra: Una etnografía con niños sobre espacio público”. *Revista Avá de Antropología del Programa de Postgrado en Antropología Social de la Universidad Nacional de Misiones* 20: 197-213, 2012.

"THIS IS CHORRO": MASCULINE IDENTIFICATIONS AND CHILDHOOD LEARNING EXPERIENCES IN URBAN CONTEXTS OF ARGENTINA

ABSTRACT The article analyzes the gender identifications carried out by a group of young boys who live in the city of Neuquén, in the province of the same name, situated in the north of the Argentine Patagonia. For this purpose, I have collected information on theft-related neighborhood practices involving children in collaboration with whom I did the fieldwork. I later focused the analysis on an incident with Alejandro, a member who was expelled from the group for stealing a box of markers. The ethnographic account of these events seem to indicate that the relationships and the forms of perception established with choreo, far from being a moral failing, respond instead to a child's learning experience linked to processes of identifying with masculinity, with organizing principles in group life that have defined forms of prestige and respect within the context of the neighborhood.

KEY WORDS:

Masculine identifications, learning, socialization, ethnography with children, urban contexts.

114

"ESTE É O CHORRO": IDENTIFICAÇÕES MASCULINAS E APRENDIZAGENS INFANTIS EM CONTEXTOS URBANOS DA ARGENTINA

RESUMO Este trabalho tem como objetivo analisar as identificações de gênero agenciadas por um grupo de crianças que moram na cidade de Neuquén, província homônima, situada no norte da Patagônia argentina. Para isso, recuperam-se as práticas de bairro ligadas ao roubo que envolvem crianças com as quais realizei um trabalho de campo em colaboração para, em seguida, focalizar a análise no incidente com Alejandro, um integrante do grupo que foi expulso deste por roubar uma caixa de pincéis atômicos. O relato etnográfico desses acontecimentos levará à compreensão das relações e formas de percepção estabelecidas com o "jorro", longe de serem uma falha moral, respondiam a uma aprendizagem das crianças ligada a processos de identificação com a masculinidade, com princípios de organização na vida grupal que delimitavam formas de prestígios e respeitos no contexto do bairro.

PALAVRAS-CHAVE:

Identificações masculinas, aprendizagem, socialização, etnografia com crianças, contextos urbanos.

“ÉSTE ES CHORRO”: IDENTIFICACIONES MASCULINAS Y APRENDIZAJES INFANTILES EN CONTEXTOS URBANOS DE ARGENTINA

JESÚS JARAMILLO

EL INTERÉS ANTROPOLÓGICO, así como el de otras disciplinas y otros agentes no académicos sobre la construcción identitaria infantil, ha variado a lo largo del tiempo, aunque con mayor notoriedad en los últimos treinta años. A partir de las transformaciones sociales, políticas y económicas de los años ochenta y noventa que atravesaron en la región latinoamericana las instituciones modernas como la familia y la escuela –encargadas privilegiadas del cuidado y la enseñanza de la infancia–, una variedad de trabajos de corte etnográfico se dedicaron a estudiar las experiencias educativas de niños y niñas más allá de esos ámbitos, muchas veces en contradicción con la vida doméstica y escolar (Muñoz y Pachón 1980; Cohn 2005; Hecht y García 2010; Montesinos y Pagano 2011; Guerrero 2011; Szulc 2011; Santillán 2011; Milstein 2011 y 2013). En este sentido, el mundo de la calle y el barrio fue escenario privilegiado para analizar modos de relacionarse en grupos y aprender entre pares, así como para conocer saberes implícitos en las relaciones personales agenciadas cotidianamente.

Asimismo, esas nuevas dinámicas sociales fueron analizadas fundamentalmente en relación con las condiciones de clase, etnia y género que afectaron a varones y mujeres y a sus actuales modelos de socialización. En este punto, las etnografías clásicas sobre lo masculino constituyeron un analizador clave para discutir modos de ser y hacer en contextos sociales variados y particulares (Willis 1988; Thorne 1993; Cornwall y Lindisfarne 1994; Gutmann 2002; Wacquant 2006; Bourgois 2010). En Argentina, esas identidades masculinas han sido estudiadas en relación con el nacionalismo (Archetti [1999] 2003), la violencia en el fútbol (Alabarces *et al.* 2000; Garriga Zucal 2005 y 2007), el espacio escolar (Molina 2013) y la fuerza pública militar y policial (Badaró 2009; Sirimarco 2009; Frederic 2013). Aun con sus diferencias en las miradas y aproximaciones teóricas, estas investigaciones coinciden en señalar que al estudio inicial de las mujeres y su construcción de feminidad se ha sumado la atención a la construcción de masculinidad en las relaciones entre varones,

aunque también entre varones y mujeres. En ese sentido, las relaciones de los niños y las niñas también comenzaron a ser problematizadas a partir de sus experiencias de género.

En este artículo, esas experiencias serán analizadas en relación con los modos de construir social y simbólicamente identificaciones con la masculinidad en el contexto del barrio y el grupo de amigos, por cuanto esas nociones, designaciones y atribuciones masculinas eran parte constituyente de las interacciones cotidianas producidas por los niños con sus pares y adultos. Particularmente, el desarrollo del texto prioriza el estudio sobre los modos de decir y hacer de los niños respecto al “choreo”¹, y, al mismo tiempo, los significados de masculinidad subyacentes a dichas prácticas. A través de estas relaciones, los niños iban ensayando construcciones identitarias, en las que recreaban modos de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de estar en el mundo.

En ese sentido, el trabajo plantea inicialmente una breve descripción del contexto y el trabajo de campo de una investigación conjunta que venimos realizando en el barrio “Toma Norte” a partir de 2010, y se detiene luego en los modos en que el robo fue nombrado por los niños, mostrando que esa acción en el barrio tenía como principales protagonistas a varones en cuanto “chorros”. Situarnos en esa cotidianidad nos permitirá visibilizar, en un tercer apartado, cómo esa acción representada masculina tenía cierto valor positivo entre los niños, al punto tal que algunos de ellos decidieron trasladar dicha práctica al ámbito de la escuela. Por último, me detengo en el incidente con Alejandro para mostrar que las distintas referencias que los niños hicieron de aquel robo no se limitaron a denunciar la falta de unos marcadores, sino también –y sobre todo– la falta a una pertenencia colectiva y la evidencia del quiebre de un código que, como veremos, regía los vínculos dentro del grupo de varones.

Este recorrido analítico dará lugar a comprender que las relaciones y formas de percepción establecidas por los niños con el “choreo”, lejos de ser una falla moral de sus protagonistas por una pertenencia social, respondían a un aprendizaje sobre principios de organización en la vida grupal que delimitaban formas de prestigios y respetos asociados a la masculinidad y exhibidos como *capital* (Bourdieu 1991 y 1997). En torno a estos análisis, avanzo en la comprensión sobre los actuales procesos educativos que los niños producen y reproducen en relación con sus pares y adultos, y en las peculiaridades de

1 Modismo argentino que hace referencia al robo. Las comillas serán utilizadas para destacar las voces nativas de niños, niñas y/o adultos, así como para el uso de las citas textuales de autores. La elección de fundir las voces al relato etnográfico responde a una premisa con la que intento subrayar que las interpretaciones de los niños y las niñas deben entenderse como parte del conjunto de diálogos con el mundo adulto y el académico (Szulc 2006).

sus entornos sociales. El punto de partida para estas reflexiones es considerar a los niños como actores sociales implicados en la creación de sus nociones de género, que impactan de manera directa en sus procesos de socialización y revelan otros modos de socializarse.

EL BARRIO Y EL TRABAJO DE CAMPO

La zona a la que se refiere este artículo es aquella caracterizada como "el oeste" o de "bardas"², lugar donde se concentraron los grupos más empobrecidos de la ciudad de Neuquén, capital de la provincia homónima situada en el norte de la Patagonia argentina, próxima a la cordillera de los Andes. Esta provincia, lindante con las jurisdicciones de Mendoza, La Pampa y Río Negro, se ha transformado en los últimos cincuenta años en la localidad de la región centro-sur del país de mayor referencia económica y administrativa por la industria petrolífera provincial, con una concentración importante de grupos poblacionales asentados mayoritariamente en la capital.

En el contexto socioeconómico de los años noventa, las condiciones de desigualdad social y el alto crecimiento poblacional que experimentó la provincia –fundamentalmente a través de las políticas hidrocarburíferas adoptadas por el partido político que gobierna hace más de medio siglo (Favaro 2005)³– hicieron que ese sector de la ciudad conocido como "bardas" se constituyera rápidamente en un área potencialmente habitable. Durante esos años, el gobierno provincial construyó allí algunos planes de viviendas con trabajadores traídos desde el interior, otras provincias –principalmente del norte argentino– y países limítrofes –como Chile y Bolivia–, que optaron por la "toma" de terrenos para radicarse en la capital. Más adelante, fueron los grupos de familias pertenecientes a otros barrios populares de la ciudad los que ocuparon terrenos en la zona.

El origen del barrio "Toma Norte" data de aquellos años, y en el momento de hacer trabajo de campo vivían allí unas 800 familias, algunas pocas ligadas a empleos estatales –municipio, escuela, Policía y hospital–, y la mayoría ligadas al trabajo en la construcción, temporario e informal, y a subsidios estatales. Es decir que la gente se las ingeniaba para satisfacer las necesidades que no alcanzaba a cubrir, como en el caso de algunas mujeres y niños que camina-

2 Las "bardas" son terrenos arcillosos y ondulados con alturas que no superan los 150 metros, debido a la erosión del viento propio de esta zona de mesetas.

3 El Movimiento Popular Neuquino (MPN), fundado en 1961 como partido político provincial, participó en las políticas nacionales del entonces presidente Menem que establecieron, entre otras cosas, la privatización de la empresa nacional YPF (Yacimientos Petrolíferos Fiscales), concentrada en las localidades de Cutral Có y Plaza Huinul, ubicadas a unos 100 km de la ciudad neuquina.

ban en busca de un bidón de agua ante la falta de aquel servicio. Otros, en cambio, ofrecían servicios de fletes, arreglos de autos, albañilería, costurería, y hasta horneado de lechones y pollos, por medio de carteles caseros exhibidos en paredes o portones de sus casas. También, los puestos en las “ferias” eran una manera de conseguir lo suficiente para subsistir. Estos puestos solían congregarse en la “canchita” de fútbol cercana a unas “escaleras” que atravesaban una pequeña “barda” transitada por mucha gente del lugar para ir y venir de sus casas, esperar el colectivo y salir a trabajar. En esos puestos se vendían objetos de perfumería como hebillas, vinchas y otros adornos para el pelo, chalinas; los varones solían tirar una manta para ofrecer CD y DVD grabados; y las mujeres se destacaban en los puestos de verduras y frutas.

Con la intención de acercarme a ese mundo social y compartir, observar y escuchar sus experiencias cotidianas, el trabajo de campo incluyó la incorporación estable de un grupo de niños y niñas colaboradores durante dos etapas. En una primera etapa (junio a diciembre de 2010), el grupo lo conformaron ocho niños y tres niñas: Violeta, de 9 años; Fernanda, Ernesto y Yony de 14, 15 y 10 años, respectivamente; y Alejandro, de 7 años. Al poco tiempo se sumaron Ruth y Elías, de 14 y 12 años, respectivamente, hermanos de Violeta; y más tarde, Yon, Marcos, Pedro y Nico, que tenían entre 11 y 12 años y jugaban en el mismo equipo de fútbol junto con Elías. En una segunda etapa (marzo a octubre de 2011), el grupo se terminó de conformar por siete niños y dos niñas: Violeta, Ruth, Elías, Yon, Marcos, Pedro, Nico, Jorgito y el “Pipi”. Estos dos últimos de 10 y 12 años de edad, respectivamente.

Con el grupo utilizamos metodologías y técnicas antropológicas para que los niños y las niñas adoptaran el rol de etnógrafos y registraran su cotidianidad no sólo en palabras sino también en registros escritos, de audio, y a través de imágenes. Para ello, se programó un conjunto de actividades según las propuestas y los intereses del grupo orientados a realizar conversaciones grupales, caminatas por el barrio, observaciones, entrevistas a vecinos, registros fotográficos, dibujos de planos, visitas a sus casas y recorridos por las “tomas” aledañas. Estas actividades, que muchas veces eran simultáneas, ocurrían en períodos de tres a cuatro horas, algunos días de la semana, aunque con mayor frecuencia los días sábados por las mañanas o las tardes.

Durante esos encuentros fueron importantes las conversaciones grupales que mantuvimos a partir de las entrevistas que las niñas y algunos niños traían anotadas en sus cuadernos o grabadas en audio, con el propósito de contar la historia del barrio. A través de sus diálogos conocimos nombres y trabajos específicos de vecinos e identificamos sus casas y grupos de familias. Así, supimos de vínculos más cercanos y más conflictivos entre vecinos y los propios

niños y niñas. También nos presentaron a adultos referentes del comedor, la "canchita", la radio, un grupo de jóvenes⁴, y nos llevaron a conocer algunos festejos barriales –"Día de la Familia", "Día de la Madre", "Día del Niño"– ligados a esos grupos y a la política en el barrio. El conjunto de estas actividades, plasmadas en un libro de cartón confeccionado por el grupo, me permitió acercarme a las vivencias de los niños en torno al robo.

VALORACIONES Y SEÑALES MASCULINAS

Fernanda, en nuestra primera caminata por el barrio, me dijo: "Acá hay chorrerío, hay que tener cuidado, y no hay que traer mochila porque pasan con las motos y te las arrancan". En esta frase, el robo era concebido como malo, por apropiarse de lo ajeno y la forma violenta de hacerlo. Salvando las distancias respecto del modo, los niños también hicieron una valoración similar en relación con el *cyber*⁵. Al hacer comentarios sobre las fotos del libro que habíamos confeccionado con el grupo, los niños contaron que iban al *cyber* "casi todos los días" pero que la hora de juego estaba más cara. "Son unos chorros", sentenció Elías. En otra oportunidad recordaron con pesar la vez que alguien se había robado el cerco de la cancha. "Nos robaron la mitad de casi toda la cancha, que es re grande", indicó Yon. Esas maneras que tenían los niños y las niñas de referirse al "choreo" coincidían con la forma en que otros jóvenes y vecinos opinaban del barrio.

Sin embargo, los niños no siempre hablaron negativamente del robo; en varias oportunidades del trabajo de campo le atribuyeron otros sentidos diferentes, como cuando contaron que en el *cyber* pedían el juego en el que unos viejitos tenían que matar y robar. "Hacen lo que quieren, si quieren robar un auto, una moto, corren, le pegan a la Policía", dijo Pedro. Cuando le pregunté a Marcos sobre su elección del juego, contestó que era mejor ser ladrón porque "no te tienen que atrapar, sino, te matan". Moverse con rapidez era uno de los rasgos que los niños destacaban al elegir esos personajes para el juego. Elegir el personaje terrorista o ladrón en el juego implicaba poseer la habilidad de saber "escapar" a tiempo. Algo que experimenté con los niños esa misma tarde, cuando estando en el *cyber* Elías y Yon me indicaron que debíamos salir rápido. Todavía se escuchaban los sonidos del juego cuando todos caminábamos apurados hacia la puerta. Sin entender demasiado, una vez afuera, los

4 Este grupo, coordinado por una vecina del lugar, una maestra y una psicóloga –estas últimas dependientes del Consejo Provincial de Educación–, se dedicaba a ofrecer ayuda social en el barrio a través de clases de apoyo, la copa de leche, la venta de ropa y la organización de festejos barriales.

5 Local del barrio en el que se ofrece acceso a internet a través de unas computadoras y el cobro de una tarifa fija.

niños empezaron a reír. Según ellos, habíamos “robado” media hora de juego gratis. Los niños tenían las monedas suficientes para solventar esos minutos extras, incluso sabían que podían recurrir a mi ayuda para pagarlo, pero aun así decidieron hacerlo. La burla que hacían al caminar era acompañada con gestos corporales de grandeza, caminaban sacando pecho y al mismo tiempo riéndose del dueño del local. A los ojos de estos niños, aquello era una actitud de viveza, en la que destacaban la habilidad para marcharse sin pagar.

Esa misma habilidad también la referenciaron en relación con las películas de la “feria”. La tarde en que caminábamos con el grupo en dirección a las “escaleras”, Jorgito las describió con un rápido movimiento circular de manos como el lugar donde “algunos se chorean películas”. Tiempo después supe que los niños eran los más ávidos en robar en esos puestos de feria, pasando desapercibidos al hacerlo. Para estos niños, robar esas películas no era algo malo porque “los de la feria tenían varias”. Y aunque mis colegas les explicaban que tenían varias películas porque las vendían, los niños contestaban categóricamente: “Nosotros no lo vendemos, lo robo para poder verla en mi casa pero no lo vendo”. En la perspectiva de estos niños, esos robos eran justificados, en la medida que no obtenían ningún beneficio económico, tan sólo un momento distendido en sus casas. Esto suponía que los niños no recibían ningún dinero por robar esas películas o golosinas. Sin embargo, esas acciones exigían de ellos un gran esfuerzo y valor que otorgaban reconocimiento a quienes las llevaban a cabo. Así, por ejemplo, mientras que las niñas eran conscientes de la peligrosidad de robar en un lugar tan expuesto por la cantidad de gente, los niños destacaban la valentía de no “cagarse” o “refugiarse” frente al peligro. En ambos casos, poner en práctica ese riesgo era una manera de diferenciarse y distinguirse como varones, de los que tienen astucia para escapar, de los que tienen valor ante situaciones difíciles y coraje para emprender acciones peligrosas. De esta manera, el sentido del robo tomaba un carácter más simbólico que económico.

El rap entonado con los varones del grupo puede aclarar esto que quiero mostrar. Ese día habíamos llevado con mis colegas temas grabados del grupo de rap San Lorenzo City⁶, con la intención de estimular un diálogo con ritmo de rap mientras caminábamos por el barrio.

Tere (investigadora): Y dale, Jorgito, que siempre hablas de robo...

Jorgito: El Pipi me robó la canillera –dijo sin rapeo y en tono de broma.

6 Este grupo de rap es del barrio San Lorenzo, en la zona oeste de la ciudad, y sus temas tienen difusión local y nacional. En varias oportunidades, los niños se refirieron al mismo para hablar de música. Un primer análisis del rap entonado con los niños puede leerse en Milstein (2013).

Yo: Viste, Jorgito, está diciendo que el Pipi le robó una canillera [...]

Tere: Y mira y mira, la barda que me mira.

Jorgito: El Elías le robó una media a Rodrigo –dijo otra vez sin rapeo.

[Todos ríen].

Yo: ¿Viste? Otra vez de robo, me tiene repodrido, ¿por qué hablas de robo? Cada dos palabras, tres son de robo

Elías: Yo le robé al Robiño porque es un brasilero culeao, ese negro reculea, es *regil*, entonces le robo a ese Robiño [...]

Tere: ¿Y qué me dices del Policía?

Elías: Los milicos son *regiles*, la otra vuelta estábamos en la escuela, estábamos con mi compañero sentados en la esquina, agarramos un piedra y la tiramos a la Comisaría, salieron los milicos, y nosotros salimos picando. Somos unos *grosos*⁷, ¡yeah!

Tere: ¿Por qué le dicen *Cat* a la Comisaría?

Jorgito: Porque son unos gatos refugiados de mierda.

Elías: Esos cobardes agarran a todos, los *giles* de mierda, son más zapatos.

Tere: ¿Zapatos de qué? –preguntó sin rapeo.

Jorgito: Zapatos de que no sirven, de zapatillas –explicó sin rapeo.

Tere: Ahí viene un auto, ahí viene un auto, ¿y qué hacemos?

Jorgito: ¡Lo robamos! [...]. (Registro de audio, 25 de junio de 2011)

En la interacción en movimiento y dialogada, el robo también fue valorado positivamente por los niños. En el relato de tirarle piedras a la Comisaría, Elías ponderaba una valentía, en oposición a la “cobardía” atribuida a la Policía. Sin embargo, el coraje para enfrentar el peligro y “picar rápido” eran habilidades que los niños valoraban en los robos como los del *cyber* y las películas. “Refugiarse”, ser “gil” y “zapato” eran cualidades que bien podían indicar miedo y falta de audacia. En el robo de las medias, lo que valoraban no era tanto las medias de las que hablaban, sino la diferenciación que el mismo grupo establecía con Rodrigo, un brasilero o negro “culeao”. Ambas clasificaciones tenían para los niños un valor positivo, por cuanto resaltaban la importancia de sus atributos,

7 Palabra con la que los niños significaban la valentía y el coraje de sus acciones.

en contraposición a *otros*. En este caso, el “choreo”, al mismo tiempo que mostraba señales masculinas otorgadas por las virtudes de valentía y coraje, establecía sentidos de pertenencia y de exclusión, por cuanto diferenciaban muy claramente a quién les estaba permitido robar. Esos modos de ser masculinos eran contruidos por los niños como parte de un *hacer* que definía un *nosotros* y un *ellos*, a través de relaciones y precepciones asociadas con el robo. Como muestro en el próximo apartado, esa vinuclación con el robo en el contexto del grupo tenía un grado de aceptación y respeto.

Robo, prestigio y masculinidades

Luego de las vacaciones de invierno, estando con un grupo de maestras en una de las escuelas muy próximas al barrio, preguntamos por las clases y los niños que conocíamos. Una maestra fue la que nos contó que el que estaba faltando era Nicolás. Y agregó: “Hoy vino, está castigado Nicolás”. Preguntamos qué había hecho, y la maestra hizo un gesto circular con una de sus manos; todos entendimos que había robado. En el caso de Nicolás, nunca habíamos escuchado una historia en primera persona pero, al igual que sus compañeros, solía hablar todo el tiempo del “choreo”. Ya camino hacia la galería de la escuela, mis compañeras cuentan que se habían cruzado con Nico y que les había dicho no saber el porqué del castigo. “Me porté mal”, sentenció. Según el testimonio de la maestra del grado, fueron los propios compañeros quienes lo delataron:

Maestra: Lo bueno de esto es que los compañeros ya no le gustó tampoco la actitud de ellos y les dijeron. Muchas veces pasa que se cubren entre ellos, y pasó mucho tiempo [...]. Al principio no sabíamos qué había pasado, nos enteramos porque a la chica de la tarde le faltaron cosas, y después pasó eso.

Tere (investigadora): ¿Le venían faltando cosas?

Maestra: Eh, no.

Tere: ¿Qué le robo?

Maestra: Juegos, robó juegos. Juegos *pavos*, viejitos, que no tienen valor, que vos decís, “Bueno, no roban por necesidad”. (Nota de campo, 6 de agosto de 2011)

Tal como expresaba la maestra, el robo de Nico en la escuela no era por necesidad, sobre todo por lo que conocíamos de él y por cómo actuaba en el grupo. Era uno de los varones más moderados al hablar, hacer una propuesta y pedir el grabador al grupo. Aquel robo en la escuela tenía el mismo sentido que el robo de golosinas y películas en la feria. Robos que para ellos no eran tan “malos”. En relación con esto, el relato de la maestra fue más que elocuente:

Maestra: Uno [de sus compañeros] se me paró en frente y me dijo: "Seño, yo abrí el armario y después Nico se lo guardaron, y uno más, también de tercero, se lo dejó a él". Como que a Nico todos lo adoran, pero por otro lado no lo ayudaron en esta [...] Y esos juegos viejitos, si lo compras nuevo no sé cuánto te salen, y para mañana lo tienen que traer [...]. (Nota de campo, 6 de agosto de 2011)

El robo de golosinas, películas, y también un par de juegos parecían tener algo en común: no eran objetos de gran valor y tampoco de necesidad para poseerlos. Con Elías ocurrió algo parecido pero en la escuela contigua. Esta vez fue la maestra de otro curso la que me contó por teléfono que Elías "se había mandado unas cuantas, y una fue bastante *grosa*", aclaró.

Maestra: lo que pasa que Elías [...] está contestador, a mí cuando estuvieron de paro los porteros y yo le quise explicar por qué no tenían clases, me dijo, "Y a mí que mierda me importa"; yo enseguida le llamé la atención. Contesta a las maestras, está discriminador con sus compañeros...

Yo: ¿Pero qué es lo *groso* que se mandó?

Maestra: Y [...] lo último fue que robó una cámara de fotos a la seño con la que ensayaban el acto [de fin de año]. (Nota de campo, 13 de diciembre de 2011)

123

En la escuela, Elías y sus hermanas Ruth, Violeta y Celeste eran bien vistos por las maestras. En más de una oportunidad me contaron del buen comportamiento, del cumplimiento y el desempeño en las asignaturas, sobre todo de Elías, que había "llegado" a la bandera. Sin embargo, aquel robo protagonizado por Elías no sólo ponía en duda su continuidad en la bandera sino también su reputación de buen alumno, y junto a él, la de las hermanas, ya que para las maestras, más que individualidades, representaban un todo, reafirmado en la manera de nombrarlos por el apellido. Para las maestras, el hecho se agravaba por robar en la escuela y a una maestra, mientras que para los niños aquel robo establecía un significado importante: la distinción de ser "groso". Así me lo explicó Yon cuando le pregunté sobre el robo de sus compañeros en la escuela: "Este zarpado quiso hacerse el capo... ¿es re gay!". La gracia con la que dijo esta frase hizo que todos los que estábamos allí largáramos una carcajada; en mi caso, sin pedir demasiadas explicaciones sobre lo que estaba expresando. En varios momentos del trabajo de campo los varones refirieron esos hechos acusándolos de "zarpados" y también de "gay", pero me llevó bastante tiempo entender que esas bromas podían ser una manera de expresar ideas, pensamientos o valores⁸. Hacerse el "capo" o el "groso", según lo expresado por Yon y

8 El texto clásico de Dubberley (1995) fue iluminador en ese sentido. Allí, el autor describe el modo en que los alumnos y alumnas de una escuela secundaria situada en el norte de Inglaterra utilizaban el humor como medio de resistencia para identificar su pertenencia a una comunidad minera, donde la valentía y el coraje debían probarse a través de las bromas.

Elías en el rap, era un intento de demostrar un reconocimiento entre los varones, cuyo calificativo “gay” ponía en duda su distinción de saber robar, antes que su virilidad.

Tanto Nico como Elías eran reconocidos por sus compañeros como varones; su participación permanente en el equipo de fútbol y en el mismísimo grupo de amigos confirmaba esa virilidad. En el caso de Elías, su liderazgo era notorio en la cancha por su juego, y en el grupo, por la forma entusiasta con la que participaba. Solía esperarnos en la puerta del comedor o en alguna casa para salir a buscar a los otros varones. Hablaba mucho y era muy activo, sumaba compañeros, presentaba vecinos, nos vinculaba con dirigentes políticos y del barrio, sacaba fotos, dibujaba, pintaba, contaba historias, usaba el grabador, y cada tanto proponía mirar partidos en la cancha. Sabía recorrer muchos caminos y andar por los barrios. En esas experiencias del andar en grupo ninguno de sus compañeros ponía en duda su masculinidad. Conocer el mundo de la calle y compartir la pasión por el fútbol también eran formas de construir sentidos de masculinidad, en los que desplegaban valentía, dominio, cuidado y fuerza (Archetti [1999] 2003), estableciendo con ello una marcada diferencia respecto de lo que decían y hacían las niñas en el barrio. Sin embargo, el calificativo “gay” establecía una diferencia dentro del grupo de varones, en la que, como ya dije, no se ponía en duda la masculinidad de Nico y Elías. Ni siquiera fueron considerados *femeninos* por el hecho de ser delatados y descubiertos en la escuela. Esa carencia de virilidad destacada por Yon referenciaba otra cosa, la pérdida de un estatus mayor en la búsqueda por ser “grosso” o “capo”. Nicolás y Elías, siendo buenos alumnos y abanderados, sabían que algo de su distinción masculina se perdía en las experiencias del grupo en el barrio. Los que no sabían robar o alcanzaban a ser delatados eran varones que, según sus parámetros, no alcanzaban a diferenciarse entre los varones del grupo, aunque los dotaba de mejores condiciones para futuras experiencias.

De este modo, estos niños exhibían a través del robo la coexistencia de distintas –y a veces hasta contradictorias– disposiciones y formas de masculinidad en el contexto social de la “Toma” y dentro del propio grupo. En el grupo, por el hecho de que no todos los niños se vinculaban de la misma manera con el robo ni practicaban el “choreo”, aunque eran muy pocos los varones que no establecían alguna valoración positiva del mismo; y en el barrio, porque estos comportamientos descalificados en la escuela y en el barrio no hacían otra cosa que reafirmar una estrategia alternativa al modelo hegemónico (Garriga Zucal 2005). Así como el grado de escolarización constituye una forma de prestigio y distinción que les permite a otros grupos sociales establecer relaciones y posiciones personales dentro del sistema del que for-

man parte, el "choreo" era para estos niños una de las prácticas que los aglutinaba como varones y otorgaba prestigio a quien lo hacía, al colocarlo en una posición más elevada que la del resto de sus compañeros. Más que hablar del robo, de lo que se trataba era de participar en una vivencia común que estructuraba pertenencias y valoraciones aceptadas por los niños. Cuanto más hábil era la capacidad del niño para robar, mayor era su virilidad. Todos estos niños, en algún momento, debían experimentar aquel acto distintivo y diferenciador. A través del robo, estos niños diferenciaban cualidades masculinas que ponderaban el coraje, la habilidad y el prestigio.

De esta forma, me parece importante problematizar el debate con aquellos estudios que en el ámbito regional priorizan en sus trabajos de campo con niños los análisis del robo como una actividad de subsistencia que organiza la vida en situación de calle (Muñoz y Pachón 1980; Montesinos y Pagano 2011). Estas líneas de trabajos, aunque en contextos y momentos diferentes, han sido y siguen siendo sustanciales para mirar como problema social las situaciones de pobreza y los niños de la calle. Según sus referencias históricas y socioeconómicas, la fuerza de los cambios estructurales de las últimas décadas provocó una nueva configuración social marcada por el aumento de las desigualdades, que exigió de los niños "comportamientos distintos en función de su posición dentro de un esquema de posesión y no dentro de un esquema de posibilidades y necesidades" (Muñoz y Pachón 1980, 125). El robo sería, entonces, según la perspectiva de estos estudios, una de las diversas estrategias desplegadas por los niños para obtener un ingreso económico diario o colaborar con la obtención de ingresos destinados a la supervivencia familiar. Estas ideas tienen puntos de conexión con las experiencias infantiles que estoy presentando, por cuanto las prácticas del robo responden a grupos populares urbanos; sin embargo, los sentidos y significados desplegados por estos niños son un tanto diferentes. Antes que una *lógica de provisión*, lo que estos niños aprendían eran modos de construir masculinidades y, a través de ello, modos de vivir la "Toma".

Bourgois (2010), en su trabajo etnográfico con un grupo de jóvenes de un barrio marginal de la ciudad de Nueva York, analiza cómo la cultura callejera de la delincuencia no era solamente en respuesta a las exigencias económicas. El interés de moverse entre prácticas ilegales buscaba, sobre todo, el sentido de dignidad y realización personal, algo tan importante como el sustento físico. Con ello, el autor, al tiempo que señala las condiciones sociales para la producción de sus vidas, destaca la agencia de los sujetos, aun en la extrema desigualdad que atraviesa sus vidas. Siguiendo este principio de acción, podría pensarse que el "choreo" aceptado como legítimo y reconocido como diferencia dentro del grupo de niños funcionaba entonces como un *capital simbólico* que proveía una prueba de distinción.

Según el sociólogo francés Pierre Bourdieu (1997), la noción de *capital* hace referencia a cualquier propiedad percibida por los agentes sociales como distintiva, al conferirle algún valor. Esta categoría analítica nos permite reconocer los marcos con los que estos niños delimitaban y clasificaban legitimidad, prestigio y autoridad para distinguirse e identificarse como masculinos. Contar entre ellos y a nosotros que habían robado o pensaban robar algo tenía un valor positivo que enfatizaba el reconocimiento dentro del grupo. La autenticidad de sus relatos estaba dada por la acción y por expresiones como “nosotros robamos” y “una vez robaron”. Divulgar y practicar el robo en el *cyber*, en la feria y en la escuela eran las formas que tenían estos niños de mostrar la posesión de un cúmulo de saberes y conocimientos que, en principio, establecían señales identitarias masculinas dentro del grupo.

En relación con esto, Bourdieu (1997) analizó cómo en las economías arcaicas, cuando los capitales simbólicos no estaban institucionalizados, emergían los instrumentos de demostración del poder mediante la demostración: en ese caso, concluye el autor, exhibir el *capital* contribuía a reproducir y a legitimar el mundo social. En el caso de Nicolás y Elías, el barrio y la escuela fueron los espacios que eligieron para legitimarse como masculinos, al exhibir la posesión del capital “choreo”. Y sin embargo, no se trataba de cualquier robo, sino de aquel que estaba permitido realizar. Es decir que el “chorear” era un *capital* definido entre los niños, no sólo por la capacidad de robar, sino también de reconocer cuándo, cómo, contra quién y dónde exhibir esas capacidades.

Aprendizajes y respetos masculinos

Los robos de estos niños en la escuela eran parte integral de su eficacia en el manejo de comportamientos valorados por el grupo. Ciertamente, el aprendizaje de esta forma de lo masculino representaba sin duda una parte de la formación educativa de estos niños. Cualquiera que aspirara a diferenciarse en el grupo debía en algún momento establecer relaciones con el “choreo” para lograr el estatus de “capo” o “groso”, una distinción de hombría que en principio no sucedía por ir a la escuela, tener buena conducta o portar la bandera. Esto no hacía, como ya dije, que todos los niños tuvieran una relación estrecha con el robo; no obstante, los integrantes del grupo debían compartir alguna valoración positiva del mismo para no ser considerados “refugiados”, “zapatos”, “giles” o, en el peor de los casos, “cobardes”. De ahí que las aptitudes aprendidas para el robo respondían a prácticas, pero también a relatos. El aprendizaje se llevaba a cabo en experiencias como las de los libros, la cámara o los juegos, y también en la transmisión oral al contar y contarse historias, como las de las películas, así como golosinas o medias. Aun cuando esas acciones no fueran exitosas, como

ocurrió con Nico y Elías, los niños ponían a prueba el conocimiento de las habilidades que diferenciaban al más hombre entre los hombres, al tiempo que los predisponían en favor de quien lo hacía en mejores condiciones, para futuras acciones. De esta valoración procedía la tendencia de los niños a apreciar las prácticas de robo como prestigiosas y poseedoras de autoridad dentro del grupo. Definiciones de respeto construidas en torno a un modelo masculino que especificaba lo que estaba bien y lo que estaba mal, constituyéndose como una de varias medidas de valor del ser masculino; algo que pude apreciar con mayor claridad a través del enojo que los varones manifestaron hacia Alejandro, uno de los primeros en sumarse al grupo de colaboradores.

La primera vez que los niños –y también las niñas– increparon, muy enojados, a Alejandro fue el día que armamos el “libraco” en el comedor. Mientras los varones y Violeta pegaban y comentaban fotos, Alejandro entró muy despacio, un poco sorprendido de habernos encontrado todavía allí. Eran alrededor de las seis de la tarde, horario en que los niños y las niñas comenzaban a llegar al lugar para la cena. Cuando apenas Alejandro había dado algunos pasos hacia el interior del comedor, Violeta preguntó con soberbia: “¿Trajiste los marcadores?”. Alejandro se quedó un rato en silencio, y en ese momento una colega lo justificó diciendo en voz alta que los había olvidado porque no sabía que ese día trabajábamos en el comedor. Después de eso, Alejandro dijo en tono bajo: “Me olvidé”. Como para quitar importancia otra vez, mi colega intervino pidiendo que lo fuera a buscar para armar la carpeta. Alejandro dio media vuelta y salió rumbo a su casa. Los varones siguieron trabajando, y Violeta, dando colores a las fotos; sin embargo, Alejandro nunca volvió, y tampoco los marcadores.

En aquel momento nos resultó extraño que Alejandro no apareciera por el grupo, pero su ausencia la empezamos a comprender el día que con el grupo recortamos las fotos para armar el libro. Aquella tarde trabajamos con Ruth, Violeta, Marcos, Yon, Elías, Nico, Pedro y Jorgito. Una de las tantas fotos que ese día recortó Yon era una en la que aparecía Alejandro; entonces sugirió en tono de chiste: “Ésta póngala en rastreros”. Como ninguno de los adultos lo habíamos escuchado, repitió mirando a Marcos: “Ésta póngala en rastrero”. Allí surgió el siguiente diálogo:

Tere (investigadora): ¿Ésta dónde va? –preguntó señalando una foto en la que aparecía Alejandro– ¿En aprendiendo?

Yon: No, ésta va en rastreros –sentenció.

Elías: Porque es rastrero.

Nico: Porque no nos trajo más los marcadores.

Elías: Ajá, sí, el rastrillo ése...

[Yon le muestra la foto también a Marcos repitiendo el apodo hacia Ale.]

Marcos: ¿Cuántas cajas de marcadores nos robó el Ale? –preguntó en tono de risa.

Elías: Dos.

Yon: Tres –contestó rápidamente.

Yo: No sé, pero no importa, compramos otros.

Marcos: No, no, ¿pero cuántos nos robó?

Yo: No me acuerdo, Tere –dije mirándola.

Marcos: Dos.

Yo: Lo importante, que entre nosotros ahora no se nos pierdan las cosas.

Nico: Y no, si el Ale se hizo el re tonto.

Ruth: Pero la Martina se dejó los marcadores –denunció.

Yo: Claro, están enojados porque el Ale les robo los marcadores –dije mirando a mi compañera.

Tere: Sí, eran re lindos.

Ruth: Ajá, y el otro día se lo fuimos a pedir encima.

Elías: Sí, y le dijo a mi hermana, le dijo: “No, yo no te lo voy a dar”.

Nico: Se hizo el re boludo, vamos a cagarlo a piñas. Vamos a buscarlo a su escuela, lo rastramos por todo el piso, no, ni a la escuela va el gil.

Elías: No sabe ni escribir el pelotudo.

Nico: Es re gay, ahí. (Registro de campo, 11 de octubre de 2010)

Mientras los niños y las niñas hablaban muy enojados de Alejandro, nosotros escuchábamos, pero concentrados en el armado del libro. Aquella situación nos hizo respetar silencios y tiempos de conversación. De alguna manera, nos incomodaba tener que reclamar junto al grupo una caja de marcadores, algo insignificante para nosotros. Sin embargo, para los niños y las niñas del grupo, contar con esa caja de marcadores era importante, y así lo denunciaban cada vez que podían. Comentando las fotos que habíamos seleccionado en el

grupo, Elías, que estaba a mi lado, dijo en voz alta: “Jesús está concentrado, éste es re gay”, refiriéndose con lo último a Alejandro. Y luego continuó: “Porque es gay y nos robó todo, y le vamos a pegar”. En mi intento de minimizar el hecho, atiné a decir: “No importa”, pero los varones pronto me contradijeron: “Sí que importa, son los marcadores del grupo”. Cuando mostraban el libro, también tenían algún comentario de este tono para Alejandro:

Elías: Mire, mire –dijo acercándose a Tere y señalando la imagen de Alejandro en la tapa del libro–, ahí está usted, éste es rastrero, ahí estoy yo.

Silvina: ¿Rastrero? ¿Así le dicen? –preguntó, mientras Elías hacía un gesto con los codos y manos afirmando el comentario.

Silvina: ¿Por qué le dicen así? ¿No lo vieron más a Ale?

Nico: Unas ganas de cagarlo a palo... (Registro de audio, 2 de abril de 2010).

También, el día que con Tere repartimos unas bolsas de regalo entre los integrantes del grupo se evidenció el enojo de los varones. Esa tarde, el paseo fue en auto, y los varones me acompañaron. Recuerdo que faltaba entregar dos bolsas, una de Fernanda y otra de Alejandro. Y como sus casas estaban muy próximas, decidí acercarme al lugar. Los varones me recordaban permanentemente que el “boliviano”, así le decían muy enojados, era el que les había robado. Pero aun con su enojo, quise acercarle el regalo que también le habíamos preparado.

Al llegar a su casa, los varones lo empezaron a insultar en voz baja: “chorro”, “boliviano chorro”, “gay de mierda”, fueron algunas de las palabras que alcancé a escuchar. Mientras intentaba calmarlos, ellos más se enfurecían. “No le entregue nada, Jesús”, me decía Elías; “No se baje, no se baje”, acotaba Yon. Cuando Alejandro nos vio, se quedó parado en la puerta de su casa; intenté que se acercara al auto porque les tenía miedo a los perros que había en la cuadra. Pero no lo hizo. A cada rato giraba su cabeza, mirando hacia el interior de su casa. Como sabía que no se acercaría por temor al reclamo de los marcadores, decidí acercarme, aun con cierto temor a los perros, que estaban cerca de él. Y al caminar unos pasos, decidí decirle en voz alta mi interés de verlo: “Tenemos un regalo para vos, como participaste del grupo queríamos entregarte una bolsa de fin de año que armamos con el equipo”. Recién allí se acercó unos metros. Nos dimos la mano, y muy entusiasmado por mirar lo que había en la bolsa, me agradeció el gesto. Alcancé a preguntarle por qué no iba más al grupo, le dije que se acercara cuando quisiera, pero su respuesta fue categórica: “No puedo, no me dejan”. Claro estaba que quienes no lo “dejaban” eran los varones, que, mientras yo lo saludaba, lo insultaban. Según estos niños, el “Ale”

había hecho algo que “no se hace” dentro del grupo. Con los insultos “negro” y “boliviano”, los niños determinaron que el robo de Alejandro era una acción no valorada por el grupo; por eso, su posición dentro del mismo se trasladó a un *otro* distinto, claramente identificable y estigmatizante. Sólo cuando esas acciones se mostraban fuera del grupo, se hacía parte de una exhibición valorada como masculina; de lo contrario, eran acciones consideradas de “rastrero”, de “gay”, de no-hombre. Más que una definición sexual, lo que estos niños resaltaban e impugnaban con aquel calificativo era la falta de respeto a las maneras de hacer las cosas dentro del grupo. Las formas de integrar el grupo y ser parte de él respondían a deseos personales –ser el “capo”– pero, fundamentalmente, a maneras de actuar.

Míguez (2008), al estudiar la delincuencia juvenil de las clases populares en la provincia de Buenos Aires, advierte que las particularidades de quien comete estos actos, cómo los comete y qué transgresiones elige cometer responden a un sistema de valores, creencias, representaciones y formas de relación social en los que se prescribe la transgresión normativa, no sólo como una práctica legítima, sino como aquello que define la pertenencia a un sistema. El robo así pensado nada tenía que ver con fallas morales sino con formas de socialización y sociabilidad, que en estos jóvenes operaban como elecciones de sus actos. En el caso de mis colaboradores, estos niños construían un sistema de valores alternativos a los vigentes alrededor del robo como expresión de coraje y distinción.

En el contexto estudiado por Bourgois (2010), la búsqueda personal por la autonomía, la autoafirmación y la dignidad era parte de un hábil juego en el que debían hacerse visibles determinadas estrategias masculinas sin transgredir las normas culturales de respeto mutuo. La destreza singular para la cultura de la calle, destaca el autor, requería de antemano manejar los códigos de dependencia, disciplina y dignidad propios de su contexto. Es así que el manejo de ciertos códigos culturales sirve para construir un *nosotros*, que puede ser tanto el de los residentes puertorriqueños estudiados por Bourgois como el de los niños de la “Toma”. En el caso de los niños con los que me vinculé, las marcas con las que delimitaban pertenencia y construían un *nosotros* debían hacerse visibles fuera del grupo para que funcionaran. Era robando a otros que estos niños mostraban esa masculinidad distintiva. El robo de marcadores quebraba un código establecido entre los varones, y consideraban a Alejandro como un *otro* descalificado, racializado y con falta de virilidad, hecho que lo convertía en “gay”. Expulsarlo del grupo fue la manera que los varones encontraron de hacer respetar las relaciones que definían esa pertenencia. En tanto el prestigio del grupo se ajustara a este modelo masculino, como clave de pertenencia y

distinción, los niños debían tenerlo como parámetro sobre el cual evaluar sus formas de acción. En la perspectiva de estos niños, existían en sus vidas otros componentes más relevantes que el origen social y el origen étnico: el compartir un conjunto de experiencias relacionadas con el robo y comportamientos valorados como masculinos.

IDENTIFICARSE COMO MASCULINOS: OTRAS FORMAS DE PENSAR EL ROBO

En este artículo he intentado mostrar la importancia de incorporar el análisis de las identificaciones masculinas a la comprensión de los procesos de socialización que se encarnan en la vida cotidiana de los actores. En distintas dimensiones, y según los diversos contextos, las experiencias formativas y los procesos de identificación de niños y niñas se encuentran mediados y configurados en entramados complejos que articulan a distintos actores, espacios y prácticas sociales. Al enfocarme en las relaciones establecidas por los niños con sus pares en un barrio popular de Argentina, mostré la centralidad de las prácticas con el "choreo" como señal de género en un entramado predominantemente masculino: no sólo por ser sus integrantes en su mayoría varones, sino también por las prácticas que allí desempeñaban.

En este sentido, las distintas situaciones presentadas a lo largo del trabajo ilustran el modo en que las relaciones y percepciones asociadas al robo establecen modos constitutivos de socialización e identificación en la vida de estos niños. Allí, el juego de la masculinidad era exhibido en un *afuera* –el barrio y la escuela, por ejemplo–, para resaltar un saber "escapar", "picar rápido", "tener coraje" y no ser "zapato". Un prestigio masculino dado en la acción de robar aquello que, según sus protagonistas, se podía robar, como las películas de la feria o los libros de la escuela. Este proceso, que asumía saberes y formas de ser particularmente masculinos, permitió distinguir valores y actitudes considerados aceptables según sus parámetros, que terminaron revelando prácticas que igualaron a Alejandro con Elías y Nicolás, al mismo tiempo que lo distanciaron del grupo. La importancia de exhibir formas de masculinidad requería un aprendizaje por parte de sus poseedores, en cuanto internalización de valores y actitudes que regían los vínculos dentro del grupo, algo que no estuvo presente en el robo de Alejandro.

De esta manera, los distintos modos de actuar que pueden presentarse, por ejemplo, en sectores populares no deben ser analizados en términos de irracionalidad, anomia o falla moral, sino como modos alternativos de socialización en los que se pone en juego una serie de prácticas y sentidos de género que permiten integrarse al flujo de la vida social del barrio y la ciudad. Llegados

a este punto, podría entenderse que existió por parte de los niños una identificación varón-“chorro”, pensada incluso como algo más que una identificación, donde hacer uso de ese *capital* sería la condición para ser considerado masculino en el contexto del grupo y el barrio. Esa diversidad y complementariedad de conocimientos, habilidades, intereses y vínculos que los niños desplegaron a través del robo eran vitales para enfrentar los cambios económicos y los procesos históricos presentes en sus contextos.

Reconocer, entonces, a estos niños como agentes que construyen relaciones y asignan sentidos masculinos a través de robo nos lleva a replantearnos las maneras en que reaccionamos como adultos –docentes, investigadores, directivos, responsables o referentes– frente a estas prácticas, muchas veces descalificadas por nuestro sentido común y el ámbito académico. No pretendo decir con esto que todos los niños de la “Toma” construyen sus modos de ser masculinos en relación con el robo, y tampoco ponderar estas prácticas como legítimas para nuestros mundos cotidianos. Evitando el riesgo de la *sobreexotización de la alteridad* descrita por Míguez (2008), señalo que la particularidad del objeto aquí reconstruido es que estos criterios de vinculación y sentido social han emergido de las relaciones de un grupo específico de niños dependientes de las configuraciones y tramas de poder en la que se inscriben. Lo que digo es más complejo: una concepción ideológica y moral acerca del robo asociada a la delincuencia nos llevará a perder de vista en estos niños una de las formas que tienen de aprender en el grupo de pares y sus modos específicos de construir significados de infancia. 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.

Esta perspectiva hace posible entender una idea de infancia como constructo social producto de un proceso que no es unívoco y homogéneo, sino dinámico y conflictivo, sobre la base de una idea de socialización que alcanza todo lo que rodea al sujeto y todo el período de vida para producir y reproducir sus condiciones de existencia. Esto no significa, según nos apunta Milstein (2011), que estamos socializándonos permanentemente –los niños y las niñas tampoco lo hacen– sino que sostenemos durante diversos tramos de la vida, de manera activa, procesos diferenciados de socialización que, en contextos como el que acabo de describir, pueden estar vinculados a identificaciones con la masculinidad. ✨

REFERENCIAS

1. Alabarces, Pablo, Ramiro Coelho, José Garriga Zucal, Betina Guindi, Andrea Lobos, María Verónica Moreira, Juan Sanguinetti y Ángel Szrabsteni. 2000. “‘Aguante’ y represión: fútbol, violencia y política en la Argentina”. En *Peligro de gol: estudios sobre deporte y sociedad en América Latina*, editado por Pablo Alabarces, 211-230. Buenos Aires: Clacso.
2. Archetti, Eduardo. [1999] 2003. *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
3. Badaró, Máximo. 2009. *Militares o ciudadanos. La formación de los oficiales del Ejército argentino*. Buenos Aires: Prometeo.
4. Bourdieu, Pierre. 1991. *El sentido práctico*. Madrid: Taurus.
5. Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas*. Barcelona: Anagrama.
6. Bourgois, Philippe. 2010. *En busca de respeto. Vendiendo crack en Harlem*. Buenos Aires: Siglo XXI
7. Cohn, Clarice. 2005. *Antropologia da criança*. Río de Janeiro: Jorge Zahar.
8. Cornwall, Andrea y Nancy Lindisfarne, eds. 1994. *Dislocating Masculinity: Comparative Ethnographies*. Londres: Routledge.
9. Dubberley, W.S. 1995. “El sentido del humor como resistencia”. En *Género, cultura y etnia en la escuela. Informes etnográficos*, compilado por P. Woods y M. Hammersley, 91-112. Barcelona: Ediciones Paidós.
10. Favaro, Orietta. 2005. “El ‘modelo productivo’ de provincia y la política neuquina”. En *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia argentina*, compilado por O. Favaro, 271-305. Buenos Aires: La Colmena.
11. Frederic, Sabina. 2013. *Las trampas del pasado: las Fuerzas Armadas y su integración al estado democrático en Argentina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
12. Garriga Zucal, José. 2005. “Lomo de macho. Cuerpo, masculinidad y violencia en un grupo de simpatizantes del fútbol”. *Cuadernos de Antropología Social* 22: 201-216.
13. Garriga Zucal, José. 2007. *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol*. Buenos Aires: Prometeo.
14. Guerrero, Alba Lucy. 2011. “Explorando las relaciones entre identidad y lugar construidas por niños y niñas en condición de desplazamiento en un contexto de marginalidad y violencia en Colombia”. En *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, editado por Diana Milstein, Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney, Alba Lucy Guerrero y Michael Higgins, 193-216. Buenos Aires: Miño y Dávila.
15. Gutmann, Matthew. 2002. “Las mujeres y la negociación con la masculinidad”. *Nueva Antropología* XVIII (61): 99-116.
16. Hecht, Ana Carolina y Mariana García. 2010. “Categorías étnicas. Un estudio con niños y niñas de un barrio indígena”. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* 8 (2): 981-993.
17. Míguez, Daniel. 2008. *Delito y cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. Buenos Aires: Biblos.
18. Milstein, Diana. 2011. “Encuentros etnográficos con niñ@s. Campo y reflexividad”. En *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*, editado por Diana

Milstein, Ángeles Clemente, María Dantas-Whitney, Alba Lucy Guerrero y Michael Higgins, 217-239.
Buenos Aires: Miño y Dávila.

19. Milstein, Diana. 2013. "Cuerpos que se desplazan y lugares que se hacen. Experiencias etnográficas con niños en dos barrios populares de la Argentina". *Sociedade e Cultura* 16 (1): 69-80.
20. Molina, Guadalupe. 2013. *Género y sexualidades entre estudiantes secundarios. Un estudio etnográfico en escuelas cordobesas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
21. Montesinos, María Paula y Ana Pagano. 2011. "Chicos y chicas en situación de calle y su relación con las políticas y las tramas institucionales". En *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, coordinado por Graciela Batallán y María Rosa Neufeld, 63-177. Buenos Aires: Biblos.
22. Muñoz, Cecilia y Ximena Pachón. 1980. *Gamines. Testimonios*. Bogotá: Carlos Valerio.
23. Santillán, Laura. 2011. *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires: Biblos.
24. Sirimarco, Mariana. 2009. *De civil a policía. Una etnografía del proceso de incorporación a la institución policial*. Buenos Aires: Teseo.
25. Szulc, Andrea. 2006. "Antropología y niñez. De la omisión a las culturas infantiles". En *Cultura, comunidades y procesos urbanos contemporáneos*, compilado por G. Wilde y P. Schamber, 25-50. Buenos Aires: Editorial SB.
26. Szulc, Andrea. 2011. "'Ésas no son cosas de chicos': disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina". En *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, editado por M. I. Jociles, A. Franzé, y D. Poveda, 79-109. Madrid: Catarata.
27. Thorne, Barrie. 1993. *Gender Play. Girls and Boys in School*. Nueva Jersey: Rutgers University Press.
28. Wacquant, Loïc. 2006. *Entre las cuerdas: cuadernos de un aprendiz de boxeador*. Buenos Aires: Siglo XXI.
29. Willis, Paul. 1988. *Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera*. Madrid: Akal.