

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

HACER GRUPO, HACER GÉNERO: PRÁCTICAS Y SIGNIFICADOS DE MASCULINIDAD ENTRE NIÑOS NEUQUINOS

Jesús Jaramillo

Becario CONICET/Cehepyc-UNCo

Introducción

Las chicas se acercan
Yon: –¿envidia? ¿envidia? Mirá –dice señalando
el libro que apoyaba en una base de cemento
Marcos: –¿envidia? Nuestro grupo está mejor,
naaa –y todos reímos
Mailén: –qué, ¿ése es su grupo?
Yon: –¡nuestro libro guacho!
Mailén: –¿su libro? –pregunta acercándose hacia
nosotros– ¿cómo se llama su libro?
Pedro: –conociendo toma norte
Yon: –pero es un grupo, ¡un grupo!
(Registro de campo, 2 de abril de 2011)

Este diálogo sucedió estando con los niños que viven en “Toma Norte”, un barrio ubicado a unos 6 kilómetros del centro de la ciudad de Neuquén con el que me relaciono desde 2010 a través de una investigación etnográfica colectiva¹. Allí realizamos un trabajo de campo en colaboración (Lassiter 2005) con un grupo estable de niños y niñas que incluyó la confección y publicación de un libro al que titularon “Conociendo Toma Norte”². Ese fue el libro que estos niños comenzaron a mostrar muy entusiasmados a la

¹ Este trabajo toma algunos aspectos abordados en la tesis de maestría “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). La misma fue realizada en el marco del Proyecto “La escuela y las infancias: otras dimensiones de lo político. Un estudio etnográfico en escuelas primarias de la ciudad de Neuquén”, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional del Comahue, 2010-2012; y el 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 sus comentarios y sugerencias como así también aquellos efectuados por quienes integraron el jurado para la defensa de mi tesis, que permitieron mejorar sustantivamente este escrito.

² 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

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

gente que pasaba por la calle del comedor del barrio. Primero llamaron a una mujer de aspecto joven que caminaba apurada enredando una de sus manos entre los mangos de una bolsa, “¿Quiere leer un libro” preguntó Elías. En ese momento Yon y Marcos comenzaron a llamar repetidamente a dos adolescentes que conocían y pasaban por allí. Luego el diálogo de la viñeta.

Esas palabras, en principio sin grandes implicaciones, condensaron la experiencia del trabajo grupal en el barrio. Para estos niños era importante ser parte del grupo de colaboradores, y lo era en relación a otros grupos del lugar, por eso el “envidia” de Yon y el chiste de Marcos al decir “nuestro grupo está mejor”. Un grupo que, en la perspectiva de sus protagonistas, se había armado para conocer el barrio y los vecinos. Algo que en principio coincidía con nuestra propuesta, la de los investigadores. Pero al tiempo que nos hacíamos grupo recorriendo lugares, realizando entrevistas, dibujando planos y sacando fotos, se ponía de relieve la densidad del vínculo que estos niños establecían entre sí, con sus pares y adultos. Particularmente para estos niños las prácticas y dinámicas de grupo, así como el conjunto de relaciones sociales que desplegaban en ellas, jugaban un papel fundamental en sus construcciones identitarias, en las que ensayaban y recreaban modos de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de estar en el mundo. “Somos Conociendo Toma Norte”, “somos del comedor”, “somos del equipo de fútbol”, “somos amigos”, era la manera que solían usar para presentarse, aludiendo con ello una vivencia grupal que establecía vínculos y relaciones específicas. Como parte de esas prácticas y relaciones, los aspectos vinculados con el género hacían referencia a una dimensión particular de la experiencia grupal. En el caso de estos niños, esas redes vinculares no sólo eran el escenario de una pertenencia común, sino también el instrumento para identificarse y diferenciarse masculinos.

Para dar cuenta de este proceso, luego de presentar el contexto en el que sitúo la investigación, ubicándolo espacial y temporalmente; analizo las experiencias grupales de los niños a través de sus vínculos de amistad y los grupos de fútbol, el comedor comunitario y el de colaboradores integrado por niñas y adultos; para describir el modo

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. Gran parte de estas actividades realizadas en conjunto fueron plasmadas en un libro que llevó como título el nombre que los niños y las niñas le dieron al grupo.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

en que esas relaciones estaban ligadas a lo masculino. Posteriormente me detengo en las acciones grupales en los espacios de la cancha y el fútbol. Al enfocarnos en esas tramas vinculares, veremos la centralidad de la categoría grupo ligado a un espacio marcado por el género: no sólo por ser mayoría los varones, sino también por las actividades y los sentidos que allí desplegaban. En ambos apartados, esas significaciones serán analizadas por sus prácticas y relatos, incluyendo la confección de un libro elaborado en conjunto como parte de las actividades en el barrio.

El barrio y los orígenes de la grupalidad

Las relaciones sociales no pueden comprenderse fuera del contexto social y cultural en los que están insertos ni fuera de las posibilidades sociales que ofrecen. Así, por ejemplo, los vínculos basados en relaciones de grupo que aquí serán analizados deben entenderse en su doble relación de simbiosis al barrio y de oposición a la cruda realidad de la “Toma”³. Por tanto, es indispensable antes de aventurarse en el interior del grupo de colaboradores trazar a grandes rasgos un retrato del barrio “Toma Norte” y su desarrollo histórico reciente. Esta población es una de las más desfavorecidas de la ciudad de Neuquén, capital homónima, ya que de los cuarenta y nueve barrios oficiales en los que se divide la ciudad, “Toma Norte” ocupa la zona de mayor pobreza en la que se ha expandido con intensidad en las últimas tres décadas el fenómeno habitacional denominado localmente como “tomas”, el cual consiste en la ocupación de terrenos fiscales para el establecimiento de viviendas.

Antes de comenzado los noventa, “Toma Norte” era una zona muy alejada de la ciudad y desolada por las condiciones del medio natural. Las marcadas pendientes del paisaje, los fuertes vientos y los estratos rocosos son muy duros para la vegetación y la estabilidad de un proceso de urbanización. Así lo retrataban los diarios de la época y también los vecinos que vinieron a ocupar los primeros barrios planificados lindantes a esa zona de “bardas”⁴: “No había absolutamente nada para acá, era barda todo. No había una sola casa más”, nos dijo una maestra oriunda del lugar. Treinta años después,

³ Los niños y las niñas al mismo tiempo que se reconocían como “barrio” la mayoría de las veces se referenciaban como miembros de la “toma”. Utilizo ese mismo criterio para hablar del lugar, sin con ello señalar ninguna diferencia sustancial con respecto al término “barrio”/“toma”, sólo tiene la intención de replicar una costumbre nativa.

⁴ Especie de terrenos arcillosos y ondulados con alturas que no superan los 150 metros debido a la erosión del viento, propio de esta zona de mesetas.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

“Toma Norte” se ha convertido en uno de los catorce barrios que comenzaron siendo “tomas” todavía no reconocidos oficialmente aunque algunas cuenten con servicio de luz, agua y/o tenencias precarias de terreno.

Este fenómeno comenzó a visualizarse con el movimiento migratorio de los años setenta y principios de los ochenta, cuando el auge del petróleo, gas y la construcción de cuatro obras hidroeléctricas en la provincia constituyó una posibilidad de puestos de trabajos para grupos de familias que estaban sufriendo las consecuencias de políticas restrictivas en el plano nacional y aquellas provincias que no otorgaban posibilidad de cubrir las necesidades básicas del trabajo, salud y vivienda (Favaro, 2005). En el contexto de un acelerado proceso de urbanización en los años noventa, el gobierno provincial construyó algunos planes de viviendas cercanas a esa zona de “bardas”. El origen del barrio no fue ajeno a este fenómeno ya que muchos de los trabajadores de las empresas constructoras que eran traídos desde el interior neuquino y de otras provincias –principalmente del norte argentino– como de países limítrofes –fundamentalmente Chile y Bolivia– optaron por la “toma” de terrenos para radicarse en la capital. En esos primeros años, de acuerdo a algunos testimonios, identificarse con grupos de vecinos según el origen étnico y social fue fundamental para apalear las necesidades afectivas y materiales de aquel entonces. “De Jujuy vino cualquier cantidad de gente, (...) éramos de juntarnos para los carnavales”; “Los vecinos de allá abajo todos han dado la luz pero eso sí, pagaban todos los meses que llegaba la boleta y ellos lo distribuían entre la gente que estaba enganchada”; “Nos empezamos a organizar por los incendios en las casillas que se generaban por la falta de servicios”; “Yo también ayudaba [a construir la casa] y bueno, los amigos de él. Varios aprendieron a revocar, a poner pisos a poner machimbre”; “Se formó un grupo con chicos de acá del barrio para conseguir hamacas y tobogán, y después bueno, de ahí ya quedó la cancha”.

“Toma Norte” resultaba ser, entonces, heterogéneo desde un punto de vista físico, económico y social. Al momento de hacer trabajo de campo, vivían allí unas 800 familias de orígenes diversos, 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. Gran parte de sus habitantes vivían en casas precarias, construidas a lo largo de calles sin asfaltar, en el estilo de manzanas divididas en lotes. Otros vivían en casas de estilo urbano, con ladrillo de dos plantas,

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

rejas y puerta metálicas o de madera. Más allá de estas viviendas había un comedor comunitario que lleva el nombre del barrio, dos canchitas de fútbol, una radio de una comisión vecinal y un “garita” en lo alto de la “barda” habitada por policía armada, cuyos miembros pertenecían al destacamento policial ubicado en el plan de viviendas lindante frente a dos escuelas primarias y un jardín de infantes, a unas ocho cuadras de la “Toma”. Dentro del barrio no había ninguna plaza y existían pocos almacenes y kioscos. La gente en general y los niños en particular, solían reunirse principalmente en la cancha, el comedor o en lugares improvisados, en la calle o en la entrada de alguna casa. Estas condiciones socioculturales de conformación del barrio influyeron de modo evidente en el tipo de vínculo que podían organizar y aquel que en la actualidad tenía mayor protagonismo.

El grupo de amigos: vínculos y tramas masculinas

Como puede observarse de lo anterior, los niños y las niñas protagonistas de este escrito no conformaban un conjunto homogéneo. Aún viviendo en el mismo contexto, sus cotidianidades y trayectorias de vida eran diversas. En esa diversidad una de las cosas que más me sorprendió cuando llegué a “Toma Norte” fue la espontaneidad con la que las niñas nos recibieron en el barrio y la manera en que los niños rápidamente armaron grupo con las niñas y nosotros. Tal vez eso fue así porque mi sentido común tendía a suponer que, por el lugar donde vivían y sus condiciones de existencia, estos niños transitaban sus vidas a la deriva de referentes adultos y tramas vinculares en los cuales participar. En nuestro país, una cantidad de investigaciones etnográficas dedicadas a estudiar la vida infantil en contextos urbanos advirtieron las complejas relaciones entre instituciones y orientaciones políticas estatales en las que están insertos estos actores (Milstein, 2009; Montesinos y Pagano, 2011; García Palacios, 2011), así como la trama de referentes e instituciones menos formales con las que interactúan cotidianamente grupos de niños de sectores populares (Santillán, 2011; Requena y Tammarazio, 2013). El aporte de estos trabajos radicó en el análisis de las relaciones sociales que niños y niñas realizan junto a grupos de pares y que pasan 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. Las experiencias etnográficas en barrios populares de Neuquén

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

(Milstein, Pujó y Jaramillo, 2011; Szulc, 2013) mostraron la importancia de los grupos de pares en la construcción de discursos, conocimientos y sentidos alternativos para pensar las formas cotidianas de aprender el mundo social y barrial. Estos contextos de grupos pusieron de manifiesto el aprendizaje entre pares no sólo en los espacios explícitamente formativos, sino mediante la interacción cotidiana entre sí. Sin embargo, esas relaciones de grupalidad continuaron siendo analizadas como rasgos *en/del* grupo sin hacer especial hincapié en cómo los niños y las niñas tramitan identificaciones de género en los modos de armar grupos. Los niños y las niñas –provenientes de los más diversos contextos socioculturales– suelen aparecer vinculados a los análisis de género en relación a juegos, textos y definiciones de trabajo en contextos escolares (Reybet 2013; García Palacios y Bilinkis 2013; Szulc 2011).

En el estudio que aquí presento, pongo el acento en este aspecto constitutivo de la grupalidad en la construcción social y simbólica de nociones de masculinidad. En contraste con aquel supuesto con la que inicie el trabajo de campo y pese a la acuciante falta de medios visibles en el barrio, las relaciones en contexto de grupo descritas abajo constituían para estos niños una forma de estabilidad y orden en sus relaciones cotidianas. En este caso, el grupo al mismo tiempo que mostraba señales masculinas otorgadas por las virtudes de valentía y coraje, establecía sentidos de pertenencia y de exclusión en tanto diferenciaban muy claramente aquel que sabía moverse en grupo y establecer redes vinculares.

“Y fuimos llegando” : entre contactos y conocidos

El primer encuentro con esas maneras en que los niños y las niñas establecían vínculos fue estando en el comedor. Aquella tarde mientras esperábamos con mi compañera, dos niñas abrazadas cruzaron la puerta y nos saludaron. Rápidamente se acercaron a conocernos y adivinar nuestros nombres. Luego de saber que se llamaban Ruth y Violeta, se sumaron a la charla Ernesto, Yony y Alejandro, y con ellos recorrimos por primera vez el lugar. A los pocos días de volver al barrio, Yon, Elías y Nico se sumaron al grupo que habíamos iniciado en el comedor. Como en esa oportunidad ensayábamos preguntas sobre el barrio con las niñas, los invitamos a compartir la actividad. Aunque al principio se acercaron muy lentamente, estos niños no tardaron en participar de la conversación y hasta armar propuestas. Nos indicaron otra comisión vecinal cercana al

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

comedor que hasta el momento no sabíamos que existía y nos invitaron a conocerla. Incluso Elías esbozó una pregunta con la intención de hacerle a sus vecinos: “¿qué pensas del barrio?”. Esto hizo que los niños hablaran de la “canchita” y el grupo de amigos: “Nosotros tenemos unos amigos, Marcos, Pipi, Nico, siempre vamos a la cancha, la limpiamos y tiramos todo a la barda”, dijo Elías. Y mientras la conversación trataba sobre el alambrado de la cancha que habían robado, Marcos apareció por la puerta preguntándonos: “¿Qué tenemos que hacer?”. Era la primera vez que estos niños participaban del grupo y lo hacían con solvencia y entusiasmo. En el transcurso de aquel día y el devenir de los encuentros, nuestras conversaciones muy rápidamente fueron acaparadas por las historias que contaban los varones. En un principio, esas historias estuvieron ligadas al peligro, como cuando Yon y Marcos decidieron presentarse ante nosotros diciendo que estaban acostumbrados a estar en la calle, escuchar tiros, asesinatos y enfrentarse con policías. De esta manera, sus relatos comenzaron a tramar un cúmulo de experiencias compartidas como parte de un “nosotros” que los identificaba con los espacios de la calle, una pertenencia grupal que no habíamos escuchado con tanta asiduidad en las niñas⁵. “Andamos todo el día” solían decir los niños en cada encuentro. La pluralidad del verbo andar no era un dato menor en sus relatos, pues la experiencia de los varones de andar “callejeando” tenía la virtud de armarse de coraje y valentía por sus historias con tiros y policías, por ejemplo. El insulto “refugiados de mierda” a veces otorgado por los niños a la policía, no hacía otra cosa que reafirmar el valor de no esconderse y no escaparle al peligro del lugar. Por el contrario, estos niños solían relacionarse con algunas de las “bandas” del lugar por algún hermano mayor y andar por el barrio hasta bien tarde. Pero ese “andar todo el día” de los varones también tenía la virtud de conocer mucha gente. Algo muy valorado en los niños por la capacidad de establecer contactos. Al principio, fueron varias las veces que los niños pusieron en discusión el lugar de llegada al grupo de colaboradores, según su percepción aquello establecía una distinción de “capo” y más “capo”: “Nosotros [con Yon] llegamos primeros, somos los más capos”, dijo Elías. En ese sentido, no fue menor que los niños dedicaran la primera parte del libro a contar(se) el origen del grupo, ponderando los tiempos y momentos de llegada al mismo. En la primer sección del libro

⁵ En otro trabajo (Jaramillo, 2015) analicé las maneras en que las niñas tenían mayores responsabilidades en la casa y menos permiso para “callejear”, estableciendo con ello vínculos más notorios en el ámbito de las redes familiares y de amistad.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

aparece una foto con el rostro de Marcos con la que se presenta y también presenta al grupo: “Ola ola me llamo Marcos y llegue después de yon elías Fernanda violeta ruht son 13 chicos y isimos un grupo y juntos vamos conociendo a los vecinos”⁶. En la siguiente foto vuelve a aparecer Marcos posando bajo el dibujo de un dinosaurio estampado en la pared del comedor, pero esta vez junto a Elías, y la siguiente descripción: “Nuestro grupo comenzó. Primero venían conociendo el barrio Tere y Jesús. Después fueron llegando Ernesto, Fernanda y Violeta. Después un sábado llegamos Yon, Marcos y Yo”. El relato de Elías continúa con la incorporación de Nico, Pedro y Alejandro; y el detalle del dibujo. Aquella referencia de ser primero establecía, entonces, un orden de llegada aunque también un orden de jerarquía al interior del grupo al destacar la capacidad del más “capo”, aquel que podía establecer contactos con otros grupos y personas. Como muestro más adelante, tener un contacto significaba para estos niños asegurarse algún beneficio personal aunque también para el grupo.

Los espacios que rodeaban al barrio –la calle de tierra, la cancha y la “barda”– no eran ajenos en las vidas de estos niños, desde muy pequeños se acostumbraron a andar en casas de vecinos, jugar en la vereda, caminar hasta la cancha y trepar las bardas. Desde el principio el andar en grupo fue para estos niños un modo de acercarse y relacionarse con otros niños, niñas y adultos del barrio, igual como lo fue con nosotros los investigadores. Y aunque la participación de estos niños en el grupo tenía sus raíces en sus vínculos previos de amistad, eso no aseguraba por igual la capacidad de establecer contactos y relacionarse con conocidos. Entre los varones, esa distinción era reforzada a medida que nos presentaban compañeros para incorporarlo al grupo. En el caso de Pedro, su incorporación fue a través de Marcos y Yon. Como parte de nuestras actividades grupales, los niños y las niñas podían hacer entrevistas a vecinos para conocer el barrio. Por ese motivo, en uno de nuestros encuentros Marcos y Yon pidieron quedarse con el grabador del grupo para usarlo en su casa. Pedro no sólo participó de las entrevistas que probaron en casa de Marcos, sino que además propuso hacerle una a su mamá. Su participación fue similar al resto de los varones, sumándose muy rápidamente a las actividades de caminar por el barrio, sacar fotos y hacer entrevistas.

⁶ Recupero las maneras de escribir de los niños y las niñas tal cual aparecen en el libro, como una forma de indicar las transformaciones que éstos hacen a las normas o convenciones ortográficas.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

Jorgito, al igual que Pedro, se sumó ya iniciado el grupo de colaboradores. Era el momento en que armábamos el libro. Estábamos seleccionando un par de fotos, cuando Jorgito abrió la puerta del comedor. Al principio no se presentó y su participación fue más de compañía a sus amigos. No opinaba demasiado aunque cada tanto deslizaba un chiste sobre alguno de nuestros comentarios. Cuando le pregunté su nombre, Nico lo presentó como parte del grupo: “él es nuevo”, afirmó. Según los niños, Jorgito además de conocer lo que hacíamos en el grupo, había participado del armado del libro en casa de Marcos. Las visitas en sus casas eran parte de los recorridos que estos varones hacían para buscarse y convocarse. Ese fue el modo en que también conocimos al “Pipi”. Hablando con Elías y Jorgito en la calle de su casa, los niños me invitaron a mirar un partido de fútbol en el Marronese, un club reconocido en la zona. Les propuse buscar al resto del grupo y contestaron que sí, “Él es nuevo” dijo Elías refiriéndose al “Pipi” y rápidamente comenzó a interactuar con nosotros. Esta manera de convocarse definió las relaciones al interior del grupo y a su vez mostraba el modo de relacionarse que estos niños tenían en el barrio.

En una charla en el comedor, los niños hablaron de vínculos muy cercanos e íntimos. Pedro contó que era primo de Yon, y que a su vez Yon era primo de Pedro y Elías. “Somos todos primos”, dijo Elías. Las risas y miradas cómplices que los niños expresaron al contarlo, hizo que nosotros afirmáramos con tono de broma: “son todos parientes, como nosotros”. Y en ese enredo de “tíos” y “primos”, Pedro aclaró que era primo de Yon por parte de su mamá y de Elías por su papá. Y al preguntarle por Ruth, contestó: “Es mi prima porque es la hermana del flaco”, refiriéndose a Elías. Ese lazo familiar que los niños se otorgaron entre ellos, un poco en broma un poco en serio, puso en evidencia el grado de intimidad en sus relaciones, la frecuencia de esos vínculos en el grupo y la historia de esa relación, es decir, el tiempo desde cuando se conocían y las experiencias previas entre ellos. Estos niños vivían en Toma Norte desde recién nacidos o de muy pequeños, sus casas estaban ubicadas muy cercanas entre sí, y algunos hasta vivían en la misma cuadra. Todos compartían alguna de las dos escuelas próximas al barrio y, eventualmente, los mismos turnos y cursos. Solían esperarse para ir y volver de la escuela. En el trayecto hacia sus casas, los saludos de mano y las conversaciones en parejas o tríos, eran los modos que tenían para encontrarse entre ellos mismos y con otros vecinos del barrio. “Nos conocemos desde jardín”, expresó Nico intentando dar

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

cuenta una cantidad de tiempo en sus relaciones personales. Estos niños sabían que esa amistad era la que les permitía establecer contactos que podían transformarse en vínculos duraderos y lazos recíprocos más allá de los límites de su propio grupo.

En las caminatas por el barrio, los niños mostraban sus casas, nos presentaban a sus padres, madres, hermanos y sobrinos. Nos señalaban lugares importantes para ellos, y nombraban personas “conocidas” del lugar –dirigentes políticos, encargados del comedor, referentes del barrio y de iglesias evangélicas, vecinos y grupos de ayuda social– con los cuales se relacionaban de manera frecuente y prolongada. “Nosotros jugamos al fútbol en una liga y vamos a todos lados, conocemos mucha gente”, dijo Elías. “Al [encargado del comedor] lo conocemos del fútbol”, indicó Jorgito; y en otra oportunidad uno de los varones señaló: “el [de la comisión vecinal] nos conoce, siempre le manguemos alguna pelota o algo para el equipo”. Ese conocer a “mucha gente” se notaba al caminar con ellos por el barrio. Las personas que los saludaban en el trayecto eran variadas: señoras, vecinos, jóvenes, referentes y niños que a pesar de no conocerlos me saludaban por mi nombre. Algunos solían pararme para decirme dónde estaban los varones o dónde podía buscarlos.

El despliegue de estas relaciones como integrantes del grupo redefinía las relaciones personales como una red social, para usar una expresión de Barnes (1987). Según este autor, una red es un campo social compuesto por relaciones interpersonales concretas que vinculan individuos a otros individuos mediante criterios subyacentes en el campo; en el trabajo con niños de la “Toma”, por ejemplo, se trataba de criterios de vecindad y amistad. Estos niños tenían relaciones personales con una multiplicidad de individuos que, a su vez, estaban vinculadas a más individuos imposibles aquí de calcular⁷. Es decir que las conexiones de estos niños traspasaban los límites del grupo aunque estaban íntimamente relacionados al mismo. En otras palabras, eran los “capos” del grupo los que, caracterizados por su habilidad, podían acrecentar el número de conexiones. Ese bien simbólico, entonces, era poseído grupalmente pero también individualmente. Elías, Yon y Marcos se diferenciaban del resto de sus compañeros por su capacidad de entablar una mayor cantidad de relaciones personales al presentarnos y presentar sus pares y adultos del lugar. Sin embargo, y este es un punto central, esas

⁷ Debo aclarar que el diagrama de enlaces presentado aquí muestra los vínculos que yo conocí, lo que Barnes (1983) denomina como “red parcial”. Para un análisis antropológico en torno al concepto de red, ver Agier 2011.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

interacciones individuales se esgrimían como pertenencia al grupo de amigos como elemento para concretar la interacción (Garriga Zucal, 2007). De este modo, las experiencias concretas de interacción en los niños revestían una masculinidad cuya virtud era el acceso a otros grupos y a las tramas de relaciones que esos otros grupos podían ofrecer. Así lo significaban al nombrarse “capos” y al mostrar(se) los vínculos que eran capaces de establecer al interior del grupo y más allá del mismo.

Fuller (1997), en su etnografía sobre las identidades masculinas en varones de clase media en Perú, señala que el grupo de pares está constituido por redes de amistad asociadas con la calle. En ese contexto, la masculinidad se define como un estatus a lograr y ciertas cualidades a desarrollar por medio de pruebas que rompen con algunas reglas de los mundos doméstico y público. Para los niños de la “Toma”, esas reglas de lo doméstico y lo público por momentos se fusionaban, y la condición de varón estaba asociada al andar en grupos más que a la calle. Claro que el andar “callejeando” hacía que sus vínculos traspasaran el ámbito de las redes familiares y de amistad, pero no atribuía por sí solo la condición de ser masculino. El modo que estos niños tenían de andar en la calle y vivir la “toma” era a través de una imbricación entre grupo, amistad y fútbol.

“Lo conocí en el fútbol”: amistades en juego

Los varones pasaban gran parte de su tiempo en los espacios de la cancha y el fútbol, y asistían allí por su cuenta. “Nosotros hacemos fútbol”, “nos dirige nuestro entrenador”, “tenemos un cole grandote que nos traslada”, “vamos a jugar lejos de acá”, “competimos para la categoría chica”, fueron algunos de sus comentarios. En relación a esto, Elías comentó un enfrentamiento protagonizado con el equipo del “Alto Godoy”, uno de los barrios cercanos del lugar:

“Una vez nosotros le jugamos un partido por dos gaseosas y cuatro paquetes de masitas, y ellos nos habían ganado porque nosotros éramos tres y ellos eran como cinco y todos grandes. Y cuando le pagamos la gaseosa le dijimos, bueno este sábado le jugamos un partido en la cancha nuestra, cuando no tenía el cerco. Le jugamos el partido, vinieron las madres y los pibes, y mi hermano casi se larga a pelear pero no se agarraron porque mi hermano no es de agarrarse a piñas. (...) Ganamos 20 a 12 y no nos pagaron nada” (Registro de campo, 19 de octubre de 2010)

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

En la perspectiva de estos niños, hacer fútbol era ante todo, saber ganar y particularmente saber pagar una apuesta. Y cuando eso no se cumplía, los relatos de los niños afirmaban valores de coraje y valentía al interior del grupo. La hazaña de contar la derrota del primer partido tenía como efecto mostrar el coraje de enfrentarse con menos jugadores y con jugadores más grandes en edad, y la valentía por no amedrentarse ante el riesgo de “agarrarse a piñas”. La misma valentía que los niños visibilizaron cuando se presentaron en relación a los tiros, asesinatos y enfrentamientos con la policía.

Según Archetti (2003), el fútbol es una expresión de las capacidades y potencialidades masculinas ligadas al dominio y la fuerza. Tal como ha señalado el autor, en nuestro país esas virtudes basadas en el esfuerzo personal, la agilidad y habilidad quedaron asociadas a la niñez. En la jerga futbolística, “la imagen de un ‘chico’ (sin un padre) se considera muy positiva, como una imagen poderosa de libertad y creatividad; mientras que el hecho de ser un ‘hijo’ (con un padre) se define como negativo, como un indicio de subordinación y control. La creatividad en el fútbol argentino siempre estuvo asociada a los jugadores imaginados como ‘chicos’ que nunca van a madurar” (Archetti, 2003: 234). Es interesante notar entonces que el fútbol es uno de los deportes que representa más o menos a los sectores populares de la sociedad argentina en términos de sus practicantes y sus valores. En los relatos de los niños de la “Toma”, esa pasión por el fútbol era un símbolo de masculinidad en tanto referenciaba valentía y astucia para jugarlo, y enfrentarse a otros equipos locales o equipos más grandes. Por ese motivo el fútbol referenciaba también una pertenencia que los relacionaba con otros grupos no necesariamente ligados al juego de pelota. Varios de los niños dijeron haber participado del grupo de colaboradores por haber estado haciendo fútbol: “estábamos entrenando allá arriba y vinimos para acá”, dijo Elías. “Porque veníamos después de entrenar en la cancha”, comentó Yon. Esa vinculación que los niños establecieron entre fútbol-cancha-grupo, también fue representada en los planos que hicieron sobre nuestros recorridos en el barrio.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.



Figura 1. Plano del barrio dibujado por Marcos.
El mismo aparece en la sección “Planos” del libro “Conociendo Toma Norte”

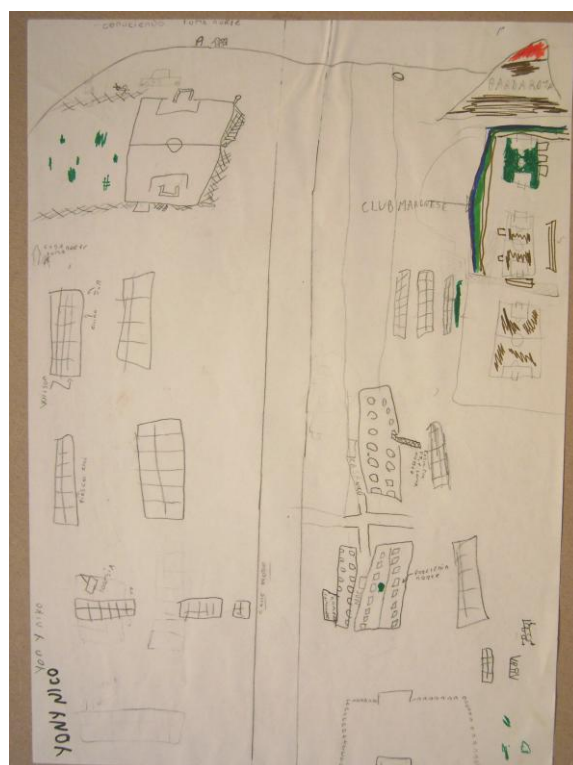


Figura 2. Plano del barrio dibujado por Yon y Nico.
El mismo aparece en la sección “Planos” del libro “Conociendo Toma Norte”.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

Del conjunto de lugares dibujados, tres fueron los que aparecieron significativamente destacados: la calle principal, la barda y la “canchita”. Ese día, Ruth y Fernanda no participaron del encuentro, sin embargo éstos y otros lugares ya habían sido nombrados, fotografiados y recorridos también por las niñas. Y aunque Violeta también sabía de esos lugares, al tomar la hoja decidió dibujar el plano tal cual lo hizo una de las investigadoras. Los niños en cambio, en sus mapas destacaron la “barda roja” diferenciándola por sus colores rojizos, sus casas y otras identificadas con nombre, una cancha de fútbol más pequeña en la que también jugaban “un picadito”, y el “puesto de seguridad” arriba de la barda. Sólo dos varones dibujaron sus escuelas primarias, “el jardín 42” y “la comisaría 18”. Como puede observarse en los mapas, la calle “Rode”, la cancha y la barda son espacios significativamente más grandes que otros. Cuando le preguntamos a los niños sobre aquello que habían dibujado dijeron que se repetía la “canchita”, que aparecía en todos lados porque “ahí hacen entrenamiento y juegan a la pelota”, y porque “esa cancha es nuestra”, afirmó Elías. Aquello que dibujaron fue acompañado por comentarios y escritos como “ésta es la canchita”, “acá tiene que haber césped”, “lo pinto de verde”, “así tiene que ser”, “acá jugamos nosotros”.

De esta manera, los niños hablaban de su amistad en relación al fútbol y la “canchita”: “A Yon lo conocí en fútbol y a Marcos jugando contra su equipo en la cancha” escribió Elías para presentar el libro. También cuando hablaban sobre el barrio rememoran los espacios de la cancha y el fútbol. En esos relatos, recordaron muy enfáticamente que “Palito”, el papá de Pedro, había tenido la iniciativa de hacer la cancha con algunos elementos de una plaza que estaban abandonados en lo que antes era un “descampado”:

Pedro: -Mi papá la empezó a hacer esa cancha. La hizo con la placita que había ahí, porque había yuyos y mi papá empezó a sacarlos (...) un día estaba a palo de madera y unos pibes (...) rompieron los arcos de madera y mi papá cortó una placita e hizo los arcos. Ahora esos arcos, los hizo con fierros.
(Nota de campo, 24 de octubre de 2010).

En ese proceso de conformación del lugar los niños vivieron, entre otras cosas, la creación de la cancha, un aspecto importante que hacía considerarla propia. En efecto, los niños contaron parte de la historia del barrio a través del espacio de la cancha: “ahí antes había una placita”, “antes había yuyo acá”, “esto era un descampado”, “les decimos a los políticos que arreglen la cancha pero no hacen nada”. “Está la cancha, mi

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

casa, la casa de Nico”, “yo vivo en frente de la cancha” explicó Pedro. A medida que dibujaban y explicaban sus mapas, cobraba mayor visibilidad la cancha como espacio de interacción e identificación.

Lawrence y Low (1990) sostienen que existe una construcción social de la territorialidad que entre otras cosas permite expresar una ubicación en las relaciones sociales a partir de la concepción de un espacio propio. En las relaciones sociales de estos niños la “canchita” primaba como marca de interacción. Participar allí a través del fútbol, los incluía en una red de relaciones sociales con vecinos, organizaciones e instituciones barriales que estaban por fuera del grupo. Esto también era una manera de hacer fútbol. De hecho, saber o no jugar al fútbol no era condición para integrar el grupo de amigos. Jorgito, por ejemplo, era considerado por sus compañeros “medio madera”, y el “Pipi” “lenteja” haciendo alusión a su condición física, más gordito y grandote que el resto. El mismo “Pipi” que se mostraba incómodo ante los chistes de sus compañeros sobre lo apretado de su camiseta y el modo lento de moverse en la cancha, era festejado por el grupo cuando se movía ligeramente entre los bancos y las mesas del comedor, llegando a trepar con astucia una media estructura de cemento afuera del comedor. El mismo Jorgito que corría todo el tiempo del partido casi sin tocar la pelota y acataba cada palabra de Elías sobre el juego, era el que improvisaba chistes sobre robos causando risas en el grupo. Estas situaciones además de diferenciar las distintas masculinidades al interior del grupo, daban cuenta del rasgo distintivo en el equipo de fútbol: la grupalidad.

En la sección del libro titulada “Lugares”, el grupo muestra y describe la calle “Rode” ubicada “cerca de la canchita”; el ciber 312 “donde van muchos chicos a jugar a la compu”; el kiosco “la familia”; la garita del colectivo “donde pasa el 1A al frente del comedor”; una cancha de fútbol en la que suelen entrenar los varones con la referencia “hace tres semanas estaba así ahora esta muy buena”; el club maronense ubicada entre “la tomanorte II y alto Godoy”; la barda roja “con hermosos colores rojizos” un poco más alejada; algunos techos de casas; la cancha Toma Norte “donde se realizan fiestas del grupo JEO⁸ para los niños” y una parte verde de la plaza. Estas descripciones del libro remiten muy puntualmente a los lugares frecuentados por los varones principalmente, y

⁸ Grupo de jóvenes coordinados por una maestra y una psicóloga dependientes del Consejo Provincial de Educación, y Elisa, una vecina del lugar. Sus actividades en el barrio consistían en ofrecer ayuda social a través de clases de apoyo, la copa de leche, venta de ropa y la organización de festejos barriales.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

a las relaciones con las que allí interactuaban: los referentes de la liga de fútbol, el encargado del comedor y el grupo “JEO”, entre otros. Los varones establecían redes vinculares con el tacto y la virtuosidad con la que jugaban al fútbol.

Según Wolf (1980), el sistema institucional de poderes económicos y políticos de las sociedades complejas, coexiste y se coordina con diversos tipos de *estructuras* no institucionales, intersticiales, suplementarias y paralelas que se adhieren o no a la estructura institucional. Ante una estructura *oficial* de aquellos grupos que acceden al poder económico y político, existe una serie de relaciones sociales que operan al mismo tiempo con funciones específicas que permiten que la estructura opere bien en su totalidad. Para este sistema de poderes, el autor menciona tres estructuras paralelas: parentesco, amistad y patronazgo. En relación a lo que nos ocupa aquí, resulta interesante recuperar esa distinción que el autor establece sobre los tipos de amistad emocional e instrumental, como *proceso metabólico* necesario para el funcionamiento de las instituciones oficiales en el barrio. La primera es una relación entre un *ego* y un *alter* en la que cada uno satisface alguna necesidad emocional del otro. En el caso de la amistad instrumental la misma sobrepasa los límites de los grupos ya existentes e intenta establecer cabezas puentes en nuevos grupos. Lo afectivo sigue siendo importante en la relación, pero con la particularidad que no se limita a *ego* y *alter*, sino que incluye a otras personas.

En el caso de los niños colaboradores, los vínculos se acercaban más al modelo instrumental desde el momento en que sus relaciones ampliaban el acceso a nuevos contactos. Lo hacían con nosotros y con otros grupos y personas del barrio. Al interactuar con los dirigentes del fútbol, los niños accedían a viajes de traslado en colectivo para jugar en distintos puntos de la ciudad y con otros equipos, y facilitaban su entrada al comedor. Esto significaba para los varones, entre otras cosas, la posibilidad de tener “buenas” pelotas, jugar en “mejores” canchas y asegurarse un plato de comida. Pero como señalé más arriba, las relaciones entre los niños y los dirigentes de la liga de fútbol no se limitaban al juego de pelota y al comedor, también incluía las “fiestas” por el “día del niño” en las que solían dar golosinas, compartir juegos y algunas tortas dulces. Sin embargo, la “copa de leche” y las “fiestas del niño” no eran actividades exclusivas del comedor o la liga de fútbol. Los niños también se vinculaban con el grupo “JEO”, y algo de esto era parte de su beneficio. A las clases de apoyo organizadas

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

en casa de Elisa, referente del grupo de jóvenes, solían asistir Ruth y Violeta con mayor frecuencia, y en menor medida los varones. Y lo hacían en menor medida para de alguna manera asegurarse su participación en las “fiestas” organizadas por Elisa y su grupo. Los vínculos podían ser cortos, lentos o rápidos de acuerdo con los requerimientos tácticos y la intensidad que los propios niños establecían; y sin embargo siempre ponían en funcionamiento esos juegos para una distinción de género. Estos modos de ser masculinos eran construidos por los niños como parte de un *hacer* que definía un *nosotros* y un *ellos* –en las que también estaban incluidas las niñas como expresión de feminización–, a través de relaciones y precepciones asociadas con el grupo y las condiciones de grupalidad. De este modo, formar un grupo de colaboradores y tener un libro, fue otra manera que estos niños tuvieron de exhibirse masculinos.

El grupo de colaboradores y su “leyenda”: otra forma de exhibirse masculinos

Algunas páginas atrás se ve a Yon y Elías estableciendo lazos con nosotros y otros actores sociales del barrio, al presentarnos a sus amigos y al invitarlos a participar de las actividades que habíamos comenzado en el comedor con Fernanda, Ruth y Violeta. Sus lazos de amistad fueron los que permitieron armar el grupo y vincularnos con la gente del lugar. Así conocimos al encargado del comedor, al dirigente de la liga de fútbol, al grupo “JEO”, a los referentes de la comisión vecinal, personas y espacios con los cuales estos niños interactuaban muy frecuentemente. Esa red vincular así definida surgía en la manera que tenían estos niños de embarcarse en las actividades barriales y la forma particular de andar *entre varones*. El caminar con otros –incluso entre pares– era para estos niños un *hacer* que le permitía transitar las historias de un lugar y establecer contactos más allá del grupo de amigos.

En el apartado del libro titulado “El grupo comienza su leyenda”, la foto que inicia la lectura es el frente del comedor titulado “Comedor Toma Norte” con la descripción: “Ésta es la entrada del comedor donde realizamos nuestro trabajo. Además aquí se viene a cenar, hacer gimnasia, la escolita dominical y la copa de leche”. Este comentario además de establecer una diferencia respecto de esos otros en la “Toma”, exhibía la relación social que estaba en la base de su existencia como grupo. Además de ser vecinos, compañeros de cena y amigos de fútbol, sus modalidades de hacer grupo y, en términos amplios, la capacidad de *ser con otros* referenciaba un conjunto de valores,

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

ideas y normas ligadas a una masculinidad que estos niños construían y reconstruían en movimiento. Poner en acto esa forma de vincularse en el barrio exigía un juego permanente de construcción y desprendimiento de vínculos, de referencia identitaria y diferenciación grupal. Algo de esto podía leerse en las fotos presentadas en el libro. Además de una referencia individual, las mismas solían tener una descripción grupal como la siguiente: “Bueno en el grupo somos 12. Yon, Nico, Elias, Marcos, Tere, Jesus, Silbina, Rut, Fernanda, Bioleta, Ale, Pedro. Me gusta mucho el grupo esta re bueno Tere, Jesus y Silvina son re piola”. Las fotos presentaban a los integrantes del grupo, incluido los adultos, y describían en detalle las actividades que realizábamos en cada encuentro: “Fuimos a muchos lugares, hicimos entrevistas y sacamos muchas fotos. Fuimos a la barda, a muchas casas, estamos con maría y yo tomando mates”.

Esta grupalidad representada en el libro, no hacía otra cosa que reafirmar esa manera ágil de establecer relaciones con otros de su edad, de diferente sexo y adultos del lugar y de otros lugares como los investigadores que formamos parte de ese nuevo grupo. Las descripciones que aparecen en la sección titulada “Aprendiendo” remiten muy puntualmente a esa grupalidad que los niños conformaron y sostuvieron durante ese tiempo: “Alejandro re-copado dibujando muy entretenido un sábado”; “Jesus esta escribiendo sobre el lugar de la foto junto a Alex. Jesus esta concentrado”; “Mientras tomamos mates trabajamos haciendo los planos del barrio toma norte. A los chicos les gusta jugar al fútbol en la canchita”. Para estos niños y para nosotros, el comedor no era sólo el lugar donde se iba comer, se distribuía ropa usada o se ofrecían clases de apoyo y de gimnasia; era el lugar donde también nos juntábamos a trabajar y aprender. Este conjunto de actividades definieron al grupo como tal, lo que le permitió a Nico decir “este es nuestro grupo” y a Elías escribir respecto del comedor: “donde muchas cosas hicimos”, “donde realizamos nuestro trabajo”. Pedro también presentó al grupo a través de las actividades que hacíamos en el barrio: “nuestro trabajo es hacer plano y fotos para que otros puedan conocer”.

Para mis colaboradores ser parte del grupo incluía también la tarea de escribir comentarios, dibujar planos, recortar y pegar fotos, usar el grabador para hacer entrevistas a vecinos, recorrer lugares y contar historias del barrio. Como señalé algunos párrafos atrás, la actividad de conocer el barrio, por ejemplo, implicó un andar por lugares con los cuales los varones se relacionaban muy frecuentemente en su

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

cotidianidad barrial: la calle “Rode”, la “canchita”; el comedor, el kiosco “la familia”; la garita del colectivo, el club maronese, la barda roja, el grupo “JEO” y la plaza. Entrar y salir de esos lugares implicó, entre otras cosas, conocer grupos de personas y modos de relacionarse particulares que los niños en tanto varones sabían manejar con mayor facilidad. Algo también logrado con los adultos investigadores. Al principio era común que los varones y algunos vecinos se refirieran a nosotros como maestros y asociaran nuestro trabajo con la escuela. Y aunque esa identificación escolar se debía en parte a nuestra presentación en el lugar –como equipo de investigación de la universidad– y el trabajo de campo que al mismo tiempo realizábamos en las escuelas; los niños no tardaron en reconocer nuestros nombres, nuestros intereses para integrarnos al grupo que ellos mismos conformaron con el nombre “Conociendo Toma Norte”. Con el tiempo, los niños y las niñas ponderaron este nuevo grupo por encima de otros. “Éste es un grupo copado”, escribió Nico en el libro. Yon también escribió algo parecido: “Me gusta mucho el grupo esta rebueno”. En este sentido, la importancia del diferenciarse de esos otros fue constitutiva de la conformación del “nosotros” como grupo. Y el tener un libro también era una manera de hacerse visibles, de presentarse frente a esos otros y de definirse a sí mismos.

Estos modos de armar grupo a partir de lo que los niños fueron diciendo y haciendo, pueden analizarse siguiendo la definición clásica de Pichon-Riviére respecto de grupo: “conjunto restringido de personas, ligadas entre sí por constantes de tiempo y espacio y articuladas por su mutua representación interna, que se propone en forma explícita o implícita una tarea que constituye su finalidad” (1982: 209). Lo que quiero resaltar con este concepto teórico es la constitución de estos niños resultante de la interacción entre grupos. El hacer juntos que los niños ponderaban en el grupo, no sólo tenía que ver con la tarea que asumimos desde un primer momento. Había allí algo más que simples conexiones o interacciones, estaba la construcción de un “nosotros” que emergía de las tramas vinculares que los trascendían y con las que guardaban una relación de productores y producidos. Estos niños se identificaban entre sí y con el trabajo de “conocer el barrio”, centrándose con la tarea a tal punto que solían esperarnos para compartir actividades que resultaban de su interés. Así compartí una variada gama de intereses y actividades como caminar por el barrio y otras “tomas” aledañas, escalar “bardas”, presenciar partidos de fútbol, participar en clases de apoyo, festejos barriales

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

como el día del niño y día de la familia, ir a la escuela, a plazas y ferias de verduras, concurrir a reuniones de escuelas, viajar hasta otras canchas cercanas a la ruta, sacar fotos, grabar conversaciones entre nosotros y con vecinos, mirar partidos de fútbol, atajar una pelota, gritar algunos goles, sufrir el calor, la tierra y el viento, aprenderme los nombres de nuestros colaboradores, visitar una iglesia y una comisaría, viajar en colectivo y ver dibujar sus mapas del lugar, etc. Esa disposición de trabajar en conjunto al mismo tiempo que establecía modos y lenguajes comunes, generaba un aprendizaje sobre nuestros roles, nuestros vínculos y la vida social de estos niños.

Resulta importante enfatizar –siguiendo a Bourdieu (1997)– que estos niños movilizaban alrededor la participación de este grupo uno de los mecanismos de reproducción cotidiana y social. En el contexto del barrio, saber andar en grupo constituía un recurso válido para la lucha por el *capital simbólico*, cuya acumulación era una vía de acceso fundamental para la vida en la “toma”. Así cobra sentido la valoración de Yon al decir “es un grupo”, revalorizado por sus compañeros en el diálogo de la viñeta con el que inicio el trabajo. De aquella experiencia grupal emergió el “nosotros”, y al mismo tiempo una vivencia en la que los varones exhibieron su masculinidad al saber conformar un grupo, identificarse con sus actividades y producir un libro. La particularidad del grupo que los definía como “leyenda” establecía relaciones personales a través de esa señal distintiva de la grupalidad, relaciones que en muchos casos resolvían las necesidades de la vida cotidiana (como saber caminar con perros y moverse en el barrio o conseguir una ayuda escolar y una copa de leche), sino que además favorecía el despliegue de un conjunto de prácticas y discursos que construían el espacio de grupo para visibilizar las interacciones y los procedimientos de diferenciación que los niños establecían en sus relaciones como condición de masculinidad.

Reflexiones finales

Al detenernos en las relaciones de grupalidad en los niños, vimos también un principio distintivo predominantemente masculino. Allí emergió la centralidad de la categoría nativa “grupo” tanto en el contexto del barrio como en la vida cotidiana de estos niños. Los vínculos que estos niños desarrollaban en su cotidianidad no remitían solamente a vínculos uno a uno, a intercambios materiales o simbólicos, sino que se constituían en

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

vínculos en contexto de grupo (grupo de fútbol, grupo “JEO”, grupo comedor, grupo de colaboradores). Ese modo de relacionarse constituía un complejo bien que reunía saberes y experiencias que permitía y estimulaba las relaciones de género dentro y fuera del grupo. Y lo hacían estando en la calle, la cancha y los distintos grupos barriales. En esos espacios los niños podían socializarse en la medida que adquirían los recursos del coraje para enfrentar un partido de fútbol, la requisita de la policía o los tiros en el barrio; y también la habilidad para conseguir la copa de leche, la comida, las pelotas, los viajes, “fiestas” o paseos en auto. Todo esto lo hacían en la medida que tenían mayor predisposición a interactuar, intercambiar, negociar y establecer nuevos contactos. La pertenencia social se torna un elemento relevante en este punto para visibilizar la organización en estos barrios populares que rodean la ciudad de Neuquén. Allí se despliegan una diversidad de iniciativa en contextos de grupo para ayudar a levantar la vivienda, acceder a los servicios públicos, conseguir la comida y ayudar a los niños y las niñas en la tarea escolar. La mayoría de estos espacios barriales ofrecen alguna propuesta para que niños y niñas realicen actividades ligadas con lo escolar, el esparcimiento y la religión. En contextos como los que estoy describiendo, las tramas vinculares se convierten en una particularidad distintiva de los sectores populares en la argentina contemporánea.

Como intenté mostrar, esas identificaciones constituían algo más que roles y estereotipos de género que alimentaban esa mística de la masculinidad caracterizada por el vigor y la fuerza, el control sobre el dolor físico y el ocultamiento de las emociones, el riesgo y la tendencia a la competencia y la conquista; en síntesis, una idea de cierta *superioridad* que haría inevitable la *dominación masculina*. En el caso de estos niños, esas identificaciones explicitaban procesos sobre maneras de relacionarse y armar grupos como experiencias de vida que se adecuaban completamente al arquetipo viril, pero que sobre todo tendían a mostrar la capacidad de la grupalidad. Un aspecto esencial para vivir en la “Toma” que no remitía a un saber estar en grupo –aquellas clásicas *galladas* que describieron hace tiempo Muñoz y Pachón en el contexto colombiano–, sino fundamentalmente a un saber andar en grupo para establecer relaciones al interior del mismo y con otros grupos del barrio.

Lo anterior no nos exime de decir que también las niñas con las que me vinculé tenían esos conocimientos de grupalidad, de hecho sabían cómo hacerlo, pero en este

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

caso no era un principio de distinción de género. Sus experiencias femeninas pasaban en relación a estos procesos aunque con mayor énfasis con procesos en los espacios de la casa, el apoyo escolar, el grupo de amigas y conversaciones sobre noviazgos. En consecuencia, diremos provisoriamente que existía de parte de los niños una identificación niño-grupo, que podría pensarse incluso como algo más que una identificación, donde el saber andar en grupo era una condición para ser considerado varón en el contexto del grupo de pares y adultos del barrio. Un principio masculino dado en la acción de hacer y andar en grupo con otros, incluso niñas y adultos investigadores. Lo importante, entonces, será advertir que en los lazos sociales que estos niños establecían en los grupos, mostraban algo de sus procesos de identificación masculina. Allí ponían en juego conocimientos, habilidades, intereses y vínculos, cuya diversidad y complementariedad eran vitales para enfrentar los cambios económicos y los procesos históricos presentes en sus contextos.

Referencias

1. Agier, Michel. 2011. *Antropologia da cidade. Lugares, situacoes, movimentos*. Sao Paulo, Terceiro Nome.
2. Archetti, Eduardo. 2003. *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la argentina*. Buenos Aires, Antropofagia.
3. Barnes, Janes. 1987. Redes sociais e proceso político. En Feldman-Bianco, Bela (org.) *Antropología das sociedades contemporáneas. Métodos*, pp.159-193. Sao Paulo, Global.
4. Bourdieu, Pierre. 1997. *Razones prácticas*. Barcelona, Anagrama.
5. Favaro, Orietta. 2005. El “modelo productivo” de provincia y la política neuquina. En Favaro, Orietta (comp.) *Sujetos sociales y política. Historia reciente de la Norpatagonia Argentina*. Buenos Aires, La Colmena.
6. Fuller, Norma. 1997. *Identidades masculinas. Varones de clase media en el Perú*. Lima, Fondo Editorial Pontificia Universidad Católica del Perú.
7. García Palacios, Mariana. 2011. Religión y etnicidad. Procesos educativos e identificaciones de los niños de un barrio indígena urbano. En Novaro, Gabriela (coord.) *La interculturalidad en debate. Experiencias formativas y procesos de identificación en niños indígenas y migrantes*. Buenos Aires, Biblos.

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

8. García Palacios, Mariana y Bilinkis, Marcela. 2013. Juego, niñez y género en la escolarización inicial. Reflexiones a partir de la capacitación docente. En *Revista Lúdicamente*, N°4, pp.1-19
9. Garriga Zucal, José. 2007. *Haciendo amigos a las piñas. Violencia y redes sociales de una hinchada de fútbol*. Buenos Aires, Prometeo.
10. Milstein, Diana. 2009. *La nación en la escuela. Viejas y nuevas tensiones políticas*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
11. Milstein, Diana; Pujó, María Teresa y Jaramillo, Jesús. 2011. “A mí... no me lo cuentan. Lo veo”. Experiencia y reflexividad en una etnografía con niñ@s. En *II Simposio Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos*. Bogotá, Colombia, Universidad de La Salle.
12. Montesinos, María Paula y Pagano, Ana. 2011. Chicos y chicas en situación de calle y su relación con las políticas y las tramas institucionales. En Batallán, Graciela y Neufeld, María Rosa (coord.) *Discusiones sobre infancia y adolescencia. Niños y jóvenes, dentro y fuera de la escuela*, pp. 163-177. Buenos Aires, Biblos.
13. Pichon-Riviére, Enrique. 1982. *El proceso grupal. Del psicoanálisis a la psicología social (I)*. Buenos Aires, Nueva Visión.
14. Requena, María Laura y Tammarazio, Andrea. 2013. “Una vuelta con los niños”: conociendo los límites del espacio barrial. En *III Simposio Internacional Encuentros etnográficos con niñas, niños, adolescentes y jóvenes en contextos educativos*. Oaxaca, México, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
15. Reybet, Carmen. 2013. La escuela bajo la lupa. Avances de un estudio etnográfico con enfoque de género. En *La Aljaba*, Revista editada por las Universidades Nacionales de Lujan, La Pampa y Comahue. N° 17, pp. 95-112
16. Santillán, Laura. 2011. *Quiénes educan a los chicos. Infancia, trayectorias educativas y desigualdad*. Buenos Aires, Biblos.
17. Lassiter, L.E. 2005. Collaborative ethnography and public anthropology. En *Current Anthropology*. Vol.46, N.1, February.
18. Lawrence, Denise y Low, Setha. 1990. The Built Environment and Spatial form. En *Annual Reviews Anthropology*.
19. Szulc, Andrea. 2011. “Esas no son cosas de chicos”: disputas en torno a la niñez mapuche en el Neuquén, Argentina. En Jociles, María Isabel; Franzé, Adela y Poveda, David (eds.), *Etnografías de la infancia y de la adolescencia*, pp. 79-109. Madrid, Catarata.
20. Szulc, Andrea. 2013. “Eso me enseñé con los chicos”. Aprendizaje entre pares y contextualizado, entre niños mapuche del Neuquén. En *Boletín de Antropología y*

TEXTO DE USO INTERNO PARA EL SEMINARIO PERMANENTE DEL CAS-IDES.
NO CITAR SIN PREVIA AUTORIZACIÓN EXPLÍCITA DEL AUTOR.

Educación, Año 4, N° 06, pp. 37-43. Instituto de Ciencias Antropológicas, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

21. Wolf, Eric. 1980. Relaciones de parentesco, de amistad y de patronazgo en las sociedades complejas. En Banton, Michael (comp.) *Antropología social de las sociedades complejas*, pp.19-39. Madrid, Alianza editorial.