



UNIVERSIDAD NACIONAL DE CÓRDOBA
FACULTAD DE LENGUAS

MAESTRÍA EN LENGUAJES E INTERCULTURALIDAD

Título de Tesis:

Discursos Sexualizantes:
de la escuela al apoyo
en Las Cinco Esquinas de Observatorio

Autora: Trad. Laura Judit Alegre

Directora: Prof. Emérita Zulma Palermo

Co-directora: Dra. Marina Tomasini

Córdoba, mayo de 2017



Licencia Creative Commons

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-SinDerivar 4.0 Internacional.

*A las niñas y los niños
de Las Cinco Esquinas*

Por el andar compartido.

AGRADECIMIENTOS

Dar las gracias es un gesto humano que acompaña gran parte de nuestras vivencias en la interacción con los otros y las otras de nuestro entorno cercano. La palabra *Gracias* –arriesgo a decir– evoca un poder y una profundidad incalculables al traspasar todas las fronteras culturales, geográficas y políticas cuando se expresa con sinceridad. Durante el *andar* por los caminos que orientaron esta búsqueda, he contado con el valioso apoyo de muchas personas, organizaciones e instituciones que me gustaría agradecer de todo corazón en estas sencillas palabras. Sin ustedes, no hubiese sido posible atravesar este recorrido lleno de alegrías, descubrimientos, dificultades y dolores con la utopía como brújula, lo colectivo como motor de aprendizaje y la lucha como horizonte.

A Zulma Palermo y Marina Tomasini, por este largo caminar juntas en el diseño y concreción de una investigación situada, en la que supieron señalar, interrogar y provocar mis *sentipensamientos* con crítico respeto y afectuosa dedicación.

A mis queridos compañeros de vida, Marcos y Siku, por la compañía amorosa en la cotidianeidad del hogar. Sin sus expresiones de cariño, hasta en las horas más alegres y penosas de este camino, quizás no hubiera llegado tan fortalecida hoy.

A mi papá, mi mamá y mi hermano, con especial ternura y admiración, por todo lo aprendido durante los años compartidos. A mi familia entera, por la alegría y el amor que nos unen. A mi abuelita Alicia, por la semilla de la lectura y la escritura para habitar otros mundos. Espero que estas páginas les acerquen un poco más de lo que he vivenciado en esta “ciudad universitaria” durante estos años.

A los amigos, las amigas, los compañeros y las compañeras, de los más variados ámbitos y círculos, que han transitado esta experiencia a mi lado, ya sea en charlas distendidas o intensos intercambios. No puedo extenderme aquí, pero en persona les *daré las gracias* una vez más, siempre.

Al Colectivo Cienfuegos y quienes integran los espacios de la Casa Popular en Observatorio, por convidarme las herramientas de lucha y organización como alimento cotidiano, por los necesarios encuentros donde aprendemos haciendo un mundo *otro*.

Al equipo de Educación Popular *Pañuelos en Rebeldía*, en especial a Silvia, Pato y Nati, que junto a otras organizaciones locales nos sumergieron en un tiempo-espacio de acciones y reflexiones imprescindibles para nuestras prácticas militantes.

A la Facultad de Lenguas y la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, por brindarme la oportunidad de completar un programa de estudios sin arancelamiento y de gran valor epistémico-político en el marco de la estimada Universidad pública.

A la Secretaría de Ciencia y Técnica de la UNC, por haber apostado a que esta investigación se concluyera mediante el otorgamiento de una beca durante dos años, que me permitió fortalecer la presencia en “el campo” y cosechar esta indagación.

A todas las personas que han compartido mis sueños, preocupaciones, apuestas y desilusiones desde el lugar que pudieron y sintieron hacerlo. A todos y todas, gracias.

A este maravilloso suelo fértil que nos acoge, por todas las convicciones de lucha y resistencia que siguen naciendo de sus *venas abiertas*.

ÍNDICE GENERAL

| | |
|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| AGRADECIMIENTOS | 3 |
| ÍNDICE GENERAL | 4 |
| ÍNDICE DE FIGURAS | 6 |
| PRESENTACIÓN | 8 |
| CAPÍTULO 1 | 14 |
| FUNDAMENTOS DE LA EXPERIENCIA | 14 |
| EL PROBLEMA DE LA INVESTIGACIÓN Y ALGUNAS RECONSIDERACIONES EN EL <i>ANDAR</i> | 14 |
| ORIENTACIONES CONCEPTUALES..... | 17 |
| APROXIMACIONES METODOLÓGICAS Y ESTRATEGIAS OPERATIVAS | 26 |
| CAPÍTULO 2 | 35 |
| APUNTES SOBRE EL TERRITORIO | 35 |
| LAS CINCO ESQUINAS DE OBSERVATORIO: UNA FORMACIÓN TERRITORIAL | 35 |
| HISTORIA Y ARTICULACIÓN TERRITORIAL | 38 |
| SIGLO XXI: DESARROLLISMO URBANO, POLÍTICAS DE “SEGURIDAD” Y DINÁMICAS LOCALES | 46 |
| CAPÍTULO 3 | 54 |
| MASCULINIDADES TERRITORIALIZADAS | 54 |
| HACERES Y SABERES MASCULINIZADOS..... | 54 |
| FUNDACIONALIDAD DE LA VIOLENCIA..... | 65 |
| PRIMERAS CONSTATAIONES | 68 |
| CAPÍTULO 4 | 70 |
| FEMINEIDADES SENSUALIZADAS | 70 |
| ESCOLARIZACIÓN DEL ESPACIO | 70 |
| LAS NIÑAS TAMBIÉN JUEGAN CON EL “FÚTBOL” | 76 |
| SER “MAESTRA” | 77 |
| SER “MADRES” | 79 |
| SER “SEDUCTORAS” | 82 |
| USOS “NORMATIVOS” DEL LENGUAJE | 88 |
| LOS LENGUAJES DEL CUERPO..... | 90 |
| CAPÍTULO 5 | 94 |
| EL DEVENIR SEXUAL DE LA “DIFERENCIA” | 94 |

| | |
|------------------------------------------------------------|------------|
| ENTRE EL BAILE Y EL FÚTBOL | 94 |
| LA NORMALIZACIÓN DE LOS NOVIAZGOS | 96 |
| DICIENDO Y HACIENDO ‘COSAS DE GRANDES’ | 99 |
| PREFERENCIAS MASCULINAS, SABERES COMPARTIDOS | 102 |
| MASCULINIDADES DESEABLES | 105 |
| LAS BANDAS Y EL CONTROL DE LAS FRONTERAS BARRIALES | 108 |
| UN GRITO DE GUERRA EN LOS BARRIOS POPULARES..... | 110 |
| LOS <i>SOLDADITOS</i> DE LA NARCOECONOMÍA..... | 113 |
| LA “POLICIALIZACIÓN” DE LAS CIUDADES LATINOAMERICANAS..... | 115 |
| MASCULINIDADES DESECHABLES | 116 |
| LOS “NADIES” DE LA DEMOCRACIA ACTUAL | 118 |
| COLOFÓN..... | 122 |
| BIBLIOGRAFÍA | 139 |
| ANEXO | 152 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Figura 1. La Kermes de Las Cinco Esquinas. Casa Popular Cienfuegos | 148 |
| Figura 2. Plano georeferencial de barrio Observatorio. | 148 |
| Figura 3. Grupo de educadores y educadoras del “apoyo” | 149 |
| Figura 4. Actividades compartidas con niñas y niños en el “apoyo” | 149 |
| Figura 5. Taller de bici, coordinado por los niños en la Casa Popular | 150 |
| Figura 6. Actividades protagonizadas por las niñas en la Casa Popular..... | 150 |
| Figura 7. Momentos de juego en el grupo de niños y niñas..... | 151 |
| Figura 8. Espacios y tiempos habitados por niños y jóvenes del territorio | 151 |
| Figura 9. Grafitis y pintadas en diferentes espacios del territorio..... | 152 |
| Figura 10. Manifestaciones sociales, resistencias locales | 153 |
| Figura 11. Letra de rap por dúo cordobés “Filibroh” | 154 |

Cuando el trabajo intelectual surge de una preocupación con el cambio social y político radical, cuando ese trabajo está dirigido a las necesidades de las personas, hace que tengamos un mayor sentido de la solidaridad y comunidad. Enaltece fundamentalmente la vida.

—bell hooks

PRESENTACIÓN

Pasaron cinco años desde que llegué por primera vez al Espacio de niñez de la Casa Popular Cienfuegos (CPC), ubicada en aquel entonces en la intersección de calles Paraguay, Emilio Achával y Ángel Peredo de Barrio Observatorio, en la ciudad de Córdoba, Argentina. Una tarde otoñal del 2012, me encontré allí con un grupo de compañeras y compañeros que trabajaban hace un tiempo con niñas y niños del barrio y las zonas aledañas, en el marco del proyecto territorial de la organización social y política *Colectivo Cienfuegos*.¹ Llegué a la CPC con un par de herramientas para ofrecer en el espacio de apoyo escolar: poseer formación académica en castellano e inglés, dos idiomas claves para la escolarización actual, y haber transitado previamente una experiencia de trabajo voluntario de alfabetización y apoyo escolar con niños, niñas y mujeres que habitaban en un asentamiento comunitario en las periferias de la ciudad. Pretendía, inocentemente, que con estos saberes bastaba para ayudar a resolver las dificultades escolares emergentes. Tiempo después pude cancelar la soberbia de esa pretensión, pues fui yo quien aprendió muchísimo más de las niñas y los niños en este espacio compartido.²

Durante los primeros encuentros en la CPC, las vinculaciones fueron un tanto lejanas y meramente técnicas, limitadas a colaborar con las tareas escolares, jugar con materiales didácticos o inventar juguetes con objetos, dibujar y pintar, hacer letras o escribir carteles, ayudar en la preparación de la merienda, entre otras actividades. En esos primeros pasos por el barrio, me disponía a llegar (y retirarme) en los días y horarios pautados para las actividades, que solían darse dos veces por semana, sin improvisar otros encuentros y recorridos. En ese espacio-tiempo, conocí a un puñado de niños y niñas provenientes de los barrios Observatorio, Güemes y Cupani; con

¹ Esta organización social nace en el 2010 cuando un grupo de estudiantes y egresados deciden dejar atrás los claustros universitarios para poner en marcha un proyecto social y político orientado a trabajar con los sectores populares de dicho barrio. Ideológicamente la agrupación se enmarca dentro de los movimientos populares de izquierda revolucionaria, con una fuerte impronta del socialismo latinoamericano, tal como evidencia su nombre en homenaje al comandante cubano Camilo Cienfuegos. En el contexto argentino, el *Colectivo* inscribe su praxis política en los procesos de lucha y resistencia que se abrieron a partir del 2001 por la crisis política y económica del país, tras una década de profundas reformas neoliberales a lo largo de la región latinoamericana.

² Resulta necesario señalar el criterio adoptado para el uso del género gramatical. Desde nuestra perspectiva epistémico-política, entendemos que la construcción masculina del sujeto universal (cristiano-patriarcal-blancomasculino-occidental) se protocolizó de manera hegemónica en el lenguaje a través del uso gramatical del masculino genérico y, por lo tanto, no buscamos homogeneizar la escritura bajo esta lógica "neutralizante" de las diferentes posiciones sociales. Sin embargo, tal como señala Mario Pecheny (2008), sabemos que todo acto de nombrar a los sujetos de estudio que construimos en las investigaciones académicas implica una forma de violencia en tanto ejercicio de "denominación heterónoma". Más allá de las convenciones políticamente correctas, es imposible mantenerse neutral a las construcciones del sistema de sexo-género donde socializamos, investigamos, trabajamos, vivimos. En este sentido, el criterio adoptado aquí para nombrar a los sujetos sexuados responde por una parte a los modos de (auto)reconocimiento de los propios actores en el territorio estudiado, y, por otro lado, al objetivo de que este discurso académico tenga sentido político y resulte lo más claro posible a los sujetos involucrados. Sin pretendernos neutrales, resulta éticamente necesario clarificar esta posición en la escritura, pues el trabajo analítico también ha sido organizado en función del uso diferenciado del espacio que hacían los niños y las niñas en el barrio.

quienes –en la mayoría de los casos– mantengo una relación estrecha hasta ahora, ya sea porque siguen participando del espacio, porque se acercan a otras actividades que organiza el *Colectivo*, como las kermeses, las ferias de compra-venta, los cines al aire libre o algún otro evento público y gratuito, o porque aún pervive el afecto y el reconocimiento cuando nos encontramos en las calles.

También allí pude conocer a otros y otras jóvenes como yo, en su mayoría estudiantes o graduados de la Universidad Nacional de Córdoba, que colaboraban en las tareas y propuestas para el apoyo escolar. Durante el primer año de mi participación, contábamos con la orientación y el soporte de una compañera especializada en educación y pedagogías alternativas que coordinaba las actividades. La “señora Mariana” era una de las referentes e integrantes fundadoras del *Colectivo Cienfuegos* y también Licenciada en Ciencias de la Educación con particular formación en Educación Popular, por lo que no sólo aprendíamos aspectos teóricos de una pedagogía crítica, sino que además íbamos poniendo en práctica el ejercicio colectivo de situar nuestros aprendizajes. La dinámica de participación voluntaria en el espacio daba flexibilidad y entusiasmo al grupo, aunque también hacía evidentes los recambios periódicos del equipo coordinador, en particular, porque no todos pertenecían “orgánicamente” al *Colectivo*. Tal como se dice en la jerga militante, yo era una de las “inorgánicas” en aquellos primeros pasos, aunque tiempo después decidí integrar la organización como una apuesta política desde la praxis pedagógica.³

En esas tardes de tareas, juegos y meriendas, poco a poco fuimos tejiendo relaciones más cercanas entre quienes compartíamos el apoyo semanalmente. Los niños y las niñas, aunque seguían llamándonos “seños” o “profes”, iban aprendiendo nuestros nombres y nosotros, los suyos.⁴ En ese devenir relacional, íbamos conociendo algunos aspectos de su vida cotidiana, los integrantes de su familia, la situación escolar en la que se encontraban, el ambiente barrial donde habitaban y algunas problemáticas específicas de la comunidad, como la falta de trabajo, la deserción escolar adolescente, el acceso limitado a un hábitat saludable, etc. A menudo, cuando hacíamos reuniones para organizar actividades o resolver cuestiones logísticas del espacio, también comentábamos situaciones o experiencias relatadas por los niños y las niñas que nos demandaban atención individualizada o requerían de acción conjunta. Este continuo proceso de reflexión dialógica daba cuenta, por un

³ En los espacios militantes, el mote de “orgánico” implica ser integrante de un grupo organizado donde se discute el trabajo político y se toman decisiones al respecto desde ese conjunto para definir las estrategias y los objetivos. En mi caso, este pasaje de “inorgánica” a “orgánica” impactó significativamente en la delimitación del objeto de estudio de esta tesis, pues la participación en el espacio pedagógico adquirió un fundamento político localizado.

⁴ Era notable cómo los niños en general trasladaban al espacio barrial las jerarquías propias del ámbito escolar. A las mujeres nos llamaban “seños” a partir de la asociación de la figura femenina con la maestra de nivel primario, mientras que a los varones los llamaban “profes” con referencia a la figura masculina del nivel secundario.

lado, de que los vínculos entre los participantes del espacio se iban fortaleciendo al punto de compartir asuntos personales con más confianza y, por el otro, de que nuestro abordaje en el espacio requería ser –en principio– repensado.

En tal sentido, el hecho de que algunas niñas encontraran en el espacio un lugar para compartir sus inquietudes y vivencias cotidianas, al punto de que llegaran a comentar algunas situaciones de violencia familiar en sus hogares, nos puso en alerta para comenzar a diseñar estrategias de contención y escucha que, en primera instancia, no les generasen mayor vulneración o estigmatización. De otras maneras, los varones expresaban cuestiones similares. En una de esas frías tardes de invierno, con mucha concurrencia, ocurrió algo fuera de lo rutinario: habían llegado dos hermanos, que hacía tiempo no veíamos, con dos amiguitos para jugar y tomar la merienda con quienes estábamos allí. Al no participar con regularidad, sus presencias provocaron rechazos y distanciamientos e incluso discusiones durante el encuentro, que finalizó en una disputa por algunos objetos con las coordinadoras. Ante la negativa, se retiraron gritando insultos, mientras otros –en particular las niñas– se quejaron por lo sucedido, diciendo que eran unos ‘choros’, que ‘no tenían que venir más’ al espacio, que siempre andaban ‘haciendo lío por ahí’. El equipo coordinador pudo tranquilizar al grupo de niños y niñas y decidimos cerrar la jornada. La situación había sido tan perturbadora que nos había dejado sin demasiada capacidad de acción.

De hecho, cada vez que se suscitaba alguna situación conflictiva con los niños y las niñas, nos encontrábamos con la necesidad de ampliar nuestra respuesta, sin replicar órdenes y prohibiciones desde una posición autoritaria. En ese espacio-tiempo compartido, nos dábamos cuenta de que mediante lo que he podido pensar como una *pedagogía de la negación*⁵ perdíamos total efectividad para entendernos en situaciones de este tipo. Pensábamos incluso que posiblemente ese tipo de sentencias eran tan frecuentes en sus círculos cotidianos que tampoco adquirirían sentido alguno en el apoyo. A partir de estas situaciones conflictivas, comenzamos a buscar estrategias para hacer visibles las problemáticas que afectaban a niños y niñas, a través de la puesta en atención de lo que emergía en sus modos de decir y hacer. La finalidad de ese momento se orientaba a diseñar estrategias de convivencia para lo que contamos con la participación de una profesional en trabajo social, allegada al

⁵ Así me refiero a una actitud pedagógica que niega, rechaza o limita todo accionar, pensar y sentir del sujeto en situación de aprendizaje. Esta pedagogía entabla una interacción verticalista que anula la posibilidad de diálogo y escucha, al tiempo que establece normas unilateralmente para ordenar las actuaciones en la escena pedagógica en función de las jerarquías comúnmente asociadas a la institución escolar moderna.

ámbito militante, la que nos ayudó a abordar estas situaciones desde una perspectiva crítica.⁶

Desde estos primeros planteos, “la violencia” –así, a secas– comenzó a ser una problemática tematizada por el equipo coordinador, en tanto se iban materializando en el espacio diferentes enunciados y acciones que provocaban incomodidades, burlas, insultos, golpes u otras reacciones entre los niños y las niñas. Por otra parte, la profundización de los lazos que nos unían se convirtió en el pasaporte para acceder a los pequeños “territorios” internos del barrio que señalaban determinadas experiencias de socialización y vinculación con lógicas propias de la dinámica urbana actual. En este sentido, no es casual que una de las primeras instancias de reflexión por parte del equipo haya comenzado con la realización de un mapeo barrial que buscaba aproximarse al contexto local donde estas infancias socializaban e interactuaban cotidianamente, incluido el apoyo escolar.⁷ Al revisar esta producción colectiva, encontramos que la problemática de mayor relevancia hacía recurrente la comprensión de situaciones conflictivas, (re)producidas en las vinculaciones que estas infancias sostenían en el espacio vía provocaciones, insultos, golpes e intimidaciones.

Siguiendo a Tomasini (2013), podemos considerar a estas vinculaciones “violentas” como *estrategias de relacionamiento entre pares* que producen actitudes corporales rudas, gestos intimidatorios y expresiones verbales provocadoras con el fin de alcanzar ciertos propósitos en un contexto específico. Así nos quedaba abierta la pregunta sobre cuáles eran los fines específicos de estas estrategias en el contexto barrial donde nos situábamos. Aun cuando estas formas no fueran utilizadas de manera homogénea y permanente por los niños y las niñas con quienes interactuamos, este señalamiento nos permitía ampliar la mirada en torno de las infancias que habitan ciertos espacios urbanos y que suelen ser catalogadas con frecuencia como “violentas” y “peligrosas” desde una mirada estigmatizante.

Por otra parte, este mapeo tuvo en cuenta la incidencia de diversos actores con quienes los niños y las niñas mostraban vincularse de una u otra manera en la dinámica barrial. Incluso, la cartografía reconstruida identificó “zonas de conflictividad” en algunos sectores de barrio Observatorio, Güemes y Cupani a partir de los relatos

⁶ De hecho, a partir de esta reflexión colectiva, un pequeño grupo del equipo coordinador comenzamos un proceso de formación en educación popular junto a más de 20 organizaciones sociales de Córdoba capital durante dos años que fue coordinado por el equipo de formación *Pañuelos en Rebelión*.

⁷ Para esta instancia, las compañeras que tenían formación disciplinar en Geografía propusieron incorporar la Cartografía Social como una herramienta de exploración local para la transformación social que se basa en los principios metodológicos de la investigación-acción participativa. Asimismo, como señala el conocido grupo de mapeo colectivo *Iconoclastas*, esta herramienta constituye “un proceso de creación que subvierte el lugar de enunciación para desafiar los relatos dominantes sobre los territorios, a partir de los saberes y las experiencias cotidianas de los participantes” que tiene por finalidad tejer una red de solidaridades y afinidades.

de actores locales. Al respecto, un dato importante que emergió en la caracterización barrial nos informó de la muerte del hermano de uno de nuestros niños. El joven de 14 años se llamaba Iván Agustín Brizuela, apodado “Nari” por sus amigos, asesinado de un disparo en un confuso episodio ocurrido en barrio Bella Vista, próximo a Güemes y Observatorio, la tarde del 28 de julio de 2014. Según algunas voces locales, se trató de un “ajuste de cuentas equivocado”, pues la víctima nada tenía que ver con los supuestos robos que había denunciado el hombre acusado de disparar desde su casa. Otras versiones lo consideraban un “enfrentamiento de bandas”, coincidente con la denominación bastante reiterada por la retórica de la “violencia urbana” que se difunde desde los medios masivos de comunicación. Estas diferencias en la caracterización de la muerte de “Nari”, quien en ese momento viajaba como acompañante en una motocicleta conducida por otro joven, no solo cristalizan la dificultad de llegar a la “verdad” o develar los “secretos” tras estas circunstancias,⁸ pues a menudo implican una red de relaciones en el territorio que sostienen actividades delictivas o ilegales; sino que además evidencian las distintas posiciones que habitan en el territorio al respecto de un asesinato bajo ciertas dinámicas locales.⁹

Lo cierto es que después de la muerte de “Nari”, quien vivía en un pasaje de barrio Observatorio que más tarde pude frecuentar con algunos niños y niñas, aparecieron varias pintadas en los muros cercanos a la zona de *frontera* con barrio Güemes. Allí se localizaba ‘El Callejón de la Delincuencia’, tal cual anunciaba el grafiti que registramos en una esquina entre calles Domingo Funes y Miguel Corro. En ese ‘callejón’, en tanto espacio-tiempo vivido y representado, conviven diversos actores que producen discursos y prácticas locales que van construyendo algunas identificaciones y formas de relacionamiento en los niños y las niñas con quienes interactuábamos en el espacio pedagógico. De ahí que el barrio –o mejor dicho, los espacios que identificábamos como propios para los niños y las niñas– comenzaban a tener mayor relevancia en nuestras inquietudes y reflexiones, pues se hacía evidente la trama constitutiva del territorio en los procesos de socialización de estas infancias. En ese ‘callejón’ entrábamos y salíamos de la mano con algunas niñas cuando las acompañábamos hasta la puerta de su casa al cerrar la jornada. Ellas casi siempre

⁸ Según los informes del avance del juicio por esta causa, las circunstancias del asesinato aún no se habían esclarecido a casi un año después de ocurrido. (Mató de un tiro: absolución o condena. 7 de julio de 2015. La Voz del Interior. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/sucesos/mato-de-un-tiro-absolucion-o-condena>)

⁹ En este sentido, resulta interesante recuperar el mapeo publicado en un diario local a casi 6 meses del asesinato de “Nari”, donde se informa que hubo 9 homicidios en 23 meses en la zona de Bella Vista y alrededores. Este registro periodístico pone en evidencia los conflictos sociales relacionados con el robo y la venta de drogas, donde la mayor cantidad de víctimas fatales tiene entre 14 y 26 años, asesinadas por armas de fuego en situaciones locales. (Acorralados: cómo es vivir entre tiros, drogas y robos en Córdoba. 7 de diciembre de 2014. La Voz del Interior. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/sucesos/acorralados-como-es-vivir-entre-tiros-drogas-y-robos-en-cordoba>)

tenían que salir acompañadas, por eso muchas veces tuvimos incluso que pasar a buscarlas para que las dejaran venir al apoyo.

Estas experiencias me llevaron a pensar sobre los modos en que se construyen subjetividades desde el contexto social que habitan cotidianamente, al tiempo que se fueron perfilando –con las reflexiones colectivas emergentes de la *praxis* de una pedagogía transformadora– otras variables que reclamaban pensar la cuestión desde una perspectiva crítica de género. En esa instancia de la práctica me acerqué a la *opción decolonial* en el contexto ofrecía la Maestría en la primera cohorte. La perspectiva de la *colonialidad del poder* gestada por Aníbal Quijano resultó ser un referente teórico-epistémico de alta pertinencia para examinar los procesos sociales en los que estaba involucrada como “militante” en este rincón del *sistema-mundo*.

En estas instancias, mis propósitos académicos encontraron un sustento político en la comunidad concreta donde participaba como educadora popular, al tiempo que iba definiendo mi *lugar de enunciación*¹⁰ y los objetivos específicos de esta búsqueda político-epistémica. En definitiva, mis preocupaciones políticas y académicas buscaban comprender cómo los niños y las niñas con quienes nos vinculábamos desde/en un espacio pedagógico barrial iban configurando sus modos de existencia de maneras diferenciadas, según los marcos de socialización y las dinámicas de vinculación en los que se involucraban en el territorio. Así, comienza a perfilarse la noción de *discursos sexualizantes* para analizar la actual producción de subjetividades sexuadas en las infancias de un territorio específico. De las distintas instancias de estos recorridos, quieren dar cuenta las páginas que siguen.

¹⁰ Entiendo esta “lugarización” en los términos de Adolfo Albán Achinte como “aquel sitio donde se reproduce la vida, se comparte la vida y se construyen relaciones intersubjetivas que tiene la particularidad que el contexto y sus dinámicas van construyendo sentidos de vida”. Desde ese sitio, que trasciende lo físico o geográfico, es el lugar desde donde enunciamos lo que sentimos y pensamos al mundo con el que nos relacionamos. (Albán Achinte, Jornadas de Estética y Pensamiento Decolonial, 2016)

CAPÍTULO 1

FUNDAMENTOS DE LA EXPERIENCIA

En este capítulo se desarrollan los lineamientos que han orientado esta investigación en tanto búsqueda político-epistémica. Dado que comprende una experiencia concretada en un contexto situado, exponemos aquí las fundamentaciones pertinentes para pensar los procesos sociales desde una genealogía atravesada por la experiencia de la *herida colonial*.

Entender las dinámicas, relaciones y estructuras sociales operando en el territorio compartido, nos requería pensar desde qué lugar enunciaríamos nuestros análisis. De ahí que, hacia el final, exponemos las estrategias que propiciamos para situarnos en el contexto y participar con la mente abierta y la mirada (y la escucha) atenta. Los recorridos transitados nos permitieron interpretar algunas de las cuestiones que intentábamos entender en el mapeo social y en otros tantos intercambios reflexivos. Una posible *caja de herramientas* que facilitó el ejercicio “etnográfico” consistió en mantener la participación observante de una particular experiencia en la escena urbana de la ciudad de Córdoba, donde “la violencia” parece actualizarse en una trama o *matriz estructural* de manera específica en las primeras décadas del siglo XXI.

El problema de la investigación y algunas reconsideraciones en el *andar*

*Tal vez el cuerpo, por ser esa tela tan frágil
donde la sociedad se proyecta pueda ser
el punto de partida hoy para pensar
lo humano, para preservar lo humano,
este humano factible, inusitado,
que guarda siempre un resto de misterio.*

Carmen Soares. (2001, 129)¹¹

Desde esa intersección que articuló la praxis político-pedagógica en el barrio con el recorrido académico que inicié en la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad (Facultad de Lenguas-UNC), comencé a proyectar el trabajo final de investigación en torno de la construcción de subjetividades sexuadas en la infancia localizada en un

¹¹ Soares, Carmen. Cuerpo, acontecimiento y educación. En: Cuerpo e Historia. San Pablo. Autores Asociados. 2001.

contexto urbano específico. En ese sentido, es preciso aclarar que en un principio mis planteos tenían un interés más cercano a la institución escolar y a los discursos sociales y jurídicos resonantes en Argentina durante los últimos quince años, y en particular desde la implementación de políticas legislativas y educativas en el período de gobierno kirchnerista.¹² Sin embargo, a medida que fui estableciendo y profundizando las vinculaciones con diversos actores del territorio en cuestión, que incluyen a las infancias que participaban del espacio pedagógico, sus familiares y vecinos o integrantes de otros ámbitos locales, se hizo imprescindible reconfigurar algunos ejes de indagación y considerar a los actuales discursos institucionales (jurídicos, legislativos o escolares) como una marca contextual de la época.

Aun cuando dichos discursos fueran relevantes para caracterizar el contexto histórico y político del país, durante las primeras décadas del siglo XXI, como “terreno fértil” para avanzar en ciertas demandas sociales, el *andar decolonial*¹³ por el territorio propició una observación atenta y una escucha crítica del contexto donde se producen sentidos y saberes locales que los niños y las niñas (re)producen al socializar e interactuar allí con otros sujetos. En aquellos diálogos y recorridos, las meriendas en la CPC o los picnics en plazas y otros espacios del barrio, los juegos planificados o espontáneos, las tareas escolares o actividades plásticas y en otras circunstancias compartidas, los niños y las niñas decían y hacían “cosas” que pronto se transformaron en objeto de indagación. Sus palabras y acciones entrelazaban relatos vividos de lo que constituían sus realidades cotidianas junto a familiares, amistades y otros actores locales, ya sea en la escuela, la calle, la casa, el ‘callejón’, el ‘campito’, y otros lugares cercanos a su cotidianeidad. En esos *haceres* y *decires* quedaban evidenciadas ciertas percepciones que los niños y las niñas parecían producir –desde la localización barrial– en torno de las relaciones de género y, en particular, de las formas en que se configuran distintas imágenes sociales y simbólicas de la masculinidad y la femineidad. En última instancia, lo que se volvió evidente fue el carácter pedagógico¹⁴ de los procesos de socialización inherentes a la experiencia

¹² Entre algunas legislaciones sancionadas podemos mencionar la Ley de Educación Sexual Integral (Ley N° 26.150/2006) que intenta implementarse –con dificultades– en el sistema educativo nacional; la modificación al código civil en lo que respecta al Matrimonio Civil (para legalizar los matrimonios entre personas del mismo sexo) conocida como “Ley de Matrimonio Igualitario” (Ley N° 26618/2010); la Ley de identidad de género (Ley N° 26.743/2012); el Programa Nacional de Salud Sexual y Procreación Responsable (Ley 25.673), la Ley 26.485 de Protección integral para prevenir, sancionar y erradicar la violencia contra las mujeres en los ámbitos en que desarrollen sus relaciones interpersonales; la Ley Nacional 26.061 de Protección Integral de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes; la Asignación Universal por Hijo (Decreto 1602/09); y la Asignación Universal por Embarazo para protección social.

¹³ Esta idea remite a la forma de hacer política que proponen los zapatistas como “Otra Campana”. Según recupera Grosfoguel (2007), esta concepción ‘otra’ del hacer político parte de la noción de los indígenas tojolabales del *andar preguntando*, que implica una posición de retaguardia desde donde se va “preguntando y escuchando” con el fin de entablar un diálogo pluriverso y articular un programa de acción concreto que incluya todas las demandas de todos los sujetos oprimidos (y sus cosmovisiones). El *andar decolonial* propone así una actitud de diálogo *transmoderno*.

¹⁴ En cuanto a lo pedagógico, partimos de la idea de que todo acto social supone la posibilidad de aprender. (Palermo, La colonialidad del saber: una violencia invisible, 2014) Por esto nos situamos en una genealogía latinoamericana de pedagogías críticas, iniciada con los aportes de Paulo Freire (1970) a mediados del siglo pasado, y

territorial y corporal, en cuanto ha sido posible relevar modos locales de aprender a constituirse como niños y niñas en una trama social específica fundada en un orden históricamente binarizado.

En efecto, la experiencia colectiva en el Espacio de niñez de la Casa Popular Cienfuegos, localizada en un barrio considerado de “carácter obrero y marginal” para la cultura urbana cordobesa, resultaba ser una vivencia sumamente interesante para penetrar en los marcos y las dinámicas actuales que inciden en la producción social y simbólica de las subjetividades sexuadas de las infancias que habitan estos territorios. De allí que el foco de nuestros análisis buscó interpretar y comprender los *discursos sexualizantes*, producidos en el marco de las relaciones sociales locales, en tanto dispositivos que tienden a configurar formas de constituirse como sujetos sexuados desde temprana edad en una particular matriz de regulación sexo-genérica. Estas formas, incluso, se manifestaron en diferentes dimensiones que nos permitieron identificar el *cuerpo* y el *territorio* como categorías centrales en los procesos de socialización de dicho grupo.

Así, las maneras en que los niños y las niñas asumían su sexo en un juego de identificaciones y diferenciaciones desde una matriz de poder específica no solo evidenciaban cuestiones de género y sexualidad socialmente convenidas, sino que además estaban poniendo en foco otros posicionamientos sociales relevantes para comprender dicha construcción. Por cierto, cabe aclarar aquí que la “sexualidad” no queda circunscripta en nuestro trabajo solo al acto sexual o la genitalidad vinculada a aspectos eróticos y afectivos, sino que abarca el conjunto de relaciones sociales que referencian construcciones de masculinidad y feminidad que habilitan diferentes formas de ser, sentir y habitar en un contexto social. De ahí que cuando hablamos de discursos que “sexualizan” buscamos abordar este proceso social paulatino, dinámico, contradictorio, desde una concepción ampliada de dicha categoría analítica.¹⁵

Por otra parte, cabe añadir que la referencia “institucional” en el título previsto del plan inicial (*de la escuela al apoyo*) da cuenta no solo del tránsito material de los niños y las niñas, que –en la mayoría de los casos– después de asistir a la escuela participaban del espacio pedagógico, sino también del recorrido simbólico que fue

enriquecida por la teoría y la práctica feminista en Argentina y Latinoamérica, desde donde poder incorporarnos en el recorrido “hacia una pedagogía feminista decolonial.” (Alonso, 2007; Longo, 2007; Korol, 2009; Espinosa Miñoso, 2009; Curiel Pichardo, 2011; Lugones, 2012)

¹⁵ Distintas perspectivas feministas han abordado las cuestiones de género y sexualidad en las relaciones sociales desde diferentes contextos. Ya en la década de 1970, la francesa materialista Mathieu (2005) señalaba la construcción social del sexo y la sexualidad como una definición ideológica, no mera diferencia biológica, que produce la “diferenciación” entre hombres y mujeres para organizar las relaciones de poder de manera jerárquica y desigual, ubicando a los primeros en el lugar de la dominación. De ahí se asumió, como señalaron otras teóricas lesbianas feministas, que existe una producción social de la sexualidad a partir del régimen y la institución de la heterosexualidad. (Rich, 1998; Wittig, 2006)

perfilando dicho espacio al involucrarse en otras cuestiones de la infancia desde el quehacer colectivo. Incluso la localización geográfica que refiere a *Las Cinco Esquinas de Observatorio* se convirtió, tal como veremos más adelante, en un significante de mayor alcance territorial, pues desde allí surgieron nuevas preguntas que ampliaron nuestra perspectiva hacia una espacialidad mucho más compleja y dinámica. Estas reconsideraciones no solo enriquecieron nuestro análisis y las prácticas pedagógicas y políticas en el territorio concreto, sino que también produjeron una profunda sensibilización a sus problemáticas cotidianas durante el *andar* compartido.

Orientaciones conceptuales

En nuestras primeras aproximaciones a los “procesos de socialización”, recuperamos los señalamientos del sociólogo francés Bernard Lahire (2007) en cuanto a que los sujetos se socializan, es decir, pasan de ser un “ser biológico” a un “ser social”, mediante el aprendizaje de formas “duraderas” de conductas, pensamientos, emociones, etc. en un contexto social y cultural determinado. En este sentido, el autor propone que para comprender las prácticas individuales es necesario “[reconstruir] los marcos de socialización y de influencia que pesan sucesiva, pero sobre todo simultáneamente, sobre los individuos en cuestión”. (pág. 34) Por otro lado, la teórica social argentina Zulma Palermo (2011) señala que los procesos de subjetivación son vivenciales, y apelan necesariamente a un “locus tanto geográfico como social”, pues requieren y revelan la pertenencia a un territorio y a un grupo humano, donde se construyen saberes y prácticas en la experiencia local de la comunidad. En este sentido, cabe señalar que estos procesos no tienen lugar de manera aislada, sino que se inscriben en un continuum sociocultural que reconoce una memoria histórica de larga data y se van reconfigurando de manera compleja en la actualidad de nuestras sociedades “globales”. Esta complejidad nos permite pensar que las subjetividades emergentes en estos procesos no son homogéneas ni están desprovistas de conflictos, sino que incorporan formas heterogéneas, e incluso contradictorias, de ser y habitar en el mundo de acuerdo con los vínculos sociales, territoriales e institucionales que los sujetos establecen a lo largo de su existencia. Al decir de Palermo, al menos deberíamos “traducir al propio discurso el discurso que se construye en tales márgenes”. (Palermo, 2005)

En tal sentido, es posible concebir los procesos de socialización y subjetivación como procesos pedagógicos en los que se producen “formas duraderas” de existencia

desde un *locus* específico. De allí que, teniendo en cuenta el carácter situado de estos procesos, se nos hizo imprescindible indagar y caracterizar el contexto sociohistórico donde se inscribe la producción de subjetividades de estas infancias. Con este planteo buscamos perfilar el *territorio* como un espacio-tiempo donde se producen y manifiestan valoraciones y clasificaciones en torno de las corporalidades que allí habitan. En definitiva, se trataría de “leer los *cuerpos*” como significantes locales de afectividad/intelección. Por tal motivo, en nuestras indagaciones consideramos fundamental la dimensión *geo-corpo-política del conocimiento* (Mignolo, 2010)¹⁶ para conceptualizar a los *discursos sexualizantes* como dispositivos pedagógicos¹⁷ que producen, inscriben y tensionan diversos saberes respecto de la sexualidad dentro de una particular matriz sociocultural. En este sentido, adherimos a la construcción de “una retórica antirracista a partir de nuestra propia historia y configuración como sociedades” e inscribimos a los discursos sexualizantes también como *discursos racializantes*; pues –siguiendo a Segato (2015)– existen modos de construir y reproducir de manera sistemática esa “indeseabilidad” y esa “repugnancia física y moral”, nada biológicas, en relación con los cuerpos racializados, es decir, “la no-blancura, definida como signo de una posición en la historia” de una comunidad específica. (Ibíd., pág. 29) Así, la “intersección” entre *raza* y *sexualidad* nos permitió puntualmente visibilizar el problema de los “condenados” actuales por la “portación de rostro” a partir de las experiencias transitadas con niños y jóvenes en el territorio.

Por esto, cabe recuperar en nuestro análisis que, en tanto “sujetos coloniales” constituidos en una particular trama sociohistórica, esta producción de subjetividades sexuadas en las infancias estudiadas opera en el marco epistémico introducido por el sistema-mundo *moderno/colonial* –enunciado por Quijano & Wallerstein (1992)– que inventó la “raza” como un concepto que –tal cual sugiere Segato (2015)– “se resiste a ser fijado en sus contenidos, que no puede ser esencializado y que solo puede comprenderse en una dialéctica muy particular, que podríamos definir como un mecanismo histórico de expurgo, desecho y eyección como contrapartida indispensable para la construcción de la pureza o blancura del dominador.” (pág. 258) Siguiendo a Quijano (2000),¹⁸ la antropóloga señala que la invención de la raza produce un *capital racial* diferenciado por las “huellas” de la historia colonial; mientras

¹⁶ Vale aclarar que la noción de *geopolítica* y *corpopolítica* que propone Mignolo se gesta, precisamente, como alternativa a la biopolítica foucaultea originada desde la “egopolítica” y “teopolítica”.

¹⁷ En tal sentido, García Suarez (2004) sostiene que los *dispositivos pedagógicos de género* comprenden “cualquier procedimiento social a través del cual un individuo aprende o transforma los componentes de género de su subjetividad.” (En Zattara, 2010, pág. 10)

¹⁸ Desde la perspectiva de la colonialidad del poder, “la idea de raza es, con toda seguridad, el más eficaz instrumento de dominación social inventado en los últimos 500 años”, ya que “sobre ella se fundó el eurocentramiento del poder mundial capitalista y la consiguiente distribución mundial del trabajo y del intercambio.” Para el autor, la raza es “uno de los elementos fundantes del actual patrón de poder” en cuanto produce “la clasificación social básica y universal de la población del planeta” en torno a jerarquías, asimetrías y dominación. (Quijano 2000: 37)

que la *racialización* comprende “la constitución de un capital racial positivo para el blanco y un capital racial negativo para el no blanco”. (Segato, 2015: 259)

De ahí que la perspectiva de la *colonialidad del poder* nos asiste a pensar la comprensión del mundo social que habitamos desde la experiencia colonial vivenciada en una geografía particular, nombrada en aquel momento como *América*, en tanto productora de una matriz cultural de poder que pervive como *núcleo duro* de la (aún persistente) colonialidad. (Quijano, 1992; 2000) A partir de la experiencia relacional con otros sujetos situados en aquella geografía, es posible percibir ciertas políticas corporales que condicionan la existencia de algunos grupos sociales, según parámetros sexuales y raciales que los explicita María Lugones (2008) por medio de la noción del *sistema moderno/colonial de género*.¹⁹ Estas contribuciones nos asistieron a situar los actuales procesos de socialización en una *geo-corpo-política del conocimiento* a fin de comprender la producción de subjetividades sexuadas en un sector de la sociedad cordobesa que hoy se concibe y constituye –desde la *diferencia colonial*– como “indeseable”. Desde la biopolítica foucaultiana, es aquello “que se puede dejar morir”. (Segato, 2015, pág. 256)

Por otra parte, a partir de la concepción de que “toda educación es sexual” (Morgade, 2011) y considerando específicamente a los procesos de socialización y subjetivación como procesos pedagógicos de “sexualización” (Palermo, 2006), es posible indicar que los sujetos aprenden a sexualizar sus subjetividades a partir de discursos y prácticas sociales en un contexto geopolíticamente situado.²⁰ Bajo esta premisa, también resulta cierto que, desde antes de nacer, nos “dicen” qué seremos y cómo habitaremos el mundo de acuerdo con las formas anatómicas que van adoptando nuestros cuerpos. La clasificación primaria del “ser” se divide en nenes y nenas. Nos asignan así un nombre que indica nuestro sexo biológico, mientras nos enseñan pautas socioculturales –sexualmente diferenciadas y normadas– a través de dispositivos originados en/por distintos ámbitos y grupos sociales para aprender a conocer el mundo desde una de aquellas “identidades”. Nos eligen vestimentas y juguetes con diferentes colores, diseños y funciones que suelen exhibir y constituir nuestra sexualidad en los mismos términos binarios. También nos enseñan cómo

¹⁹ En su relectura crítica de los aportes de Anibal Quijano, Lugones (2008) señala que el patriarcado es una consecuencia del *sistema moderno colonial de género* impuesto en las sociedades precolombinas y las comunidades implantadas por el comercio de la esclavitud a partir de la colonización europea en nuestros territorios. Esta imposición fue canalizada mediante la regulación de las relaciones sociales según clasificaciones raciales y sexuales de los grupos humanos subalternizados.

²⁰ Al respecto de las políticas de educación sexual orientadas exclusivamente en nuestro país a las infancias y adolescencias desde un enfoque normalizador, disciplinador y preventivo, donde la institución escolar ha cumplido históricamente un rol de garante en “la transmisión y apropiación de los discursos acerca de las relaciones entre feminidad y masculinidad, la inculcación de ciertos valores y premisas morales, prohibiciones y prescripciones”, Morgade (2011) señala que el cuerpo ha sido moldeado a partir de la “diferencia sexual” entre lo femenino y lo masculino, estableciendo así relaciones de sexo-género jerarquizadas, según las expectativas sociales de rendimiento y comportamiento. (pág. 48)

comportarnos, sentir(nos) y relacionarnos con otras personas de acuerdo con estos patrones normativos. Es precisamente esta lógica binaria la que consagra el pensamiento de la modernidad patriarcal y que sostiene todo el aparato de control (Palermo, 2006), tal como señalaremos más adelante, siguiendo el pensamiento decolonial y la teorización feminista de mujeres mestizas, negras, migrantes de Latinoamérica y el Caribe.

Si bien, desde la perspectiva del feminismo posestructuralista, es ampliamente conocido que el género se va creando de manera permanente a partir de *performances* (Butler, 1999), es decir, actuaciones repetitivas que configuran formas aparentemente naturales, normales y estables de “hacerse” mujeres y hombres dentro de una lógica binaria heterosexual, se nos propone pensar que el sexo no es un atributo natural como mero producto de la biología, sino que más bien se trata de un dispositivo material que vuelve “legibles” los cuerpos de los sujetos. Esta inteligibilidad se concreta a partir de imaginarios sociales estabilizados y diferenciados en una matriz heterosexual que otorga parámetros de “normalidad” en las sociedades occidentalizadas.²¹ Desde esta perspectiva, la *performatividad* del sexo-género nos permite afirmar que no se trata de una actuación aislada, sino de una práctica social (re)producida en un contexto específico.²² Este enfoque suele dejar por fuera una cuestión relevante para nuestras localizaciones, dado que no contemplaría cabalmente la experiencia (y herencia) colonial que ha atravesado –y que históricamente ha venido configurando– las subjetividades sexuadas de los “sujetos coloniales” situados en los territorios conquistados por la *episteme* moderna/colonial.

A partir de una violenta lógica de clasificación y jerarquización en función de ciertos posicionamientos en las territorialidades, que se implantó en América Latina desde la Conquista en 1492 y se fue reconfigurando a lo largo del tiempo y las geografías del continente en el proyecto de las Repúblicas liberales. En esta lógica, se han diferenciado poblaciones enteras mediante la *racialización* de lo “negro” o lo “indígena” como una posición de sujeto desvalorizada, marginalizada o negada. En tiempos coloniales, la supremacía blanca se impuso principalmente a fuerza de espada, cruz y gramática; una tríada que configuró la *retórica de la modernidad* junto a la *lógica de la colonialidad* como única forma de comprender y habitar el mundo y por tanto como única vía para construir conocimiento “válido”. (Mignolo, 2010) La discursividad moderno/colonial, en tanto proceso y producto de la *colonialidad del*

²¹ Para profundizar en la idea de “Hemisferio Occidental” y su impacto en la construcción de nación y, luego la constitución de los Estados-nación en América Latina, ver Mignolo (2000).

²² Sin profundizar en la cuestión, rescatamos que el “género” como categoría analítica y política es importante para las ciencias sociales al evidenciar las jerarquías estructurales entre los sexos, aunque ha sido criticada por asumir la diferencia sexual en grupos homogéneos y descontextualizados de hombres y mujeres. (Curiel Pichardo, 2011)

saber, ocultó los saberes, los sentidos y las prácticas de estas comunidades o los presentó como diabólicos, degenerados y bárbaros, al tiempo que puso en funcionamiento procesos de subjetivación y socialización que desvalorizaban por completo la ancestralidad, la espiritualidad y la colectividad, características primordiales de estos grupos colonizados.²³

En los procesos independentistas que conformaron los Estados-nación en América Latina, se reforzaron estas normativas de “aculturación” mediante la noción de *mestizaje* que buscaba homogeneizar las diferencias negando la autodeterminación de las comunidades, en pos de construir una ciudadanía moderna bajo el modelo liberal del hombre blanco. A propósito, en su libro “Córdoba Morena”, Marcos Carrizo releva importantes datos en torno de la presencia de afrodescendientes en estas geografías durante el siglo XIX. Contextualizada entre 1830 y 1880, la investigación señala que hubo cambios en los discursos censales y las categorías étnicas hacia fines de la década de 1860 como producto del “blanqueamiento” puesto en marcha por la modernización de los nuevos Estados latinoamericanos. Ya no se hablaba de pardos, zambos, sardos y negros esclavos, sino de “argentinos”. (Carrizo, 2011) Los intentos de modernizar la Argentina requerían poblarla de ciudadanos blancos o “blanqueados”, con la implicancia de invisibilizar, expulsar o exterminar a los pueblos originarios y a las comunidades negras.

Dadas estas circunstancias históricas, se hace imprescindible abordar la cuestión racial por fuera de las diferencias biológicas o de la pertenencia a un grupo étnico, sino más bien pensando en cuáles son las formas de existencia, desde ciertos cuerpos y territorios, “heridas” en nuestras geografías por la modernidad colonial.²⁴ El *capital racial* que otorga la raza nos permite leer entonces “una posición, una herencia particular, el paso de una historia, una carga de etnicidad muy fragmentada, con un correlato cultural de clase y de estrato social.” (Segato, 2015, pág. 257) Desde la perspectiva de la interseccionalidad²⁵, estas categorías resultan “co-sustanciales” o “co-constitutivas” (es decir, no separadas) a otros condicionamientos socioculturales. Siguiendo a Curiel Pichardo (2011), estas categorías no buscan analizar específicamente las políticas de identidad y de reconocimiento, sino comprender las relaciones y estructuras sociales dentro de un régimen político marcado por la

²³ Palermo (2014) signa estos mecanismos como formas de violencia en la colonización de subjetividades.

²⁴ Aquí nos remitimos al concepto de “herida colonial” de Gloria Anzaldúa (1987) cuando escribe habitando en las fronteras, donde “la frontera Estados Unidos y México es una *herida abierta* donde el tercer mundo se restriega contra el primer mundo y sangra.” Según Mignolo (2008), esta expresión puede ser traducida en aquellas situaciones donde “Europa y Estados Unidos inflingieron y continúan inflingiendo la fricción de la misión civilizadora, desarrollista y modernizadora.” (pág. 252)

²⁵ Para comprender los imaginarios, los discursos y las prácticas en torno al sexo-género y la sexualidad en el contexto local, nos remitimos a la propuesta de las mujeres negras en Estados Unidos, fundadoras del *Black Feminism* en los años setenta, para pensar la raza, el sexo, la clase y la sexualidad como categorías analíticas y políticas que nos permiten abordar los actuales procesos de socialización. (Espinosa Miñoso, 2014)

heterosexualidad obligatoria que afecta a todos los sujetos, particularmente en nuestra región a partir de la colonización y la construcción de naciones mediante criterios racializados de la ciudadanía liberal, a imagen y semejanza del Hombre europeo-blanco-cristiano-occidental-heterosexual.

Pensar en la *colonialidad del poder, del saber y del ser* (Quijano, 1992; Mignolo, 2010; Castro Gómez, Schiwy, & Walsh, 2002), como huellas profundas en Latinoamérica aún presentes en nuestras localizaciones, nos permite comprender críticamente la incidencia de una *matriz de violencia estructural* (Segato, 2003) que al día de hoy continúa negando formas de existencia desde la *diferencia colonial*²⁶ que, en palabras de Mignolo (2003), “consiste en clasificar grupos de gentes o poblaciones e identificarlos en sus faltas o excesos, lo cual marca la diferencia y la inferioridad con respecto a quien clasifica...” (pág. 39) Para comprender esa *diferenciación*, en términos de Mathieu (2005), es preciso atender a los procesos históricos específicos que han construido y aún construyen una trama particular del poder en nuestra “América”, donde se configuran relaciones socioculturales jerarquizantes estructuradas por una *matriz colonial de poder*. (Quijano, 2001) Por tal motivo, localizo estos funcionamientos desde lo que Aníbal Quijano ha denominado *colonialidad del poder*, una matriz estructural de poder que, como núcleo duro de la modernidad, da continuidad a las formas hegemónicas de *poder, saber y ser* aún después de concretadas las independencias jurídico-administrativas de las ex colonias en “América”. Según el sociólogo peruano, esta *colonialidad* penetra todas las esferas de la vida social, tanto materiales como simbólicas:

Todo ese accidentado proceso implicó a largo plazo una colonización de las perspectivas cognitivas, de los modos de producir u otorgar sentido a los resultados de la experiencia material o intersubjetiva, del imaginario, del universo de las relaciones intersubjetivas del mundo, de la cultura en suma. (Quijano, 2000, pág. 127)

De ahí que nos interesó reflexionar sobre los modos en que estas clasificaciones jerárquicas se (re)actualizan y son resistidas en las experiencias locales de nuestras sociedades contemporáneas, pues sus conformaciones documentan procesos violentos de socialización y subjetivación a lo largo de la historia

²⁶ El semiólogo argentino Walter Mignolo comprende ese espacio como el mecanismo hegemónico utilizado desde el siglo XVI hasta la actualidad para concretar la subalternización del conocimiento no occidental, cuya misión ha sido clasificar pueblos enteros desde un pensamiento hegemónico/occidental que marca la *diferencia* como inferioridad respecto de quien clasifica y así justifica la colonización. En el lado “subalterno” de la diferencia colonial, se encuentran quienes habitan la periferia, o la *frontera* –al decir de Anzaldúa (1987)–, es decir, los sujetos racializados, explotados, abusados, apropiados. Desde este espacio de disputa epistémica, se vuelve posible también el surgimiento de un *pensamiento fronterizo* como fuerza potente, liberadora que reactualice la relación opresor-oprimido.

colonial, en particular, para los grupos sociales que no respondían a la supremacía blanca *occidental*. En este sentido, en una relectura de Quijano, María Lugones (2008) nombra al sistema-mundo como *Sistema Moderno Colonial de Género* y propone pensar que la raza, el género y la sexualidad se co-constituyen como organizadores de la opresión. Para la autora, el paso de la colonización a la colonialidad centra a la cuestión de género en la complejidad de las relaciones constitutivas de dominación y explotación del sistema global capitalista de poder. En los análisis y las prácticas de un feminismo antirracista decolonial, “raza” no es ni separable ni secundaria a la opresión de género sino co-constitutiva. A través de las contribuciones del feminismo afro/mestizo (Lugones 2008; Segato, 2011; Espinosa Miñoso, 2014), entendemos que los vínculos sociales entretujan relaciones de poder que están fuertemente condicionadas por cuestiones raciales y sexuales que presentan correlatos coloniales en la historia acontecida en nuestra región a partir de la *colonialidad de género*.²⁷

En este sentido, se nos hace posible rastrear la naturalización del ejercicio de la violencia social en un proceso sociohistórico de *diferenciación colonial*, tal como veremos más adelante, para comprender la genealogía en la que se inscriben ciertos modos de socialización en la actualidad. Este señalamiento busca por lo tanto ampliar la mirada en torno de las subjetividades de niños y niñas pertenecientes a los *sectores populares urbanos*, que con frecuencia suelen ser catalogados como “violentos” o “peligrosos” desde la mirada (colonial) del poder, a fin de situar sus producciones discursivas en un continuum de violencias en la colonización de las subjetividades, como sugería Palermo (2014). Por esto, al hacer hincapié en una perspectiva crítica que no pase por alto los relatos y modos moderno/coloniales que asisten en la construcción diferenciada de subjetividades sexuadas en la infancia, estamos señalando que los procesos de socialización y subjetivación no son aislados, sino que se sitúan en una particular matriz de ordenamiento social que ejerce ciertas presiones disciplinarias con respecto a las posiciones valoradas y aquellas *devaluadas*.

En distintas ocasiones, hemos identificado valoraciones y clasificaciones por parte de los niños y las niñas que manifestaban formas “correctas” o “incorrectas” de *ser y habitar* el mundo, según los modelos apprehendidos en torno de las

²⁷ Para Lugones (2012), la “colonialidad de género” resulta de la “introducción” con la Colonia de un sistema de organización social que dividió a las gentes entre seres humanos y bestias.” En estas sociedades, los europeos y las europeas fueron entendidos como “humanos”, desde el racionalismo cartesiano, con capacidad de gobernar por otros y portar una fe monoteísta, con modos “civilizados” que usan la naturaleza como recurso y crean condiciones económicas, jurídicas y científicas que lo ubican en una superioridad racial para reproducir esta humanidad y su lógica moderna-colonial. En esta lógica, la mujer europea es considerada humana, pero queda inferiorizada por su “emocionalidad y cercanía a lo natural”, su “fragilidad física y mental”. Por su parte, quienes son socialmente organizados como “bestias”, los no-humanos, no tienen género ni racionalidad, por tanto están disponibles para el uso del “ser humano” en términos económicos, sexuales y vitales. En otras palabras, los “sujetos coloniales”, al ser racializados como “no-humanos” desde la Conquista en adelante, son inferiorizados mediante una dicotomía jerárquica de género.

masculinidades y feminidades en los ámbitos sociales que frecuentan. Estas formas (con sus saberes y sentidos) entendidas como constructos locales constituyen los procesos de socialización “primarios” que tienen lugar en la infancia –con mayor intensidad y frecuencia– dentro del seno familiar. (Lahire, 2007) Allí, en esa primera escena social, comienzan a estructurarse las relaciones jerárquicas entre los “géneros” a partir de vivencias que nos enseñan cómo actuar, sentirnos y vincularnos en un entorno social determinado, pues existen formas de ser y habitar esperables para niños y niñas respectivamente.²⁸

Lo que Rita Segato ha dado en llamar “patriarcado familiar” también se construye en/desde otras instancias socializantes, como la escuela o el grupo de pares, mediante “posiciones marcadas por un diferencial de prestigio y de poder”. (Segato, 2016) Para esta autora, la “cultura patriarcal” es parte constitutiva de los procesos históricos coloniales vivenciados en esta región del “mundo-aldea” que ha sido denominado “América”, pero no se reduce al momento fundacional de la Conquista y la Colonización.²⁹ A partir de la estructura binaria implantada por la modernidad/colonialidad, apunta que “el otro del Uno es destituido de su plenitud ontológica y reducido a cumplir con la función de *alter*, de *otro* del Uno como representante y referente de la totalidad.” Ese Uno, “hijo del proceso colonial”, es encarnado en un sujeto con cuerpo *masculino* y *blanco*, que hereda el prestigio y el poder político de la “esfera pública” de la comunidad, en tanto Sujeto Universal. Esto es lo que Segato propone pensar como “patriarcado de alta intensidad”. (Ibíd. pág. 94)

Al respecto del binarismo sexual racializado, otras teóricas feministas señalan que estos modos diferenciados suelen estar regidos por una *heterosexualidad obligatoria* que instituye pautas sociales regulativas de las experiencias afectivas, eróticas y sexuales de las personas entre “hombre y mujer” que se deben asumir como “normales”. Para Adrienne Rich (1998), la heterosexualidad es una institución política obligatoria para las mujeres que las segrega en el campo laboral en puestos inferiores (como empleadas domésticas, secretarias, niñeras, educadoras, enfermeras, etc.) al tiempo que garantiza a los hombres el derecho de controlar física, económica y emocionalmente a las mujeres. Según Wittig (2006), el régimen heterosexual se basa en la naturalización ideológica de la diferencia sexual, donde las mujeres son forzadas

²⁸ En este sentido, pudimos comprender cómo ciertos “llamados disciplinarios” (Tomasini et al., 2012) estaban regulados por pautas socioculturales diferenciadas de acuerdo con un *sistema de sexo-género* que la antropóloga estadounidense Gayle Rubin caracterizó como “el conjunto de disposiciones por el que una sociedad transforma la sexualidad biológica en productos de la actividad humana.” (Rubin, 1986, pág. 36)

²⁹ Segato (2016) señala que, en este “mundo-aldea” previo a la Conquista y luego en el desarrollo de los Estados-nación latinoamericanos, existían relaciones y estructuras sociales *duales*, donde los géneros cumplían roles recíprocos y vinculantes en la comunidad, cada uno con capacidades ontológicas plenas para desempeñarse diferencialmente en las distintas esferas políticas de la vida social. Su regulación, afirma la antropóloga, opera mediante un patriarcado de “baja intensidad”.

a asumir como destino la reproducción de la especie, el matrimonio conyugal, el cuidado de otras personas, el coito forzado o la disponibilidad de sus cuerpos para otros. En tanto régimen político, la heterosexualidad es asumida “naturalmente” por el Estado, las leyes, la institución policial, entre otros regímenes de control. (Curiel Pichardo, 2011)

Entonces, atendiendo a la dimensión sociohistórica de la *sexualización de la raza* o la *racialización de la sexualidad*, como plantea la colombiana Mara Viveros (2008), ampliamente (re)producida y actualizada en las sociedades contemporáneas, pudimos vislumbrar también la existencia de una jerarquización social –en términos de un posicionamiento socioeconómico (clase) y generacional (edad)– en las infancias que habitan la ciudad de Córdoba en los inicios del siglo XXI. En este sentido, buscamos señalar algunas relaciones significativas entre políticas públicas, reconfiguraciones urbanas y dinámicas económicas en el devenir histórico local que afectan específicamente a niños y jóvenes de barrios “marginalizados” por ciertas jerarquías. Esta caracterización territorial nos permitió enmarcar las prácticas y los saberes locales en un contexto de producción de sentidos signado por diversas situaciones conflictivas que vivencian especialmente las infancias de los *sectores populares urbanos* ubicados en una zona peri-central de la ciudad.³⁰ Si bien se han implementado normas jurídicas y políticas sociales y educativas a nivel nacional en un marco de ampliación de derechos en la “década ganada” en Argentina, y a pesar de los cambios culturales manifestados en los últimos 50 años,³¹ aún es fundamental comprender y evidenciar cómo sigue operando subrepticamente esta matriz de ordenamiento social en la configuración de las subjetividades de niños y niñas en un contexto profundamente racializado.

De allí que adoptamos una perspectiva intercultural crítica (Walsh, 2005), al posicionarnos e implicarnos en un *lugar de enunciación* comprometido éticamente con la acción político-epistémica de la investigación académica. (Dussel, 2006; Palermo, 2011) En tal sentido, los pasos que fuimos dando en el recorrido por el territorio estuvieron orientados desde un enfoque pedagógico crítico (Freire, 1970-1992), una pedagogía feminista (Korol, 2006; Longo, 2011; y otras antes citadas) y la opción decolonial (Quijano, 2001; Mignolo, 2008; Palermo, 2011; Segato, 2015); lo que nos

³⁰ Es preciso consignar a los “sectores populares urbanos” como aquellos sujetos históricos/colectivos que se insertan en las estructuras socioeconómicas, políticas y culturales de una sociedad como los “despojados” o “desalojados” del espacio hegemónico, del territorio usurpado por el grupo que controla los recursos de la Nación y sus elites estatales. Sin embargo, no pretendemos homogeneizar a estos sectores sociales en una categoría totalizante, dado que en el contexto estudiado se han podido visibilizar algunos indicios de una heterogeneidad social, cultural, económica y política en su devenir histórico local. Por esto, entendemos a los sectores populares en tanto *sujetos racializados* por la *razón* moderno-colonial. (Segato, 2015)

³¹ Algunas etnografías realizadas en el contexto local dan cuenta de ciertas transformaciones culturales a partir de algunos modos de socialización y sociabilidad “genéricamente diferenciados” en diferentes contextos geopolíticos. (Blázquez, 2008, 2010; Molina, 2012; Previtali, 2010)

permitió entablar vínculos y relaciones con los sujetos que allí habitan no solo para informarnos con datos, tal como se espera de una investigación situada, sino principalmente para aportar a una reflexión dialógica en torno de las problemáticas actuales que afectan a la comunidad desde ese “*andar escuchando y preguntando*”.

La “apertura, escucha crítica y activa” que requiere ese diálogo situado supuso no solo una comprensión reflexiva de la realidad actual, sino también una predisposición al acompañamiento y la transformación del entorno cercano, desde pequeñas acciones en la vinculación cotidiana o en problemáticas particulares. Nuestra búsqueda exigió además relacionar algunos aspectos significativos de la cultura barrial con ciertos datos históricos referenciados en libros de la época, el aporte de algunos vecinos y otras investigaciones locales o regionales. No fue tarea fácil analizar la complejidad de estos procesos de socialización y subjetivación, pues se presentan de manera heterogénea, conflictiva y muchas veces contradictoria. Por este motivo entendemos los límites de nuestras interpretaciones y esperamos así contribuir –al menos provisoriamente– a las “prácticas reflexivas sobre los contextos, las acciones y las relaciones de los sujetos entre sí y con el ambiente” (Ghiso Cotos, 2013, pág. 122) que requiere la investigación intercultural crítica.

Aproximaciones metodológicas y estrategias operativas

Aunque mi recorrido por el espacio local se concreta a lo largo de cuatro años (2012-2016), acá me detengo en los años 2014-2015, ya que en esos momentos comencé a delinear más específicamente el objeto de este estudio y a utilizar de manera más sistemática algunas estrategias de investigación. En tal sentido, cabe señalar que las experiencias vivenciadas como educadora superan el alcance temporal y exceden el recorte analítico acá presentado. Esto obedece a la necesidad de indagar en profundidad, buscando comprender de manera situada los actuales procesos estudiados en su complejidad.³² Para esta investigación de índole participativo no es relevante establecer límites diferenciados entre mi condición de “educadora” o “investigadora” ya que, en consonancia con el pedagogo colombiano Alfredo Ghiso Cotos, entiendo que “la construcción de conocimiento es una práctica social que se desarrolla desde una postura frente al contexto, sin dejar de lado emociones, conversaciones –la cultura– y conflictos– las resistencias y tensiones.”

³² Para el paradigma cualitativo (Flick, 2004), “profundidad” y “contextualización” son criterios relevantes para concretar la comprensión situada, es decir, histórica de los problemas que investigamos.

(Ghiso Cotos, 2013, pág. 125) En esa conjunción de distintas experiencias, de las que recortamos solo un fragmento, comprendimos también que el conocimiento es provisorio y, por lo tanto, inacabado y perfectible.

Esta práctica, reitero, ha configurado en gran medida los “abordajes metodológicos” de la presente indagación. De hecho, el proceso de relevamiento de las prácticas se enriqueció no solo con las interpretaciones personales, sino también con los aprendizajes construidos en la participación colectiva. A lo largo de la experiencia fui tomando conciencia de las problemáticas que afectan a estos grupos, dando cuenta de una coyuntura social y política específica. Esta toma de conciencia ante la realidad cotidiana no constituyó un mero acto cognitivo, sino que implicó un proceso *sentipensante* en el que comenzaron a situarse nuestros pensamientos y nuestras emociones allí por donde caminaban nuestros pies. Se trata, en definitiva, de una metodología de “acción-investigación” fundada en el “hacer para saber”. (Fals Borda, 2009)³³ Como lo entiende Albán Achinte (2010), en este ejercicio decolonizante, se actúa y se piensa desde una posición político-epistémica con miras a contribuir a la *re-existencia* y recreación del tejido comunitario. Es importante entonces destacar no solo el contexto urbano-barrial en el que esta investigación se situó, sino también el sustento político que la sostuvo, como señalara, pues en esa intersección se hace evidente un principio epistemológico fundamental que sostiene la pedagogía freireana: “La cabeza piensa donde los pies pisan.” (Frej, 1998)³⁴

Este posicionamiento nos permitió interpretar el universo comunal que nos rodeaba desde la óptica de *los oprimidos*, mediante un proceso inductivo (praxis-teoría-praxis) que nos constituye como sujetos históricos en la producción de saberes colectivos, pues, como entiende Korol (2009), para la educación popular “es imprescindible conocer las experiencias vividas por los *educandos*, ya que es en la vida cotidiana donde se forman los valores e ideas motrices de los seres humanos.”³⁵ Es a partir de esa práctica pedagógica que dialoga para escuchar las voces locales que pudimos recurrir a la información teórica para sistematizar reflexiones y proyectar nuevas acciones. Así, la práctica colectiva abonó el análisis reflexivo que nos permitió delimitar esta comprensión localizada del mundo social desde el *andar compartido* por el territorio. En este sentido, Palermo postula que “todo conocimiento encuentra su

³³ El sociólogo colombiano Orlando Fals Borda comenta que los términos *sentipensar* y *sentipensamiento* constituyen el principio de vida de las comunidades de la costa caribeña colombiana que viven en cuencas ribereñas, pues implican el arte de vivir y pensar con el corazón y con la mente. Por su parte, el escritor uruguayo Eduardo Galeano popularizó el término *sentipensamiento* como la capacidad de las clases populares de no separar la mente del cuerpo y la razón de la emoción.

³⁴ Mignolo (2010) también lo expresa con el enunciado “pienso donde soy”, en oposición al principio cartesiano “pienso, luego existo”.

³⁵ Estas prácticas implican “poner manos a la obra en nuevos proyectos colectivos, donde descubramos la enorme capacidad de creación de teoría y práctica que hay en nuestras experiencias, y encontremos las maneras de multiplicarlas hasta que logremos trastocar el sentido común conservador.” (Ibid.)

legitimidad en las propias condiciones de producción y, desde allí, interactúa dialógicamente con otras formas del conocer.” (Palermo, 2005, pág. 199)

Nuestro foco puesto en los discursos sociales, categorizados aquí como *discursos sexualizantes*, requirió entonces poner en práctica la observación atenta y la escucha crítica de aquellas acciones y enunciaciones de los niños y las niñas que producían distintas formas de *estar siendo* en el territorio según sus propias experiencias de socialización y vinculación. En tal sentido, esta noción no requiere de un análisis circunscripto solo a los datos lingüísticos para interpretar particulares usos (o determinadas estructuras) del lenguaje que puedan perfilar “identidades sexuales” en la infancia, sino que más bien propone emprender una **reflexión sociocrítica** en torno de las prácticas, los sentidos y saberes que se producen, inscriben y disputan en la producción local de sexualidades durante la niñez. Por consiguiente, nuestro abordaje buscó analizar aquellas “prácticas textuales” producidas localmente, desde el *cuerpo* y el *territorio*, en distintos lenguajes de la cultura, como imágenes, gestos, actitudes, silencios, movimientos o posturas, en tanto constituyen diferentes *tramas de significación*. (Barei et al. 2008, 2013) En el marco de la teoría sistémica, Yuri Lotman propone la noción de *semiosfera* para caracterizar ese espacio semiótico de gran complejidad, con su lenguaje propio y heterogéneo, para analizar la semiosis social que se produce en sus confines, entendidos como *fronteras*, donde se articulan distintas conciencias intersubjetivas. (Lotman, 1979; 1995) Desde la perspectiva lotmaniana, la *frontera* constituye un “inter-espacio” donde se activan dispositivos de traducción que articulan la negociación de significados y sentidos entre –al menos– dos contextos culturales diferentes. En este espacio de intercambio constante, el semiólogo ruso nos advierte que siempre encontramos la presencia del Otro, que no es más que otro hombre, otro mundo, otra estructura, externo al sistema. La irrupción de esta entidad otra es fundamental para que la estructura habitual del sistema se transforme dinámicamente. (Lotman en Lozano, 1995: 170-171). De ahí que pensar los “textos de la cultura” en el ejercicio de un pensamiento complejo, requiere entonces analizar las jerarquías y diferencias en los modos de comprender “lo otro”, lo diferente, lo externo, que nunca resulta homogéneo por la irregularidad semiótica del sistema.³⁶ Esto respondió concretamente al propósito de indagar en profundidad, de manera situada y local, lo que significan ciertos eventos, prácticas y expresiones locales para la producción de subjetividades sexuadas en la infancia. No pretendíamos hacer así un muestreo representativo de estas manifestaciones, sino de aportar a los estudios

³⁶ Para Mijail Bajtín, la *otredad* implica “la existencia de dos conciencias que no coinciden”; por eso el lenguaje y la palabra del otro, manifiestos en el discurso social, hacen posible develar la *alteridad* y el *dialogismo*. (Bajtín, 1998, pág. 28)

del lenguaje, y en particular a los que se enfocan en los discursos sociales, desde una perspectiva sociocrítica e intercultural situada en la *geo-corpo-política del conocimiento*. (Mignolo, 2010)

De allí que nuestra estrategia de aproximación a la comunidad específica, desde el “oficio etnográfico” puede ser caracterizada como una “participación observante” (Becker y Geer, 1982; Tonkin, 1984 en Guber, 2011) que propone un hacer investigativo basado en la propia experiencia de compartir vivencias con otros sujetos en un espacio cultural determinado. Este abordaje no solo posibilita observar de manera directa, percibir sensorialmente y relacionarse con los “sujetos de estudio”, sino que además convierte esa inmersión intersubjetiva en una instancia política de análisis, reflexión y aprendizaje colectivo. Así, mis acciones incluyeron mantener la observación atenta a situaciones donde los niños y las niñas organizaban el espacio-tiempo en Las Cinco Esquinas junto con el equipo coordinador, sostener los diálogos espontáneos en el transcurrir de ese espacio y propiciar algunas charlas concretas con “informantes claves”. La mirada y la escucha atenta en el *andar* por diferentes ámbitos del territorio, la indagación individual de documentación histórica en bibliotecas populares de la zona y las reflexiones colectivas en reuniones periódicas con el equipo también conformaron las estrategias locales que nos brindaron información significativa y orientadora para percibir, describir e interpretar nuestras vivencias. Todas estas instancias contribuyeron a la producción de datos que en muchos momentos pudimos registrar *in situ* mediante diferentes soportes (audios, fotografías, en papel) y, a *posteriori*, en forma de “notas de campo” o memos. Estos últimos incluyeron descripciones de lo ocurrido en el escenario junto con interpretaciones, sentimientos, intuiciones y tópicos para indagar a futuro. Siguiendo a Guber (2004), en las notas de campo intentaba reconstruir quiénes estaban involucrados, qué había ocurrido, cuándo, dónde y cómo se había producido la situación observada. Asimismo, fue relevante registrar algunas expresiones textualmente, porque daban cuenta de los modos de nombrar situados, consideradas en tanto “categorías nativas” en la indagación. Esto permitió elaborar nociones con las que intentaba construir significados a partir de las notas de observación y los registros escritos o audiovisuales disponibles. Así, el “trabajo de campo” cobró relevancia para nuestra perspectiva en el quehacer cotidiano de un colectivo constituido por sujetos situados que –al decir de Ghiso Cotos (2013)– son “capaces, desde sus acumulados históricos, teóricos y práxicos, de leer el contexto que los desafía, sin negar opciones ni restringir respuestas transformadoras de las condiciones objetivas y subjetivas que subordinan, alienan o enajenan sentidos, discursos y prácticas.” (pág. 106)

Por todo ello, el espacio pedagógico no se “utilizó” como dispositivo de indagación y análisis para un fin exclusivamente académico, sino que buscamos entender cómo viven y piensan, sienten y actúan los niños y las niñas de un sector específico de la sociedad cordobesa, al tiempo que acompañábamos procesos de autoidentificación y autoestima. Dicho de otro modo, y siguiendo a la antropóloga Rosana Guber (2011), nuestra investigación no se hizo “sobre” una población específica, sino “con” y “a partir de” ella. Al respecto, se podría decir que, aun cuando nuestro abordaje adopta un enfoque primariamente etnográfico, desde el que se alcanzó potencialidad para analizar y comprender lo que se vivenció comunitariamente, el proceso y el resultado de esta “etnografía” se equipara a una posible “traducción” de lo experimentado en aquella comunidad.³⁷ Este enfoque performativo, siempre con el apoyo de Guber (Ibíd.) hace que se produzca un efecto de inteligibilidad que supone afirmar la indexicalidad y la reflexividad como propiedades fundamentales del lenguaje para la constitución de la realidad social. Esto se hace posible porque, en las situaciones de interacción, los sujetos no solo actualizan distintos órdenes sociales al compartir sentidos y saberes comunes que les posibilitan nombrar la realidad y darle entidad, sino que además son productores del mundo social al que pertenecen por la capacidad de evaluar y reflexionar sobre éste para (re)crearlo. De allí que nos hayamos apoyado en la indagación y el análisis de “actuaciones” verbales y corporales que se producían en las interacciones del espacio pedagógico, y en otros ámbitos sociales del barrio o la ciudad, a fin de conocer y comprender los sentidos y saberes producidos por el grupo local.

Ahora bien, en este ejercicio de indagación, se hizo necesario reconocer nuestros condicionamientos sociales y políticos como parte del proceso de conocimiento frente a los “sujetos de estudio”. Es decir que, durante el recorrido, fue necesario reconocernos en nuestros saberes y en la historicidad de nuestros cuerpos que definían el propio *lugar de enunciación*. Esto nos permite señalar que nuestras aproximaciones metodológicas al “trabajo de campo” se fundaron en el devenir de las relaciones sociales que pudimos establecer con los niños y las niñas, sus familiares, otros actores cercanos y vecinos, en tanto nos posicionábamos como “sujetos educadores” en el territorio. De ahí que los niños y las niñas, además de sus familias, –como antes señalara– nos reconocían como ‘seños’ y ‘profes’ en ese espacio al que llamaban ‘la particular’³⁸ o ‘la escuelita’, haciendo de este modo que nos

³⁷ El antropólogo brasileño Gabriel Feltrán propone pensar a la escritura etnográfica como “traducción” pues busca hacer inteligible lo vivenciado en una experiencia local sin pretensiones de alcanzar una correspondencia objetiva y totalizante de la vida comunitaria, dado el complejo dinamismo que la configura. (2015, comunicación personal)

³⁸ En este contexto, la expresión refiere a la figura de una “maestra particular” en clara analogía con la usual manera de llamar a la asistencia pedagógica por fuera de la escolaridad oficial. Nótese el uso del género gramatical

reaprendiéramos y reaprendiéramos el mundo desde sus perspectivas.³⁹ Este proceder implica participar en el acontecer cotidiano con la atención y disposición puesta en lo que va sucediendo, sin contar indefectiblemente con guiones preestablecidos para realizar entrevistas individuales o conformar grupos de discusión que respondieran directamente a nuestros interrogantes o señalamientos. Al apoyarnos en la iniciativa, continuidad y resonancia de las charlas, los diálogos y las situaciones que se producían en los encuentros, tampoco pretendimos ignorar que incidimos de alguna manera en aquello que los niños y las niñas hacían o decían, ya que en muchos casos nuestras preguntas o respuestas contaban con el sostén de alguna lectura, discusión o reflexión previa, además de nuestros condicionamientos sociales y políticos. Esto se hizo más evidente cuando comenzaron a compartir con más frecuencia o confianza lo que ocurría en sus hogares u otros ámbitos del barrio, mediante relatos, anécdotas, reacciones, comentarios, e incluso silencios. A menudo esas experiencias eran transmitidas por los cuerpos a través de formas proxémicas supletorias del discurso verbal.⁴⁰ De allí que el trabajo de sensibilización en torno del registro del cuerpo en el territorio haya sido central para conocer e interpretar los sentidos y saberes que los niños y las niñas producían allí mediante palabras y acciones.

En nuestra experiencia, estos ejercicios pedagógicos adquirieron así el formato de talleres temáticos, recorridos por el barrio, picnics en las plazas, visitas a parques y ferias, marchas en las calles o desplazamientos por la ciudad. En varias oportunidades, los talleres temáticos no solo ponían en consideración algunas problemáticas puntuales que hubieran provocado la atención o preocupación del equipo educador, sino que canalizaban los intereses de los niños y las niñas, con el objeto de conocer sus experiencias y formas de relación en el territorio. En este sentido, algunas de las instancias más significativas fueron –en el marco del apoyo– los talleres de teatro, sobre código de faltas, sobre el derecho de ser niños y niñas (con la confección de “libros personales”), los paseos y juegos en el Parque Sarmiento

femenino para asignarle un cuerpo sexuado específico a la figura del saber escolar que brinda apoyo, contención, cuidado.

³⁹ Esto mismo señala Peirano (en Guber, 2011, pág. 50) cuando advierte que “el conocimiento no se revela ‘al’ investigador, sino ‘en’ el investigador” durante los encuentros en el campo. Al respecto, Guber apunta que la reflexividad inherente al trabajo de campo abarca la reflexividad del investigador (sentido común, teoría, modelos explicativos) y la de los sujetos de investigación, por lo que es preciso reconocer cómo se diferencian o relacionan estas reflexividades en la interacción.

⁴⁰ Según Ferreirós (2016) se trata de una “práctica textual” que comunica de forma clara e indudable nuestros conocimientos. Este autor reflexiona sobre la corporalidad desde una perspectiva pedagógica del “cuerpo vivido”, donde “el sujeto pedagógico ya no es una conciencia que aprende y otra que enseña, sino cuerpos que intersubjetivamente están deseosos de aprender y pueden no sólo enseñar saberes acerca del cuerpo, sino construir conocimientos corporales. Porque el cuerpo conoce. Cuerpos que, como sabemos, no son sólo los cuerpos orgánicos que tenemos sino también las vivencias que somos.”

o las meriendas en la plaza o “el campito”, la participación en la *Marcha de la Gorra*⁴¹, entre otras situaciones compartidas en el territorio específico o la ciudad. Aun cuando la falta de sistematicidad, la informalidad o la no especificidad de tareas-roles caracterizaron el trabajo cotidiano, estas instancias participativas han sido un significativo aporte para el proceso de producción de conocimiento que sustentamos, pues se fundan en una premisa pedagógica fundamental que articuló el educador Paulo Freire (1970): “Todos nosotros sabemos algo. Todos nosotros ignoramos algo. Por eso, aprendemos siempre.”

Durante los momentos compartidos, fue posible detectar y registrar discursos y prácticas que emergían a partir de las relaciones intersubjetivas.⁴² Dado el carácter “performativo” de estas interacciones y de la especificidad que conllevaban, el objetivo de indagar en los sentidos y saberes construidos por los niños y las niñas, en torno de ciertas identificaciones y diferenciaciones con respecto a las posiciones de sexo-género, nos requirió aprender un repertorio local de términos y frases que componen el universo cotidiano donde socializan estas infancias. Como señalábamos, el registro textual de estos modos de nombrar nos permitió recuperar las “categorías nativas” como parte de las producciones discursivas generadas en un contexto específico de la urbanidad local. En su análisis, buscamos identificar las valoraciones y clasificaciones que se desprendían de aquellos discursos locales. Partiendo así de las categorías nativas que pudimos identificar en el heterogéneo corpus que reconstruimos desde el contexto social donde actuábamos, iniciamos el diseño de un andamiaje conceptual que nos permitiera introducir algunas categorías analíticas para pensar los fenómenos sociales vivenciados. Entre la comparación y contrastación de los datos estadísticos y los análisis actualizados que emanaban de distintos documentos e informes, la información publicada en diferentes medios de comunicación locales y regionales, los planos y mapeos reconstruidos *in situ* junto con los relatos narrados en las conversaciones registradas a veces en grabador, a veces en papel y otras tantas en la memoria que se hace cuerpo en este “oficio”, ha sido posible poner en consideración algunos resultados clarificadores en cuanto a la constitución de sentidos y saberes que producen subjetividades sexuadas en el mundo social que señalamos.

De allí que el registro que caracteriza esta búsqueda y, por tanto, a la traducción/interpretación que de ella hacemos, asuma las formas de la narrativa en

⁴¹ “La marcha de la gorra” remite a una manifestación social que se desarrolla en Córdoba hace diez años para visibilizar la problemática de la criminalización de la pobreza, la niñez y la juventud de los sectores populares por parte del Estado provincial. El nombre de la marcha proviene del término urbano que denomina a la policía “gorra” y pretende sintetizar la protesta social contra las políticas represivas enmarcadas en la aplicación del Código de Convivencia (ex Código de Faltas). En el 2015, se la resignificó como un movimiento popular.

⁴² Resulta importante señalar que en esa relación social se creaban nociones de mundo que posiblemente difieran en algún grado si fuese otro el escenario comunicativo. Con esto quiero explicitar que los intercambios estuvieron condicionados por la situación de habla concreta, el contexto local y los participantes específicos.

primera y tercera persona, pues se trata de un *andar compartido* que evidenció las percepciones del mundo que habitamos desde diferentes sensibilidades. En palabras de Tomasini, Dominguez, & Peralta (2013), “la narrativa designa el procedimiento por el cual los individuos organizan su experiencia en las transacciones con el mundo social; es un recurso para construir sentido y organizar las experiencias a las que nos enfrentamos.” (pág. 9) Para el filósofo y antropólogo francés Paul Ricoeur (1984), el hecho de narrar implica señalar quién ha hecho qué, por qué y cómo, dando cuenta de diferentes puntos de vista conectados, reproduciendo la experiencia de una vida, del “entre” el comienzo y el fin. Ricoeur plantea así que el hecho de narrar es “consustancial” con la condición humana porque es lo único que hace posible aproximarse a la experiencia del fin de la existencia personal. Como estos actos no solo cuentan cómo suceden las cosas, sino que también explican cómo deberían ser, en las instancias narrativas analizadas fue posible percibir la producción de la “normalidad corporal” en diferentes dimensiones, ya sea desde lo estético, lo lúdico, lo educativo o lo sexual, aunque no solo en ellas.⁴³ De ahí que intentamos visibilizar las dinámicas de confrontación de puntos de vista y los objetos de valor, materiales o simbólicos, que se ponían en juego en las identificaciones y diferenciaciones que producían los niños y las niñas en interacción.

Además, las “intersecciones” que planteamos como categorías de análisis nos permitieron comprender ciertos posicionamientos infantiles y juveniles ante las normas, dinámicas y relaciones que regulan los cuerpos situados en una *geo-corporpolítica*. En efecto, esto hizo posible comprender algunas concepciones sobre “la violencia” –detectada al inicio mediante una serie de “microviolencias” en los encuentros– que dieron lugar a proponer ciertas conceptualizaciones sobre las prácticas productoras de subjetividad en la actualidad a partir de la profundización en el mapeo de la territorialidad. Incluso desde lo que se puede llamar “situaciones etnográficas” comenzamos a tejer la trama que nos permitió destacar la actual producción de masculinidades y femineidades en un contexto que se funda históricamente al calor de la violencia colonial.

Espero así proponer una experiencia específica, que se asume heterogénea y política, en cuanto a las subjetividades sexuadas que se producen desde temprana edad en los marcos de socialización de un territorio urbano, localizado en el corazón de la capital cordobesa como contexto de inteligibilidad. Entiendo que la investigación social, en tanto proceso de búsqueda y producción de conocimiento, conlleva

⁴³ Cabe aclarar que la narrativa ocupa un “doble” lugar en nuestro trabajo; por un lado como perspectiva de análisis nos asiste a interpretar los “eventos discursivos” en los que participamos y, por el otro, se incorpora como “género” analizado cuando en algunas instancias narrativas, los niños, las niñas u otros actores locales relataban sus vivencias en el territorio.

“reconocer que la vida –individual, grupal, comunitaria, institucional– es el nicho en el cual se genera ese conocimiento” y, por lo tanto, se vuelve necesario aceptar ciertas características de dicho proceso como la “historicidad”, la “incertidumbre” y la “apertura a múltiples articulaciones”, entre otras condiciones. (Ghiso Cotos, 2013, pág. 121)

CAPÍTULO 2

APUNTES SOBRE EL TERRITORIO

En las páginas que siguen se diseña el recorrido por el territorio, efectuado con la intención de acercarnos a la trama barrial, a través de la historia localizada de sus gentes con el oído atento a sus decires y a sus memorias. Los datos así relevados permitieron comprender algunas de las experiencias en el territorio previamente recogidas. Ello posibilitó entonces contextualizar los emergentes de esas experiencias entramadas en una clara continuidad de los procesos sociales en su localización, dando cuenta de las dinámicas que los caracterizan en relación con el espacio más abarcador de los *sectores populares urbanos*.

En tanto búsqueda político-epistémica, este recorrido –complementado con información relevada en documentación histórica y periodística en el tiempo de su construcción– fue dando cuenta de la conformación sociohistórica de los barrios Observatorio, Güemes y otros aledaños, valiosos para la comprensión de las prácticas que en el presente modelan las subjetividades.

Las Cinco Esquinas de Observatorio: una formación territorial

En el momento de mi incorporación al equipo de trabajo del apoyo escolar, la Casa Popular Cienfuegos se encontraba ubicada en un particular accidente urbanístico de barrio Observatorio. Las Cinco Esquinas, como principal escenario social de nuestras prácticas, se transformaron en una referencia significativa para invitar a los vecinos y las vecinas a participar en diversas actividades educativas, recreativas, culturales y laborales impulsadas por el Colectivo Cienfuegos. No obstante, en sus inicios, la organización habilitó un espacio de “apoyo” para niñas y niños en el Centro Vecinal de Barrio Observatorio y Bajada San Roque, donde se comenzaron a tejer los primeros vínculos en el territorio. Tiempo después, debido a algunas diferencias políticas con esa institución vecinal, la agrupación decidió mantener su autonomía y reubicar el espacio pedagógico en el domicilio-taller de un compañero que vivía casi en frente de Las Cinco Esquinas. A medida que el Colectivo fue incorporándose a la dinámica barrial en tanto organización social, se volvió

necesario anclar el proyecto político en un entorno propio al que se llamó *Casa Popular Cienfuegos*.⁴⁴

De este modo, el Colectivo se estableció en Las Cinco Esquinas de Barrio Observatorio y abrió las puertas de un local rentado mediante autogestión para continuar con las actividades de apoyo escolar e iniciar una cooperativa textil a cargo de mujeres trabajadoras del barrio y compañeras militantes. En esa intersección de calles y diagonales, la agrupación se unió también a un colectivo de artistas callejeros/barriales para forjar una serie de encuentros populares que denominamos *La Kermés de Observatorio*. (Ver Anexo, figura 1) Cada tres o cuatro meses, Las Cinco Esquinas se vestían de fiesta con banderines coloridos, sillas diseminadas por doquier, dibujos tatuados con tiza en el asfalto y rincones de juegos sin límite etario. En esas tardes domingueras, se compartían mates, vasitos de chocolate caliente o jugo fresco y alimentos que habían sido donados para la ocasión. Los vecinos, las vecinas, familiares y amistades llegaban a *La Kermés* con la excusa de disfrutar de los espectáculos musicales o circenses, de cantar y bailar al compás de una murga alegre o marcar los cartones del bingo barrial. En la Casa Popular, nació también un espacio de comunicación: *Cienfuegos: El Periódico Barrial de Observatorio*, que se publicó y distribuyó gratuitamente en cinco ediciones hasta el momento. Un taller de armado e instalación de calefones solares y los primeros ensayos de impresión en serigrafía fueron algunas de las iniciativas que se promovieron para construir alternativas de capacitación laboral. Por otra parte, el Colectivo solía organizar una venta de locro o empanadas en determinadas fechas patrias (25 de mayo o 9 de julio) para reunir fondos que permitieran sostener las actividades cotidianas. En días significativos para el “campo popular” o las organizaciones sociales (como 1 de mayo y 26 de junio⁴⁵) se preparaba alguna “mística” de conmemoración, donde compartíamos alimentos, guitarreadas y charlas. En este quehacer y pensar colectivo, el grupo organizado seguía involucrándose en la trama barrial, tejiendo lazos y aprendiendo de la realidad local desde las vivencias compartidas en la propia comunidad.⁴⁶

⁴⁴ La iniciativa de abrir y sostener una Casa Popular formaba parte de las estrategias de trabajo territorial de diversas organizaciones sociales que integraban el Frente Popular Darío Santillán (FPDS) en los inicios del siglo XXI. En esos años de crisis económica, descontento por la política institucional y creciente fragmentación social, los movimientos sociales buscaban habilitar espacios de encuentro y organización junto con los sectores desocupados, a fin de generar alternativas laborales, educativas, culturales y de resistencia ante el neoliberalismo imperante.

⁴⁵ El 26 de junio de 2002 fueron asesinados Darío Santillán y Maximiliano Kosteki durante la represión policial en la Estación Avellaneda, Buenos Aires, cuando los movimientos de trabajadores desocupados, organizaciones piqueteras y otras agrupaciones del campo popular se manifestaban en contra de las medidas económicas que tomaba en aquel entonces el presidente interino Eduardo Duhalde. Para muchas organizaciones sociales que se forjaron al calor de las luchas y resistencias populares en los inicios del s. XXI, “Darío y Maxi” son compañeros referentes por su compromiso, ética y humildad en la práctica militante.

⁴⁶ Palermo analiza la heterogeneidad y horizontalidad de los movimientos sociales surgidos a partir de la crisis de 2001 como algunas de las “notas más significativas y novedosas de estas organizaciones”, en particular por las circunstancias de su surgimiento, su contraposición con el modelo neoliberal, sus contradicciones, sus logros y sus falencias. (Palermo, 2005)

Las Cinco Esquinas constituye, por lo tanto, el escenario inicial donde se enmarcan nuestras prácticas e indagaciones y desde donde comenzamos a perfilar una noción de territorialidad específica. (Ver Anexo, figura 2) A partir de los estudios de Arturo Escobar en torno de las estrategias de localización de los movimientos sociales en el Pacífico colombiano, entendemos el *territorio* como “un espacio de apropiación efectiva del ecosistema” para satisfacer las necesidades de las comunidades y para concretar el desarrollo sociocultural. En términos de Escobar (2005), el territorio “es un espacio multidimensional para la creación y recreación de prácticas ecológicas, económicas y culturales de las comunidades.” (pág. 183) Desde esta concepción decolonial, Las Cinco Esquinas no solo configuraban un particular accidente urbanístico visto en la linealidad de un plano urbano, sino que constituían un *territorio* habitado por una diversidad de actores sociales que se apropiaban del espacio para (re)crear diversos sentidos políticos, culturales, corporales.

Durante el proceso de construcción territorial, el “apoyo escolar” se instaló en Las Cinco Esquinas como una instancia pedagógica no oficial y no formal para niños y niñas del barrio y alrededores. Y, aun cuando no buscaba estandarizar un método de trabajo para la niñez, ni respondía a lineamientos oficiales de la educación escolarizada, el equipo coordinador se orientó inicialmente a la resolución de dificultades escolares, ofreciendo además una modesta merienda a los niños y las niñas que lo integraban. (Ver Anexo, figuras 3 y 4) En esas vivencias compartidas se fueron construyendo vínculos y relaciones que, tal como veremos más adelante, dieron lugar a un proceso de producción de conocimiento situado en el *territorio* en cuanto a los procesos de socialización urbano-barrial extensible a la ciudad de Córdoba.

Cuando el espacio pedagógico se constituyó territorialmente, la trama vincular entre los niños, las niñas y los jóvenes educadores fue produciendo una variedad de prácticas en interacción que dieron lugar a la circulación de un diálogo pedagógico localizado. Durante los encuentros pudimos ver, escuchar y *sentir* fragmentos de la vida tal como era vivida por los niños y las niñas con quienes interactuábamos. Ese devenir relacional permitió, además, ampliar el campo de percepción y comenzar a transitar otros espacios y tiempos barriales, ya que varios niños y niñas provenían también de Güemes, Cupani y alrededores. Esta variada composición grupal nos introdujo en un espacio que trascendía los límites interbarriales instituidos y advertir la complejidad del entramado social vivenciada a través de múltiples *fronteras*⁴⁷

⁴⁷ En este trabajo recuperamos la noción de *frontera* que propone Gloria Anzaldúa (1987) en cuanto redefine su significado asociado a lo geográfico para inscribir el concepto como un lugar de resistencia identitaria y

materiales y simbólicas que se delimitaban en torno de ciertas relaciones, lógicas y dinámicas locales. Sin dudas, este arduo ejercicio de “habitar los bordes”, al decir de Anzaldúa (1987), hizo necesario indagar en la memoria histórica para comprender lo vivenciado desde una perspectiva intercultural/decolonial.

Historia y articulación territorial

En la contextualización de nuestras indagaciones⁴⁸, no es un dato menor la historia del barrio donde se encuentra ubicada la Casa Popular Cienfuegos, pues eso explica por qué nuestras actividades heredaron también la etiqueta geo-referencial de Las Cinco Esquinas. Según nos comentaron algunos vecinos cercanos, esta curiosa intersección de calles y diagonales ha demostrado ser el punto de encuentro social o referencia espacial para los habitantes del barrio y alrededores desde las primeras décadas del siglo XX. En Las Cinco Esquinas se reunía la gente de la zona para buscar agua potable, ya que allí se encontraba instalado uno de los primeros picos de suministro en la ciudad. Esa configuración urbanística también bautizó al local de ramos generales de Don Mucilli, un inmigrante italiano exiliado por la Segunda Guerra, como “El almacén de Las Cinco Esquinas”, ubicado en el mismo sitio donde muchos años después se fundó la Casa Popular Cienfuegos. Esas esquinas incluso albergaron la permanencia de personajes populares como “el *ne[g]ro* Cueca”, el “mono blanco” y el “*ne[g]ro* Villareal” que se reunían allí para “ambientar”⁴⁹ con amigos o vecinos, compartiendo alguna bebida espirituosa y sumando adeptos a la socialización callejera cuando entraba la noche. Lo interesante de esta situación es que en esas esquinas, donde podían llegar a reunirse diez o doce personas, los sujetos “ambienteros” eran todos hombres y varios recibían el apodo de “nero” (apócope de “negro”). Estos datos llevaron nuestra atención hacia los procesos constitutivos de la conformación social y el desarrollo urbano de barrio Observatorio (y alrededores) a lo largo de los años, necesaria para comprender las distintas tramas que componen y actualizan ese complejo espacio de interacción social que llamamos *territorio*.

posicionamiento político. *La mestiza* nos propone pensar la *frontera/borderlands* no como una simple división entre aquí y allá o entre nosotros y ellos, sino como un terreno psíquico, social y cultural que habitamos y nos habita.

⁴⁸ Esta breve retrospectiva barrial proviene en gran parte de los relatos de algunos vecinos entrevistados, salvo cuando citemos bibliografía específica.

⁴⁹ En la jerga coloquial-urbana de Córdoba, “ambientar” significa concurrir a algún lugar para encontrarse con gente conocida o para establecer nuevas relaciones sociales. Según los estudios antropológicos de Previtali (2014) con jóvenes cordobeses de sectores populares, *ambientar en el barrio* hace referencia a “un modo de estar entre jóvenes, de construir adhesión a ciertos códigos de interacción, de mostrarse y comportarse frente a otros.” (pág. 228)

Según cuenta la historia oficializada, a fines del siglo XIX, durante la presidencia de Domingo F. Sarmiento –más precisamente en 1871–, se fundó el Observatorio Astronómico Nacional en los barrancones situados al oeste de la Cañada por ser un “punto de altura” de la ciudad. En esos años, el sitio se consideraba una zona inhóspita, casi deshabitada, aunque también circulaban versiones que indicaban la presencia de “nativos”, en referencia a las comunidades indígenas que habitaban en esas áreas. (Bischoff, 1986) Si bien el barrio lleva su nombre actual por la instalación allí del Observatorio Astronómico, las características del terreno con lomas, zanjonés y barrancos también le dieron el nombre popular de “Ciudad perdida” y “Los Altos”, como si fuese una villa desconocida en la cima del incipiente ejido urbano. Según los documentos históricos relevados por el Equipo del Programa de Historia Oral Barrial –en adelante PHOB– de la Dirección de Cultura y Patrimonios de la Municipalidad de Córdoba, *el predio del Observatorio era de difícil acceso por las numerosas barrancas que lo separaba. Los caminos abiertos en 1871 fueron fuente de grandes preocupaciones hasta bien entrado el siglo XX. Las lluvias provocaban grandes deterioros, formando socavones que impedían el tránsito de los carros y dificultaban el acceso peatonal.* (Bertotto & Nin, 2012, pág. 3)⁵⁰

De allí que en las primeras décadas del siglo XX, el Estado provincial realizó intervenciones urbanísticas que modificaron en gran medida los barrancones de la zona con el objeto de modernizar e “higienizar” los terrenos y así mejorar las condiciones de vida de la creciente población capitalina. Esta reconfiguración destruyó los espacios ocupados por la comunidad indígena “La Toma” para instalar reparticiones estatales como hospitales, escuelas y viviendas sociales y así “albergar una población cada vez más ocupada en talleres y pequeñas fábricas.” (Bertotto y Nin, *Ibíd.*)⁵¹ Entre las décadas de 1930 y 1940, se siguió con el trazado de nuevas calles y la edificación de viviendas alrededor del Observatorio Astronómico y hacia el viejo camino San Roque (hoy Av. Julio Roca), debido a los grandes loteos de terrenos privados que habían sido “expropiados” a los habitantes nativos. Según relataron vecinos entrevistados, la Fábrica Militar de Aviones de la Fuerza Aérea Argentina ubicada en la Ruta 20 desde 1927 había sido una importante fuente laboral que también ayudó a poblar barrio Observatorio y alrededores. La planta industrial, ubicada en las instalaciones del Instituto Aerotécnico, llegó a emplear alrededor de 10.000

⁵⁰ Los fragmentos citados de este equipo fueron extraídos del Informe de la Unidad de Interpretación Virtual de los Barrios de Córdoba de la Secretaría de Extensión Universitaria (UNC). Autoras: Lic. Nicolasa Bertotto y Lic. Cintia Nin. (2012) Recuperado de <http://barrioscordobeses.unc.edu.ar/wp-content/blogs.dir/33/files/Barrio-Observatorio-Texto.pdf> (20/7/2016)

⁵¹ Siguiendo los datos de este informe, el plan estatal de “higienismo industrial” se hace más evidente en la década de 1920 cuando se construyen casas para obreros sobre el Pasaje Gould (antes conocido como el Pasaje Obrero) y se instalan las dependencias de “Higiene y Salubridad Urbana” donde se quema la basura de la ciudad en grandes hornos incineradores.

personas entre operarios, técnicos y administrativos. Por ese motivo, tanto Observatorio como Güemes, Cupani, Bella Vista y otros barrios aledaños que se fueron conformando a la vera de la bajada San Roque suelen ser caracterizados como “barrios populares”, dada la fuerte presencia de obreros que trabajaban en esta fábrica, durante la pujanza de la industria nacional bajo el primer gobierno de Juan Domingo Perón. En efecto, esta configuración “clasista” se extiende hasta la actualidad, dado que son barrios donde aún es posible encontrar una diversidad de talleres manuales que siguen brindando servicios de tornería, mecánica, electricidad, carpintería, entre otros oficios técnicos.

Un dato curioso hallado en el informe del Taller de Historia Oral de Barrio Observatorio (2012)⁵² remite a una nota publicada en 1934 por el diario local La Voz del Interior, en la que se describen las “falencias” de barrio Observatorio no solo en términos paisajísticos:

(...) la abrupta constitución de su suelo, quebrado ora por altas barrancas, ora por vados y pantanos, verdaderos focos de infección, que no solo afectan al barrio sino a la ciudad entera, (...) las calles internas, bueno calles, forman inseguros e intransitables laberintos en su gran mayoría; sino también por motivos socioeconómicos y socioculturales: Escondidos entre las barrancas o haciendo imposibles equilibrios sobre ellas, se divisan más que se ven, ranchos pobrísimos en cuyos oscuros cuartuchos, en inconcebible promiscuidad, conviven criaturas, jóvenes y ancianos. (pág. 4)

Se da lugar así en aquellos años de modernización urbana-industrial a la construcción retórica de una imagen pública del territorio marcada por la *diferencia colonial* que estigmatiza a los sectores que allí habitaban dentro de una pobreza calificada como promiscua e inaceptable, alejada de los espacios propios de los sectores sociales más privilegiados.

La retórica moderno/colonial que construye estas caracterizaciones nos ofrece una herramienta adecuada para rastrear a contrapelo las memorias *otras* que se ocultan en los relatos oficiales. En su análisis de los territorios segregados y la composición migratoria en Córdoba hasta el primer cuarto del siglo XX, D'Amico (2014) establece que la segregación socioeconómica o sociocultural que configuró en gran medida la planificación urbana de la capital se remonta a los inicios de la época

⁵² Título “Línea de tiempo. Orígenes y desarrollo de Barrio Observatorio” (2012). Programa Municipal de Historia Oral Barrial y Observatorio Astronómico de Córdoba (UNC). Recuperado: <http://www2.cordoba.gov.ar/historia-memoria-barrial-cordoba/wp-content/uploads/2014/12/Linea-de-tiempo-Observatorio.pdf> (22/7/2016)

colonial.⁵³ Desde aquel entonces, la segregación residencial por “cuestiones étnicas” ha sido promovida a través de la construcción de discursos sobre el Otro que sustentaban tal segregación y exclusión en la distribución del territorio de la ciudad colonial. En este sentido, la autora sostiene que esta discriminación estuvo fuertemente ligada al comercio de esclavos negros iniciado en 1588 y paulatinamente fue adquiriendo niveles de diferenciación y distinción a partir del “mestizaje” producto de las relaciones interétnicas. De acuerdo con algunos estudios sobre la esclavitud en Córdoba, el territorio provincial usufructuaba de la compra y venta de personas africanas gracias a su estratégica ubicación que lograba conectar el puerto de Buenos Aires –por dónde ingresaban o partían “barcos negreros”– hacia el Alto Perú, Potosí, Asunción y Chile. (Salvatierra, 2016) Según los datos que recupera en torno de la presencia africana en estas latitudes, Salvatierra señala que, a finales del siglo XVIII, la población de la ciudad de Córdoba estaba constituida en un poco más del 60% por castas afrodescendientes (libres o esclavizadas), un 30% de españoles o blancos y un 10% de aborígenes, a partir de los registros censales. En esa complejidad social, existían distintas formas para clasificar y tratar a las personas afrodescendientes y mestizas no sólo mediante “el reconocimiento del padre, la asimilación de la persona a las costumbres europeas, sus vestimentas” (Bixio, 2001 en D’Amico 2014, pág. 93), sino también por la función que podían desempeñar en el sistema económico-productivo de la época. (Carrizo, 2011)⁵⁴ De hecho, en cuanto a las mujeres afrodescendientes esclavizadas en Córdoba, resulta significativo mencionar que eran principalmente empleadas en tareas domésticas, donde muchas han servido incluso a la función de “amas de leche” que consistía en amamantar los hijos y las hijas de sus “amos” o dueños. (Salvatierra, 2016) Desde nuestra perspectiva decolonial, estos datos se tornan señalamientos claves a la hora de evidenciar cómo se han articulado históricamente en la sociedad cordobesa las diferenciaciones socioculturales por cuestiones raciales, económicas y sexo-genéricas.

En los albores del siglo XIX, con la Revolución de Mayo en 1810, los procesos de blanqueamiento se tradujeron en legislaciones y registros estatales que invisibilizaron o negaron la pertenencia y presencia sociocultural de los sectores populares urbanos a través de un discurso nacionalista, tal como destacábamos anteriormente, según Carrizo (2011). Salvatierra (2016) apunta dos hechos

⁵³ Según la cita que la autora toma de Ferrero, la capital cordobesa ya presentaba “una población marginal, hundida en la miseria y la degradación, que la ciudad burocrática y doctoral no podía integrar a su débil sistema productivo.” Además, en las instituciones religiosas y educativas existían “rancherías” donde convivían esclavos negros, mulatos, indios y zambos de la “baja esfera”. (Ferrero, 1993 en D’Amico, 2014, pág. 93)

⁵⁴ Al respecto, Salvatierra (2016) da cuenta –en su estudio sobre el trabajo doméstico realizado por mujeres afrodescendientes– de que esta labor fue concretada también por hombres afros y mujeres indígenas a lo largo de todo el siglo XIX. Además, comenta –siguiendo a Andrews (1989)– que los sujetos esclavizados eran comprados por los sectores dominantes como mano de obra campesina, para el artesanado y la producción de alimentos. (pág. 10)

importantes para la historia argentina en relación con la población afrodescendiente: la promulgación del Decreto de Libertad de Vientres (1813/1853)⁵⁵ y la sanción de la Constitución de la Nación Argentina (1853). Tras la Asamblea Constituyente de 1853, que garantizaba la abolición de la esclavitud, resulta pertinente dar cuenta de la localización de las comunidades negras o afrodescendientes en la ciudad, ya que estos espacios, según Carrizo, constituyeron ámbitos de resistencia cultural y reapropiación territorial. En un principio, estos grupos se encontraban en las casas de la élite cordobesa donde muchos se dedicaban a trabajos manuales o domésticos. Luego se ubicaron en barrios como El Abrojal y Pueblo Nuevo (actual barrio Güemes) donde numerosos afroestizos vivieron de oficios artesanales e incluso como músicos. (Carrizo, 2011) Para el historiador afrocordobés, aun cuando las condiciones de vida parecían mejorar para estos sectores sociales, las aspiraciones de “europeización” que imponían los dirigentes e intelectuales de la Generación de 1880 seguían expulsando o demonizando a las figuras nativas, mestizas o afros como “vagos y malentretidos”.⁵⁶ Es así directa su filiación con la caracterización concretada por Domingo F. Sarmiento para quien en Córdoba “no había más negros”, según recuerda Carrizo en la entrevista referida. Por esto, resulta importante destacar que es Sarmiento quien inaugura nuestro barrio con la fundación del Observatorio Astronómico y queda inmortalizado en la memoria colectiva de la zona a partir de un busto erigido en el centro de la plazoleta/rotonda sobre Av. Pueyrredón, cercana a los límites fronterizos entre barrio Observatorio y Güemes.

Retomando el hilo modernizador del siglo XX, ya entrada la década del cincuenta, la ciudad de Córdoba atestiguaba una gran expansión y consolidación de sus barriadas por la creciente industria local. (Bischoff, 1986)⁵⁷ Así, el potente desarrollo de la época no solo propició la instalación de talleres particulares de mecánica, tornería, metalúrgica y herrería en el barrio y alrededores, sino que también allí se construyeron 308 nuevas viviendas sociales durante ese periodo. (Bertotto & Nin, 2012).⁵⁸ Durante la década del ‘60, en un marco de inestabilidad política a causa de los golpes militares de 1962 y 1966, los años de protesta social y lucha sindical que dan lugar al Cordobazo en 1969, encuentran en estos barrios el resguardo de las

⁵⁵ La libertad de vientres fue un principio jurídico que consiste en otorgar la libertad a los descendientes nacidos de esclavas. Antes, el hijo nacido de una esclava pasaba a formar parte del patrimonio del señor de su madre.

⁵⁶ Carrizo, M. “Negros en Córdoba: la memoria oculta”. Entrevista, 3 de noviembre de 2014. La Voz del Interior. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/temas/negros-en-cordoba-la-memoria-oculta>

⁵⁷ Según nos comentan los vecinos, alrededor de la fábrica militar se establecieron numerosos talleres conocidos como el complejo industrial “IAME” (luego del ‘57 se llamará “DINFIA”), donde la producción fabril se orientaba hacia el sector automotor y metalúrgico. De esta bonanza industrial datan el famoso “Rastrojero”, las motocicletas “Puma” y diferentes máquinas, herramientas, motores e instrumentos, que aún hoy son comercializados como los pistones Persan.

⁵⁸ Sin embargo, vale aclarar que el golpe de Estado de 1955 afectó dicho proceso de industrialización en tanto fueron anulados los proyectos de fabricación de corte “justicialista” debido a la proscripción del Partido Peronista, la persecución de sus simpatizantes y la intervención de los sindicatos.

masas trabajadoras organizadas. De hecho, los relatos de un vecino que vivenció esos días de efervescencia social, recuerdan que Agustín Tosco y otros líderes sindicales combativos se reunían y ocultaban en la zona de Bella Vista por su alto componente obrero. Pero el auge fabril no había sido el único motor de asentamiento y urbanización en estos barrios populares.

Según vecinos entrevistados, en los terrenos llenos de zanjas y desagüados por su cercanía al arroyo “La Cañada”, también se establecieron grandes quintas y sembradíos con riego propio por canales de agua naturales. La siembra de frutales y hortalizas era una importante actividad económica barrial y hasta los sectores más humildes trabajaban con sus carros a caballo para transportar las cosechas al ya conocido Mercado de la Ciudad (Mercado Norte). Los terraplenes de esta “ciudad perdida” en lo alto también sostuvieron la labor artesanal del ladrillo en los cortaderos ubicados detrás del “campito”, entre las actuales calles Julián Aguirre y La Pampa, que marcan la frontera noroeste entre Observatorio y Cupani. Poco a poco, las barriadas de esta zona de la ciudad fueron creciendo, abriendo calles, instalando servicios públicos y sumando la actividad comercial y artesanal a su subsistencia cotidiana, por el arribo de provincianos o inmigrantes.

Por otra parte, lo que hoy conocemos como barrio Güemes supo llamarse “Pueblo Nuevo”, pues allí se fue asentando –desde mediados del siglo XIX– la creciente población urbana que excedía el radio céntrico de la plaza San Martín. Aunque hoy se denomine así en honor al prócer argentino General Martín Miguel de Güemes, en sus inicios la nueva barriada se fue desarrollando a partir de un paraje conocido como “El Abrojal”. (Bischoff, 1986) En 1890, por iniciativa municipal, se creó un complejo de viviendas sociales cerca de la “Plaza de Carretas”, un centro comercial de la época que hoy conocemos como el “Paseo de las Artes”, donde se instalaron inmigrantes provenientes en su mayoría de Italia, España y países de Medio Oriente. (Bertotto & Nin, 2012) La “Casa de Pepino”, que en la actualidad funciona como museo y centro cultural municipal, en aquel entonces fue un comercio importante para el desarrollo de la cultura y la vida social del barrio, según comentaron algunos vecinos allegados.

Por otro lado, en aquellos años iniciales, los habitantes de “Pueblo Nuevo” solían ser objeto de comentarios peyorativos, pues allí vivían sectores “reacios a la gente llegada del centro”, a quienes estos grupos llamaban “cajetillas”. (Bischoff, 1986) Si bien la vecindad estaba compuesta en su mayoría por obreros, comerciantes y artesanos, la historia oral del barrio también nos informa de leyendas “cuchilleras” que evocan situaciones de violencia, como las peleas entre bandos y los enfrentamientos

con la autoridad policial, o describen personajes fantasmagóricos en algunos sitios místicos cercanos a la Cañada, los barrancos del río o las “casas de alquiler” y los arrabales tangueros.⁵⁹ Según apunta Efraín Bischoff (1986), la presencia policial era permanente en la zona, aunque no solía prestar intervención alguna en aquellas contiendas barriales, pues los conflictos eventualmente se resolvían entre los mismos vecinos. El historiador cordobés incluso señala que en estos sectores sociales se promovía una particular figura masculina denominada “guapo” que se imponía a todo “hombre varonil con gesto de pelea para ganar a fuerza de presencia.” (pág. 73) Asimismo, la figura femenina de la época aparecía en la música popular, especialmente en el tango, como “la mina” o “la vieja”.⁶⁰ La literatura local también ofreció registros de aquellas áreas como una (...) *barriada miserable, foco principal de la mala vida cordobesa. Proxenetes, rameras y ladrones vivían en los ranchos sucios y desechos. Y se decía que a los osados que penetraban de noche en aquellas calles los asaltaban y robaban, asesinándolos con trinchetas de zapateros y con pedradas de honda.*⁶¹ Esta caracterización desvalorizada del territorio y su gente coincide con las descripciones de un vecino entrevistado que se refería a estos sectores como el “pobrerío” que habitaba en las “zonas peligrosas” desde la Cañada hacia calle Mariano Moreno, donde se encuentran las fronteras entre barrio Observatorio y Güemes. Asimismo, una de las mamás de los niños nos contó que ella se había criado allí ‘entre putas y choros’ cuando una noche fría, entre mate y mate, hablábamos sobre la composición social del barrio. En estas discursividades locales, vuelven a resonar las retóricas moderno-coloniales que otrora demonizaban a determinados sectores sociales por la racialización de sus prácticas socioculturales en la dinámica urbano-barrial.

Dado el marcado perfil obrero y marginal que caracteriza al *territorio* donde actuamos, este breve *racconto* de sus particularidades históricas nos permite ensayar algunas interpretaciones políticas sobre la reconfiguración urbana de la capital en los últimos 40 años. Para ello, tomamos como punto de partida la última dictadura militar en Argentina (1976-1983). Durante dicho período, estos barrios populares también fueron foco de represión, persecución y hostigamiento por parte de las fuerzas del

⁵⁹ Tal como nos recuerda el periodista Alejandro Mareco, el 1° de enero de 1926 el diario La Voz del Interior publicó: “Cada barrio, casa, calle y encrucijada tenían su duende, sus fantasmas, su luz mala, sus ruidos siniestros”; mientras que el 5 de febrero de 1930, el diario relataba que “el jinete en llamas” aparecía por la bajada San Roque para anunciar “hechos sangrientos”: “y no fallaba, porque, como salía los sábados, era seguro que los vecinos del hoy pueblo Güemes no iban a dejar pasar la noche sin darse algunas puñaladitas”. (Mareco, A. La vieja ciudad del miedo. 12 de junio de 2011. La Voz del Interior. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/cordoba/vieja-ciudad-miedo>)

⁶⁰ Para retratar, Bischoff (1986) cita el tango cordobés “Abrojalera”, de Benigno Ochoa y Aníbal Moyano, que fue estrenado en los carnavales de los años '30, y dice así: “Abrojalera, piba querida toda mi vida se fue con vos. Y en tu recuerdo desesperado se ha refugiado mi corazón.”

⁶¹ Gálvez, Manuel (1917). Las sombras del convento. Buenos Aires: Sociedad Cooperativa Editorial Limitada. Recuperado de: https://archive.org/stream/lasombradelconve00gl/lasombradelconve00gl_djvu.txt (27-03-16)

orden imperantes. En distintas ocasiones, algunos vecinos y vecinas hicieron referencia a la permanente presencia uniformada y a las prácticas represivas que en aquel entonces se traducían en detenciones o persecuciones por pertenecer a un sector “sospechoso” de la sociedad. La mirada condenatoria hacia los *sectores populares urbanos* en aquellos años no solo se fundamentaba en las condiciones socioeconómicas y socioculturales, sino también en las filiaciones políticas y sindicales.⁶² Además de estar sujetos a detenciones ilegales, prácticas de tortura o desapariciones forzosas por parte de las fuerzas policiales o los comandos especiales que operaban en esos años en Córdoba, tal como documenta el trabajo de Melisa Paiaro (2015), los sectores populares se volvieron los principales “condenados” de las políticas de ajuste, liberalización económica y reducción del Estado de bienestar al quedar excluidos de posibilidades laborales, educativas y culturales en esos años de terrorismo institucional. Tras la derrota en la Guerra de Malvinas, el retorno a la democracia en 1983 tuvo que enfrentar una profunda grieta civil-militar que se expresaba entre la lucha organizada por los derechos humanos y la narrativa estatal mediante normas jurídicas para restablecer el orden institucional.⁶³ En el plano económico y social, se aplicaron diversas medidas de emergencia que buscaban encarar la fuerte crisis inflacionaria, la pérdida del valor salarial, el aumento de la deuda externa y una creciente precarización o desocupación del sector productivo. Esta situación nacional se replicaba en otros países de la región como Chile, Bolivia, Paraguay, Brasil y Uruguay, donde las dictaduras –que en algunos casos se extendieron hasta fines de los años '80– habían preparado el terreno para un nuevo orden económico que se venía gestando a nivel internacional. La alianza política entre el Reino Unido y los Estados Unidos en esta década definió el cuarto final del siglo XX con un giro conservador hacia reformas económicas, sociales y educativas neoliberales, donde el Estado quedaba al margen para darle libertad de acción y gestión a los mercados de capitales privados.

Hacia los años '90, dada la intensiva adopción del modelo neoliberal por parte del Estado argentino, se fueron generando grietas sociales, económicas y culturales que afectaron en mayor medida a los sectores populares y más puntualmente a los

⁶² Cabe agregar que en plena dictadura –mediante un decreto nacional de 1980 y por intervención del Ministro de Economía Martínez de Hoz– se cierra definitivamente el complejo industrial cordobés, conocido en esos años perversos como IME S.A., dejando en crítica situación laboral a un gran sector de trabajadores locales. Según los dictadores, la “reorganización nacional” no solo requería aplicar otros criterios políticos para la economía del país – orientados hacia la privatización de los medios de producción, la bancarización de las finanzas y la provisión de servicios– en beneficio de los sectores más acomodados al poder de turno, sino que también implicó sentenciar a los sectores trabajadores y humildes a un proceso de “disciplinamiento” mediante el terror ejercido por el Estado como dispositivo de la “Doctrina de la Seguridad Nacional”. (Giuliani, 2013)

⁶³ Si bien hubo avances en la política de derechos humanos, las leyes de Punto Final y Obediencia Debida demostraron la fragilidad del gobierno de Raúl Alfonsín frente a las presiones ejercidas por ciertos sectores de las Fuerzas Armadas.

jóvenes. En este sentido, tal como señala Viveros Vigoya (2016), en gran parte de la región latinoamericana la reconfiguración neoliberal de la economía y la política planteó también nuevos desafíos y conflictos internos en estos sectores, ya que las mujeres adoptaron más responsabilidades en sus hogares al hacerse cargo del sustento de sus familiares mediante fuentes alternativas de ingresos, que en el contexto local podemos identificar como ferias comunitarias, trueques, ollas populares, etc. Los hombres fueron excluidos en gran medida de la matriz productiva y económica regional, provocando así el “incumplimiento” de su histórico rol de sustentadores de familia. Esta nueva situación social, apunta la socióloga colombiana, produjo más violencias al interior de los hogares dado que los hombres en su malestar emocional y desconcierto patriarcal adoptaron modos violentos hacia las mujeres, niños y niñas para restablecer su poder y masculinidad. (Viveros Vigoya, 2016)

La “década infame” –inaugurada en 1989 por el Consenso de Washington– produjo en Córdoba notables reformas urbanas mediante normativas en favor de la expansión del negocio inmobiliario, las privatizaciones de las empresas estatales y el desarrollo del mercado y la inversión internacional.⁶⁴ Según Marcos Griffa (2015), en esos años, gran parte de la juventud cordobesa había encontrado en el movimiento “murguero” un espacio artístico y político para vincularse, estudiar, trabajar y luchar, pues la situación local les imponía condiciones de expulsión o marginalidad de la matriz económica y el campo cultural. Además de las profundas reformas neoliberales en el sistema educativo nacional,⁶⁵ recordemos también que los carnavales ya habían sido prohibidos desde la última dictadura, negando toda posibilidad de encuentro social y cultural para los *sectores populares urbanos*. Por esto resulta de interés señalar que en Córdoba este movimiento artístico juvenil se organizaba en torno de la politización de la disputa por el espacio público, ocupando plazas y calles para visibilizar el conflicto de la segregación territorial local. (Griffa, 2015)

Siglo XXI: desarrollismo urbano, políticas de “seguridad” y dinámicas locales

En efecto, el proceso de reconfiguración urbana se hizo cada vez más evidente en los inicios del siglo XXI cuando los capitales financieros y agroindustriales –que

⁶⁴ Según el geógrafo Héctor Zajac (2013), la reconfiguración urbana se inicia con la especulación inmobiliaria del “Festival de Torres” en los ‘90, cuando se construyen edificios sin permisos adecuados, modificando criterios de zonificación, sin estudios serios de impacto (...) posibilitado por un alto nivel de corrupción municipal.” (pág. 5)

⁶⁵ Cabe mencionar particularmente la Ley Federal de Educación (1993) y la Ley de Educación Superior (1995), como parte de la descentralización y fragmentación del sistema educativo, en el marco de la reforma del Estado financiada por el Banco Mundial, organismo que impuso las pautas para dichas reformas.

estructuran en gran medida la economía regional— se orientaron fuertemente hacia el mercado inmobiliario. En Córdoba, la construcción de complejos habitacionales en altura, centros comerciales, barrios cerrados y paseos públicos (aunque restringidos) ha sido impulsada por un puñado de empresarios que, en alianza con los gobiernos de turno, han logrado proyectar y construir un modelo de “ciudad exclusivista” (Reinoso, Romero, & Azarian, 2016) mediante la especulación inmobiliaria. Siguiendo el enfoque crítico de Henri Lefebvre, quien advierte sobre la histórica relación entre la organización del espacio, la política y la economía, D’Amico (2014) apunta que “el espacio urbano representa no sólo un bien de uso, sino de cambio” y por lo tanto “no es llamativo que desde que se fue consolidando la propiedad privada, el acceso a la tierra, la vivienda y la ciudad en general haya sido un bien de mercado relacionado a las condiciones socio-económicas y el posicionamiento político de las personas.” (pág. 91)⁶⁶ En el caso de Córdoba, como en otras urbes del país, la desigualdad habitacional resulta así producto de un entramado dominante entre el poder económico (compuesto en principio por los autoproclamados “desarrollistas urbanos”) y el poder político de funcionarios que negocian y privatizan la proyección urbanística a un costo social y cultural sumamente elevado.

Para que dicha estructura de poder funcione al compás del mercado regional y transnacional, es necesario controlar también las condiciones económicas y habitacionales de los *sectores populares urbanos* en distintos niveles. En Córdoba, a pesar de las políticas de bienestar social y recuperación económica, impulsadas por el Estado nacional durante la gestión *kirchnerista*,⁶⁷ los altos índices de desocupación y precarización laboral que mantuvo la provincia con respecto al resto del país dan cuenta de la pauperización de la vida cotidiana.⁶⁸ Resulta significativo señalar que la mayoría de los familiares de los niños y las niñas con quienes interactuamos en el barrio no tienen empleo registrado o permanente, se dedican a “hacer changas”, trabajar en el servicio doméstico o en el sector de la construcción, revender ropa o artículos de consumo económico o cuidar automóviles como “naranjitas”, entre otras

⁶⁶ Aunque en el período 2001-2012 se ha registrado un 40% de aumento de la superficie edificada en la ciudad de Córdoba, el déficit habitacional revela que existen alrededor de 200.000 viviendas sin condiciones dignas de habitabilidad y 90.000 personas localizadas en villas o asentamientos precarios en distintas áreas urbanas. (PG, 2016)

⁶⁷ Según el informe titulado “El ascenso del Sur” del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 14/3/13), “En las últimas décadas, países de América Latina y otras regiones en desarrollo han logrado impresionantes avances en desarrollo humano, sacando a cientos de millones de personas de la pobreza y posibilitando el surgimiento de miles de millones a una nueva clase media global.” En Argentina, podemos mencionar legislaciones como la “Asignación Universal por Hijo” que cubre a 3,5 millones de niños pobres y el programa de capacitación laboral para mujeres “Ellas hacen” que beneficia alrededor de 100.000 mujeres para incorporarse al mundo del trabajo. Recuperado: http://www.undp.org/content/dam/venezuela/docs/undp_ve_IDH_2013.pdf (20/7/2016)

⁶⁸ Según los datos del informe de coyuntura antes citado (PG, 2016), la tasa de desempleo local correspondía al 20% en 2003, aunque hubo una reducción significativa al 6% en 2008. Desde 2011, sin embargo, se registró nuevamente un aumento del desempleo al 7,5% y en 2013, al 8,6%.

prácticas de trabajo informal.⁶⁹ Solo muy pocos acceden a un trabajo registrado, aunque bajo serias condiciones de precarización. Al respecto de la cuestión habitacional, el Gobierno de Córdoba implementó en 2003, con financiación del BID, el Programa “Nuevos Barrios, Mi casa, mi vida” para relocalizar a los habitantes de asentamientos o villas de emergencia que se ubicaban en las áreas céntricas o estratégicas de la ciudad hacia las periferias del ejido urbano. Sin embargo, muchos vecinos y vecinas de barrios pericentrales como Güemes y Observatorio también fueron reubicados en los oficialmente publicitados “barrios-ciudades”,⁷⁰ a partir de las caracterizaciones homogéneas de los sectores que viven en “malas condiciones”. Sin tener en cuenta la pertenencia social, la identidad territorial y las dinámicas de subsistencia locales, estos desplazamientos provocaron eventualmente una “guetificación” diferenciada en las periferias.⁷¹

Al mismo tiempo que se favoreció la regulación privada del mercado inmobiliario, el Estado municipal abandonó tanto la provisión de servicios públicos de calidad como el mantenimiento de la infraestructura urbana, puntualmente en aquellos barrios donde habitan los sectores populares. Desde nuestra experiencia local, hemos podido confirmar que no están garantizadas las condiciones de sanidad del barrio cuando “revientan” las cloacas y el servicio de luz o agua es interrumpido con frecuencia por roturas en la red.⁷² Por otra parte, el aumento del valor de la tierra conlleva el aumento de los impuestos y los alquileres, lo que en consecuencia limita el acceso a la vivienda para los vecinos que no cuentan con ingresos suficientes o estables. Este reordenamiento del hábitat urbano se percibe notablemente cuando transitamos las calles y avenidas principales de los barrios Güemes y Observatorio, pues entre las viviendas bajas y precarias que aún subsisten se localizan grandes edificios de departamentos destinados a los sectores urbanos “más pudientes”. Además, barrio Observatorio atestigua el deterioro de sus espacios verdes, mientras

⁶⁹ Claro que estas ocupaciones están fuertemente condicionadas por cuestiones sexo-genéricas, donde las mujeres se desempeñan en funciones de limpieza, cuidado y venta domiciliaria, por las que sostienen vínculos familiares con otras mujeres, niños y jóvenes, mientras que los hombres trabajan en tareas de construcción, vigilancia o traslado donde se produce un llamativo desplazamiento por el territorio urbano, “alejados” del hogar familiar. Esta diferenciación espacial del trabajo podría ser analizada en función de las distancias que deben “reducir” las mujeres para facilitar su atención a las cuestiones del hogar y el tránsito de los hijos e hijas a la escuela, entre otros aspectos.

⁷⁰ Según los censos de 1991, 2001 y 2008 evaluados en el informe final “Territorios Articulados” del Programa Argentina Conecta DEL (2015), se registra una disminución demográfica en los barrios Güemes, Observatorio y Cupani, aun cuando la población de la ciudad haya crecido durante los mismos periodos censados.

⁷¹ Strub (2014) analiza la nueva cartografía de la ciudad de Córdoba mediante la noción de *contraurbanización*, pues la gestión pública y privada del territorio urbano ha producido el aislamiento y la segregación de los sectores populares en espacios de exclusión y relegación social como los barrios-ciudades, al tiempo que los sectores de clase media y alta acceden a lotes, *countries* o barrios cerrados en el cordón periurbano con servicios exclusivos.

⁷² En el informe territorial recién citado, se establece que la cobertura de la red cloacal en los barrios Güemes y Observatorio es parcial (solo 10%), mientras que en Cupani el servicio no alcanza este porcentaje. Aun cuando los servicios de agua potable, gas natural y energía eléctrica tengan el 90% de cobertura en los tres barrios, actualmente no se encuentran en condiciones óptimas de mantenimiento. Además, según los vecinos y vecinas, el servicio de recolección de residuos es insuficiente ya que solo funciona una vez por semana, dejando la zona muy sucia y expuesta a contaminación.

que Güemes ni siquiera cuenta con una plaza pública.⁷³ Una evidencia clara de los niveles críticos de segregación habitacional en estos barrios son las viviendas cercadas por “murallas” de chapa con publicidades que suelen usarse para delimitar los terrenos donde eventualmente se construirá un edificio. Este tipo de intervenciones público-privadas en la geografía urbana han adquirido una alarmante agresividad hacia el tejido social hasta llegar a propiciar desalojos habitacionales, conflictos vecinales por la privatización de espacios públicos (como el “Club de Güemes”) e incluso desastres “naturales” en distintos sectores de los barrios que hemos recorrido durante nuestras prácticas e indagaciones.

Ahora bien, estas reconfiguraciones urbanas en la ciudad de Córdoba requieren de una interpretación política que permita comprender cómo los actuales procesos de *desterritorialización*⁷⁴ de los sectores populares urbanos –particularmente en los últimos 10 años– inciden en la actual producción de subjetividades sexuadas en las infancias de un territorio geopolíticamente situado. Para ello es preciso atender a ciertas lógicas y dinámicas que operan actualmente allí de manera conjunta.

A partir de las etnografías que realizó con jóvenes en villas y asentamientos urbanos de la capital cordobesa, las antropólogas Bermúdez & Previtali (2014) sostienen que las relocalizaciones habitacionales en los “barrios-ciudad” han quebrado los vínculos sociales que favorecen la inclusión económica, cultural y simbólica de los sectores populares. Para Bermúdez (2013), que hace años estudia la conflictividad social a la par de las configuraciones urbanas, el *territorio* se vive en los barrios populares como un espacio amplio donde se construyen “redes de relaciones” porque “aunque tienen distintas casas, todos buscan estar próximos y tener un mismo lugar para compartir”. (pág. 20-21) No obstante, quienes aún permanecen en los barrios de origen o pertenencia, a pesar de las presiones de reubicación y expulsión imperantes, también deben enfrentar la fragmentación social y la segregación espacial en su propio espacio vital, pues allí se producen *fronteras* –tanto simbólicas como materiales– a partir de la incidencia de ciertas dinámicas relacionales, lógicas mercantiles y políticas institucionales. En tal sentido, resulta importante señalar que

⁷³ En cuanto al uso del suelo del territorio, en dicho informe se constata que “las construcciones predominan ante los espacios verdes y libres generando un uso total del suelo destinado a diversas actividades.” (pp. 4-5) Aunque el mayor porcentaje del suelo se ocupa para viviendas (Cupani 85%, Observatorio 75% y Güemes 65%) y en este último barrio se aplica una ordenanza municipal de protección patrimonial por su valor cultural, el avance de las inversiones inmobiliarias en Güemes se evidencia por el aumento de edificios en altura, comercios y espacios gastronómicos o culturales de exclusividad. En Observatorio, también avanza el “desarrollismo urbano” con nuevos edificios, consultorios y oficinas, sobre todo a partir de la construcción del nuevo Polo Judicial en las proximidades del edificio de Tribunales II.

⁷⁴ La geógrafa cordobesa Carolina Cisterna sostiene que las relocalizaciones planificadas constituyen un proceso de *desterritorialización* y *reterritorialización* dinamizado por una política de producción estratégica del espacio que busca contener a los sectores populares mediante la “segregación programada y el control social” que facilita el dispositivo de la “ciudad-barrio”. (Cisterna, 2011, pág. 67) Otros estudios de casos locales evalúan las relocalizaciones periurbanas en términos sanitarios y ambientales (Martínez de Rusconi & Maffrand, 2014) y de resistencia social (von Lüken, 2011).

nuestro *territorio* –en tanto contexto de producción e interpretación de las prácticas locales que analizamos– se presenta cada vez más conflictivo para los *sectores populares urbanos* con quienes interactuamos y compartimos ese hábitat.

En efecto, la actual reconfiguración urbana no solo genera problemáticas y tensiones hacia el interior de las comunidades por la “guetificación” territorial, económica y cultural, sino que pone en funcionamiento una política de “seguridad” cuyo *slogan* de propaganda oficial y difusión mediática se construye por conceptos como “paz”, “convivencia” y “consenso social” en la lucha contra la “inseguridad”, el narcotráfico, la trata de personas y la delincuencia, entre otros conflictos sociales.⁷⁵ De hecho, hace aproximadamente dos décadas que el gobierno de Córdoba destina exorbitantes sumas de dinero del presupuesto provincial a la aplicación sistemática de una política de “pacificación”, por la que se han sancionado leyes y códigos, aumentado los recursos humanos y técnicos de las fuerzas policiales, e implementado medidas de control y vigilancia en todo el territorio.⁷⁶ Al importar las experiencias de Estados Unidos, México, Colombia y Brasil, el gobierno provincial promovió acciones de “seguridad” que técnicamente funcionan bajo un “modelo de aproximación” por parte de las fuerzas policiales con objetivos “preventivos”. (Job & Nahas, 2016)

Ahora bien, desde una perspectiva sociológica y criminalista, varios estudios afirman que estas políticas no han alcanzado resultados satisfactorios en la reducción del delito y el tráfico ilegal, pero han determinado una caracterización estigmatizada del sujeto delincuente, particularmente anclado en la niñez y la juventud de los sectores populares. (Bisig, 2014; Job & Nahas, 2016) Tal como señalan estos análisis, el funcionamiento de este modelo de seguridad requiere configurar de antemano un perfil de ciudadano “peligroso” e “indeseado” que debe ser identificado, cercado y contenido mediante dispositivos de control específicos.⁷⁷ (Seleme, 2015) De este modo, la construcción estereotípica de un “condenado” a priori promueve y da legitimidad a una lógica de intervención territorial allí donde habitan los sujetos estigmatizados por estas políticas, mediante operativos, allanamientos y detenciones

⁷⁵ Esta política institucional se sustenta en una concepción hegemónica de *seguridad* que hace referencia solo a la “protección de personas o cosas materiales entendidas como bienes jurídicos individuales, excluyendo las nociones de inseguridad social y económica” en un contexto marcado por desigualdades y diferencias. (Reinoso, Romero, & Azarian, 2016)

⁷⁶ Solo en el 2016, el gobierno provincial invirtió 300 millones de pesos para comprar recursos destinados a la policía de Córdoba, construir nuevas comisarías y aumentar el número de agentes. En el período 2014-2015, el gasto público en seguridad llegó casi al 55% del presupuesto provincial, mientras que en el ítem de educación inicial y primaria no llegó siquiera al 10% del total. Para analizar en detalle los porcentajes destinados a seguridad y justicia durante los últimos 10 años, ver informe “El costo del Miedo. Cifras claves respecto de los gastos en seguridad para el caso de la Provincia de Córdoba.” del Colectivo de investigación el “Llano en Llamas” (2015). Recuperado de: https://www.academia.edu/22802123/EL_COSTO_DEL_MIEDO_Cifras_claves_respecto_de_los_gastos_en_seguridad_para_el_caso_de_la_Provincia_de_C%C3%B3rdoba

⁷⁷ Entre ellos se pueden mencionar la cantidad de efectivos policiales desplegados en la vía pública, las legislaciones (Ley de Seguridad Pública 9235, Ley de Seguridad Privada 9236, Código de Convivencia), cámaras de vigilancia en “zonas rojas” de la ciudad, registro de huellas genéticas para almacenar datos de “sospechosos”, etc.

efectuados por la policía o los comandos especiales.⁷⁸ En este sentido, organizaciones de derechos humanos, grupos de investigación social, espacios culturales y medios alternativos de comunicación vienen señalando que las políticas de “seguridad” aplicadas en Córdoba tienen como principal objetivo la represión y criminalización de los sectores populares.⁷⁹

Cabe preguntarse entonces cuáles son los efectos pedagógicos (y por tanto *socializantes, subjetivantes y sexualizantes*) de estas intervenciones estatales en los sectores más vulnerables de la sociedad: los niños, las niñas y jóvenes de los barrios criminalizados.

Por otra parte, en el marco de un nuevo reordenamiento urbano bajo las dinámicas actuales del capital financiero y el poder político de los grupos dominantes, la industria del narcotráfico y el delito organizado también desempeñan un rol conflictivo en las dinámicas territoriales que se tornan sumamente complejas en términos de violencia. Por un lado, la configuración de una ciudad exclusiva junto con este modelo restrictivo de “seguridad” implica sostener una relación de connivencia con las redes de narcotráfico y delito que se asientan y actúan en zonas “liberadas” por los poderes de turno. Al mismo tiempo, estas organizaciones propician el establecimiento de una serie de *fronteras* mediante la delimitación de pequeños territorios al interior de los barrios y la formación de agrupamientos sociales que ejercen control de estos espacios, donde muchos niños, niñas y jóvenes participan ya sea como consumidores o trabajadores, tal como veremos más adelante. Por otro lado, en este entramado también participan otras instituciones estatales como el poder judicial y legislativo, generando un marco de vulneración de derechos humanos, políticos y culturales de los sectores populares que alcanza límites de impunidad e ilegalidad cada vez más preocupantes.⁸⁰ Este complejo escenario da cuenta de la fragmentación social que se viene evidenciando en los últimos años no solo en Córdoba, sino también en otras grandes urbes del país como Rosario y Buenos Aires, donde se han registrado casos paradigmáticos de violencia institucional en un contexto social atravesado por las lógicas de la “narco-economía”. (Mu, 2014)

⁷⁸ Siguiendo las investigaciones del “Llano en Llamas” (2015), los “operativos de saturación”, las *razzias* y los corralitos son las estrategias más relevadas con un alto número de detenidos en barrios populares o villas en los últimos tres años.

⁷⁹ La “criminalización de la pobreza” puede comprobarse al analizar el nivel de ingresos de las personas detenidas por la aplicación del Código de Faltas. Según Balcarce, Bernal, & Vega Gutierrez (2012), del total de personas que dijeron haber sido detenidas al menos una vez por el Código de Faltas, el 54,6% tenía un nivel de ingresos bajo, el 25,4% medio y el 20% alto.

⁸⁰ Además, Job (2011) señala que la aplicación extensiva del Código de Faltas/Convivencia, con 7600 personas detenidas por año, ha evidenciado el nivel de arbitrariedad con el que opera el Estado provincial, contradiciendo la misma definición de derecho republicano y quebrando la lógica de división de poderes, ya que en Córdoba la policía detiene, juzga y aplica la pena en un mismo acto u operativo, sin posibilidad de que intervenga un abogado o agente judicial.

En este sentido, es importante señalar aquí algunas cuestiones que surgieron con bastante frecuencia en los diálogos que mantuvimos con algunos vecinos y vecinas en torno de estas problemáticas y tensiones, pues existe un anclaje *geo-corpo-político* en sus vivencias de la conflictividad local. ‘Porque somos pobres’, ‘Porque somos negros’, ‘Porque somos de acá’ [en referencia al barrio] son algunas explicaciones que manifiestan familiares de niños, niñas y jóvenes perseguidos, maltratados o criminalizados por el Estado provincial mediante sus fuerzas represivas, entes administrativos o centros socioeducativos. Además, varios familiares expresaron cansancio o intolerancia ante la presencia de “kioscos” de sustancias ilegales, ya que suponen no solo el acceso a consumos problemáticos de niños, niñas y jóvenes en estos barrios, sino también la posibilidad de ascenso económico a través de actividades ilegales con altos niveles de violencia o peligrosidad.

Desde nuestro recorrido por el territorio pudimos visibilizar que las actuales condiciones de interacción y vinculación de los niños y las niñas que pertenecen a sectores populares de la ciudad de Córdoba, como el grupo con el que dialogamos desde el espacio pedagógico, han brindado ciertos indicios de la permanencia de una *matriz de violencia estructural* (Segato, 2003) que propicia en gran medida el control disciplinario de estos grupos estigmatizados. En otras palabras, los niños y las niñas aprenden a “ser” y “habitar” en el mundo desde una territorialidad signada por modos de vinculación violentos que actualizan una histórica matriz de dominación y control, en tanto *núcleo duro* de la modernidad/colonialidad.

Al respecto, y a sabiendas de que los procesos de socialización y subjetivación se localizan *geo-corpo-políticamente*, he inscripto aquí la noción de *pedagogización territorial* para indicar el carácter pedagógico que adquieren tales procesos y dinámicas en el territorio propio.⁸¹ Como en cualquier proceso de aprendizaje situado, las subjetividades son “producidas” desde temprana edad a partir de las experiencias vivenciadas en el seno de una comunidad. De allí que en nuestro estudio ha sido relevante indagar en la articulación de las particularidades históricas del territorio con los actuales condicionamientos económicos, políticos y culturales, a fin de localizar los efectos pedagógicos de un complejo escenario social en Córdoba hoy. Desde Las Cinco Esquinas, como delimitación material y simbólica de la territorialidad que compartimos, hemos caracterizado así el contexto de producción e interpretación de los *discursos sexualizantes* que van configurando modos de “saber-ser” y “saber-habitar” como niños y niñas, a través de distintos dispositivos pedagógicos de

⁸¹ No obstante, cabe aclarar que concebimos dicho carácter como una acción dinámica y heterogénea en permanente relación con la agencia de los sujetos involucrados según el contexto específico. De este modo, nos apartamos de una noción normalizadora de la pedagogía que fosiliza identidades esencialistas o imposibilita resistencias locales.

“sexualización” que funcionan en un sentido específico para nuestra localización. De esta experiencia de aprendizaje local, se desprenden los siguientes apartados.

CAPÍTULO 3

MASCULINIDADES TERRITORIALIZADAS

La reconstrucción de la historicidad barrial y la atención puesta en las reconfiguraciones urbanas y las políticas gubernamentales en el contexto cordobés nos ayudaron a dimensionar los marcos de socialización donde se sitúa actualmente la producción de subjetividades sexuadas de las infancias en el sector estudiado. En el espacio pedagógico, aun cuando cada encuentro se organizaba en función de las “rutinas” antes explicitadas, a menudo emergían situaciones particulares que también nos informaron sobre los distintos modos de construir territorio. A través del trazado de una “cartografía” resultante de estas interacciones fue posible visibilizar las vinculaciones que establecen los niños y las niñas con sus pares y otros actores locales, los tipos de juegos que construyen modos de ser varones o mujeres y los usos de los espacios cotidianos que se negocian en estas instancias colectivas. Así, al tratarse de unas experiencias que evidenciaban dinámicas y relaciones en permanente disputa y tensión, los saberes de niños y niñas cobraron sentidos específicos.

Es por ello que este capítulo se orienta al análisis de aquellas *discursividades* que dan cuenta de la producción de masculinidades en el espacio antes definido, donde los varones adquieren diferentes grados de legitimidad según las relaciones sociales que establecen. Estas formas de hacer y decir resultaron relevantes para dar cuenta de los *discursos sexualizantes* como dispositivos pedagógicos que asisten en la producción de un *saber-habitar* diferencial para niños y niñas, al tiempo que nos condujo a reflexionar qué masculinidades resultan funcionales para una cultura urbana que se presenta particularmente conflictiva en el entramado social desde el retorno a la democracia.

Haceres y saberes masculinizados

*Es triste no saber jugar a la pelota si vivís
en la villa y sos varón. Muchas otras cosas
para hacer no hay.*

Leonardo Oyola⁸²

⁸² *Kryptonita*, Editorial Mondadori, 2011. En clave de cómics nacional, esta novela se sitúa en la guardia de un hospital público del conurbano bonaerense, donde conviven -no sin conflictos- chorros, bandas y policías.

*En eso se acerca el Jilguerito, un niño
de nueve años que pedalea con destreza
una bicicleta de muchos cambios.
Es el hijo de otro ladrón del barrio,
pariente lejano del Frente Vital.*

Cristian Alarcón⁸³

Jugar a la pelota y andar en bicicleta eran algunas de las actividades que más veíamos hacer a los niños en grupo, en distintas partes del barrio y en la CPC. Sin embargo, para muchos varones también era habitual llegar al apoyo caminando solos o en compañía de otros pares. Si venían con niñas, se trataba de hermanas o primas con quienes compartían este espacio por motivación familiar. De hecho, muchos concurrían a la misma escuela, vivían en la misma manzana o a pocas cuadras entre sí, evidenciando alguna familiaridad en los vínculos diarios. Unos pocos niños, en cambio, asistían siempre acompañados por alguna persona adulta, en particular mujeres, sean madres, tías o abuelas. Si bien era frecuente que los varones se movieran solos o en grupos, también resultó llamativo que un par de niños nunca llegó acompañado por alguien mayor. De hecho, al indagar en sus círculos personales, ciertos lazos familiares se presentaban fragmentados o “ausentes”.⁸⁴ Por otra parte, así como podían llegar solos o en grupos, los varones también mostraban tener la libertad de irse del espacio cuando y como quisieran, sin necesidad de acompañantes. Incluso, en algunas ocasiones, tras mediar algún conflicto con otros niños o niñas, una de las posibles reacciones de los varones implicaba salir caminando (o corriendo) solos del apoyo, rechazando cualquier intento de diálogo como manifestación del enojo, o insultando a sus interlocutores. En esos instantes, a veces encontraban adherentes que los acompañaban; en general, otros niños que seguían al que se iba caminando solo.

De algún modo, la práctica frecuente de caminar solos o con pares constituía –para los niños– una forma legítima de desplazarse por el territorio en tanto varones, sin estar necesariamente bajo el cuidado, la compañía o asistencia de personas adultas. Como señalamos, no todos los niños realizaban estas prácticas de manera homogénea, ya que pudimos registrar otros modos de acción, incluso cuando compartíamos algunos recorridos. Sin embargo, estos movimientos resultaban ampliamente validados por los varones no solo como un “hacer” masculino que les

⁸³ *Cuando me muera quiero que me toquen cumbia*, Aguilar, 2015. El mito “robinhoodesco” de “El Frente” Vital –pibe chorro de San Fernando– es el eje de este *non-fiction* que revela una trama y un territorio, donde se cruza la violencia del aparato policial, la relación entre transas y ladrones, la traición, el desamparo y también la solidaridad en las villas de aquel partido bonaerense.

⁸⁴ Aquí la noción de “ausencia” desborda su sentido más literal cuando estos vínculos cobran presencia en los relatos que comparten los niños y las niñas, como veremos más adelante.

otorgaba cierta autonomía en el desplazamiento, sino también como un “saber” necesario para habitar el territorio. En esta línea, Jesús Jaramillo (2014) advierte “la trascendencia del caminar en los varones” como una de las formas en que un grupo de niños, que habitaban una toma de tierras en la ciudad de Neuquén, “construían social y simbólicamente identificaciones con la masculinidad”, logrando así desenvolverse en la vida barrial. En nuestro contexto, la similitud de esta autonomía para circular por el barrio –cuando ya tenían edad o habilidades suficientes– a menudo iba de la mano con el egreso de la escuela primaria, la colaboración en tareas cotidianas o la participación en actividades deportivas o laborales con sus familiares.⁸⁵ En los grupos con parentesco, esta autonomía, además, producía un lugar de liderazgo para encargarse del resto durante los recorridos compartidos, enunciar pautas de comportamiento o sancionar las conductas de desobediencia. Estas relaciones asimétricas estaban habitualmente fundadas en la asignación de tareas de cuidado hacia el interior de la dinámica familiar, donde algunos niños más grandes se hacían cargo de otros menores cuando no había personas adultas presentes. No obstante, este lugar de prominencia parecía provenir de otras experiencias de sociabilidad por fuera de la trama familiar y se cristalizaba en la grupalidad del espacio pedagógico cuando los “líderes” buscaban ejercer control y vigilancia hacia otros niños, generalmente más pequeños, que no eran siquiera parientes.⁸⁶ Cuando la diferencia de edad era menos notable entre los varones, las disputas de poder se hacían más evidentes, estableciendo así vinculaciones más conflictivas a partir de la indiferencia, la desobediencia o la pelea como formas de desafiar o cuestionar dicha autoridad. En estas ocasiones, el lenguaje corporal y verbal se focalizaba en ignorar, enfrentar o denostar por completo al otro que se erigía como oponente, donde muchas veces las marcas sexistas aparecían de modo relevante en insultos hacia la figura materna o en estigmas sobre las prácticas sexuales y eróticas entendidas como disruptivas desde la heteronormatividad.

Por otra parte, el hecho cotidiano de caminar solos o con pares por el barrio habilitaba tanto el reconocimiento de otros actores locales y los modos en que viven y se vinculan, cuanto como la delimitación de recorridos y espacios “habitables” dentro de las distintas tramas del territorio. Sitios como *el callejón* o *el campito* remitían a situaciones que no todos reconstruían de la misma manera. Lo que para algunos

⁸⁵ En distintas ocasiones algunos niños comentaron que cumplían tareas como hacer compras para el hogar o hacer mandados a vecinos. Otros trabajaban ocasionalmente con sus padres o tíos en albañilería o en la vigilancia de autos (“naranjitas”) en la zona de Tribunales o a la salida de locales nocturnos sobre La Cañada y en Bo. Güemes.

⁸⁶ En sus análisis de los perfiles juveniles y sus modos de agrupamiento en Córdoba, Duschatzky & Corea (2009) caracterizan la figura del “líder” como aquella figura que “manda”, es decir, quien pone las reglas del juego dentro de un grupo. En tal sentido, señalan que se trata de una “autoridad situacional” que brinda protección y transmite determinados modos de habitar el mundo dentro de un marco de alianzas fraternas que, a diferencia de los lazos familiares, son electivas.

podía ser familiar y cercano, para otros resultaba ajeno o incluso “peligroso”. Esto último era percibido particularmente por aquellos niños que no asistían o andaban solos, pues la compañía adulta en el tránsito por el barrio muchas veces incluía relatos de temor o “inseguridad” hacia ciertos lugares o grupos de personas. De hecho, cuando acompañábamos a quienes vivían en Barrio Cupani, debíamos caminar en dirección noroeste por calle Domingo Funes hasta Misiones, donde se hallaban algunos lotes sin construcción, aquí referidos como *la canchita* o *el campito*, en el límite entre Cupani y Observatorio. Si bien gran parte del predio es propiedad privada, solíamos encontrar grupos de jóvenes jugando al fútbol o vecinos y vecinas caminando en distintas direcciones, ya que no había cerramientos que impidieran el acceso y uso social como espacio público. En ese sector, comenzamos a escuchar las voces de los niños y las niñas que relataban experiencias personales o cercanas en relación con los diferentes modos de habitar *el campito* por parte de distintos actores del territorio. Había historias que remitían a situaciones de juego y recreación, mientras que otras rememoraban instantes de tensión y peligro, e incluso dolor o pena. Lo llamativo de estos relatos era que la mayoría de las prácticas allí producidas tenían como protagonistas a grupos de varones. Aquellos que acostumbraban recorrer distintos ámbitos del barrio y a menudo entraban en contacto con otros actores parecían registrar todo lo que ocurría en esos ámbitos, como si buscaran delinear una hoja de ruta por dónde andar (o no) y con quiénes interactuar (o no).

A propósito de esta gestión autónoma en el desplazamiento por el territorio, algunos de estos niños solían llegar al espacio pedagógico en bicicleta o incluso traían objetos para jugar durante los encuentros, dejando de lado la tarea escolar o rechazando las actividades propuestas por el equipo educador. Si bien participaban en el apoyo con la idea convocante o la exigencia familiar de “hacer la tarea”, quienes concretaban esta premisa eran en su mayoría las niñas.⁸⁷ Los varones recurrían ocasionalmente a la asistencia escolar o mostraban tener más urgencia de estudiar cuando debían rendir exámenes o presentar trabajos prácticos. Cancelada esta preocupación, buscaban entre los estantes, las bibliotecas u otros muebles cualquier objeto para entretenerse o algún instrumento musical para tocar. En numerosas ocasiones, según veremos luego, el objeto primordial entre ellos era la pelota de fútbol. Quienes llegaban en bicicleta por lo general permanecían transitando en los alrededores de la Casa Popular o las manzanas cercanas. Después de algunas vueltas, volvían a Las Cinco Esquinas y permanecían allí afuera, al tiempo que otros rodeaban al conductor para pedirle prestado el rodado o al menos que les llevaran de

⁸⁷ De ello daremos cuenta con más detalle en el próximo capítulo.

paseo. Siempre había alguna discusión cuando el conductor no accedía a estos pedidos, y los negados buscaban que interviniéramos a su favor en la negociación. Cuando alguna persona llegaba al espacio en bicicleta, a menudo recibía pedidos de préstamo por parte de los niños que con frecuencia resultaban en disputas por el uso “compartido” del vehículo.

Tanta importancia tenía el manejo de este rodado para los niños que incluso una de las iniciativas propuestas por los más grandes consistió en organizar un “taller de bici”, donde quienes asistieran podían traer una bici para arreglar, lavar y decorar. (Ver Anexo, figura 5) El equipo educador garantizó repuestos y herramientas, mientras que los impulsores quedaron a cargo de orientar el trabajo a realizar durante el taller. En esa instancia, dos o tres de los niños que mostraban tener mayor conocimiento de los arreglos necesarios lideraban el encuentro, indicando al resto cómo colaborar o qué hacer con la bicicleta. Los niños más pequeños solo se dedicaban a observar las tareas y otros a lavar o decorar. Incluso algunas niñas que habían asistido no se entusiasmaron demasiado con la dinámica y permanecían sentadas en la puerta de la CPC o dibujando en el interior. En efecto, aquella división de tareas hacia el interior del grupo de varones evidenciaba quiénes habitaban el territorio con mayor frecuencia en bicicleta y quienes no, lo que eventualmente se tradujo en diferentes posicionamientos de legitimidad. Aquellos provistos del *saber-hacer* relacionado con el vehículo ostentaban el privilegio de “probar” las bicicletas arregladas y salir a dar una vuelta. Quienes desempeñaban tareas accesorias, como lavar o decorar, eran más bien desvalorizados en el quehacer manual o el conocimiento técnico. En cuanto a las niñas, había sido notable su “ausencia” en esta actividad y aquellas que efectivamente estuvieron no ejercieron un lugar protagónico en el hacer de las tareas específicas.

Ahora bien, al registrar que esta autonomía en el desplazamiento corporal se manifestaba también en las decisiones sobre qué hacer, a qué jugar, con qué objetos y en qué momentos y lugares con más frecuencia entre los varones, se hizo imprescindible abordar los modos de habitar el espacio desde la dimensión sexo-genérica. Por esto, resultaba significativo que –entre quienes participaban del apoyo– los primeros en prescindir de las tareas escolares eran los varones. Siguiendo a Tomasini (2010), este posicionamiento por parte de los niños puede ser analizado en función de la hipótesis de la “feminización del mundo académico” que proponen varios estudios situados en el escenario escolar.⁸⁸ Cuando los varones desafían o confrontan figuras de autoridad, menosprecian las cuestiones académicas, se burlan de quienes se interesan por las actividades escolares o incluso se vinculan entre sus pares con

⁸⁸ Principalmente en los años '80 y '90 desde el feminismo de la diferencia. (Alonso & Morgade, 2008)

agresividad, estarían *constituyendo y demostrando su masculinidad*. En este sentido, los varones podrían haber percibido que sus modos de actuar y relacionarse en el apoyo se *feminizaban* en cuanto respondieran a la consigna de hacer la tarea y jugar con las niñas y, por ende, buscaron alejarse de las actividades escolares o de cualquier otra propuesta sugerida por el equipo educador en tanto les significaban “figuras de autoridad”. Desde este enfoque, podemos comprender entonces por qué los niños que se disponían a hacer la tarea o trabajar con las consignas del espacio eran desvalorizados mediante calificaciones que acusaban su sexualidad o posición genérica, acercándolos al “mundo femenino”.

Además, cuando analizamos los usos que hacían algunos varones de los objetos disponibles en el espacio, pudimos visibilizar modos diferenciados de juego con respecto a las niñas y otros niños más pequeños. Mientras que las chicas solían vestir un maniquí con figura de mujer usando vestimentas femeninas o retazos de telas, collares o accesorios, los varones usaban este objeto para hacerle inscripciones gráficas en algunas partes específicas, como los senos, los glúteos o la vagina. Estas inscripciones remarcaban esas zonas con círculos y rayas o simbolizaban la presencia masculina en ese cuerpo mediante penes o figuras fálicas, particularmente próximas a estas dos últimas áreas corporales. Para ellos, ese cuerpo femenino acartonado se relacionaba –necesariamente– con un cuerpo masculino simbólico (representado en el pene dibujado) o material (por los modos de sujetarlo, tocarlo o articularse junto a él, pues en algunas instancias tomaron el maniquí para apoyarlo en sus genitales). Estos usos diferenciados de un mismo objeto dan cuenta de que existen distintos modos de relacionarse entre niños y niñas. En términos de género y sexualidad, estos modos evidencian hacereres y saberes diferenciados en torno de las pautas heterosexuales para el relacionamiento afectivo-corporal. En efecto, para los varones resultaría *masculinamente* significativo que un cuerpo de mujer (aunque más no sea representado en un maniquí) sea penetrado. Al respecto, cabe adelantar que en la lógica de una *masculinidad dominante* los únicos no penetrados son los varones heterosexuales; los cuerpos feminizados, incluidos los *gays*, son vistos como cuerpos “penetrables”, por lo tanto, “no activos”.

Ahora bien, estos usos encuentran eco además con otras actuaciones que algunos varones produjeron de manera reiterada en el espacio, como jugar con preservativos o mirar contenidos pornográficos. Cuando lograban encontrar la caja de condones en el armario principal, los inflaban o cargaban con agua para agrandar su tamaño y jugar con ellos. Hemos observado que los sujetaban con una de sus manos y los ubicaban en el área púbica, sacando la cadera hacia adelante como si

expusieran su pene, y a veces intentaban tocar a otros niños y niñas con los “globitos”. Los manipulaban así hasta reventarlos, mientras otros, en particular las niñas, se incomodaban o rechazaban esos contactos. Lo que interesa destacar aquí es que en ningún momento las niñas buscaron jugar con estos elementos, mientras que para los varones el hecho de acceder a ellos no solo implicaba un entretenimiento ocasional, sino también un desafío a las pautas establecidas por el equipo educador. Además, la manipulación exclusiva de los preservativos por parte de algunos varones ponía en escena el tránsito –en principio lúdico– que estos realizaban en torno de las prácticas erótico-sexuales. Tal así es que, cuando pedían prestados celulares para navegar en internet, algunos de ellos visitaron páginas web que exhiben contenidos calificados con “triple X”. En esos momentos, buscaban separarse del grupo, permaneciendo solos o con algún otro niño, alejados de la mirada adulta o de otros pares, en especial las niñas. De ahí que estos varones se mostraban más reacios a interactuar con las “seños” sobre cuestiones de sexualidad, pues a menudo buscaban complicidad en los “profes” por el hecho de ser “hombres”. Al respecto de las sexualidades adolescentes, el sociólogo Daniel Jones (2010) exploró –desde la perspectiva de los propios sujetos– los usos de la pornografía en tanto vía para conocer y aprender prácticas sexuales y eróticas, principalmente entre los jóvenes varones. Además, confirma lo que varios estudios señalan: la industria pornográfica no solo ejerce cierta influencia en el aprendizaje de preferencias y prácticas sexuales, sino que también incide en la socialización de género de sus consumidores al retomar y reforzar valores culturales de género y sexualidad. Desde esta perspectiva, se hace posible pensar que los materiales pornográficos se convierten así en *discursos sexualizantes* como parte de una pedagogía sexual masiva a la que acceden casi todos los adolescentes varones (y también, aunque en menor medida, las mujeres). En nuestro contexto, podemos señalar que el acceso y uso de estos contenidos por parte de los niños iba más allá de una simple curiosidad por observar cuerpos desnudos, personas masturbándose o teniendo relaciones sexuales, sino que comprendía un modo de reafirmar los sentidos de masculinidad y asegurar el control de la sexualidad en tanto varones, mayoritariamente según las pautas de la heterosexualidad.

Por otra parte, los que mostraban tener una gestión más autónoma de sus recorridos y actividades planteaban una mayor disputa o vigilancia del espacio físico compartido. De hecho, un niño que había desestimado a las niñas para compartir un juego, como veremos enseguida, nos había pedido explícitamente en una ocasión que mantuviéramos *adentro* a su hermana menor, así él podía jugar *en la calle* con otros varones. Si bien estos espacios no eran ocupados exclusivamente solo por niños o

niñas, resulta significativo que la distribución mayoritaria entre el *adentro* y el *afuera* respondía a una diferenciación sexo-genérica establecida por el grupo principalmente en términos binarios. Era frecuente observar que los niños habitaran *fuera* del espacio pedagógico jugando, corriendo o peleando, andando en bici, gritando agresiones⁸⁹, pintando o escribiendo en las baldosas y paredes, sentándose en el cordón, mientras que las niñas en general permanecían *adentro* de la Casa Popular haciendo tareas escolares, pintando, dibujando, jugando con ropas usadas o materiales didácticos. En verdad, hacían esto último las niñas y también los niños muy pequeños. En este sentido, Tomasini (2003) señala que los niños y las niñas suelen utilizar objetos o materiales simbólicamente diferenciados en los juegos, lo que aporta también a comprender cómo se agrupan o separan para utilizarlos. Estas segregaciones diferenciadas por sexo-género en el espacio pedagógico coinciden, aparentemente, con lo que Lomas (2007) denomina *la cultura masculina del patio* y *la cultura femenina del aula* para el contexto escolar. Al respecto varios estudios etnográficos en la escuela han señalado que los varones suelen ocupar los espacios del patio con mayor amplitud y relevancia que las mujeres, pues desarrollan actividades principalmente corporales desplegando fuerza y rudeza física. (Wenetz, Stigger, & Meyer, 2006) No obstante, sería poco provechoso polarizar la apropiación de los espacios en nuestro contexto, pues dejaríamos fuera de foco aquellas disputas, resistencias y reapropiaciones que surgieron en otras situaciones compartidas. Aun cuando las niñas resultaban ser mayoritariamente excluidas para jugar a la pelota con los varones, ellas han sabido ocupar el *afuera* de distintos modos y con otros fines, tal como veremos en capítulo aparte.

Otra cuestión interesante que observamos con frecuencia es el hecho de que entre los varones se nominaran con la designación de ‘wacho’ [*guacho*], en particular cuando la relación se asentaba en buenos términos, como una forma de tratamiento habitual entre pares.⁹⁰ Al encontrarse personalmente, los ‘wachos’ se saludaban chocando las palmas contrarias y luego sellaban los puños cerrados en señal de acercamiento y reconocimiento. Esta relación de fraternidad implicaba compartir

⁸⁹Era prácticamente una rutina que cada vez que pasaban estudiantes pertenecientes al Instituto Parroquial Santo Cristo, ubicado a una cuadra de la Casa Popular, varios niños gritaran *muerte al Santo Cristo* y hasta incluso llegaron a tirarles piedras (o actuar como si lo hicieran). En otras ocasiones, también algunas niñas han replicado esta actitud. Al indagar en estas prácticas, se han referido a est*s jóvenes como *chetos* o que *se hacen los lindos*. Cabe señalar que se trata de un colegio católico confesional, de gestión privada, donde acuden niñ*s y jóvenes en condiciones socioeconómicas más estables, con uniformes que representan cierto prestigio de pertenencia institucional, aunque no de identidad barrial.

⁹⁰ En sus estudios sobre las masculinidades heterosexuales a partir de los bailes de cuarteto, Blázquez (2008) refiere a este término, junto con “rocha” (inversión de ‘choro’ [ladrón]) y “cabeza” (por ‘cabecita negra’), como categorías que describen ciertas experiencias masculinas en los sectores populares de Córdoba. Si bien podríamos acordar que en general se usan como categorías de “acusación”, el término analizado aquí se constituye –en nuestro contexto– como un modo de referenciar identificación y afiliación entre los niños. Además, cabe destacar que “guacho” es un quichismo para designar a los niños sin padre o madre o ambos, aunque suele referir más frecuentemente a la falta de padre.

ciertos códigos y rituales en el grupo de varones, donde también emergieron posiciones en disputa. Si había alguna discusión o pelea, aquellos en rol de liderazgo a menudo llamaban ‘perros’ a quienes buscaban enfrentar o contradecir su posición. Los haceres y saberes en torno de estas categorías nativas son significativos, pues en el primer caso se configura una figura masculina que comparte formas de vinculación en el territorio concretadas a partir de grupos o *bandas* en alianza. Los tratados como ‘perros’ por la desvalorización de sus cualidades son excluidos de estas grupalidades o bien ocupan posiciones subalternas cumpliendo los mandatos de quienes lideran el grupo con más “aguante”.⁹¹ En distintas situaciones conflictivas, algunos niños más grandes llamaron ‘perros’ a otros y utilizaron modos violentos de relación como estrategias para construir y reafirmar su liderazgo en el espacio pedagógico. Tampoco faltó ocasión para que los ‘wachos’ exigieran favores a los ‘perros’, al pedirles que les alcanzaran algún objeto o hicieran alguna tarea para el que “manda”.

Quienes intentaban disputar ese lugar inmediatamente recibían una mirada amenazante, gestos de pelea con las manos o incluso el amague de un golpe en la cabeza o la cara. Estos comportamientos a menudo iban acompañados de insultos o burlas, que en ocasiones referían a familiares del amenazado.⁹² Si la disyuntiva avanzaba, el intercambio se volvía todavía más agresivo dando inicio en algunos casos a una lucha cuerpo a cuerpo que el equipo educador tenía que detener con determinación por su grado de violencia. Esta escena responde a lo que Tomasini (2013) analizó al estudiar los modos de vinculación entre varones de primer año en escuelas de sectores populares de Córdoba, mediante un tipo de actuación local que implica “hacerse el malo” en determinadas situaciones grupales como juegos o peleas. Ya sea con el fin de provocar, defender o protegerse, esta “fachada intimidatoria” requiere de actitudes corporales, gestos y modales como “las miradas desafiantes, las paradas con el pecho hinchado, los empujones, acompañados o no de incitaciones verbales o insultos”, donde el cuerpo adquiere una centralidad significativa. (pág. 88-89) En nuestro contexto, algunos niños establecían vinculaciones con sus pares a través de demostraciones de fuerza y “aguante”, y de este modo iban construyendo un sentido de la masculinidad asociada al ejercicio del poder simbólico y material sobre otros cuerpos. Además, la presencia de aquel que *manda* marcaba la autoridad que

⁹¹ En su artículo “Haciendo amigos a las piñas”, el antropólogo social José Garriga Zucal analiza la dimensión simbólica de “la cultura del aguante” a partir de un extenso trabajo de campo con la hinchada de Huracán. Allí descubrió que el ejercicio de la violencia en las barras de fútbol constituye un factor de inclusión en el universo masculino, pues para pertenecer al grupo hay que pelearse con otros y hacerse respetar para tener prestigio. Así, el que manda es el que más se la “aguanta”. (Garriga Zucal, 2005)

⁹² Cuando los insultos atacaban a la figura de la madre o la hermana, los varones reaccionaban con mayor agresividad e incluso respondían esos señalamientos en ofensiva a las madres o hermanas de sus oponentes. Es interesante pensar cómo la figura femenina cobra sentido en tanto sujeto de disputa por la honra familiar. Al respecto, Blázquez (2008) analiza la defensa de los lazos domésticos como un rasgo de la masculinidad desafiante que exhibe “el carteludo”, en el contexto cordobés.

otros debían respetar en el espacio pedagógico, particularmente aquellos familiares o conocidos, lo cual deja en evidencia que este juego de posiciones y alianzas forma parte de su cotidianeidad en otros ámbitos. Actuando así, los varones mostraban producir estrategias “violentas” que al parecer se presentan como “necesarias” a la hora de enfrentar o atravesar situaciones conflictivas en el territorio.

Volviendo a la situación que mencionamos antes, este niño no solo pidió que su hermana permaneciera *adentro*, sino que también increpó a los educadores cuando insistíamos en que los varones compartieran la pelota con las chicas: ‘¿Qué pueden hacer ellas con la pelota, si son mujeres?’ Este enunciado dejó en claro que, solo por el hecho de “ser mujeres”, no estaban capacitadas para jugar con ese objeto. Si bien en esa ocasión una de las niñas reaccionó y contradujo la sentencia diciendo ‘nosotras también podemos jugar a la pelota’, mientras otra intervino quitándoles el objeto a modo de queja por tal exclusión (e incluso pone en evidencia un *agenciamiento* ante estas situaciones), resulta pertinente atender a los sentidos y modos de vinculación que configuran un cuerpo habilitado para jugar a la pelota en nuestra cultura. Para ello es preciso tener en cuenta que la agilidad, la destreza y la fuerza se destacan como características muy significativas en el mundo futbolero en la Argentina, pues están asociadas comúnmente con una posición de masculinidad que busca siempre conseguir la victoria. (Archetti, 2003) En este sentido, hemos observado en el espacio los modos en que los varones se apropiaban de la calle o las veredas, cortando el paso de vehículos o peatones, para jugar a la pelota entre ellos. En algunas ocasiones, el equipo se hacía partícipe de la dinámica, poniendo señalizaciones o atención individualizada a modo de protección de los jugadores. En otras instancias, los niños se apropiaban sin más de Las Cinco Esquinas, como lo hacían en otros espacios del barrio, frente a sus hogares, de sus amigos o la canchita cercana. En esos intercambios, se ponían en juego no solo las habilidades deportivas de cada jugador, sino también las estrategias de vinculación que este juego requiere.

Así es que mediante el ejercicio exitoso de estas habilidades los varones no solo pueden resultar ganadores tanto en un picadito callejero como en un estadio deportivo, sino que además lograrían reafirmar la histórica relación entre masculinidad y poder (Viveros Vigoya, 2002) que los construye como “machos”. Como hemos observado en algunas oportunidades, los varones del mismo equipo (o sus contrincantes) se criticaban entre sí por las falencias cometidas en el juego: al errar un gol, patear afuera de los límites válidos o no hacer un pase estratégico para avanzar en el juego. De este modo, las vinculaciones entre pares –dentro de un juego culturalmente asignado “para varones”– se definían en un continuum de valorizaciones

positivas y negativas de acuerdo con los sentidos sociales que establecen y sostienen las masculinidades en el marco de relaciones de sexo-género diferenciadas.⁹³

Considerando al fútbol en nuestro país como “un terreno privilegiado para entender ciertos procesos socioculturales” (Archetti, 2003, pág. 237), es posible esclarecer por qué las niñas no solo quedaban excluidas o marginalizadas de estos juegos por “ser mujeres”, sino también los niños más pequeños por su incapacidad para contribuir a la victoria del equipo o, incluso, otros varones de la misma edad por sus actitudes débiles, tímidas o desinteresadas en el juego. Estas actuaciones devaluadas de algunos varones –relacionadas en general con el imaginario femenino– los llevaba a ser calificados como ‘putos’ o ‘mamitas’. Al respecto, Guadalupe Molina (2012) analiza, al abordar las construcciones de género y sexualidad en escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba, cómo el fútbol o el *ser futbolista* facilita la demostración de una serie de virtudes asociadas con lo masculino como la valentía, la fuerza física, la virilidad, la habilidad y la resistencia moral en las grupalidades escolares. En este escenario, la autora explicita los discursos y los usos del cuerpo valorados “masculinos” que se despliegan por parte de un grupo de alumnos, particularmente en relación con dos compañeros nombrados por sus pares (y por ellos mismos) como “putos” o “como de mujer”, para alejarse de manifestaciones “desvirilizantes”. Estos señalamientos coinciden con los aportes de la literatura específica de los *Men’s Studies* que analiza de qué manera la devaluación de todo cuerpo feminizado forma parte del proceso de construcción de una “masculinidad hegemónica”, siguiendo las definiciones de Robert Connell (1996).⁹⁴ Al respecto, investigaciones sobre género situadas en el ámbito escolar hacen referencia a que tanto la represión de lo femenino e infantil por su aspecto pasivo o dependiente, cuanto la subordinación de subjetividades femeninas o masculinas alternativas conforman algunas de las estrategias preponderantes para hacerse varón masculino. (Zattara, 2010; Tomasini, 2013)

⁹³ En su análisis de las masculinidades a partir del fútbol como juego nacional, Eduardo Archetti (2003) señala que los estilos de juego que promueven la valentía, la fortaleza, la fuerza y el coraje están asociados con una noción de masculinidad que tiene “garra” y asimismo produce el “complejo de paternidad”, donde los “hijos” son los perdedores y los “padres”, los ganadores. En este sentido, las prácticas corporales que devienen de estos estilos también producen “actitudes morales” ante situaciones de victoria o derrota. Según el autor, las derrotas del equipo nacional han sido históricamente evaluadas por los medios de comunicación y los relatos populares como instancias de “humillación”, “vergüenza” y “confusión” para la autoestima nacional de los hombres argentinos a causa de la “falta de masculinidad” para el juego.

⁹⁴ Recuperando los trabajos de Mitchell (1971) y Rubin (1975) en cuanto al género como “una estructura internamente compleja”, Connell plantea que tanto la masculinidad como la femineidad muestran siempre “contradicciones internas y rupturas históricas” y propone un modelo estructural que diferencia relaciones de poder, de producción y de vinculación para categorizar distintos “tipos” de masculinidad en las sociedades occidentales.

Fundacionalidad de la violencia

En este juego de relaciones conflictivas entre las distintas posiciones de masculinidad, merecen ser atendidos con detenimiento los sentidos y saberes que produce el actuar violento entre varones en la socialización barrial. Para ello cabe señalar que entendemos la violencia, siguiendo a Tomasini (Ibíd.), como una estrategia de vinculación que funciona puntualmente en este contexto sociocultural hacia determinados fines. De allí que entre los varones la valentía de dar golpes y la resistencia de soportarlos constituyen saberes inscriptos territorialmente para algunos. Esto por cierto implica ser reconocido y respetado por el grupo, especialmente en instancias de interacción fuertemente *masculinizantes* durante la infancia, como las expuestas aquí. Teniendo en cuenta los aportes de Blázquez (2008), el ‘wacho’ bien podría compararse con la figura del “barra” analizada por Garriga Zucal (2005) en su etnografía sobre las hinchadas de fútbol en la provincia de Buenos Aires. Este autor propone pensar al “barra” como un fenómeno de la modernidad, pues existe una idea de carrera, progreso y ascenso en la conformación de estos grupos mediante la asimilación de la violencia como un atributo masculino dentro de “la cultura del aguante”.⁹⁵

Es relevante considerar, también, cómo estas prácticas van entrenando el cuerpo de los niños con mayor intensidad, pues el frecuente ejercicio de caminar, andar en bicicleta, jugar a la pelota o enfrentarse a otros aporta en gran medida al desarrollo físico y sensorial necesario para otras experiencias presentes o futuras en este contexto urbano. De hecho, cuando los niños producían estas prácticas *en la calle* estaban poniendo el cuerpo a riesgo de sufrir accidentes o lesiones si no se movían con destreza y rapidez en un espacio donde a menudo transitan vehículos o personas. Al respecto, Tomasini (2010) señala que la actividad corporal y gestual que pone en marcha demostraciones de fuerza y destreza entre varones podría operar como factor de diferenciación genérica a nivel inter- (con respecto a las niñas) o intra-género (en relación con otros niños).

Las prácticas hasta aquí analizadas como modos de vinculación en la sociabilidad entre varones, especialmente aquellos que rondaban o apenas superaban los diez años, dan cuenta de los sentidos locales en torno a las masculinidades que son valoradas, devaluadas o deslegitimadas en el territorio estudiado. Desde la *geo-*

⁹⁵ Garriga Zucal (Ibíd.) define la violencia física como un modo de identificación y distinción en un sistema de valores y códigos de prestigio propio de los hinchas, mientras que el “aguante” funciona en estas redes como un requisito para “ganarse el respeto”. Allí la violencia no adquiere un valor negativo, ya que se equipara a un *capital simbólico*, donde el cuerpo y sus gestos exhiben saberes y sentidos de lucha y resistencia.

corpo-política del conocimiento, estas prácticas constituyen formas legitimadas de *saber-habitar* dicho escenario urbano como varones desde la experiencia infantil. Así, quienes establecían alianzas fraternas fundadas en el “aguante” mediante demostraciones de liderazgo, fuerza y destreza parecían abonar un tipo de masculinidad legitimada por los efectos de virilidad que se producen a través del control, la dominación o la vigilancia sobre otros cuerpos y espacios. La posición de “autoridad” que asumían algunos varones en el espacio pedagógico se corresponde con lo que Connell (1996) llamó *masculinidad hegemónica*, haciendo uso del concepto gramsciano.

En las grupalidades observadas, podemos señalar entonces –siguiendo estos indicadores– que los ‘wachos’ asumían con mayor frecuencia esta posición dominante, mientras que los ‘perros’ podrían ser considerados “cómplices” cuando mostraban una relativa “aspiración” a ejercer la misma autoridad o posición de liderazgo en situaciones similares. Los niños que fueron “feminizados” por distanciarse de estas masculinidades dominantes son generalmente ubicados en el nivel inferior de una escala de valorizaciones entre los varones que Connell denomina *masculinidad subordinada*. En reiteradas ocasiones, algunos niños que se posicionaban como líderes producían gestos discriminatorios o enunciados peyorativos cada vez que llegaba al espacio un niño que quedaba fuertemente estigmatizado como *gay* por expresar sus gustos por el baile y el canto o demostrar su afecto hacia pares o educadoras, entre otras actuaciones relacionadas simbólicamente con la femineidad.

Estos señalamientos ayudan a comprender el actuar violento de los niños en determinadas situaciones como modos de hacerse respetar y sentirse reconocidos, pues en esos términos deberían prepararse para las reglas de *la calle* y el *territorio* donde hoy en día aprenden a habitar el mundo social. De allí que resulta importante pensar el género y la sexualidad en general, y la masculinidad en particular, como una forma de *agenciamiento* de los varones en un devenir generacional situado geopolíticamente. Al respecto, Previtali (2010) analiza los modos en que “desde la más temprana infancia” los niños y las niñas que habitan en una villa de la ciudad de Córdoba devienen genéricamente en hombres y mujeres mediante el uso del espacio territorial. La antropóloga señala que en dicho escenario los chicos suelen habitar con mayor frecuencia “la calle” donde concretan actividades, como jugar al fútbol, estar en la esquina, trabajar en el carro o “chorear”, mediante las que aprenden a ser hombres según las formas de masculinidad allí legitimadas.

Estos aportes nos permitieron analizar otras prácticas producidas por los varones que se volvieron recurrentes en el espacio pedagógico. En esas situaciones

algunos niños que se disponían a compartir la mesa de trabajo han dibujado con frecuencia hojas de marihuana y motocicletas. Al indagar sobre estas imágenes, no siempre encontrábamos una respuesta directa sobre su significado, especialmente de la hoja, aunque todos sabían de qué se trataba. ‘Yerba’ o ‘porro’ eran términos comunes para nombrarla y algunos mostraban reconocer el consumo por su “olor”. Unos pocos dijeron ya haberla probado. De hecho, acompañaban sus explicaciones haciendo la seña con los dedos pulgar, índice y mayor juntos en dirección a la boca, moviéndolos como si pitaran un cigarro, y “achinando” los ojos, como suele ser la mirada cuando uno ‘queda re loco’ por los efectos de la sustancia. Al contar esas experiencias, estos niños buscaban complicidad en la mirada de algún otro cercano, lo cual parece señalar que estos consumos se vivencian en grupo. De allí que el reconocimiento y acompañamiento entre pares se vuelva significativo en el ejercicio de habitar el territorio como varones. Si tenemos en cuenta la dimensión estética, eran ellos quienes con mayor frecuencia portaban remeras o gorras (viseras) con la imagen de la hoja de cannabis, especialmente los que habitaban en las zonas de conflictividad y mantenían relaciones con grupos de jóvenes o adultos que “ambientaban” en algunos lugares específicos del barrio, también exhibiendo esas estéticas.⁹⁶

En cuanto a las motocicletas, algunos las dibujaban de gran tamaño, simulando los modelos de pista de carrera, al tiempo que comentaban sus experiencias de manejo o circulación con algún familiar, amigo o vecino que utilizaba este vehículo con frecuencia para transitar por el barrio y la ciudad. Algunos incluso relataron que habían aprendido a manejar con sus tíos o primos y hasta mostraron alguna lesión en sus piernas por haberse caído en una travesía. Otros describían las destrezas motociclistas de vecinos o amigos, como manejar a gran velocidad, levantar la rueda delantera o acelerar al doblar las esquinas. De hecho, mientras compartíamos los encuentros era usual que pasaran en moto algunos jóvenes conocidos de los niños, quienes los saludaban a gritos o “chiflidos” y levantando una mano en clave de reconocimiento. En sus relatos sobre la experiencia de “andar en moto” no se registraron presencias o vinculaciones con mujeres, lo que nos hace suponer que se trata de una vivencia compartida entre varones. No obstante, cuando yo llegaba al espacio en motocicleta, los niños se acercaban rápidamente para pedírmela prestada o insistían con que los llevara a dar un paseo. A menudo los más pequeños y algunas niñas buscaban sentarse detrás de mí para pasear. Los más grandes argumentaban

⁹⁶ En nuestros recorridos, era frecuente encontrar jóvenes reunidos en las esquinas o afuera de alguna casa cerca de donde vivían los niños y las niñas. Solían estar sentados o parados, charlando y fumando, alrededor de motos o incluso algún auto. A menudo encontrábamos allí a “Toto”, el niño que mencionamos en la introducción de este trabajo, cuyo hermano mayor fue asesinado en un confuso episodio mientras andaba en moto por barrio Bella Vista. Tras ese hecho, “Toto” se juntaba más con los amigos de su hermano y compartía las dinámicas de estos jóvenes.

su pedido demostrando los saberes ya aprendidos sobre el funcionamiento del vehículo o diciendo que algún familiar ya les había prestado la moto para andar. En repetidas ocasiones, esta interacción resultaba conflictiva, pues entre los varones “forcejeaban” para subir o activar las funciones. No es un dato menor que, en el sector donde vivían o transitaban los niños a diario, hayamos observado que la mayoría de los varones jóvenes o adultos manejaba este tipo de vehículos. Tampoco es casual que los varones más grandes que solían andar en bicicleta eran quienes comenzaban a experimentar la conducción de motos, como si fuera un “ritual de pasaje” hacia la juventud propiciado por el contexto de socialización cercano.⁹⁷ Así como la práctica de andar en bicicleta constituye un discurso *masculinizante* en la infancia, podemos pensar que en el tránsito hacia la juventud los varones del sector estudiado reafirman o reconfiguran sus masculinidades a través del ejercicio de andar en moto. En estos casos, la noción de juventud encarna en una figura masculina que tiene el saber suficiente para desplazarse por el territorio con destreza en el manejo de rodados, reconocerse en grupos o *bandas*, ocupar principalmente la calle y otros espacios públicos como veredas, canchitas o plazas donde se reunían a charlar, fumar o jugar a la pelota entre pares.⁹⁸ Por otra parte, los niños que comenzaban a experimentar el manejo de motocicletas daban cuenta de sus aprendizajes mediante nuevos gestos y términos que se relacionaban no solo con el uso y funcionamiento del vehículo en sí, sino también con la corporalidad de volverse joven/adulto como evidenció la expresión ‘pelos de hombre’ cuando un niño hablaba de sus recientes vellos corporales, de verse estéticamente atractivo y estar ‘bien readi’ que significa estar listo, preparado o dispuesto.

Primeras constataciones

Hasta acá se desprende que, cuando hablamos de *discursos sexualizantes* como dispositivos que producen subjetividades sexuadas, también incluimos en esa producción el uso de los espacios públicos, en tanto la interacción y vinculación de los sujetos no se originan de igual manera en cualquier sitio, sino en un contexto

⁹⁷ Siguiendo a Dustchazky & Corea (2009), los ritos son “aquellas prácticas regladas cargadas de densidad simbólica que habilitan un pasaje” y se los considera históricamente como “núcleos de inscripción de la subjetividad”. La autora además señala que los “ritos de situación”, en tanto se producen por fuera de la institucionalidad religiosa o secular, operan hacia la inscripción grupal intra-generacional, es decir, establecen la filiación a un grupo de pares. No obstante, es interesante destacar que en nuestro contexto las prácticas locales que habilitan un nuevo estatuto para niños y jóvenes también pueden ser compartidas en una genealogía o cadena generacional, pues se ha registrado esa “transferencia de saber-hacer” entre padres-hijos, tíos-sobrinos, etc.

⁹⁸ Era habitual observar que varios de estos niños y jóvenes fumaran tabaco o marihuana, pues el consumo de estas sustancias estaba legitimado en sus círculos de vinculación cotidiana.

localizado que también da sentido a esos encuentros. Siguiendo a Previtali (2010), podemos señalar que la producción de masculinidades en la infancia del sector estudiado se localiza principalmente en *la calle*, donde los niños devienen “hombres” a partir de las prácticas allí valoradas para tal fin. Quienes exploran otros modos de identificación y vinculación resultan estigmatizados o discriminados no solo por la feminización de sus actuaciones a través de insultos, amenazas o golpes, sino también por la expulsión o negación de los espacios físicos, material y simbólicamente apropiados por los varones dominantes.

No obstante, algunas situaciones compartidas nos permitieron vislumbrar qué sentidos sociales circulan actualmente en Córdoba en torno de estas masculinidades que habitan en el barrio. Aquellas posiciones que se erigen como hegemónicas en su territorio más próximo resultan ser “marginales”, en términos de Connell, si las consideramos dentro de un contexto urbano más amplio. Como ya señalamos, las dinámicas urbanas y las políticas gubernamentales vigentes en los últimos 20 años han ido incrementando el grado de conflictividad en la ciudad, particularmente hacia ciertos sectores sociales. Por tal motivo, resulta necesario preguntarnos sobre las masculinidades que se están produciendo allí como parte de una estructura mayor, es decir, como un “producto histórico” de una cultura específica. (Connell, 1996) Este señalamiento eventualmente nos orienta a comprender la masculinidad como un posicionamiento subjetivo, una serie de prácticas sociales y un conjunto de efectos corporales y emocionales –siempre cambiantes– en la trama de un sistema de relaciones de sexo-género situado. Desde nuestra perspectiva, resulta imprescindible atender muy especialmente a la interacción entre *raza*, *edad* y *clase* como constricciones sociales que también se construyen relacionamente en un anclaje territorial, pues las masculinidades que se producen actualmente en algunos sectores de la ciudad de Córdoba condensan un conjunto de características que dan cuenta de una *geo-corpo-política* específica.

En este contexto, distintas masculinidades coexisten y conviven en los pequeños territorios internos, atravesados por dinámicas y políticas que a menudo han construido una mirada social estigmatizante hacia los niños y jóvenes de los sectores populares urbanos. En ese mismo contexto, las niñas también producen subjetividades y posicionamientos de manera específica que, tal como analizaremos en el próximo capítulo, se manifiestan desde las prácticas y los discursos locales que dan sentido a sus cuerpos desde temprana edad.

CAPÍTULO 4

FEMINEIDADES SENSUALIZADAS

Simone de Beauvoir, ya en 1949 –desde la centralidad del pensamiento moderno occidental– afirmaba, en *El segundo sexo*, que las mujeres aprendemos a ser mujeres en un proceso de socialización históricamente situado; es decir, que “las características humanas consideradas ‘femeninas’ no derivan naturalmente del sexo biológico, sino que son el resultado de un complejo proceso individual y social por medio del cual las mujeres construyen su identidad en el contexto de una cultura determinada”. (cit. por Alonso, Herczeg, Lorenzi, & Zurbriggen, 2007, pág. 113) De allí que en este capítulo nos proponemos analizar las prácticas producidas por las niñas en los momentos específicos en los que gestionaban sus espacios de trabajo y de juego, a fin de comprender las expresiones y actuaciones de “lo femenino” en el grupo estudiado.⁹⁹

En esos espacios privilegiados, las niñas hacían la tarea, creaban objetos plásticos, jugaban a vestir sus cuerpos y modelar actitudes para encarnar roles e imaginarios de mujeres que habitan en la comunidad a la que pertenecen. En esas dinámicas también producían haceres y saberes en torno de las femineidades que se ponían en tensión por las distintas opciones en juego. La dimensión lúdica de estas prácticas suponía el ejercicio de imitar y actualizar, ya sea estética o teatralmente, las nociones aprendidas acerca de lo que implicaría “ser mujer” allí. Esto hizo que las vestimentas, los objetos y la apropiación del entorno por parte de ellas resultaran significativas, tal como veremos, para las identificaciones y expresiones que se deseaban manifestar.

Escolarización del espacio

Yo no vengo a jugar, vengo a estudiar.

–dijo Romi una tarde.

Esta fue la expresión más demostrativa de los motivos que las niñas esgrimían reiteradamente al llegar a nuestro espacio.¹⁰⁰ Excepto las muy pequeñas, era habitual

⁹⁹ Tal como ocurría con el grupo de varones, no podemos generalizar ni homogeneizar estas prácticas analizadas, pues ya advertimos que las disputas o diferencias registradas daban cuenta de la heterogeneidad y coexistencia de subjetividades en el espacio.

¹⁰⁰ Aclaro que, a excepción de personas de conocimiento público, los nombres de niños y niñas son ficticios, por cuestiones de confidencialidad y seguridad, en particular de los menores de edad involucrados.

que acudieran al apoyo con sus mochilas y útiles escolares con el fin de *estudiar* o *hacer la tarea*. Era esa la prioridad, al menos en un principio o en ciertos momentos del año. Luego, si les quedaba tiempo libre, podían jugar libremente o participar de las actividades propuestas por el equipo coordinador. Así, las chicas gestionaban el tiempo compartido en función de las tareas o los trabajos que debían o querían hacer prioritariamente, posponiendo los momentos de ocio o rechazando otras dinámicas lúdicas. De hecho, en varias ocasiones algunas de ellas nos advirtieron que si no completaban las tareas asignadas recibirían un *sati* por parte de sus maestras de grado.¹⁰¹ Contrariamente a lo esperado, para las niñas esta calificación comprendía una ‘muy mala nota’, ‘pésima’ que equivalía a un ‘unazo’ (aumentativo de “uno”) e implicaba una situación denigrante por ser motivo de burla entre pares o de reprimenda familiar porque obliga a rehacer un trabajo o recuperar un examen.

De allí que, comparativamente con los varones, parecían vivenciar una mayor presión externa para atender los deberes académicos, a tal punto que en distintas situaciones demostraron malestar o enojo cuando no recibían asistencia del equipo educador en la resolución de sus obligaciones escolares. Además de mostrar mayor preocupación y dedicación para estas obligaciones, era usual observar que realizaran una exhibición de cuadernos o carpetas ante las coordinadoras con el fin de destacar sus desempeños y buscar que se comentaran las observaciones o calificaciones obtenidas, sobre todo entre las que asistían a los grados avanzados de escolaridad primaria. Una muestra de ello fue cuando una de las niñas “más aplicadas”, según suele decirse en la jerga escolar, me mostró las “buenas notas” en su boletín con tal satisfacción que luego presionó el certificado sobre su pecho y suspiró complacida, como si estuviese abrazando un objeto de valor.

En esa valorización de lo académico se cristalizan precisamente las diferentes formas de habitar el espacio y de privilegiar unas prácticas por sobre otras. El hecho de que las niñas a menudo “prefieran” cumplir con los deberes escolares nos permitió indagar en lo que parece constituir una obligación socialmente impuesta para las mujeres desde muy temprana edad. De hecho, la preocupación y dedicación que ellas mostraban al respecto eran motivadas en gran medida por el entorno familiar, sobre todo por algunas madres que se preocupaban para que “no les vaya mal” durante el año académico y usualmente las acompañaban hasta el espacio pedagógico. Incluso una madre con quien interactuábamos a menudo se refería a su hija como una ‘buena alumna’, que a veces tenía dificultades y necesitaba ayuda, mientras daba referencias

¹⁰¹ Esta abreviación nativa de “satisfactorio” se ubica en el nivel inferior de la escala de calificaciones referidas por las niñas (excelente, muy bueno, bueno y satisfactorio) y su valor indica insuficiencia con respecto de los estándares evaluativos.

más negativas o descalificadoras con respecto al desempeño escolar de su hijo varón, que también asistía al espacio pedagógico, por ser ‘más vago’ aunque no menos capaz intelectualmente. A nuestro entender, esto implicaría que existe una conciencia en las mujeres mayores acerca de la importancia de la obtención de conocimiento, tal vez como una forma de escape de su propia condición subordinada, tal vez como una forma privilegiada de acceso al mundo laboral en la vida adulta de sus hijas.¹⁰² Algo similar ocurría con otras niñas, quienes eran consideradas más “estudiosas” o menos “problemáticas” para las cuestiones escolares que sus hermanos, en particular cuando eran mayores que ellos.¹⁰³ En cambio, la poca predisposición para hacer algo que requiere esfuerzo intelectual o constituye una obligación escolar parece atribuirse con mayor naturalidad al varón, como si fuera inherente a la masculinidad infantil.

Por otro lado, si tenemos en cuenta la transferencia simbólica que se producía *de la escuela al apoyo*, podríamos señalar que estas actuaciones diferenciadas evidenciaron la apropiación de las niñas del espacio pedagógico por medio de la escolarización. En este sentido, las diferentes formas de habitar el apoyo parecen estar alimentadas por los estereotipos de género que operan en la institución escolar. Allí las niñas suelen estar llamadas no solo a cumplir con las tareas académicas en mayor medida que los varones, sino a hacer los esfuerzos necesarios para obtener los mejores resultados en calificaciones y conductas. Si bien en nuestro país no hay registros estadísticos oficiales, el psicopedagogo e investigador Alejandro Castro Santander (2016) señala que las niñas suelen tener mejor rendimiento académico porque tienden a “ser más organizadas y sistemáticas que los chicos, sobre todo en la escuela primaria”, basándose en la variable cognitiva o la inteligencia.¹⁰⁴ Ahora bien, es preciso recordar que desde los estereotipos sociales se entiende que la responsabilidad y la dedicación son cualidades “femeninas”. Si tenemos en cuenta, como señala Mónica Matilla, que el rendimiento escolar es “el resultado de la influencia dinámica de factores físicos, afectivos, cognitivos, conductuales, ambientales, contextuales y comunicacionales que interactúan en el ámbito escolar”,

¹⁰² Es interesante señalar que la mayoría de las madres con quienes tuvimos contacto se dedica al trabajo doméstico y el cuidado de familiares en el propio hogar, al mismo tiempo que realiza tareas remuneradas económicamente que incluyen servicios de limpieza doméstica, ventas de productos cosméticos por catálogo, trabajos de costura y cocina, entre otras alternativas.

¹⁰³ En algunos casos cuando los varones eran más grandes que sus hermanas o pares mujeres, también hemos observado una posición de superioridad o mayor valorización por parte de los niños en cuanto a su *performance* escolar, como si las niñas aun no hubieran alcanzado ciertos niveles de conocimiento, no fueran inteligentes o simplemente no supieran.

¹⁰⁴ Según los trabajos realizados en torno de la problemática de la violencia escolar, Santander explica que en una sociedad signada por estereotipos, como la nuestra, aquellos niños que se destacan académicamente por su activa participación en clases suelen ser excluidos o discriminados por sus pares. Esto explica por qué, mediante dinámicas complejas en el interior de las aulas, los varones suelen “boicotear” su éxito académico para garantizar su pertenencia al grupo.

podríamos comprender estas actuaciones locales como prácticas “esperables” en las niñas que transitan el sistema educativo.¹⁰⁵

Sin embargo, cabe reflexionar que si la escuela moderna ha sido históricamente concebida y proyectada por y para varones, resulta oportuno considerar el androcentrismo cultural que constituye y permea a las instituciones y los espacios escolares. (Alonso, Herczeg, Lorenzi, & Zurbriggen, 2007) Aun cuando se haya democratizado parcialmente el acceso de las mujeres a los espacios de saber, no es posible caracterizar a la institución como un ámbito de igualdad. De hecho, en términos de *sexo-género-sexualidad*, la escuela es considerada como “un campo instituidor de diferencias”, donde se aprende a ser varón y a ser mujer (particularmente heterosexual) a través de procesos y mecanismos de “socialización diferenciada”. (Ibíd, pág. 109-114) Esto implica que los niños y las niñas se entrenan allí en aptitudes, habilidades y saberes diferenciados según identificaciones normalizadoras, ocupando así lugares distintos en la escena escolar y, eventualmente, en la vida social.

Como vimos en el capítulo anterior, los varones solían realizar prácticas vinculadas con el uso de la fuerza física, la destreza y el “aguante” como formas legitimadas de construir y afianzar una masculinidad hegemónica con autonomía. Por su parte, las niñas –dado que lo femenino habita un lugar devaluado en la cultura androcéntrica– parecen construir sus femineidades subordinadas a ciertos estándares culturales que se refuerzan desde el campo educativo.¹⁰⁶ El hecho de que se naturalice la buena *performance* escolar de las mujeres en relación con la excelencia, la prolijidad y el cumplimiento, propicia –en última instancia– que busquen responder estas pautas sociales de manera exitosa vía esfuerzos y postergaciones personales. Aun hoy incluidas y visibilizadas en los espacios escolares que transitan, las niñas aprenden formas legítimas de “ser mujer” mediante la obtención de “buenas notas” y la concreción de una “buena conducta”.¹⁰⁷ Estas formas abonan a una femineidad dominante en términos de “lo esperable” socialmente que se define por una

¹⁰⁵ Entrevista en Zulema Usach. *Rendimiento escolar: ¿influye el género?* Los Andes. (2 de junio de 2014). Recuperado de: <http://www.losandes.com.ar/article/rendimiento-escolar-influye-el-genero>

¹⁰⁶ Hace más de una década, la periodista Soledad Vallejos publicó una revisión crítica de los libros de textos escolares, editados en el 2004, donde señalaba “la vigencia de los estereotipos de género más arcaicos” a partir de numerosos ejemplos tomados de los materiales de estudio para el nivel primario. Además del incumplimiento de las garantías constitucionales que promueven la igualdad de trato entre varones y mujeres en el sistema educativo, estas producciones editoriales ponen en evidencia el currículo sexista que destaca “la excelencia masculina y la pequeñez femenina”, sugiriendo a las niñas a lo largo de su formación un “futuro plagado de madres cocineras, felices compradoras de supermercados, enfermeras, señoras de limpieza y cebadoras de mate, todas ellas dueñas de cuerpos tan serviciales (...)” Vallejos, Soledad. *Mamá me mimó, papá trabaja*. Página 12/Las doce. 12 de marzo de 2014. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/las12/13-1075-2004-03-12.html>

¹⁰⁷ Si tenemos en cuenta que el sistema de pensamiento moderno-colonial-occidental se basa en una lógica binaria y bivalente –donde un término es valorado positivamente, mientras el otro es diametralmente negativizado–, coincidimos con la teórica feminista chilena Margarita Pisano (2002) en que “el triunfo de la masculinidad” se basó en la apropiación exclusiva de la “capacidad de pensar” por parte de los hombres, dejando afuera el resto de la humanidad.

femineidad escolarizada, aunque su configuración surge de un lugar desvalorizado por la subordinación androcéntrica.

Lo cierto es que mientras los varones permanecían con mayor frecuencia en *la calle*, las chicas se entretenían *adentro* de la Casa Popular, reunidas alrededor de la mesa de trabajo y utilizando algunos objetos disponibles allí para sus actividades. Esa espacialidad era el lugar privilegiado para organizar su participación, ya sea en grupo, en pares o junto con alguien del equipo educador. Si bien las asignaturas escolares ocupaban en gran medida su agenda de trabajo, en algunas ocasiones también disfrutaban de actividades extracurriculares en las que se dedicaban a tareas manuales a través del dibujo, la pintura o el recorte de figuras de revistas y papelería, entre otras. (Ver Anexo figura 6) Así pasaban la mayor parte del tiempo en la mesa o a veces en el piso usado como banco de trabajo. En estas labores plásticas, abundaban diseños de flores, animales, corazones, figuras femeninas, nombres propios o sobrenombres familiares y algunas frases afectuosas que coloreaban y adornaban con distintos materiales. Además, cuando las integrantes del Colectivo preparábamos carteles con información sobre las actividades promovidas en el territorio, varias niñas buscaban colaborar en la escritura, pintura o decoración de los afiches por propia voluntad, llegando incluso a realizar dicha tarea con total autonomía.

Aun cuando estas producciones no estaban estrictamente relacionadas con la actividad escolar, ejercitaban así diversas habilidades manuales, capacidades comunicativas y estrategias relacionales que replicaban de algún modo las dinámicas habituales de la escolaridad, en tanto buscaban la vinculación y aprobación del equipo. De hecho, una vez concretadas, estas producciones eran usualmente ofrendadas a las coordinadoras en señal de aprecio o admiración. Estos objetos funcionaban no solo como la materialidad de un proceso creativo personal digno de valoración por otras personas, sino también como una vía expresiva de la afectividad y la emocionalidad.¹⁰⁸ En tanto práctica lúdica, resultaba comparativamente más elocuente en ellas que en los varones, al punto de mostrarse más predispuestas al contacto físico con las y los educadores o para participar en propuestas de elaboración artístico-manual sugeridas. En última instancia, estas actividades configuraban una ronda de intercambios y aprendizajes con respecto a los distintos modos de *estar siendo* niñas allí, pues –como veremos enseguida– entraban en juego los intereses y las experiencias de cada una.

¹⁰⁸ Aclaro que solo uno de los niños solía hacer este tipo de producciones plásticas para regalar al equipo educador. También obsequiaba tarjetas confeccionadas en su casa, en particular para algunas efemérides especiales o como instancias de “reconciliación” después de algún conflicto en el espacio. Dado que recibía críticas o comentarios descalificadores por parte de sus pares, en cierta medida, estas producciones servían a su propósito de sostener o reforzar los vínculos afectivos con el equipo.

Aunque se desplazaban por el lugar con libertad, era notable que el espacio de interacción entre ellas se limitara particularmente al *adentro* o, a lo sumo, se extendía hasta la puerta de calle y algunos metros en la vereda. En esas proximidades, a veces se sentaban a charlar, jugar con celulares o pintar con tizas en las baldosas. Cabe destacar también que las prácticas de *hacer la tarea* o *producir objetos* suponen una mayor fijación al mobiliario disponible, dada su más extensa permanencia en el interior de la Casa. En efecto, esta delimitación de *fronteras* entre el *afuera* y el *adentro* quedó explicitada en varias ocasiones por la insistencia o acción de las niñas en cerrar la puerta de calle, a fin de quedarse “más tranquilas”, es decir, alejadas (o protegidas) de los movimientos, las interrupciones y molestias de los varones. El *adentro* aparecía así como apropiación para la femineidad. Podemos señalar que esta configuración de espacios diferenciados se observaba incluso en sus propios hogares, pues las niñas rara vez jugaban o circulaban solas en la calle como los varones, y a veces solían permanecer sentadas en los pórticos de domicilios de familiares o amigos. Desde una perspectiva androcéntrica, la reducida movilidad del cuerpo femenino ha sido históricamente significada como indicadora de la “pasividad” que se atribuye a las mujeres, cuya representación indica sujetos femeninos poco activos o receptores de acciones ejercidas por terceros. Esto, además, es considerado un atributo negativo, un símbolo de debilidad, un estigma de inferioridad. De hecho, una pedagogía androcéntrica como la afirmada en la fundación de la escuela moderna ha buscado estimular un comportamiento “pasivo” en las niñas mediante pautas explícitas que incluyen señalamientos del tipo “mantenerse callada”, “ser prolija”, “sentarse como una señorita” o, incluso, a través de diferenciaciones en clases de educación física donde las mujeres suelen practicar deportes (o jugar) alejadas de los varones.

Ahora bien, no pretendemos acá reducir las prácticas producidas por las niñas en el *adentro* solo a formas pasivas de construir subjetividades femeninas, pues esa perspectiva les resta agencia y posibilidad de disidencia o resistencia ante los estereotipos culturales vigentes. Por el contrario, desde la praxis localizada en el espacio pedagógico, pudimos observar de qué manera las niñas refractan activamente los modos en que vivencian sus femineidades a diario en el territorio. Es quizás en ese *adentro* donde, distanciadas de otras personas y situaciones, pueden desarrollar con plenitud sus tareas o intereses, tal como veremos más adelante. En las tardes compartidas, las niñas no solo se dedicaban a las tareas escolares o los trabajos plásticos, sino que fueron creando sus propios espacios de juego, donde las femineidades que encarnaban lúdicamente dejaban en evidencia cómo se van “haciendo mujeres”.

Al indagar en sus intereses para realizar estas labores, muchas niñas comentaron que en sus hogares ayudaban del mismo modo a las mujeres de la casa. De alguna manera, estas formas diferenciadas de habitar el espacio pedagógico encuentran un correlato en la tradicional división sexual del trabajo, donde las mujeres parecen ser entrenadas para el quehacer doméstico que incluye limpiar, cocinar y cuidar de otras personas, al tiempo que los hombres suelen ser preparados para actividades “extra-hogareñas”. De hecho, estas diferencias se hicieron más evidentes en un grupo de hermanos y hermanas concurrente, al expresar que las mayores solían ayudar a su mamá en las tareas de *la casa*, mientras que los menores a veces colaboraban con su papá en el oficio de albañilería o, incluso, obtenían más permisos para salir a jugar en *la calle* que sus hermanas. Algo similar ocurría con otras niñas que, según pudimos observar, solo podían salir a jugar a la casa de familiares o habitaban sus hogares más cerca de sus madres, tías o abuelas, colaborando en las tareas domésticas o quizás acompañándolas en la sociabilidad comunitaria. Resulta significativo mencionar que muchas de estas mujeres adultas se reunían en sus hogares con otras mujeres, sean amigas, vecinas o parientes, para charlar de distintas cuestiones alrededor de una ronda de mates en su cocina, el patio o la puerta de calle. Algunas se llamaban *comadres* entre sí. En estas conversaciones, los hombres, sean parejas, hijos o allegados a la casa, permanecían ausentes o alejados, lo que de algún modo evidencia la producción de una afectividad o alianza entre mujeres y construye un espacio propio para ellas. En tal sentido, los aprendizajes sobre la experiencia doméstica, localizada en el *adentro* de un hogar, se presentan tamizados desde la más temprana infancia por el binarismo sexual no solo mediante juegos y el uso diferenciado de ciertos objetos, sino también desde la apropiación de ciertos espacios privados y la asignación de las tareas domésticas con mayor carga para los cuerpos femeninos en el ámbito familiar. De allí la significación emblemática –si no simbólica– de la apropiación de los espacios lúdicos según indagamos.

Las niñas también juegan con el “fútbol”

...*Pero son mujeres ustedes, ¿a qué van a jugar?*

–incredó el niño, abrazando la pelota con recelo.

Con esa provocación, Matías manifestó su enojo por tener que compartir la pelota con algunas chicas. Todo había comenzado cuando alguien trajo *el fútbol* (como

la nombran) para jugar un “picadito” entre varones en *la calle* de Las Cinco Esquinas. Vale, una de las niñas que asistía con bastante frecuencia, también quería jugar con la pelota, pero no al fútbol. Así comenzó la disputa por el objeto, a la que se sumaron otras niñas. Cuando Mati puso en discusión la capacidad de ellas para jugar con la pelota por el hecho de “ser mujeres”, las involucradas no solo destacaron todo lo que podían hacer con ella (jugar al fútbol, al vóley y al “quemado”), sino que además se quejaron por su actitud de enfrentamiento (‘¡Ay, ya viniste para pelear!’) y su excesiva apropiación (‘¡Ahhh, se quiere hacer el dueño de la pelota!’). La disputa se extendió durante toda la tarde, con resistencia de ambos bandos, generando tensión en quienes estuvimos presentes, aun cuando las niñas lograron conseguir la pelota por unos instantes a fuerza de repartir “tiempos” con la intervención del equipo.

De esa situación resulta importante señalar que el conflicto alrededor de un objeto simbólicamente marcado para varones, como señala Archetti (2003) para el universo futbolero, evidenció los modos sociales de restricción que existen para los cuerpos sexuados en cuanto a los juegos que se pueden disfrutar, las actitudes y habilidades que se requieren y los espacios habilitados que se disponen a tal fin. A partir de ese conflicto, pudimos visualizar también cómo las niñas se iban gestionando sus propios espacios no solo para las tareas, sino también para los juegos entre ellas.

Ser “maestra”

La imitación del rol docente hacía necesario el uso de los objetos propios de la actividad. Para esto, las niñas reunían libros o cuadernos que –sostenidos por un brazo– llevaban apoyados en uno u otro lado de la cintura, formando una V con el torso y los útiles puestos de lado. Si alguien usaba lentes, los pedían prestados para reforzar la imagen de la figura de saber, al tiempo que se recogían el cabello de manera prolija o vestían alguna pollera o blusa de talla adulta. Quienes oficiaban de estudiantes llenaban sus mochilas con revistas, hojas sueltas y libros, sin ocuparse demasiado por la producción estética. Durante los intercambios del juego, las *maestras* adoptaban una postura de autoridad hacia el grupo de estudiantes, manteniéndose de pie o moviéndose frente a ellos, interrogando por el cumplimiento de sus tareas o calificando sus desempeños. La escena se desarrollaba con diálogos ágiles y entrecortados que se resolvían de forma inmediata, pues a menudo el pequeño estudiantado desistía de su rol escénico rápidamente. La singularidad de este juego no reside solo en el hecho de que las niñas impulsaban esta dinámica con

notable predisposición, sino que ningún varón lo asumió jamás, como si esta posición fuera de exclusividad femenina. Si bien algunos niños pequeños se involucraron en el juego como *alumnos*, su participación en la escena terminaba por ser breve o desinteresada dado que se sentían más atraídos a jugar con otros varones o, en última instancia, a propiciar su entretenimiento con otros objetos, como ladrillitos de construcción, libros de cuentos, instrumentos, etc.

Por otra parte, cabe señalar que la impronta escolar que funda y sostiene el apoyo quedó evidenciada tanto por las actividades que se desarrollaban, cuanto por los cuerpos sexuados que conformaban el equipo coordinador. La mayoría del equipo educador, que participaba de manera permanente (o por prácticas temporales de formación docente), eran mujeres. Si bien se habían sumado varones al equipo, eran minoría y participaban de manera irregular. Además, si consideramos al grupo de trabajo en su conjunto, excepto en contadas ocasiones, éramos las ‘seños’ quienes asumíamos “naturalmente” la tarea de asistir en las demandas escolares de las niñas y los niños, la preparación de la merienda o el juego producido especialmente adentro del espacio. Los ‘profes’, con mayor frecuencia e incluso por la propia demanda de los varones, solían acompañarlos en sus juegos callejeros, en particular cuando salían a jugar con la pelota, andar en bici o tocar instrumentos. De hecho, los ‘profes’ eran invitados a participar como “uno más”, construyendo así una grupalidad en la que se afianzaban solidaridades y complicidades entre varones.¹⁰⁹ Así, los modos de habitar el espacio que las y los jóvenes educadores construíamos en esa cotidianeidad estaban mediados por nuestros cuerpos sexuados y, de alguna manera, marcaban las mismas fronteras del *adentro* y el *afuera* que los niños y las niñas actualizaban en sus prácticas locales. Hasta cierto punto, esto podría explicar por qué las niñas asumían algunas tareas colectivas (como colaborar en la preparación de la merienda o mantener la higiene) con mayor predisposición que los varones. Mientras ellos usualmente se negaban ante dichas propuestas para seguir jugando o haciendo otras cosas, generalmente en *la calle*, era notable que las niñas se propusieran explícitamente para preparar el té, cortar el pan, agregar el dulce o picadillo, servir en la mesa, barrer el piso o lavar los utensilios usados.¹¹⁰ Incluso en algunas oportunidades llegaron a lavar el piso de todo el salón y a limpiar el baño, tomando

¹⁰⁹ En esas relaciones intragenéricas, algunos niños se animaban a charlar con los adultos sobre cuestiones que no se mencionaban delante de las niñas ni se trataban con las *seños*; asuntos que a menudo estaban relacionados con experiencias o inquietudes en torno de la sexualidad, el consumo de algunas sustancias (alcohol, tabaco, marihuana), las vivencias de estar en el barrio o andar por la calle en salidas nocturnas, etc.

¹¹⁰ Claro que esta dinámica no se aplicaba exclusivamente a todos los niños y las niñas y, con el transcurrir del tiempo, registramos algunos cambios interesantes, al punto de que la preparación de la merienda y la limpieza del lugar comenzó a asumirse con mayor equidad y voluntad, a partir de distintas estrategias pedagógicas que ensayaba el equipo educador para contrarrestar estas diferencias en el saber-hacer colectivo del espacio.

estas tareas como parte del juego de “ser maestras” en el que los varones permanecían (auto)excluidos y el equipo educador, expulsado.

De allí que *jugar a la maestra* implicaba para las niñas asumir la posición que muchas adultas ocupábamos en el espacio pedagógico, a veces parodiándonos en nuestros gestos cotidianos, y otras tantas produciendo actuaciones escolares o domésticas asociadas con el rol.¹¹¹ Mediante este juego, las niñas producían un lugar adulto para sus cuerpos que rememoraba las vivencias compartidas con otras mujeres, ya sea en el entorno familiar o en el escolar. Jugando a ser adultas desde el tiempo/espacio de la infancia, transformaban sus modos de hablar, de vestirse, de caminar, de mirar para reapropiarse de lo que saben que constituye una “mujer-maestra”. Incluso en estos juegos, como veremos a continuación, las niñas canalizaban algunas de sus horizontes de vida.

Ser “madres”

Otro rol social reiteradamente jugado fue el de “madre”. Las niñas más grandes encarnaban esos cuerpos sin necesidad de producirse o disfrazarse en abundancia, aunque interactuando jerárquicamente con quienes asumían el lugar de descendientes en la escena. Así, daban indicaciones de qué hacer o cómo actuar, llevando en sus brazos o de la mano a niñas o niños más pequeños; otras veces simulando un cuerpo de bebé con materiales disponibles. Si bien en el juego participaban generalmente las niñas, en algunas oportunidades se implicaron algunos varones pequeños, configurando vinculaciones familiares donde jamás se observó la “presencia” o representación de la figura paterna. En su trabajo con jóvenes de sectores empobrecidos en Santiago de Chile, Duarte Quapper (2005) sugiere que la ausencia de hombres adultos en el seno familiar propicia la falta de referencias masculinas para los varones, quienes –en consecuencia- buscan identificación y filiación sexo-genérica en otros entornos cercanos. Si bien en nuestro contexto puede haber padres, hermanos o amigos “no presentes” en la cotidianeidad de los niños y las niñas por diversos motivos, en los relatos locales pudimos hallar distintas formas de vivenciar las relaciones con estas figuras masculinas a partir de anécdotas, mensajes dedicados, fotografías, etc. Por lo tanto, no podríamos descartar la posible fuerza configuradora de identidades que emerge de este juego entre “ausencias” y “presencias” masculinas.

¹¹¹ Es extensamente conocida la nominación de “segunda mamá” en referencia a las maestras como figuras primordiales a cargo de la educación y el cuidado de niños y niñas. (Alonso & Morgade, 2008)

Cabe señalar que este juego les permitía, por un lado, cambiar la filiación o relación actual por otra diferente y, de este modo, habilitar diálogos y comportamientos desde una nueva identificación. En efecto, las dinámicas relacionales estaban subordinadas a los mandatos de *la mamá* del juego, cuyas indicaciones y acciones eran adoptadas e incluso imitadas. En este sentido, resulta notable –particularmente en el caso de los niños involucrados– el hecho que abandonaran las actitudes asumidas en los juegos con sus pares varones, donde los tratos solían ser más agresivos y los desplazamientos en el espacio, más amplios y frecuentes. Por otra parte, no es menor el dato del padre ausente, ni tampoco la sensación de rechazo que parecían vivenciar las niñas cuando algún varón insistía en sumarse al juego. Estas solicitudes de inclusión eran vivenciadas como una interferencia a lo que ellas solían hacer juntas habitualmente. No obstante, cuando oportunamente asistió un bebé al espacio, las chicas jugaron con satisfacción protegiéndolo, alimentándolo y entreteniéndolo; actitud asumida también con otras niñas muy pequeñas. En este juego, reiteraban por cierto aquello que era cotidiano en sus hogares y que habíamos observado en distintas circunstancias familiares, cuando hermanos, primos o vecinos quedaban bajo su cuidado o la tutela de las personas adultas presentes, en especial las mujeres. Si consideramos la dimensión pedagógica que conlleva la práctica del cuidado de otros sujetos en el proceso de formación de las subjetividades femeninas, es posible comprender por qué la cuestión de la maternidad se vuelve una inquietud más relevante para las niñas que para los varones. De hecho, en el espacio han sido mucho más reiteradas las alusiones a la “maternidad adolescente” por parte de las niñas a partir del contacto con jóvenes embarazadas, mientras era prácticamente nula la mención de la “paternidad”. Así, los aprendizajes en torno de esta distribución diferenciada de las responsabilidades parentales en cierto modo alientan la “ausencia” (= irresponsabilidad) de los varones y la “presencia” (= responsabilidad) de las mujeres en el ejercicio del vínculo de cuidado y contención hacia otras personas, en especial de los hijos y las hijas.

Otra situación relevante para la configuración de este perfil maternal se centró en una puesta en escena que posibilitó –dentro de la explícita convención del género teatral como representación ficticia– llevar la maternidad al propio cuerpo al simular públicamente un embarazo.¹¹² En una ocasión, Valentina, una de las mayores, se envolvió el cuerpo con una larga tela, abultando su vientre con un puñado de retazos; caminaba lentamente, mostrándose dolorida, al tiempo que sonreía o daba breves

¹¹² Recordemos que la participación temporal de las y los estudiantes de teatro en el espacio, y con ellos la incorporación de la dimensión teatral en los juegos, propició en gran medida la expresión verbal y corporal del grupo de niños, especialmente por parte de las niñas, cuyas ‘obras’ [de teatro] se desarrollaban con una precaria puesta en escena y un relato breve, pero con una buena cuota de imaginación, autonomía y destreza.

carcajadas nerviosas. Otro grupo de niñas acondicionó el espacio dando forma a una cama donde la “embarazada” diera a luz; alguien asumió el rol de partera, reproduciendo los gestos de un trabajo de parto, levantándole las piernas para apoyárselas semiabiertas en los extremos de la cama improvisada. La parturienta imitó el esfuerzo del puje hasta que la asistente sacó al bebé de entre las telas y se lo dio en brazos. La obra terminó con la mamá sonriendo y acunando la criatura.

Esta puesta en escena se entretrejía en la trama de conversaciones en las que las niñas planteaban sus inquietudes en torno de “cuestiones femeninas”. Así como los varones construían vínculos específicos con los *profes*, las chicas buscaban relacionarse con las *señoras* para charlar sobre relaciones amorosas y sexuales, mecanismos para evitar embarazos, períodos de menstruación, entre otras. La expresión de estos intereses, por un lado, nos exige indagar en mayor profundidad cómo incide en las niñas la vivencia o el contacto con estas experiencias domésticas, corporales, relacionales. Por otro, nos puso en el difícil pero necesario lugar de complejizar nuestras prácticas pedagógicas, pues la dimensión de *sexo-género-sexualidad* atravesó cada uno de nuestros diálogos y haceres. En este sentido, además, el hecho de que algunas madres nos pidieran que trabajásemos el “tema de sexualidad” con los niños y las niñas en el espacio nos dio indicios de que en las familias no se habla de ello explícitamente o son cuestiones difíciles de abordar.¹¹³

En cierta medida, no es casual que se planteen estas inquietudes cuando son justamente las niñas quienes vuelven la atención al propio cuerpo y a los modos de expresarse, actuar y relacionarse con otras personas con mayor intensidad a medida que van creciendo. Así como los niños accedían a contenidos erótico-sexuales en internet, hablaban de los “pelos de hombre” que iban creciendo en el rostro y sus piernas y comenzaban a ponerle más atención a su estética corporal para las salidas, las niñas modelaban sus corporalidades y producían diferentes estéticas y actuaciones desde una instancia lúdica que eventualmente se desplegaría hacia otras situaciones y relaciones sociales.

¹¹³ Además, esta solicitud no debe resultarnos casual para el contexto educativo que habitamos dado que, a partir de la sanción de la Ley 26.150 del año 2006 que crea el Programa Nacional de Educación Sexual Integral y de la aprobación de los Lineamientos Curriculares de Educación Sexual Integral (ESI), los y las docentes del país tienen la responsabilidad de incorporar la educación sexual integral para niños, niñas y jóvenes en su programa educativo, dando cuenta de que “la educación” es el ámbito privilegiado para “resolver” estas cuestiones. Si bien nuestro espacio permanece fuera de la escolaridad oficial, en el barrio éramos vistos como docentes, por lo tanto, “aptos” para tratar cuestiones relativas a “lo sexual”.

Ser “seductoras”

Frente a estos perfiles modélicos del rol de *maestra* y *mamá*, se definen otros que inscriben una marcada diferencia a través de la identificación con una mujer que moldea su cuerpo y articula sus expresiones según parámetros de belleza y sensualidad publicitados en la sociedad de consumo actual. Para este juego, hacían uso exclusivo de los retazos de tela de la cooperativa textil o revolvían el contenido de las bolsas de ropa usada que se recolectaba para venta o donación. El maniquí que resultaba de interés común para concretar diferentes acciones era vestido para exhibir distintos conjuntos de ropa femenina que armaban usando polleras, blusas, pañuelos, vestidos, retazos y otros accesorios.¹¹⁴ Dado que estaba un tanto desvencijado por el uso y los juegos, a veces rellenaban las curvas, particularmente los senos y glúteos, con retazos acomodados debajo de la vestimenta que exhibían.

Poco a poco, la producción estética del maniquí se fue trasladando hacia los propios cuerpos de las niñas cuando comenzaron a seleccionar ropas o telas para vestirse y *jugar a las modelos*. La dinámica se iniciaba cuando un grupo buscaba entre las vestimentas y los retazos disponibles aquello que les gustaría usar o combinar con lo que llevaban puesto. De hecho, en varias ocasiones, cuando les gustaba alguna prenda o los accesorios que tenían las *señoras*, no dudaban en pedirlos prestados para el juego. Una vez seleccionados los elementos, el grupo de niñas se amontonaba en el pequeño baño con la puerta cerrada para concretar la producción estética.

En ese reducto que usaban de vestidor, dialogaban y se probaban las prendas seleccionadas sin permitir que ingresara nadie más que las participantes del juego, sosteniendo con firmeza la “puerta acordeón”, con el fin de mantener privacidad exclusiva. Cuando terminaban de vestirse, una de ellas salía del baño para anunciar a quienes estuvieran presentes que harían un desfile de ropa. Lograda la atención, ya “producidas”, salían a caminar imitando el porte de las modelos de pasarela por el interior de la Casa. En ese limitado trayecto, las niñas se desplazaban sonrientes, moviendo sus piernas con gracia y firmeza, a veces con una mano en la cintura o balanceando los brazos delicadamente al costado del cuerpo. En el final de la pasarela imaginaria, se detenían un momento para apoyarse con aplomo sobre una de sus caderas, miraban audaces a la audiencia, sonriendo o frunciendo los labios como si fueran a dar un beso al aire. Luego hacían un giro completo para mostrar la ropa que

¹¹⁴ Vale aclarar que este maniquí replicaba un cuerpo femenino desde el cuello hasta los muslos, incluyendo en su estructura principal solo el torso, la cintura y la cadera. No tenía cabeza ni extremidades y parecía estar hecho de cartón moldeable, con un poco de relleno y forrado con una tela de algodón. Recordemos que los varones usaban este objeto para golpear o marcar partes eróticas.

traían puesta, se tomaban con ambas manos la cintura o movían la cabeza para reacomodar su cabellera. A veces incluso se animaban a tirar un beso o guiñar un ojo con actitud graciosa. Otras veces daban uno o dos giros en el mismo lugar o a medio camino cuando regresaban al inicio del trayecto, intercambiando la pierna de apoyo y “quebrando” la cintura con la pelvis hacia afuera para “sacar cola”. Incluso algunas de ellas se agregaron globos, medias o telas debajo de las vestimentas para simular pechos más grandes. Terminado el desfile, algunas acompañantes aplaudían, se reían o hacían comentarios sobre *las modelos*.

Resulta pertinente señalar que este juego constituía una práctica exclusivamente producida por las niñas, pues los varones en general no se disfrazaban espontáneamente, ni mucho menos se dedicaban a la producción estética de sus cuerpos.¹¹⁵ La observación de estas escenificaciones permitió relevar expresiones o actitudes identificatorias de “lo femenino” que dan cuenta de los deseos de algunas niñas en relación con sus cuerpos a medida que van creciendo, como el de tener senos grandes y resultar atractivas ante los otros. Si bien esto puede analizarse como un rasgo común a muchas mujeres de esta franja etaria, es preciso señalar que las expresiones y estéticas (re)producidas por las niñas del sector estudiado están relacionadas con los consumos culturales provenientes de la industria audiovisual que tienen fuerte impacto en el entorno social al que pertenecen. Dicho de otro modo, lo que parece general a muchas niñas en pleno descubrimiento de su corporalidad, se vuelve específico si tenemos en cuenta qué referentes sociales admiran en la actualidad y qué continuidades o fracturas se evidencian al respecto de las mujeres de su comunidad.

Sin homogeneizar ni estigmatizar las actuaciones y producciones estéticas observadas, las niñas con quienes interactuábamos buscaban vestirse y modelar sus cuerpos desde una marcada referencia a personajes del mercado audiovisual que a menudo protagonizan “novelas para adolescentes” o *videoclips* musicales.¹¹⁶ En estas evocaciones desde el estatuto de *fans*, la práctica de vestirse con ropa para mujeres adultas en combinación con las miradas, los gestos, las palabras y los cuerpos

¹¹⁵ Solo uno de los niños jugaba a disfrazarse, aunque siempre que hubiera pocas personas. De hecho, en una oportunidad que se vistió de *doña*, tal como denominó a su personaje, cuando llevaba puesto un vestido, un pañuelo en la cabeza y acomodó sus anteojos hacia la punta de la nariz, se entretuvo imaginando diálogos con su prima, sin olvidar de advertirle *no le digas a mi mamá* acerca del disfraz. Esa sentencia nos permite deducir que ya han sido rechazadas esas formas “más femeninas” de jugar o actuar en sus entornos cercanos.

¹¹⁶ Una de las *ídolas* más referenciadas entre las niñas era *Violetta*, protagonista de la telenovela juvenil homónima producida en Argentina por Pol-ka (Adrián Suar) y transmitida por Disney Channel Latinoamérica entre 2012-2015. En síntesis, la serie narra la historia de una adolescente musicalmente talentosa que luego de vivir en España regresa a Buenos Aires, su ciudad natal. Allí descubre su vocación por la música y vivencia historias de amor romántico, con conflictos por antagonismos, que captan gran atención de una audiencia en el rango de 4 a 14 años principalmente. Vale mencionar también que esta producción televisiva se mercantilizó a través de discos, revistas, álbumes de colección, videojuegos, conciertos y películas; y obtuvo éxito internacional en países de América Latina, Europa, Asia y Oceanía. Actualmente quizás se pueda comparar con el personaje de Soy Luna, Polska-Disney, 2015.

articulándose de manera particular evidencian los modos en que las niñas producían una imagen sensual o erótica de ellas mismas desde temprana edad, al punto que inclusive hemos observado esta producción en una niña de alrededor de dos años que jugaba con sus primas. En estas apropiaciones lúdicas de ciertas características físicas, estéticas y modales promovidas por el *mainstream* audiovisual, las niñas van construyendo una *femineidad sensualizada* que proyecta una imagen sexy, atractiva y deseable ante otros sujetos, al tiempo que produce saberes emocionales y relacionales a partir de los parámetros de belleza y sexualidad dominantes.

Aun cuando se puede percibir cierto grado de vergüenza o timidez en ellas, las situaciones analizadas dejaron al descubierto que existe algún tipo de habilitación o incentivo social para que las niñas puedan modelar sus cuerpos a través de estéticas y actuaciones específicas. Si consideramos que esta legitimación social ante el modelado estético de las niñas produce concepciones definidas acerca del cuerpo femenino en relación con lo bello y lo deseable, quizás sea posible caracterizar el actual proceso de subjetivación infantil como lo que denomino la *sensualización de las niñas* o la *infantilización de lo sensual*.¹¹⁷ Incluso desde los estudios culturales, más específicamente los *girlhood studies*, se han indagado en las tensiones que vivencian las niñas y jóvenes entre mostrarse “sexy” y no parecer “puta” cuando se muestran incómodas o rechazan las prácticas que parecen abonar a la “hipersexualización de la pre-adolescente” (Ringrose, 2011; Jackson & Vares, 2011) Esto implica que las niñas incorporen desde pequeñas la práctica de seducir o agradar a otras personas mediante la construcción activa de un cuerpo que se exhibe como “modelo de belleza y sensualidad” a partir de ciertos usos estéticos o atributos físicos valorados positivamente en el contexto sociocultural.¹¹⁸ Además, si tenemos en cuenta que este contexto de producción de subjetividades se encuentra profundamente atravesado por las lógicas del heteropatriarcado, el cuerpo de las niñas en tanto producción estética-sensual se vivencia en un juego de relaciones afectivas, eróticas y sexuales orientadas a satisfacer las demandas o los deseos del varón heterosexual que –por su parte– se legitima fuerte y viril desde una masculinidad dominante, normalizando la opción heterosexual como “única” u “obligatoria”.¹¹⁹ Como hemos indagado en ciertas

¹¹⁷ Quizás nuestras apreciaciones puedan acercarse a lo que un informe del Parlamento Europeo produjo en torno de la “sexualización” de las personas en sociedades hipersexualizadas; que consiste en “un enfoque instrumental de la persona mediante la percepción de la misma como objeto sexual al margen de su dignidad y sus aspectos personales. La sexualización supone también la imposición de una sexualidad adulta a las niñas y los niños, que no están ni emocional, ni psicológica, ni físicamente preparados para ello.” Sen, Cristina. *La hipersexualización de la sociedad: niñas sexis, infancia frágil*. 19 de febrero de 2017. La Vanguardia. Recuperado de: <http://www.lavanguardia.com/vida/20170219/42143989742/hipersexualizacion-ninas-infancia-autoestima.html>

¹¹⁸ Recordemos la activa participación que tienen los medios masivos en la formación de la autoimagen; como decíamos sobre la figura femenina del programa “Violetta” que hoy puede compararse con el actual “Soy Luna”, con un fuerte impacto en un corte de entre 5-10 años sin casi distinción de clase.

¹¹⁹ Según la médica generalista Analía Bruno (2007), el patriarcado es “un sistema socio-político, religioso, ideológico, cultural e histórico que establece jerarquías sobre la base de la diferencia sexual. Esta jerarquía consagra a

ocasiones a partir de este juego, las niñas no necesariamente muestran deseos ni interés en atraer erótica o afectivamente a sus congéneres; de allí que el modelado corporal no abarca exclusivamente la dimensión erótica-sensual, sino que también condiciona las posibilidades de ejercer sus propias sexualidades.

Por otra parte, esta producción de *femineidades sensualizadas* parece generar tensiones y diferencias entre las distintas formas de habitar el espacio como niñas. El hecho de que algunas señalaran a otras por ‘hacerse las lindas’ o ‘las divas’ manifiesta en gran medida que existe cierta resistencia al discurso de la hipersexualización, *sensualización* o erotización. En ese señalamiento podemos advertir que se canaliza una especie de “acusación” por parte de quienes asumen posiciones disidentes o antagónicas a *las lindas*, cuyas cualidades pueden ser evaluadas como una “fachada” de la que hacen alarde y gala en ciertas ocasiones. De hecho, en varias ocasiones, este *hacerse* ha originado enfrentamientos entre algunas niñas que se disputaban liderazgos en el espacio, donde tirarse de los pelos o de la ropa, rasguñarse la cara o quitarse algún accesorio era una forma explícita de dañar algunos atributos de belleza y sensualidad. Quizás sea posible, incluso, señalar que estos enfrentamientos forman parte de las estrategias de vinculación –mediante microviolencias– que las niñas operan en sus relaciones con otras.

En este sentido, resulta importante atender a los modos de liderazgo que ejercían algunas de ellas en estos juegos compartidos. Este lugar diferenciado dentro del grupo femenino, que ocupaban en particular las mayores, comprendía gestionar las conversaciones y actividades entre ellas; lo que a su vez evidenciaba quiénes pertenecían (o no) al grupo de “seguidoras”. Las líderes proyectaban qué se hacía y de qué se hablaba alrededor de la mesa de trabajo, en el interior o en la vereda de la Casa Popular. En aquellos intercambios, el grupo solía charlar sobre gustos o preferencias personales en torno de programas de televisión, cantantes o bandas musicales, personajes idolatrados, etc., aunque siempre emergía la posición líder que marcaba las tendencias mayoritarias. En ese ejercicio de mando, utilizaban un tono de voz más elevado, sostenían una postura firme, habilitaban y distribuían el uso de la palabra, daban el puntapié para iniciar un juego o realizar alguna acción. Había quienes se sumaban a estas dinámicas sin conflictos, mientras otras se mantenían al margen o se posicionaban en confrontación o rechazo a lo indicado. Incluso en ciertos momentos hemos tenido que intervenir en las discusiones verbales o peleas físicas por el nivel de agresividad entre ellas.

lo masculino como superior y paradigma de lo humano, asignando roles, sosteniendo múltiples asimetrías de género, clase, etnia, edad, orientación sexual. Esta configuración impregna todas las relaciones de poder y jerarquía.” (pág 94) El heteropatriarcado también opera sobre las bases del binarismo sexo-genérico para establecer determinadas prácticas sexuales como esperables en hombres y mujeres según ciertos parámetros de “normalidad” difundidos.

Lo interesante aquí es la reacción que generaba este tipo de actitudes por parte de las niñas. Cuando se gritaban, se insultaban, se tiraban del pelo, se empujaban o golpeaban, algunas adultas del equipo dirigieron expresiones o miradas descalificadoras hacia ellas, apelando a argumentos de circulación corriente en el marco de una sociedad machista: *No se peguen, che, son chicas... eso no es de nenas*. Desde este punto de vista, los comportamientos bruscos, groseros o agresivos no son considerados apropiados para aquellos cuerpos que deben mantenerse quietos, callados, obedientes. En tanto que, cuando analizamos la producción de liderazgos entre los varones, observamos que las masculinidades dominantes buscan desarrollar y fortalecer posiciones viriles mediante fuerza, destreza y violencia, lo que –en términos generales– se legitima como un atributo “natural” de los varones. Ahora bien, cuando las niñas apelan a prácticas “virilizantes” para construir su liderazgo a menudo suelen ser estigmatizadas o culpabilizadas por su inadecuación a lo socialmente esperado para ellas.¹²⁰ Si bien estas prácticas pueden ser redituables al interior del grupo femenino para obtener liderazgo en una disputa, en seguida aparece incluso en ellas la noción de que estas actitudes no corresponden al “accionar femenino” legítimo o adecuado, y terminan por demandar mayor intervención adulta en los conflictos emergentes. Esta diferenciación coincide con lo que Alonso, Herczeg, Lorenzi, & Zurbriggen (2007) llaman “formas transhistóricas de ser mujer o de ser varón”; esto es, como “cada cultura, en cada momento histórico, define de modo particular y propio las formas que considera adecuadas y legítimas para la masculinidad y femineidad”. (pág. 110) Así como a los varones se los devalúa por no cumplir las pautas de la masculinidad dominante a través de la “feminización” de sus prácticas, a las niñas se las destituye de la femineidad dominante para ubicarlas en un lugar masculinizado que las nombra como ‘machona’ o, incluso, ‘lesbi’ (abreviación de “lesbiana”), por tanto se asocian más a una femineidad devaluada. También resulta interesante el planteo de Victoria Sendón en cuanto al “problema diferencial de la maduración precoz de las chicas” por el que “las [...] líderes no pueden desarrollar su liderazgo en épocas tan tempranas en un ambiente mixto, porque el liderazgo lo representan ellos, de modo que ellas no tienen más que imitarlos, generalizándose un modelo de violencia matona...” (en Alonso et al, 2007, pág. 121)

En relación con un imaginario dominante de mujeres jóvenes con cuerpos modelados, en nuestro contexto registramos indicios de que no todas optan

¹²⁰ Con esto no queremos generalizar la idea de que las acciones violentas de los varones eran permitidas o aprobadas por el equipo educador; todo lo contrario, pues solían ser intervenidas o reprobadas con el fin de promover vínculos saludables y afectivos entre compañeros y compañeras. Sin embargo, en el quehacer cotidiano de nuestras prácticas pedagógicas hemos detectado intervenciones sexistas en diversas situaciones conflictivas que reproducían el modelo patriarcal de sociabilidad.

definidamente por ese lugar. Quienes rechazaron el uso de elementos para simular pechos más grandes se han referido a sí mismas como ‘natural’, señalando así que no adoptan posiciones artificiales en la experiencia concreta de su femineidad. De hecho, aunque participaran del juego en una especie de complicidad con las otras, al sugerir vestimentas u oficiar de presentadoras de las protagonistas, no mostraban demasiado interés en el acto de vestirse para modelar sus cuerpos. En este sentido, las *naturales* parecen adoptar una posición asociada a “lo real”, evitando imponerse una fachada que las proyecte como mujeres sensuales/hipersexualizadas. Otras, por cierto, solo participaban como observadoras que en alguna ocasión expresaron su distanciamiento del juego por no comportarse ‘así’, en referencia al modo *sexy* o *atrevido* de las ya señaladas. Estos modos de resistencia dan cuenta de que algunas niñas concretan ciertos comportamientos y expresiones que las distancia de lo que posiblemente resulte estigmatizado en los contextos que habitan.

Incluso, en algunas instancias, estos posicionamientos han indicado valorizaciones con respecto a los cuerpos modelados mediante el uso de términos como *gata* para calificar a *señoras* que llevaban sus uñas largas y pintadas o usaban vestimentas escotadas o cortas, implicando así la idea de “mujer sexualmente provocativa”, a partir de los atributos asignados culturalmente al felino por sus hábitos nocturnos. No obstante, la animalización del cuerpo femenino se produce mediante un proceso de metaforización (Alegre & Calderón, 2012) que retoma el imaginario social de la *femme-fatale*¹²¹ o el *gato* del prostíbulo más difundido en nuestro territorio. Dado el contexto sociocultural en el que nos situamos, es posible rastrear estos sentidos sociales en la memoria histórica del barrio, donde los arrabales y los burdeles han sido parte de su raigambre urbano-marginal. Incluso en algunas familias que frecuentábamos –según lo comentado por las mujeres adultas– había familiares o vecinas que se dedicaron a la prostitución como forma de subsistencia y vía para concretar el progreso socioeconómico. En el lunfardo, desde fines de los '70 en adelante, el término *gato* hace referencia a una meretriz o prostituta “de alto nivel”, es decir, una amante bella y costosa. Pero también en la letra de expresiones musicales que escucha gran parte de estos sectores en la actualidad –como el cuarteto y el *reggaetón*¹²²– hemos podido encontrar algunos términos significativos con respecto al cuerpo femenino que las niñas incorporan a diario en sus expresiones y actitudes.

¹²¹ Prácticamente en todas las culturas, desde la mitología o el folclor hasta la literatura, el cine o la pintura, el arquetipo de la mujer fatal suele retratarse como una villana que usa su sexualidad para aprovecharse de sus amantes, generalmente hombres, jugando con la dualidad de la bondad y la maldad. Es un personaje femenino asociado también al vampirismo que abusa sexual y económicamente de sus víctimas.

¹²² El reguetón o reggaetón es un género musical bailable que tiene sus raíces en la música de América Latina y el Caribe. Su sonido se deriva del reggae jamaicano, influido por el hip hop. Se desarrolló por primera vez en Panamá en los años setenta y principios de los noventa en Puerto Rico, nace y surge a raíz de la comunidad jamaicana

Cabe reflexionar, entonces, sobre el poder del lenguaje como expresión de ideología. Siguiendo a Laura Alves (2002) en sus consideraciones sobre las palabras como un medio por el que “se va moldeando la subjetividad individual y colectiva en una sociedad”, nos parece relevante analizar el uso de algunos términos de tratamiento entre las niñas que registramos durante los encuentros compartidos. Pues, a través de esos lexemas, se ponía en juego y tensión un universo de sentidos relacionados con lo que Beatriz Fainholc (2011) llama “el mito de la femineidad”. (págs. 18-22)

Usos “normativos” del lenguaje

Si bien era habitual que las niñas se llamaran por el nombre propio o algún apodo familiar, estas “categorías nativas” emergían para signar posiciones valoradas, devaluadas o sancionadas. Así, ‘mamita’, entre las niñas, se usaba para nominar a aquella que aparece como débil o insegura en una situación de vulnerabilidad y requiere ser protegida o asistida por otra persona. En este sentido, el término adquiere una connotación de afecto y contención relacionada por derivación con la concepción maternal del cuidado que se extiende predominantemente a la figura femenina. No obstante, en algunas interacciones hemos registrado un sentido peyorativo de esta categoría, expresado a través de la entonación y los gestos de disgusto, dado que una niña dependiente resulta una “carga” para quien asume la responsabilidad o el liderazgo de gestionar un grupo. Este uso se aproxima, como ya vimos, a la connotación descalificadora que hacen los varones líderes para menospreciar a quienes no cumplen con los atributos de la masculinidad hegemónica.¹²³

Por su parte, el término ‘lenguda’ hace referencia a la niña que ‘tiene lengua larga’, que ‘habla sin fin’, es decir, aquella que “habla de más” y revela información que debe ser ocultada, inventa versiones sobre algún hecho o aspecto o, incluso, presume de alguna ventaja frente a otras. Esta definición supone además que la ‘lenguda’ tiene malas intenciones, pues pretende molestar, ofender o herir a otras personas con sus

cuyos ancestros llegaron a Panamá, junto a inmigrantes de ascendencia afro-antillana durante el siglo XX. (Diccionario de la Real Academia Española, recuperado de <http://dle.rae.es/?id=VkB6QvO>; Diccionario de americanismos, recuperado de: <http://lema.rae.es/damer/?key=reguet%C3%B3n>)

¹²³ Resulta interesante señalar que en nuestros recorridos por el barrio hemos observado el uso del término “mamá” o “má” en referencia a mujeres adultas que ya han tenido hijos o hijas como vocativo para iniciar conversaciones o saludarlas. En respuesta, estas mujeres solían referirse a sus interlocutores como “hijo” o “hija”, sin necesidad –claro está– de mediar una relación de parentesco sanguíneo. Si bien estos usos parecen estar generalizados en distintos sectores sociales, el hecho de que en el contexto estudiado se establezca una relación vincular mediante estos términos puede estar relacionado con la caracterización de “familia ampliada” que ofrece Bermúdez (2013) a partir de su trabajo en los sectores populares cordobeses. Incluso el “pá” (apócope de papá) también se usa con frecuencia en estos sectores.

dichos o hechos; por esto resulta acusada o difamada. Como sinónimo se utilizó ‘botona’ en su sentido de “delatora”. En el contexto estudiado, además, hemos registrado que ‘lenguda’ se acerca incluso a la noción del “chisme”, cuando “lengudiar” se usa como verbo sinónimo de “chismear” (traer y llevar chismes) en tono de burla o acusación. Por otra parte, la imagen metafórica que remite el término puede asociarse con otra frase sustantiva de uso coloquial en el habla hispana como “lengua larga”, cuyo significado refiere a una persona que habla mal de otros sujetos para perjudicarlos. De allí que en nuestro contexto ‘lenguda’ resulta en cierto modo un insulto para quien sea calificada así.¹²⁴

Otra de las formas registradas ocasionalmente es ‘papuda’, cuyo significado se acerca a la noción de “pelotuda” o “estúpida”, para referirse a quien tiene “pocas luces” o que actúa como si las tuviera. Su sentido más literal proviene de “papo” que se usa coloquialmente para referirse a los labios vaginales. En el contexto local, ‘papuda’ constituye una adjetivación despectiva hacia una mujer, que bien podría compararse con lo que en otros lugares se denomina como “conchuda” (sinvergüenza, caradura). Si bien su uso no ha sido muy frecuente en el espacio debido a su vulgar connotación, resulta importante señalar que el término era asignado solo a las niñas, sobre todo a aquellas que provocaban enojo o bronca en sus pares: ‘¡Dale, che, papuda!’ fue una de las expresiones que se utilizó incluso para exigir atención por parte de una niña durante una disputa. Allí también han caracterizado al término como “mala palabra” al equiparlo con ‘puta’.

Al igual que algunos varones, varias niñas a menudo utilizaban el término ‘wacha’ [guacha] como vocativo entre ellas, especialmente las más grandes que asumían un lugar singular de líderes.¹²⁵ En este sentido, la conceptualización local suele hacer referencia a mujeres osadas y ‘atrevidas’ que se muestran *sexy* y se tornan sexualmente atractivas ante otras personas, preferentemente varones.¹²⁶ En el contexto cordobés, además, suele usarse como sinónimo de “novia” o “amante” y, en algunos casos, puede tener una connotación negativa si se asocia a conductas moralmente reprobables. De hecho, en una oportunidad registramos el rechazo explícito a esta nominación por parte de una niña cuando afirmó ante el vocativo asignado: ‘Yo no me llamo *wacha*’. Otra, en ese instante, agregó la variante ‘wachiturra’, que se forma uniendo ‘wacha’ y ‘turra’ para significar a una mujer

¹²⁴ Si bien en una ocasión hemos registrado el uso en masculino (‘lengudo’) por parte de algunos varones, era más frecuente que las niñas usaran este término para acusar a otras durante algún intercambio conflictivo.

¹²⁵ Como nos señala Palermo, se trata de un *quichuismo* y significa “huérfano/a”, “el/la que no tiene padres”; además, “en su traslación al castellano adquiere sentido despectivo calificador de conductas reprobables de todo tipo como consecuencia de no tener guía parental.” (2017, comunicación personal)

¹²⁶ Localmente se podría asociar este término con “chichi”, de más larga data, en referencia a una “chica linda”; o también, “guachón” que hace alusión a una chica con más “lomo”, es decir, un cuerpo bien formado y atractivo.

estéticamente sexy, sexualmente osada, capaz de sobrepasar límites morales.¹²⁷ En nuestro contexto, 'wacha' también aparecía en cuartetos o reggaetones que con frecuencia cantaban las niñas y los niños.

Los lenguajes del cuerpo

*Sos una guacha mala/
que se me rió en la cara/
cuando te dije te amo/
te diste vuelta y no pasó nada...*

Guacha mala, Chipote

*Donde están las atrevidas/
y todas las wachas moviendo el toto/
y todas las wachas moviendo el toto/
moviendo el toto, moviendo el toto/
Tengo todo lo que quieren las wachas/
fuman, toman, y se arrebatan/
tengo todo los que las ponen locas/
bailan, gozan y se alborotan...*

Mueve el totó, Me gusta y Juan Quin y Dago

La intertextualidad entre estas canciones y los términos registrados en el contexto estudiado nos permitió relacionar analíticamente otra de las prácticas que observamos en el espacio, a partir del recorrido que hicieron las niñas cuando se "producían" estéticamente: de modelos pasaron a ser bailarinas, transformando la pasarela en una pista de baile. En ese trayecto, además, dejaron el *adentro* más reservado a las tareas y comenzaron a ocupar el *afuera* más expuesto a otras miradas y reacciones.

Una tarde en la que surgió la pregunta "¿les gusta bailar?", provocó en las niñas la improvisación de un *show*. Aquel día habíamos estado jugando en la vereda con dinámicas teatrales, aunque la mayoría de los varones no se involucró y algunos permanecían cerca tocando instrumentos. El *profe* de teatro había traído canciones para bailar, pero al no ser muy bien receptadas por el grupo, algunas decidieron usar su celular para reproducir los ritmos preferidos. Con los primeros acordes, varios niños

¹²⁷ Además, el término está asociado a personas que prefieren el género musical de "cumbia villera" y siguen las pautas estéticas y de consumo que se difunden comercialmente desde bandas, como "Los Wachiturros". De hecho, el nombre de este grupo musical proviene de la combinación de las palabras: *wachi* (deformación del diminutivo irregular de "guacho", que en lunfardo significa "huérfano" o "bastardo" y por desplazamiento semántico viene a denotar "pibe", "persona muy joven"), y *turro* (que en lunfardo significa: "incapaz", "inepto", "necio", "mala persona", "sinvergüenza" o "desfachatado", pero que fue adoptado como un denominativo regular en la jerga de la juventud de clase baja de Buenos Aires). También se asigna esta nominación a una tribu urbana originada en el 2008 y a la cual pertenecían los integrantes de la banda referida.

y niñas gritaron alegres y se entusiasmaron con la ronda de baile; incluso Alex se movía con soltura, agitando las caderas y los brazos, olvidando su pose varonil siempre “ruda” y distante. Mientras sonaba *Mueve el totó*, alguien clamó para que Nati bailara en el centro. Sin dudarlo, la niña se lanzó a menear su cuerpo con gestos *sexy* de arriba hacia abajo, imitando la coreografía del video clip donde las chicas sacuden sus caderas hacia adelante y atrás, mientras el resto aplaudía, bailaba y gritaba con euforia. Luego siguieron canciones como “El serrucho” y “El taxi”, que cantaban de memoria, mientras movían sus cuerpos replicando las poses señaladas en las letras. Significativo fue el señalamiento de una niña al terminar la canción: ‘Así tienen que aprender a bailar ustedes, como bailamos yo y Nati’.

Esta escena fue el puntapié para otras instancias en las que las niñas se producían estéticamente para bailar, acaparando el espacio lúdico y la atención de quienes pasaban o estábamos allí. En general, la ropa seleccionada incluía polleras o vestidos que apenas cubrían sus muslos. También lucían *tops* o remeras que dejaban descubierto gran parte de su torso. Quienes tenían el pelo largo lo llevaban suelto, y si usaban flequillo, lo acomodaban prolijamente con vinchas o hebillas. Si bien en algunas ocasiones no se preocuparon por encontrar la vestimenta adecuada en el espacio, pues ya llegaban “producidas” con prendas a la moda, como musculosas, calzas o *shorts*, algunas de ellas sí se encargaban de acomodar las “prótesis” en sus pechos. En una oportunidad, mientras las chicas acordaban los últimos detalles antes de bailar, uno de los niños se mostró algo molesto por la apropiación del espacio: ‘Se están haciendo las lindas ahí adentro’. Como ya vimos, ese “hacerse” supone un exceso que resulta poco tolerable y sí plausible de condena, pues luego agregó: ‘son unas negras villeras’. El porqué de esa valorización (‘nunca se bañan’) no tuvo mucha repercusión en aquel momento, pero parecía evidenciar el imaginario dominante con respecto a quienes habitan espacios urbanos marginalizados: ser “negra” y vivir en una “villa” implica ser “sucias”. En esa descalificación, aparecía lo indeseable en torno del cuerpo de una mujer.¹²⁸ De hecho, el término *sucias* ha sido utilizado así en el espacio para insultar, en especial a niñas o adultas. En algunas ocasiones, adquirió incluso una connotación sexual que buscaba desvalorizar a quienes parecían ejercer un “desvío” de las pautas sociales que se aprenden por el androcentrismo y la heteronormatividad.¹²⁹ Vale recordar aquí, como nos sugiere Palermo, que la

¹²⁸ Esta acusación era motivada por conductas “inadecuadas” con respecto a la higiene, como intercambiar utensilios usados sin limpiarlos, no bañarse con frecuencia, despedir gases frente a otras personas, etc.

¹²⁹ Comento que han sido nominadas *sucias* aquellas jóvenes mujeres que no llevaban corpiño bajo sus prendas o quienes “parecían” lesbianas para ellas. De igual modo, algunos niños recibieron la calificación de *sucios* cuando manifestaron explícitamente alguna cuestión relacionada con su sexualidad, como en el juego con los preservativos o cuando hacían algún gesto corporal provocador.

“suciedad” como descalificación es una marca de la diferencia colonial conceptualizada por Rodolfo Kusch como el “hedor de América”. (1962 [1999])

Ahora bien, cabe preguntarnos entonces ¿qué otras cuestiones se producen bailando en estos términos? Si tenemos en cuenta que el cuerpo constituye una *trama de significación*, es posible analizar cómo producen sentidos y saberes los sujetos a través de sus corporalidades en movimiento, en situación, por lo que la noción de Quijano en torno de la corporalidad colabora para interpretar de qué manera la puesta en práctica de ciertos sentidos y saberes configura lo que se piensa y significa en la intersubjetividad.¹³⁰ En este sentido, encontramos que la “sensualización” en tanto práctica corporal de las niñas mediante el baile configura formas legitimadas de aprender a seducir y relacionarse con posibles parejas. De allí que la producción de *femineidades sensualizadas* requiere de una gran atención y vigilancia de la corporalidad, tanto en términos estéticos como actitudinales. Así la relevancia de la identificación que manifiestan las niñas con el imaginario de la “bailarina sexy”, pues en ese intercambio de sentidos sus cuerpos producen significados específicos en torno de sus sexualidades.

Por esto, no resulta casual que, en las canciones relevadas, abunde la construcción del relato de un romance o de atracción entre hombres y mujeres, con un despliegue de movimientos y expresiones fuertemente erótico-sexuales. Es frecuente también la exhibición de grupos de mujeres bailando coreográficamente en calidad de “sujetos deseables” alrededor de uno o dos cantantes, pues vale decir que los protagonistas son en general varones. A propósito, en una ocasión que las chicas, ya producidas, salieron a escena y se ubicaron una al lado de la otra, para moverse al ritmo de un reggaetón llamado “Ella quiere un chirrito”, algunas en el grupo bailaban (re)produciendo la imagen de una mujer que movía sus nalgas como si recibiera golpecitos ahí.¹³¹ Otras, sin embargo, se mostraban más vergonzosas o resistentes a replicar estos movimientos. Esta moderación en sus actuaciones ante la mirada ajena da indicios de que las niñas también buscan evitar valoraciones negativas como ‘puta’ o ‘putona’. Así es posible comprender por qué les gusta vestirse “sexy” al tiempo que buscan “conservar” cierta decencia que garantice su reputación. Esta posición, a su vez, las distanciaría de quienes “en verdad” se comportan como tales.

¹³⁰ Quijano (2007) propone pensar la corporalidad como “el nivel decisivo de las relaciones de poder. Porque el “cuerpo” menta a la “persona”, (...) Y eso es lo que hace posible la “naturalización” de tales relaciones sociales.”

¹³¹ Otra de las canciones que reproduce ese movimiento de nalgas es *Shaky, Shaky* de Daddy Yankee. Cabe comentar que la Asociación Mujeres en Igualdad han denunciado al grupo Los Wachiturros por el *hit* “Tirate un paso”, cuyo contenido tiene un nivel de sexismo y agresión asociado a la violencia de género: *ella quiere látigo, turro dame látigo/ella quiere látigo, turro dame látigo/látigo, látigo*. “Desde el tango a los Wachiturros, hay canciones polémicas”. 13 de noviembre de 2011. Clarín. Recuperado de: https://www.clarin.com/sociedad/tango-Wachiturros-canciones-polemicas_0_B17LF253vme.html

En sus análisis de los bailes de cuarteto locales, Gustavo Blázquez (2006) propone una categorización descriptiva de las *nenas cuarteteras*¹³², al indagar en sus formas de identificación y de relacionamiento afectivo-sexual con varones heterosexuales, que podría encontrar un eco en las identificaciones que se producen desde una nueva grupalidad que podríamos denominar *nenas reggaetoneras*. En este grupo, el género musical reggaetón se asume como un eje conector para todas, pero hacia el interior del grupo podrían distinguirse diferentes posiciones que implican un continuum de saberes y prácticas entre “la popu” y “la fina”, tal como reza la canción “Putona”, o entre la “rocha” y la “cheta” que también encontramos referenciadas en letras escuchadas por las niñas del espacio.

En esta intertextualidad, encontramos mediatizadas las tensiones que muchas veces emergieron en el espacio entre las niñas y que se producen en otros contextos similares en la actualidad. Resulta relevante entenderlas como algunas de las expresiones que dan forma a los *discursos sexualizantes* que abonan la construcción de subjetividades femeninas en estos sectores sociales. Nuestras interpretaciones de lo observado y registrado a lo largo de este capítulo han buscado señalar los modos en que las niñas producen sentidos de sus femineidades a través de la experiencia corporal situada en diferentes espacios. En esa búsqueda, además intentamos poner en diálogo a otros sujetos interpelados material o simbólicamente por medio de estas prácticas, dado que la construcción de subjetividades no ocurre únicamente en el plano individual sino también colectivo.

Por ello, las páginas que siguen se centrarán en el concepto propuesto por Connell de *feminidad subrayada* en tanto:

“...ideal cultural celebrado por la mujer, es decir, sociabilidad, fragilidad, pasividad, aceptación de los deseos del hombre y receptividad sexual. La *feminidad subrayada* se construye según una relación recíproca y subordinada con la masculinidad hegemónica, de forma que refuerza el poder masculino y las jerarquías dominadas por el hombre dentro de los distintos contextos institucionales.” (cit. por Hernández & Reybet, 2008, pág. 48)

¹³² Según el antropólogo, “las diferentes formas de representar los modos de devenir mujer se presentan racial y moralmente jerarquizadas y cada una de ellas aparece como un estereotipo construido” a partir de la estética de sus cuerpos, el uso del espacio bailable y las maneras de bailar allí. Desde el universo de los *bailes de Cuarteto*, Blázquez describe tres tipos de mujeres o *chicas*: “negritas”, “finas”, “normales” y “humientas”. (pág. 99)

CAPÍTULO 5

EL DEVENIR SEXUAL DE LA “DIFERENCIA”

Este último capítulo se propone analizar las situaciones compartidas entre las niñas y los niños en las que evidenciaron atracciones o rechazos hacia otras personas o pares de su entorno, según sus perfiles eróticos, afectivos o sexuales. Esto nos permitió advertir las dinámicas que se ponían en juego en ese tipo de identificaciones (y también diferenciaciones) al relacionarse con diferentes sujetos. Así pudimos visibilizar algunos “encuentros” y “desencuentros” que emergieron entre ellos y ellas a partir de las experiencias iniciales en torno de la sexualidad, lo que posibilitó el análisis de los sistemas de relación que construyen subjetividades sexualizadas en la niñez del territorio estudiado.

Por otra parte, estas situaciones estuvieron atravesadas por algunos hechos específicos que nos llevaron a focalizar la atención más detenidamente en las masculinidades y feminidades que se construyen ya entrando en la juventud, es decir, en ese pasaje donde “se deja de ser niño o niña” para “ser hombre o mujer” mediante prácticas que se definen en la grupalidad local. Desde esa encrucijada, incluso vivimos momentos de profundo dolor con los niños y las niñas que marcaron el devenir de esta investigación en busca de comprender la producción de masculinidades/feminidades específicas en una trama social que condensa lógicas urbanas de fragmentación, segregación y expulsión. Este enfoque nos permitió relacionar los modos en que “la violencia” –racista y sexista en su fundación moderna/colonial– afecta actualmente a niños, niñas y jóvenes de los sectores populares en la capital cordobesa.

Entre el baile y el fútbol

*Mi vecinita le gusta los jangueitos
cada rato que la veo anda con su cervecita
ya no le gusta quedarse en su casita tranquilita
porque es media liberal la chamaquita (...)
y si le pones reggaeton, se pone fresca
y hasta abajo, a lo under, ella le da sin miedo
La nena no se compara, lleva una vida de suerte
mirala como ella baila
mientras ella canta, se mueve...*

Estas estrofas pertenecen al reggaetón *Mi vecinita*, del dúo puertorriqueño *Plan B*, que las niñas pedían bailar con insistencia. En el videoclip comercial, aparecen los cantantes actuando como “vecinos” de una muchacha que se mueve sensualmente, usando vestimentas que exhiben su cuerpo sexuado, bailando sola frente al espejo para subir imágenes o videos a internet. La *vecinita* está caracterizada como una jovencita “fresca” y “liberal” que por su corporalidad tiene una afición desmesurada al “sexo”: *bailando Love And Sex (sex) / mueve su cuerpo de vedette / a simple vista se le ve que es... / adicta, adicta, adicta, adicta, adicta, / (sex, sex)*. En las imágenes, se pone en acto la atracción erótico-sexual entre la protagonista y varios hombres que le dirigen miradas y gestos cargados de deseo. De hecho, resulta significativo que estos formen parte de un amplio rango etario que va desde un adulto de alrededor de 50 años, numerosos jóvenes entre los 20 y 30 años y hasta un niño/adolescente, que incluso es reprendido por una mujer adulta (que figuraría a su madre) cuando lo encuentra mirando estos videos en su habitación.¹³³

Esta canción, como tantas otras que los niños y las niñas escuchan a diario, pone en primer plano los modos en que se encuentran e interactúan aquellas femineidades y masculinidades mediatizadas por la industria audiovisual. En estas figurativizaciones, las mujeres aparecen como sujetos sensuales –a través del baile “provocador” y la estética “sexy”– ante la mirada de los hombres deseantes que buscan conquistar o avanzar sobre sus corporalidades, produciendo así la naturalización de una poética heterosexual del erotismo y la afectividad entre sujetos marcados por el binarismo.¹³⁴ Al parecer, en esta poética, las mujeres se realizan con plenitud o viven su sexualidad de manera activa en función de los deseos e ideales de los varones que detentan poder de seducción y dominación, lo que aportaría a la “sensualización” de la *femineidad subrayada*, retomando a Connell, dispuesta a cumplir las expectativas de belleza y erotismo que complacen a la *masculinidad hegemónica*. De allí que la construcción de una *feminidad sensualizada*, tal como analizamos en el capítulo anterior, cobra sentido en una relación social recíproca, marcada por la subordinación de lo femenino y la jerarquización de lo masculino, donde se funda el orden social imperante.

¹³³ Vale destacar que esta canción, junto con *Fanática Sensual*, han alcanzado millones de reproducciones en YouTube. Este último tema además llegó al top #3 de las canciones más escuchadas en las estaciones de radio latinas de los Estados Unidos que publicó la revista Billboard en el 2015, con el relato sobre una mujer que se excita y se masturba con la foto y la voz de un hombre con quien espera encontrarse para tener relaciones sexuales y cumplirle sus fantasías eróticas.

¹³⁴ Si bien dentro de la heteronormatividad (Warner, 1993), el binarismo sexo-genérico es fundante de la heterosexualidad obligatoria (Rich, 1998), es preciso considerarlo, tal como nos sugiere Palermo, como una forma de socialización moderna/colonial constituida además por el racismo epistémico, donde opera el “sexismo” como dispositivo de distribución de poder.

Hasta aquí, la dimensión pedagógica de los *discursos sexualizantes* relevados en nuestro trabajo evidencia los distintos modos en que la producción de subjetividades sexuadas va orientando los saberes y haceres en torno de las preferencias y atracciones eróticas, afectivas y sexuales en la infancia. Claro que estos aprendizajes no son lineales, ni homogéneos, sino que se incorporan en un juego de acuerdos y resistencias que se manifiestan de manera implícita o explícita a diario y en todo momento en la vida de los niños y las niñas. (Ver Anexo, figura 7) Si bien gran parte de lo que aquí exponemos se ha estudiado y teorizado profusamente en distintos momentos y contextos, en adelante nos focalizaremos en revisar algunas interacciones situadas en el territorio donde emergieron expresiones y actuaciones que aportaron elementos claves a la hora de analizar ciertas particularidades en las *masculinidades hegemónicas* y *femineidades subrayadas*, en términos de Connell (1996), a partir de sus modos de atracción o vinculación erótico-afectiva.

La normalización de los noviazgos

Yo ya tengo novio –dijo Cris con entusiasmo.

Una tarde, mientras nos entreteníamos con un juego de mesa, conversamos con algunas niñas y niños sobre las posibles “relaciones amorosas” entre *profes* y *seños* que fantaseaban. Aunque en varias ocasiones habían indagado explícitamente a las personas involucradas, ese día el juego les sirvió de excusa para introducir el tema de los “noviazgos” en la infancia. Una de ellas, la mayor del grupo, comentó que ‘ya tenía novio’; un compañero de escuela con quien a menudo interactuaba en aquel espacio de manera “especial”, aunque no quiso dar más detalles ante las preguntas de sus pares. Otra niña solo hizo referencia a sus gustos en cuanto a los niños que le atraen. Uno de los varones más grandes, que solía ser tratado como ‘puto’ por sus compañeros, atinó a hacer algunas preguntas acerca de las relaciones o preferencias que se comentaban allí, pero no ahondó demasiado en las propias. Cabe señalar que durante la charla la niña mayor se mostró algo molesta con él pues percibía que le “presumía”, demostrándole cariño y pidiéndole que no lo maltratase. De hecho, ella rechazaba su acercamiento verbal y corporal, llegando a advertirle su descontento con quejas y signándolo ahora de ‘atrevido’. Inclusive otras niñas también rechazaron las expresiones afectivas de este niño por no “soportar” sus modos de habitar el espacio, que por cierto eran desvalorizados al no corresponderse con los sentidos o atributos

de lo que denominamos como una *masculinidad territorializada*. Además, resultó significativo que el hecho de “tener novio” fuera motivo suficiente para cancelar toda posibilidad de poner atención en otro varón, al tiempo que este “noviazgo” le proporcionaba cierto estatuto social de superioridad, cuando la niña se volvía protagonista en comparación con otras.

En principio, no era extraño que las niñas, en especial las mayores, comentaran sus apreciaciones sobre los niños que les gustaban. Incluso a menudo señalaban algunas cuestiones sobre las relaciones de jóvenes cercanas (quién había salido con quién, quién estaba embarazada de quién, quién había “gorreado”¹³⁵ a quién). Se hacía evidente así que estos “temas” resultaban importantes en su vida cotidiana. Los varones por su parte a menudo evitaban expresarse ante los adultos sobre estas cuestiones, o tal intercambio quedaba limitado a su entorno etario y genérico. A lo sumo encontraban en los *profes* sus confidentes preferidos. Aun así, para unas y otros, este tipo de vinculaciones “amorosas”, ya sean reales o imaginarias, implicaban siempre una relación o atracción entre una niña y un niño, concretando así un vínculo heterosexual. Los sentidos y saberes puestos en juego en torno de este tipo de relaciones no solo evidenciaban prácticas naturalizadas desde la perspectiva de la *heteronormatividad*, sino que además aportaban a la “sexualización” de sus cuerpos mediante criterios biologicistas de normalidad/anormalidad que se impone desde el discurso médico como saber legitimado o “régimen de verdad”, en términos foucaultianos. Dicha sexualización, dentro de un *sistema heteronormativo* (Warner, 1993), comprende el hecho de que cada persona solo puede ser “monosexuada”, en acuerdo con el binarismo que identifica al sexo varón con el género masculino y al sexo hembra con el género femenino. En efecto, los sujetos aprenden desde temprana edad que los vínculos erótico-afectivo-sexuales son deseables y legítimos cuando se establecen entre personas del sexo-género opuesto, respondiendo a las pautas de la *heterosexualidad obligatoria* (Rich, 1998) y rechazando así la posibilidad de sentirse atraídos o atraídas a personas de su mismo sexo-género por “indeseables”, tal como manifestaron algunas adjetivaciones relevadas. En este sentido, los comentarios celebratorios por parte de varias niñas sobre una pareja heterosexual del equipo educador hacían visibles (y por tanto deseables y legítimos) estos vínculos vistos como “normales”. No ocurrió así con aquellas relaciones o “atracciones” entre *seños* que, aun cuando estuvieran vinculadas del mismo modo, quedaron invisibilizadas por no coincidir con la marcada “normalidad” heterosexual.

¹³⁵ En el contexto cordobés, se usa el término “gorrear” en el habla coloquial para significar el engaño o la infidelidad a la pareja. De ahí que “gorreado” o “gorreada” designa a la persona engañada.

Cabe reflexionar aquí que no se trata del hecho de que los niños y las niñas no tengan información acerca de esas relaciones “homosexuales”, es decir, que no sepan de ellas o no las reconozcan y por eso no las celebren, sino más bien que ese “no saber” puede ser pensado como efecto de un modo de conocer que instauro la heterosexualidad como criterio normal, natural, neutral.¹³⁶ De ahí que cuando llegaban al espacio *profes* que no se correspondían con la imagen conocida que normaliza a la masculinidad hegemónica, hemos incluso percibido “rumores”, aquello que se dice en voz baja o con gestos y miradas “torcidas”, que señalaban estas masculinidades como anormales.¹³⁷ En este sentido, el pensamiento de la normalidad –propio de una racionalidad moderno/colonial– produce a su vez la dicotomía *dentro / fuera*, tal como refieren las pedagogías críticas. En esa espacialidad racional, lo que aparece como “normal” permanece en el *adentro*, en un lugar cotidiano, mientras lo considerado “anormal” se niega y se excluye en el *afuera*. De este modo, las subjetividades sexualizadas que se sitúan por “fuera” de la *heteronorma* resultaban invisibilizadas o devaluadas, mas nunca celebradas por los niños y las niñas, mediante omisión o burla producto de esta lógica de pensamiento/conocimiento binario.

Por lo anterior, el hecho de que la heterosexualidad se asuma como forma obligatoria de vinculación erótico-afectivo-sexual con significativa intensidad en la niñez obedecería no solo a la fuerte imposición de los mandatos sociales acerca del binarismo sexual desde diferentes espacios de socialización (familia, escuela, pares, etc.) que operan simultáneamente, sino también a la particular forma de producir conocimientos, instaurada, desde una ratio cartesiana, mediante binarismos “exhaustivos” –pues los dos pares del binomio construyen la totalidad– y “excluyentes” –porque no se puede habitar en los dos opuestos al mismo tiempo. (Alonso, Zurbriggen, & Herczeg, 2016) En nuestro contexto, resultaba llamativo además que los varones explicitaran con mayor insistencia o claridad que las niñas su distanciamiento y rechazo a establecer vinculaciones erótico-afectivas con otros del mismo sexo-género, no solo por estar fuertemente asociadas a la noción de homosexualidad que se condena y subordina desde la *masculinidad hegemónica*, sino además por el silenciamiento o la invisibilización que parece operar en torno de las vivencias erótico-sexuales de ellas. Esto coincide con lo señalado en otras investigaciones, donde se

¹³⁶ Autoras como Eve Sedgwick, Deborah Britzman, Guacira Lopes Louro proponen pensar la normalidad desde las *Pedagogías Transgresoras* que buscan romper con el “binarismo pedagógico” que construye y sostiene la normalidad mediante la dicotomía conocimiento/ignorancia. En otras palabras, aquello que se conoce como “normal” se presenta como a-histórico y así mayoritario, ignorando los procesos en que se ha generado. Entonces, lo que se ignora como “normal” eventualmente se excluye o invisibiliza del pensamiento de la normalidad. (cit. en Alonso, Zurbriggen, & Herczeg, 2016)

¹³⁷ Hernández & Reybet (2008) asumen como “ruidos” o “murmillos” a las expresiones “con contenido sexista, homofóbico, patriarcal” que configuran discursos opresivos para el ordenamiento y regulación de las subjetividades en el marco de las jerarquías binarias heredadas de la modernidad. (pág. 43-44)

concluye que los niños están más presionados a adecuarse a dicha masculinidad mediante un permanente trabajo de vigilancia y control de la heterosexualidad que las niñas. (Burín & Meler, 2000; Renold, 2001; Jordan, 1999 cit. en Alonso & Morgade, 2008) Dicho de otro modo, aun cuando las niñas hayan demostrado cierto rechazo a la posibilidad de vincularse con otras en estos términos, mediante expresiones de negación o “asco”, al parecer no requieren imponer una denigración tan explícita hacia otras feminidades en la construcción heterosexual de su *feminidad sensualizada*.

Resulta entonces interesante pensar en que aquellos modos predominantes de actuar y expresarse tanto de niños como de niñas en nuestro espacio –que podríamos sintetizar en el gesto de “hacerse las lindas” o “hacerse los malos”– se producen en el marco de una discursividad social que propicia en mayor medida atracciones y vinculaciones heterosexuales desde la “normalidad” sexo-genérica sustentada en el pensamiento binario. En otras palabras, los sentidos y las prácticas sociales que abonan la producción de *masculinidades territorializadas* y *femineidades sensualizadas* en las infancias que habitan nuestro territorio están intrincados en un juego erótico, afectivo y sexual que celebra, legitima y valora socialmente a los niños fuertes, hábiles y viriles que pueden seducir o conquistar a niñas educadas, receptivas y sensuales.

Diciendo y haciendo ‘cosas de grandes’

En oportunidad de compartir un picnic en “el campito”, algunas niñas hablaban sobre ‘cosas de grandes’ –tal como designaron algunas inquietudes con respecto a cuestiones de sexualidad– usando términos relacionados con el cuerpo masculino, la experiencia de la menstruación¹³⁸, los contactos físicos con los chicos que les gustaban, como cuestiones difíciles de tratar con personas adultas. Al suponer que estos temas solo pertenecen al universo adulto, a menudo titubeaban sobre qué decir o se miraban cómplices en silencio, revelando incluso un alto grado de desinformación en cuanto a tales cuestiones. Sin embargo, la explicitación de estas inquietudes, en particular por parte de las niñas, deja en claro que estas cuestiones emergen a diario

¹³⁸ En torno de la menstruación, hemos podido observar que aún persisten ciertas significaciones sociales que la asocian con algo sucio, doloroso, tabú e innombrable, pues cuando una de las niñas había experimentado su primera menarca no resultaba una cuestión sencilla de nombrar y compartir con pares o adultos. Tal como recupera Altable (2000), “la menarquía ocupa un lugar central y la sangre menstrual será el primer contacto con los tabúes, restricciones y discursos que rodean el cuerpo de la adolescente. (cit. en Alonso & Morgade, 2008, pág. 50) De ahí que esta experiencia “femenina” instaló prácticas de vigilancia hacia el propio cuerpo para “no mancharse” y de “asistencia femenina” cuando había dolor o era necesario cambiarse “la toallita”. En esas actuaciones de solidaridad entre niñas, a veces se encerraban en el baño o se hablaban al oído para mantener privacidad al respecto, ya sea por vergüenza u ocultamiento especialmente ante los varones.

en las relaciones que establecen con sus pares. Aunque los varones no solían verbalizar estas preocupaciones o vivencias con tal confianza, mucho menos delante de las *señoras*, en ciertas instancias pudieron expresar tangencialmente sus intereses erótico-afectivos.

En una oportunidad, Alex –atraído por una vecina amiga de las niñas que había asistido ese día– dejó de lado los juegos entre varones y se paseó por el predio charlando con un par de ellas, lejos del grupo que conversaba y compartía la merienda. Tal como supimos después, en esos recorridos buscaba concretar el ‘chape’ (darse besos o “un pico”) con la “vecinita” pretendida. Una vez alcanzado el objeto de deseo, en un marco de supuesto acuerdo y alejado de la presencia adulta, el acontecimiento tuvo notable resonancia en el grupo de sus pares. De hecho, luego nos comentaron que estos encuentros siguieron repitiéndose, con apoyo del grupo, dada la vecindad de las viviendas que frecuentaban. Así como el hecho de “tener novio” otorgaba cierto estatuto de superioridad entre las niñas, en estas instancias de búsqueda y atracción erótica, el niño aparecía como triunfador en la situación de conquista, haciendo alarde de haber “conseguido” dar un beso a la vecinita.

En esos diálogos y recorridos no solo se construían complicidades para efectivizar deseos eróticos, sino que se ponía en práctica el ejercicio de “negociar” o valerse de la disponibilidad femenina, en tanto “objeto de deseo”, ante las demandas de un varón deseante, tal como promulga el sentido común *el hombre propone, la mujer dispone*. Hernández & Reybet (2008), a partir de una etnografía escolar que indaga en la (re)producción de las desigualdades de género, señalan que el varón se construye como “sujeto de deseo” mediante dos principios que sostienen el modelo de *masculinidad hegemónica*: “la permanente disponibilidad sexual”, en términos de la irrefrenable demanda biológica, y “la consumación del deseo sexual sólo con mujeres”, que define su heterosexualidad. (pág. 54) De hecho, otra estrategia adoptada por algunos varones incluían silbidos o “piropos” dirigidos a niñas, jóvenes o mujeres que pasaban por la calle, a modo de ejercitar su capacidad de conquista que resulta inevitable ante la presencia femenina que despierta su “instinto” sexual. Al parecer, este tipo de encuentros que tejen complicidades y propician un escenario de decisiones diferenciadas forman parte de un ritual de “iniciación” en las vinculaciones erótico-afectivas que comienzan a despertar en niñas y niños.

Por otra parte, hemos registrado también demostraciones de rechazo o indiferencia por parte de algunas niñas ante los acercamientos erótico-afectivos de unos pocos varones; en particular, aquellas que decían estar involucradas en un “noviazgo” o interesadas en otros. Estas “resistencias” parecen poner en

funcionamiento el ejercicio de un régimen erótico-afectivo basado en un ideal de exclusividad entre dos personas unidas por un vínculo “amoroso”. En cierto modo, esto implicaría que las niñas no pueden relacionarse erótica o afectivamente con otros niños –si ya “tienen novio” o están interesadas en uno– porque serían marcadas con el estigma de ‘puta’ o ‘atrevida’, acercándose a lo que podríamos plantear como una *femineidad devaluada* en el contexto de las *feminidades sensualizadas*. Es decir que, además de aparecer como objeto del deseo masculino, emerge el riesgo moral de la “mujer fácil” si las niñas se reconocen como sujetos de deseo. Retomando a Hernández & Reybet (2008), la figura de “la puta” produce así una “doble cosificación”, pues no solo se niega el deseo femenino y se lo reduce a un papel receptivo del deseo masculino, sino que se atribuye el estigma de la prostitución.

En este sentido, las vinculaciones heteronormadas que establecen las niñas llevarían implícito el límite que se les impone patriarcalmente a través de la *monogamia*.¹³⁹ Los varones heterosexuales, en cambio, gozan de mayores privilegios en este aspecto, pues están social y culturalmente legitimados para tener múltiples acercamientos o contactos erótico-sexuales si así lo desean, aun cuando estén vinculados en una relación afectiva más estable. Tal como registramos en algunas ocasiones, el *profe* de esta pareja heterosexual visibilizada en el espacio ha sido caracterizado, particularmente por las chicas, como ‘ganador’ cuando conversaba a solas con otras mujeres adultas. Esto resultaría de la naturalización de las “irrestringidas” posibilidades de conquista de los varones solo por el hecho de “ser hombres”. En efecto, la potencialidad de realizar el “avance” para ganar es asumida y valorada como una acción propia o legítima de la *masculinidad hegemónica*, aquí *territorializada*. Incluso se produjo una valoración similar a la medida del “triumfo” en la situación del niño que concretó el ‘chape’ con la vecinita. Esta caracterización material y simbólica pone en evidencia la tensión entre dos posiciones antagónicas que conforman el discurso de la sexualidad como victimización (Fine, 1999 cit. en Alonso & Morgade, 2008) en tanto los varones aprenden a *depredar* y las mujeres, a saberse *víctimas* que deben defenderse.¹⁴⁰

¹³⁹ El mandato “tranhistórico” de la monogamia ha sido mayoritariamente impuesto a las mujeres con el surgimiento de la familia patriarcal y la propiedad territorial en el que se asienta la sociedad moderna-colonial. En este marco, la sexualidad se practica con fines reproductivos, aceptada socialmente dentro del matrimonio, o como fuente de placer solo para los hombres que además podían vincularse con otras mujeres. Además, como mandato de la moral religiosa, resulta complemento del versículo bíblico dirigido a la mujer encarnada en la figura de Eva: “...con dolor parirás los hijos. Hacia tu marido irá tu apetencia, y él te dominará” (Génesis 3:16).

¹⁴⁰ No obstante, resulta necesario señalar que, en algunas ocasiones, las niñas se aliaron para deslegitimar o rechazar agresiones que emergían desde los varones, gritando repetidamente la frase ‘abuso de mujeres’ para llamar la atención del equipo, separándose así de una posición victimizante. Estas resistencias no pueden interpretarse como un “avance” en la despatriarcalización de la sociedad, sin tener en cuenta los actuales discursos sociales en torno de la violencia hacia las mujeres, en particular aquellos que lograron sintetizarse desde el “Ni una menos” en junio de 2015.

Al respecto, vale destacar que este profe considerado ‘ganador’ también fue sancionado por algunas niñas tras la amenaza de revelar a su novia esta situación que ellas caracterizaban como “infidelidad”. De algún modo, esto da cuenta de la solidaridad que, en algunas situaciones, producen las mujeres desde la victimización patriarcal. Por su parte, otros varones defendieron al ‘ganador’ acusando a las chicas de ‘lengudas’ en cuanto desestimaban la irrefrenable conquista masculina. Así queda en evidencia cómo la *poligamia* –sustentada en la naturalización de la depredación masculina– es valorada o legitimada generalmente por y para los varones que encarnan una subjetividad viril, dominante y heterosexual. Para las niñas, de hecho, este régimen vincular resulta un tanto más ambiguo o restringido, dado que pueden llegar a sancionarlo o celebrarlo según las circunstancias en las que se involucren. En estas tensiones quedan cristalizados entonces los modos de adoptar y resistir los mandatos heteronormativos orientados a regular las relaciones erótico-afectivas entre dos polos opuestos “masculino activo” y “femenino pasivo”, así como a limitar la producción de subjetividades en función del binarismo varón-mujer con determinadas valoraciones.

Preferencias masculinas, saberes compartidos

En otra salida a la plaza, uno de los niños abrió el diálogo sobre sexualidad con la pregunta ‘¿Qué es lo que más les gusta a los chicos?’, en un sentido casi personalizado. Como no respondí de inmediato, me encaró, inquisidor: ‘¿Vos ya la chupaste?’, refiriéndose a la práctica del sexo oral mediante gestos alusivos. La niña allí involucrada rió y a la pregunta sobre el motivo de su risa, respondió sin titubear: ‘Ah, como si yo no sé...’, dando por sentado que comprendía a qué práctica sexual hacía referencia la gestualidad. Sus inquietudes siguieron en torno de los “lugares” del cuerpo (femenino) donde se concreta la penetración (masculina), implicando sutilmente su indagación sobre el sexo anal. Sin negar la incomodidad que me generaron sus preguntas, evadí una respuesta personal tratando de percibir cuál era el repertorio de haceres y saberes sexuales valorado por “los chicos” según sus señalamientos.

En este sentido, las referencias al ‘pete’ (sexo oral) y la acción de ‘culiar’¹⁴¹ derivaron incluso en lexemas evaluativos con cierta negatividad en cuanto a las

¹⁴¹ En Córdoba principalmente, este término puede hacer referencia no solo a la práctica del sexo anal, sino también el hecho en general de mantener relaciones sexuales.

mujeres que realicen estas prácticas: *petera* y *culiada*. En el primer caso, se hace referencia a una mujer que practica el sexo oral a un hombre con frecuencia porque le agrada; mientras que en el segundo, esta adjetivación puede referirse –en el contexto cordobés– a una mujer con malas intenciones. En ambos casos, es notable que el marco de relaciones en que las prácticas sexuales acontecen sea un aspecto relevante para la negativización cuando son llevadas a cabo por mujeres.¹⁴² Como decíamos antes, aquella que se constituye como sujeto de deseo, evidenciando su agencia en un plano erótico-sexual, resulta marcada por el estigma social de la *femme-fatale*, traducido localmente como ‘puta’, ‘putona’ o ‘atrevida’. Por otro lado, este intercambio demostró que los varones pueden plantear sus preferencias erótico-sexuales a modo de “orientar” lo que deberían hacer las chicas para satisfacerlos. Dicho de otro modo, los varones se presentan así como sujetos deseantes activos que indicarían a las mujeres qué y cómo hacer en cuanto a prácticas sexuales, dado que generalmente son consideradas más “pasivas”, carentes de deseo propio o sin conocimiento sobre estas actividades. Cobra aún más sentido en el uso lúdico que hacían los varones de los preservativos, como objetos manipulados exclusivamente por ellos.

De allí que la niña haya podido reconocer, con cierto grado de asentimiento en su sonrisa, aquello que resulta complaciente para los chicos sin interponer una posición personal al respecto. Aun cuando esa pregunta inicial haya puesto en foco el deseo y erotismo de los varones más identificados con la *masculinidad territorializada*, se asume implícitamente que son las mujeres quienes aprenderían a satisfacer estas demandas. En efecto, las formas de vivenciar el erotismo, la afectividad y los contactos corporales se configuran en un *continuum* histórico que poco parece ampliar o diversificar las pautas y prácticas establecidas por el universo adulto mediante una serie de *discursos sexualizantes* en los distintos ámbitos que los niños y las niñas transitan y habitan. En este sentido, la explicitación de aquellas inquietudes ante el equipo educador da cuenta de tal relación en la producción de conocimientos sobre la sexualidad en la niñez. Además, si tenemos en cuenta que son particularmente los varones quienes con mayor frecuencia consumen productos audiovisuales de la industria pornográfica, resulta necesario considerar el impacto que tienen esos contenidos en el aprendizaje de experiencias sexuales placenteras para ellos. En gran parte de estos materiales, como los videos musicales que referimos, la figura femenina aparece en escena como un cuerpo *sexy*, dócil y disponible a los deseos del varón, o

¹⁴² Como señala Jaramillo (2014), es posible considerar estos modos de referirse o tratar cuestiones relacionadas con la sexualidad por parte de los niños como resultado de lo que “deben ser” al identificarse con lo masculino hegemónico, es decir, como efecto de lo que se espera que piensen y hagan en tanto varones.

de varios juntos, que se construye material y simbólicamente como objeto de propiedad masculina. De ahí que en sus interacciones, los niños muestren saber (y de ahí normalizar) que las mujeres ostentan una subjetividad hipersexualizada para ofrecerles. Esto, en última instancia, evidencia también la producción de saberes y sentidos en torno de las violencias que se ejercen hacia aquellas mujeres que no se predispongan a estas dinámicas valoradas por la lógica patriarcal que sostiene el sistema heteronormativo. El hecho de que el deseo femenino no sea explicitado en estos diálogos por ellos o ellas también manifiesta el silenciamiento y la negación que perviven sobre los modos de vivenciar la sexualidad para las mujeres.

Estas primeras interpretaciones en torno de las subjetividades sexualizadas nos ayudan a revelar con claridad la variable del “poder” en las relaciones sociales que se establecen en la infancia, así como también comprender lo que ocurre con los niños y las niñas respecto de las violencias que ejercen y experimentan en la cotidianeidad territorial. En el contexto estudiado, la apropiación de estas discursividades por parte de los niños y las niñas, mediante canciones, telenovelas y otros productos audiovisuales opera así como *discurso sexualizante* en el proceso de producción de estas subjetividades. Es decir, constituyen dispositivos para la pedagogización erótica-afectiva-sexual en la niñez. Esta apropiación, claro está, no se produce de manera individual y aislada, sino que interactúa con los sentidos y las prácticas dominantes propias del *sistema de sexo-género*, que Lugones caracteriza como moderno/colonial, en el que está fundada desde la racialización gran parte de nuestra cultura local. En tanto *discursos sexualizantes*, propician el aprendizaje de vinculaciones en un plano erótico-afectivo-sexual desde temprana edad a través de ciertos modos de actuar y expresarse frente a otros sujetos. En este sentido, aquellas formas diferenciadas de habitar el espacio que analizamos en los capítulos previos, donde dimos cuenta de las femineidades y masculinidades que se construyen localmente, nos permitieron revisar algunos indicios de las preferencias o “atracciones” (y también los rechazos) eróticas-afectivas-sexuales que se pusieron en juego y en tensión en distintas situaciones compartidas en el recorrido de nuestro espacio.¹⁴³

¹⁴³ No es casual, por cierto, que algunas expresiones y actuaciones se hayan producido con mayor evidencia cuando nos “alejábamos” del espacio cotidiano para transitar o habitar otros, como la plaza, la canchita, la panadería. Así podemos comprender estas producciones desde una perspectiva ampliada de la territorialidad que les constituye.

Masculinidades deseables

Esa tarde prepararíamos la merienda y, como de costumbre, fuimos a comprar pan en compañía de dos de las niñas. Cuando esperábamos en la vereda de la panadería, pasó un chico conduciendo una moto a toda velocidad. Las niñas le gritaban *Chuuuuky*, a la vez que le tiraban besos. Una de ellas expresa: ‘De ese chico gusta la Jalil’, y agrega ‘Encima roba’. Comento al pasar, ‘es re grande’, y ellas asienten mientras ríen. Entusiasmada, la misma niña pronuncia una frase inconclusa, ‘El novio mío...’, pero en seguida se calla. Es la otra quien concluye, ‘el novio de ella no roba’; con agregado de la primera, ‘El novio de la Trini tampoco’. Sigo la conversación con ellas y les pregunto por los nombres de sus novios y de dónde los conocían. Me responden y afirman que tienen la misma edad que ellas porque van al mismo grado en la escuela. Hecha la compra, regresamos al apoyo conversando sobre otras cosas. Tan solo unos minutos más tarde, retomaríamos este hilo junto con la hermana mayor de una de ellas.

L1: ¿no sabes a quien vimos?!

L2: ¿A quién?

L1: Preguntale a las chicas...

L2: ¿A quién?

J: Al Chuky, tu novio... Pasó con la Patricia en la moto hace un rato.

L2: Anda con otra ese pendejo culiado...

T: No, anda con la Patricia, che pelotuda.

L2: La Patricia tuvo un bebé.

Y: Sí, está embarazada la Patricia.

Esta situación se asemeja a otra vivida con un grupo de niñas cuando fuimos de picnic a “el campito”. Mientras caminábamos en dirección al predio, pudimos ver a un grupo de jóvenes jugando al fútbol. Entre ellos había chicos que las niñas no solo demostraban conocer por sus nombres, sino que también les parecían atractivos. De lejos comenzaron a tirarles besos al aire y les gritaban frases como ‘Gringo bombón, te como todo; Chuky, mi amor’, riendo cómplices entre ellas y, aunque buscaban acercarse a “la canchita”, también se mostraban un poco intimidadas. Cuando los jóvenes terminaron el partido de fútbol, se sentaron en la vereda de una casa ubicada frente al predio; allí compartían bebidas, cigarrillos y charlas. Unos minutos después, varios se alejaron en motos, otros en auto y algunos pocos se fueron caminando.

Estas expresiones subrayan el carácter heterosexual que conllevan las vinculaciones o atracciones erótico-afectivas para las niñas. Aunque solo encuentran en los varones al sujeto deseado como “novio” o para ser “comido” por su “apetito

sexual”, lo significativo es que se muestren a sí mismas como sujetos deseantes. Y si bien refuerzan la condena social ante el supuesto incumplimiento de la monogamia por parte del varón, en particular cuando hay un embarazo en curso, el hecho de que nombren como “novio” a alguien que ya está en pareja no resulta contradictorio para ellas. Así expuestas, estas situaciones dan cuenta de los deseos y erotismos que construyen las niñas en torno de las masculinidades valoradas para una relación erótica-afectiva-sexual. Por esto resulta llamativa la importancia que algunas asignaron a la acción de “no robar” en los chicos que desean y les atraen como pareja. En otras situaciones de hecho han expresado su disgusto por el barrio en el que viven debido a la presencia constante de personas que roban, al caracterizar la composición social desde la totalización del estigma: ‘son todos choros’. Así queda en evidencia que –para algunas– el hecho de “robar” constituye un aspecto negativo en la identificación de los varones deseados, mientras que puede ser un atractivo o, al menos, una característica menos problemática para otras que comparten el mismo contexto de socialización cotidiana.

Esta “bifurcación” del deseo y el erotismo de las niñas, expresada en la aceptación y el rechazo de aquellos varones que roban, nos permitió visibilizar esta práctica social –en general estigmatizada y penalizada por las niñas– como un *saber-hacer* exclusivamente masculino, que eventualmente criminaliza a algunos varones al calificarlos como ‘choros’. En este sentido, a partir del análisis etnográfico de las identificaciones y relaciones entre niños dentro de un grupo situado en la ciudad de Neuquén, Jaramillo (2014) señala que el “robo” constituye un “capital” legitimado de saberes y formas de ser para los varones que los habilita a formar parte de una grupalidad relevante para su vida cotidiana en el barrio. Para estos niños neuquinos, aprender a “chorear” implicaba aprender valores y actitudes –como “el coraje, la habilidad y el prestigio”– que aparecían como atributos masculinos.¹⁴⁴ En nuestro contexto, esto se nos hizo más evidente no solo cuando supimos que algunos niños robaron pertenencias personales (celulares, monederos) y objetos del espacio (ropas, alimentos, libros), sino también por el señalamiento de que otros habían comenzado a involucrarse en prácticas delictivas o problemáticas en el barrio asociadas –desde la perspectiva de las niñas– con un estado de “vagancia”.

Así, cuando una de ellas expresó ‘ya está vago el Totito’, utilizó gestos con sus manos, ojos y boca para indicar los nuevos saberes y haceres que este vecinito estaba produciendo (andar en moto, fumar, tomar y robar) y evitar que otras niñas

¹⁴⁴ Además, lejos de ser un problema moral, el *choreo* comprende –como sostiene el investigador– “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* en diferentes espacios del barrio.” (Ibíd. pág. 109)

escucharan lo afirmado. Luego añadió que junto con otros chicos cercanos suelen quitar ‘los teléfonos a las chicas y después los venden’. Por un lado, esta indicación resulta significativa porque en todas las oportunidades en las que registramos robos de celulares en el espacio (incluido el mío), estos pertenecían solo a mujeres. Por otro lado, en acuerdo con Jaramillo (2014), el aprendizaje que produce el “choreo” para los varones abarca no solo la valentía de quitar algo a alguien, sino también saber reconocer “cuándo, cómo, contra quién y dónde exhibir esas capacidades.” (pág. 116) De ahí que, en cierto punto, los conocimientos de esta práctica comprenden una dimensión de género interesante de indagar en relación con las posibles “víctimas” que los niños aprenden a detectar. Además, cabe destacar que el escenario propicio para producir un robo abarca principalmente *la calle*, entendiendo dicha exterioridad como un ámbito privilegiado para los varones donde también ocurren otras actividades, como las ya explicitadas, que afirman su masculinidad.

Lejos de resultar una práctica negativa de “vagos”, en nuestro contexto el robo parece ser considerado por los varones como una acción concreta para acceder a una suma de dinero mediante la venta del objeto sustraído. Además, tal como expresó un niño mientras hablábamos sobre la posibilidad de viajar a otros lugares, el robo cobra un valor positivo en tanto se convierte en un mecanismo legitimado para ampliar sus posibilidades de consumo restringidas por otras vías. Es decir, se roba para poder hacer algo más. En este caso, no resultaba paradójico que quien promoviera este tipo de actitudes fuera un niño cuyo padre permanece preso por robo calificado y a diario se vincula con otros niños y jóvenes que hacen del *choreo*, en términos de Jaramillo (Ibíd.), “un modo de existencia válido y eficiente en el barrio” que los identifica como varones y los inscribe en una grupalidad específica. De cualquier modo, el hecho de que esta práctica sea una opción válida para algunos no implica que sea adoptada con total comodidad, pues en algunas situaciones también hemos registrado actitudes defensivas por parte de aquellos que se sintieron acusados de haber sustraído objetos o que asumieron actitudes de arrepentimiento porque eventualmente devolvieron lo sustraído ante la presión del grupo o la sanción de familiares. También hubo quienes – tras haber robado– no volvieron jamás al espacio o se ausentaron por largo tiempo de los encuentros. Siguiendo a Jaramillo, existen códigos del “choreo” con un valor moral que marcan límites entre las acciones válidas o inválidas hacia el interior del grupo que, tal como veremos más adelante, se significan en una terminología de jerarquizaciones entre varones.

Ahora bien, las habilidades que esta práctica requiere incluyen valentía, coraje, “aguante”; en definitiva, una virilidad que se construye desde la niñez y que se percibe

como un aspecto significativo para encarnar la *masculinidad territorializada*. Sobre todo, si la trama social donde esta masculinidad se va produciendo está condicionada por situaciones de marginalización económica, cultural, política, que otorga sentido a la disputa material o simbólica con otros grupos o sectores. Al respecto, la escena registrada con las niñas y los niños en “el campito” nos introdujo en un universo infanto-juvenil masculino en el que están inmersas y vinculadas a diario. Ya sea por su condición de familiares, amigos o vecinas de estos niños y jóvenes que “chorean”, o porque les resultan atractivos en términos eróticos o afectivos, las niñas y los niños a menudo se encuentran e interactúan con un tipo de masculinidad que se construye al calor de una complejidad sociocultural caracterizada allí positiva o negativamente según los propios intereses de los sectores involucrados.

Vale decir que cuando comenzamos a observar quiénes eran estos niños y jóvenes que varias chicas y chicos nombraban (o deseaban) en calidad de “novios”, “amigos” o parientes, aunque fuera imaginariamente, fuimos acercándonos a sus modos de habitar las calles, sus formas de vestir y mostrarse, los códigos para llamarse entre sí o a otros, sus consumos cotidianos y vínculos locales. De hecho, este acercamiento se volvió relevante al preguntarnos por las *masculinidades que se hacen deseables* en las relaciones sociales que las niñas y los niños a menudo establecen en esta complejidad social. Esto implica, en última instancia, analizar la producción de subjetividades sexuadas en la infancia en función de las vinculaciones y los contactos sociales que propician el afecto, el erotismo y las atracciones como experiencias productoras de una sexualidad específica en este territorio. De allí que, a partir de las expresiones de deseo que manifestaban algunas niñas y las prácticas similares que producían muchos varones en sus vinculaciones cotidianas, pudimos abordar analíticamente aquellas masculinidades valoradas en la comunidad por el prestigio que evocan sus presencias. Este interrogante nos introdujo a los pequeños territorios internos que habitan los varones desde una grupalidad con fuerte carga identitaria en su propio devenir infanto-juvenil. Estas territorialidades generan, así, una complejidad sociocultural que alberga espacios fronterizos donde se producen estas subjetividades en permanente conflictividad. (Ver Anexo, figura 8)

Las bandas y el control de las fronteras barriales

*Me voy corriendo a ver
que escribe en mi pared
la tribu de mi calle
la banda de mi calle*

Vencedores vencidos, Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota

En las *fronteras* territoriales, las zonas de conflicto, las esquinas, los pasajes, el campito, entre otros espacios apropiados, permanecen y conviven aquellas masculinidades que suelen ser caracterizadas por las voces locales como *choros* y *transas*¹⁴⁵, donde además se distribuyen nominaciones como *perro* o *rata*¹⁴⁶ en función de los términos y las condiciones que establecen sus vínculos. Así, la frase *los perros de Bella Vista*, tal como explicitó uno de los niños tras la muerte del joven que señalamos al inicio, hacía referencia a un grupo de ese barrio que se considera material o simbólicamente subordinado al mandato de otros sectores locales.¹⁴⁷ En el apoyo, los niños que robaron algo fueron calificados por sus pares como *ratas*, haciendo notar que en ese espacio tal conducta resulta reprochable. En el contexto urbano neuquino, Jaramillo (2014) identifica esta figura con el término “rastrero” y, siguiendo a Goffman (2003), el investigador apunta que “el atributo que genera la diferencia no debe entenderse de un modo esencial sino relacional, en tanto es el *lenguaje de relaciones* el que acredita el *estigma*.”¹⁴⁸ De allí que estas clasificaciones evidencien no solo las jerarquizaciones entre grupos de varones, sino también un alto grado de conflictividad en torno de las disputas materiales y simbólicas por el territorio, cuyas delimitaciones trascienden los bordes catastrales del municipio y son establecidas por las masculinidades que detentan, gestionan y controlan las *fronteras* en “bandas”.

En este sentido, las pintadas y los *grafittis* que encontramos en nuestros recorridos por el territorio indican la existencia y presencia de grupalidades específicas que habitan y gestionan la territorialidad asumida como propia desde la pertenencia fraternal. Frases como *El callejón de la delincuencia* marcan la entrada a un sector de *frontera* entre barrio Güemes y Observatorio, donde un grupo de jóvenes ocupa calles, esquinas, pasajes, domicilios, etc. para producir prácticas que, en gran medida, coinciden con aquellas señaladas por Previtali (2014), y que específicamente van construyendo masculinidades legitimadas entre pares por la acción de “delinquir”. A estos jóvenes, con quienes varios niños y niñas del apoyo mantienen una relación cotidiana por vivir en ese *callejón* o sus cercanías, también se los conoce como *La banda del callejón*, nominación que visibiliza la formación de un grupo identitario en

¹⁴⁵ A partir de los relatos locales, se define *choros* a quienes arrebatan con rapidez algún bien a alguien, y *transas* a quien guarda o vende sustancias ilegales asociadas con el “consumo problemático” (pastillas, marihuana, cocaína, paco, etc.).

¹⁴⁶ Ser *perro* de alguien significa estar a la orden, bajo subordinación, de otras personas. En este contexto, el *perro* es quien hace favores o cumple tareas para los líderes de las bandas. Aquí el término *rata* hace referencia a quien actúa de mala gana sin respetar códigos locales, por ejemplo cuando roba a sus vecinos o conocidos, y por tanto se vuelve despreciable.

¹⁴⁷ Como supimos tiempo después, en el asesinato del joven Brizuela, que vivía entre Güemes y Observatorio, habría estado involucrada una persona de barrio Bella Vista, separado catastralmente por la Av. Julio Roca. Al parecer, se trató de un “ajuste de cuentas equivocado”, dejando en evidencia la relación conflictiva entre grupos barriales.

¹⁴⁸ La cursiva es del autor.

torno de su ocupación territorial específica. Del mismo modo, otros enunciados registrados en algunos muros, como *Obs manda y Gms manda*¹⁴⁹, señalan las disputas de liderazgo y control que emergen entre distintos sectores que habitan esta territorialidad. De hecho, la cotidianeidad de estas expresiones hizo eco en varios niños que las reiteraron en la oralidad o por escrito sobre las paredes y calles de Las Cinco Esquinas. La significación que adquiere la marca territorial en estos niños y jóvenes incluso llega a manifestarse en los perfiles de Facebook, cuando sus nombres de usuario incluyen el barrio al que pertenecen, como por ejemplo *Alan Güemes, Tito Gms, Gringo Obs*.¹⁵⁰

Además, en los muros digitales comparten imágenes que exhiben las actividades que realizan a diario junto con sus preferencias musicales y estéticas, o los hábitos de consumo que comparten con la “banda” de amigos o vecinos a los que llaman ‘hermanos’. Los escenarios que enmarcan estas situaciones en su mayoría retratan casas, veredas, esquinas, calles o espacios abiertos del territorio que frecuentan. Allí se exhiben reunidos en grupos o sentados en una moto, solos o con otros, a menudo usando viseras y otras vestimentas características. Resulta interesante advertir que en otras imágenes se muestran reunidos por la noche, ya sea en alguna salida por diversión o el mero hecho de estar juntos bebiendo, fumando, escuchando música, jugando videojuegos, etc. Si bien nos informamos de estas actividades nocturnas por un medio digital, en nuestros recorridos diurnos también pudimos observar que algunos niños del apoyo participaban en las rondas de estos jóvenes por ser amigos, familiares o vecinos. De ahí que el hecho de compartir los sentidos y las prácticas referidas en estos espacios de *frontera* no solo marca su pertenencia barrial e inclusión fraternal, sino que específicamente los inscribe en la memoria de una *masculinidad territorializada* que se distingue por un *saber-hacer* del robo, el consumo de sustancias y el control sobre otros sectores o grupos del territorio.

Un grito de guerra en los barrios populares

En algunas calles del territorio también encontramos hojas de marihuana pintadas en los muros junto con otras frases relevantes como *Yuta culiada, La yuta*

¹⁴⁹ “Obs” corresponde a Observatorio y “Gms”, a Güemes.

¹⁵⁰ Otra manera habitual de *territorializar* sus identidades digitales gira en torno de los equipos de fútbol más conocidos de Córdoba, como “Talleres” y “Belgrano”, al incluir en sus perfiles alguna referencia a su fanatismo mediante los colores o las formas coloquiales de nombrar a estos clubes: *Germiii Cab* (Club Atlético Belgrano); *Facu Cat* (C.A. Talleres)

*pega más que el cogollo, Muerte a la yuta o Muerte a los keller.*¹⁵¹ Cabe señalar que el término “yuta”, de uso coloquial en Argentina, se refiere tanto al agente de policía como a toda la institución policial.¹⁵² Los sentidos implicados en estas frases, registradas en diferentes lugares del territorio como en los perfiles virtuales o las expresiones verbales de niños y jóvenes, dan cuenta de la relación conflictiva entre la Policía de la Provincia de Córdoba y ciertos grupos allí localizados. (Ver Anexo, figura 9) La declaración de muerte lleva consigo el deseo de erradicación de la presencia policial en estos sectores, al tiempo que guarda un dejo de venganza y provocación por las pérdidas de seres queridos o cercanos en manos de las fuerzas armadas del Estado. De hecho, estas expresiones junto al juego de “cachearse” entre los niños – como si estuvieran ejerciendo (o recibiendo) el control policial– y la reiteración del sonido *pum, pum, pum* que simula disparos, acompañando esta onomatopeya con una postura corporal que sostiene un arma invisible mientras se fija la mirada en un posible blanco, son prácticas textuales que a menudo observamos en aquellos que habitan zonas “complicadas” del barrio. Es decir, la cotidianeidad con que los niños experimentan esta conflictividad específica ha producido modos de juego y vinculación entre varones que refractan las relaciones y los enfrentamientos con la policía. Si bien estas actuaciones pueden ser consideradas como un “juego” generalizado en diferentes sectores sociales urbanos, debido a la constante difusión de una “cultura de guerra” mediante la proliferación de video-juegos, juguetes, dibujos animados y otros productos destinados al entretenimiento infantil, resulta importante señalar que en el contexto estudiado adquieren una significación y materialidad sumamente vivencial desde el universo juvenil-adulto en el que están inmersos; se trata de una definida pertenencia *geo-corpo-política*.

En efecto, la construcción de la policía como el sujeto antagónico responde no solo a las cuestiones de clase que históricamente han tejido vinculaciones conflictivas entre los sectores sociales marginalizados y las fuerzas represivas del Estado. También resulta de una “relación bélica”, siguiendo a Segato, que el Estado –mediante sus agentes de seguridad– establece con la sociedad a partir de una “modalidad doble” o “paraestatal” de confrontación. Para la antropóloga, “la construcción del otro antagónico en nuestra historia nacional es letal. La generaron aquellos que solamente estaban interesados en una masacre. En un genocidio.”¹⁵³ Así, en esta doble

¹⁵¹ “Los keller” es una nominación local que se refiere a los efectivos policiales que transitan en motocicletas marca Keller.

¹⁵² *Yuta* es parte del léxico lunfardo y se originó entre la población marginal del conurbano bonaerense al modificar la palabra “yunta” que define a los animales que trabajan en pareja.

¹⁵³ Rita Segato. “La construcción del otro como antagónico es letal”. 18 de septiembre de 2016. Enredando, comunicación popular. Recuperado de <http://www.enredando.org.ar/2016/09/18/rita-segato-la-construccion-del-otro-como-antagonico-es-letal/>

dinámica, se generan fuerzas paraestatales que buscan ejercer coerción o control sobre algunos sectores del territorio, mientras avala o “protege” a otros, propiciando la eventual formación de “bandas” localmente enfrentadas.¹⁵⁴ De hecho, en varias oportunidades, los niños y las niñas han comentado que escuchan disparos en las noches, ya sea por la intervención policial o por las disputas entre grupos enemistados que se encuentran en el territorio. Otros incluso han presenciado momentos hostiles, como allanamientos policiales, persecuciones y detenciones de familiares cercanos que muchas veces ocurren de manera ilegal y violenta. De ahí que la declaración de *Muerte a la Yuta* exprese cabalmente el rechazo y enfrentamiento por parte de los grupos que reciben con mayor frecuencia el impacto de su accionar.

Por estas situaciones contextuales, y teniendo en cuenta que gran parte de la sociabilidad juvenil tiene lugar actualmente en las redes sociales, vale agregar que el uso reiterado de símbolos asociados a estos conflictos en sus publicaciones virtuales (donde se incluyen íconos de armas de fuego, bolsas de dinero, policías, motocicletas, cigarrillos o botellas) supone una valoración positiva en torno de una cultura masculina que podría sintetizarse en la identificación individual y colectiva del “pibe chorro”, violentamente enemistado con las fuerzas policiales y territorialmente marcado por disputas o alianzas con otros grupos. Los sentidos y saberes que se consignan en torno de tales prácticas locales producen así un tipo de masculinidad fuertemente arraigada en las tensiones y problemáticas específicas de una marginalidad social y política que se asienta en una “doble funcionalidad”. Por un lado, considerando la dimensión de *sexo-género-sexualidad* que atraviesa la producción de subjetividades analizada en este contexto específico, entendemos que son estas las *masculinidades deseables* dentro del juego de interacciones locales, ya sea en términos erótico-afectivo-sexuales o en función de los vínculos territoriales/fraternales. Es decir, hacia el interior del grupo de pares y en la territorialidad compartida, los niños y jóvenes que habitan estas *fronteras* barriales, produciendo prácticas y sentidos que los constituyen como varones con capacidad de conquistar mujeres, conformar grupos territoriales y “aguantar” enfrentamientos, son valorados y legitimados en gran medida por la comunidad a la que pertenecen. Sin embargo, la relevancia de sus presencias en el territorio se ve afectada y devaluada en el cruce conflictivo de las dinámicas locales

¹⁵⁴ A partir de algunas caracterizaciones locales y regionales de la intervención policial en los barrios populares, es posible señalar que los *transas* reciben “colaboración” en la gestión y venta de sustancias ilegales por parte de aquellos agentes policiales que omiten controles o liberan zonas para facilitar el negocio del narcotráfico. Los *choros*, en cambio, serían tomados por blanco fácil o chivos expiatorios de cualquier accionar policial, sea este legítimo o no. Tal como nos explicó una madre del barrio cuando socializaba la situación de su hijo, en esta complejidad fronteriza existe una relación conflictiva de dependencia entre estos actores, dado que los *transas* venden sustancias a los *choros* para consumo propio, estos a su vez caen en el robo para acceder a esas sustancias cada vez con mayor frecuencia. En esa dinámica, la *yuta* tiende a “proteger” a los *transas* por las coimas que reciben, mientras persigue a los *choros* por la función pública que deberían desempeñar al pertenecer a las fuerzas de seguridad estatales.

que venimos describiendo, si además tenemos en cuenta las condiciones, posibilidades y restricciones que plantea la instalación y permanencia de una creciente industria del capitalismo tardío, como es el narcotráfico, en el contexto cordobés.

Los soldaditos de la narcoeconomía

Como dijimos, la presencia de *transas* y “kioscos” ubicados en distintos puntos del barrio no solo enciende focos conflictivos si algún grupo traspasa los límites fronterizos, sino que además promueve y facilita el consumo de sustancias en muchos niños y jóvenes que habitan el territorio. De hecho, algunas madres incluso llegaron a manifestar que prefieren ‘darle [dinero] para el porro’ a sus hijos antes de que salgan a buscarlo por otros medios (en referencia al robo). Los grupos de jóvenes que hemos observado en algunas esquinas cercanas a las viviendas de los niños con quienes interactuamos suelen consumir marihuana y mezclas a base de pastillas y alcohol, cuya frecuencia en cierta manera se vuelve problemática por el grado de dependencia que les genera. A una escala urbana, estos consumos a menudo se vuelven problemáticos por la fuerte incidencia de la industria “narco” en diversos territorios de la ciudad y, tal como podemos registrar localmente, suelen estar relacionados con una forma diferenciada de usar el espacio, desplazarse por el territorio y habitar corporalmente la calle por parte de los varones que va configurando modos de vivenciar un tipo de masculinidad usufructuada por la “economía blanca” no solo como consumidores, sino incluso como “trabajadores”.

En nuestro contexto, por cierto, hemos observado esta incidencia en algunos juegos infantiles, cuando los chicos jugaban con tizas o azúcar a que tomaban “droga”. De algún modo, estos consumos se “naturalizan” y se potencian con la presencia de los “kioscos” que, además, se presentan como una estrategia de supervivencia para algunas familias en estos barrios. Es sabido, por cierto, que en algunos domicilios se destinan cocinas o habitaciones ya sea para la preparación o almacenamiento de sustancias a cambio de dinero o “créditos” que los *transas* ofrecen para compras de electrodomésticos, vestimenta y otros artículos de necesidad básica. Así, la microeconomía que se produce hacia el interior de los barrios a partir del “narcomenudeo” complejiza la trama de dependencia de los sectores populares urbanos, pues la gente termina “limpiando” el dinero de este negocio ilegal.¹⁵⁵

¹⁵⁵ Estas caracterizaciones acerca del funcionamiento del “narconegocio” han sido recuperadas de los intercambios entre organizaciones sociales en el Encuentro “Pensando desde la educación popular: La territorialidad

En este sentido, a partir de las caracterizaciones producidas en torno de la represión policial por parte de organizaciones sociales locales y regionales reunidas en el encuentro mencionado, es posible identificar situaciones conflictivas relacionadas con el “narconegocio” en los barrios populares de las principales ciudades del país. En Rosario, por ejemplo, el crecimiento de la industria del narcotráfico trajo aparejado el aumento de la violencia armada en los territorios donde se disputa la co-gestión de la “economía blanca” entre “narcos”, policías y bandas territoriales. De hecho, a los niños y jóvenes rosarinos “víctimas” de este negocio se los conoce como *soldaditos* cuando son contratados para atender los “bunkers” de drogas que proliferan en la periferia de la ciudad.¹⁵⁶ En este informe periodístico, se retoman señalamientos de UNICEF según los que se proponen se considere a los menores que trabajan para el “narconegocio” como *víctimas de trata*, pues en estos sitios de encierro para la venta custodiada de estupefacientes se produce la privación de la libertad de niñas y niños explotados e inmersos no solo en el consumo de sustancias, sino también formando parte de redes de violencia armada en sus comunidades, donde existen enfrentamientos entre las distintas facciones que pugnan por el dominio de los territorios de tráfico de drogas.

En la ciudad de Santa Fe, las políticas de “seguridad” del gobierno provincial favorecen la saturación de agentes y fuerzas armadas en el centro de la capital para generar “cercos” respecto de los barrios marginados. Así funciona una idea de ciudad cerrada y vigilada para pocos, pues los niños y jóvenes de sectores populares, cuyos vecinos denuncian problemas con los narcos y hablan de la presencia de una “narco-policía”¹⁵⁷ en los barrios, no pueden acceder a determinados lugares públicos por la “portación de rostro”. La industria narco funciona así en una doble vía: ya sea sometiendo por el miedo, creando supuestas “fuentes de trabajo” en los barrios pobres, y a la vez justificando el control por parte de las fuerzas represivas en esos territorios.

En Córdoba, se registran dinámicas similares que además cuentan con la complicidad legislativa-jurídica instrumentalizada por el Código de Faltas/Convivencia, donde la noción de “merodeo” y la figura de “resistencia a la autoridad” habilitan la

atravesada por la represión, la criminalización y el narcotráfico. Estrategias para la organización, la resistencia y la transformación social”, que se realizó el 1 de agosto de 2015 en la Escuela Superior de Comercio Manuel Belgrano de la capital cordobesa. Este conversatorio-taller fue convocado desde la Escuela de Derechos de los Pueblos del Abya Yala, el CIFMSL (Centro de Investigación y Formación de Movimientos Sociales Latinoamericanos) y los grupos de segundo año de la formación de formadorxs en educación popular, coordinados por el equipo de educación popular Pañuelos en Rebelión, del que formé parte activa.

¹⁵⁶ Informe “Los narco chicos. Rosario: Niños y jóvenes del narconegocio.” Revista Mu No. 82: *Ni derechos, ni humanos*. Noviembre, 2014. Disponible en: <http://www.lavaca.org/mu/mu-82-ni-derechos-ni-humanos/>

¹⁵⁷ El término *narco-policía* busca visibilizar la connivencia entre policías y narcotraficantes, donde también quedan involucrados el poder judicial y los medios hegemónicos, en la gestión y ocultamiento de las redes de tráfico organizado. En distintas ciudades donde funciona esta relación, allí está la policía mediando y organizando el traslado, almacenamiento o intercambio; no es posible pensar la sostenibilidad de estos negocios por bandas autónomas.

actuación arbitraria de los agentes policiales. Esto implica, como veremos más adelante, la “policialización” en los territorios marcados como “zonas rojas” mediante persecuciones y detenciones constantes, incluso con “fuerzas de choque”. En este escenario conflictivo, las tramas de la violencia afectan primeramente a la niñez, cuando el consumo y la venta de sustancias ilegales se combinan con la circulación de armas, la trata de personas con fines de explotación sexual, restringiendo las posibilidades de los niños, niñas y jóvenes pobres.¹⁵⁸

La “policialización” de las ciudades latinoamericanas

Las políticas económicas actuales que reconfiguran la urbanidad con fines privatistas, fragmentando los territorios y relocalizando a la población según criterios socioeconómicos o socioculturales, profundizan la exclusión económica, política y cultural de los sectores populares urbanos. Como resultado de esta discriminación social y segregación territorial, aparece la proyección material y simbólica de una “ciudad securitaria”, en palabras de Job (2012), a la que solo acceden quienes no sean caracterizados como integrantes de “grupos peligrosos” desde la lógica lineal donde se asienta el control social: *pobre – abandonado – sujeto peligroso – delincuente*.¹⁵⁹ Aquellos que son condenados por el estigma social de la “portación de rostro”, a partir de la pertenencia territorial, sus consumos y estéticas, el grupo etario y social donde se inscriben, en definitiva siguen siendo *racializados* por la episteme moderna/colonial vigente en nuestras sociedades urbanizadas. En este contexto geopolítico, muchos de los niños y jóvenes con quienes interactuamos en el territorio suelen ser clasificados a partir de ese estigma que implica asignarles una cadena de valorizaciones negativas relacionadas con una “estética de la delincuencia”.¹⁶⁰ Resulta de interés para este estudio señalar que mientras las prácticas locales relevadas construyen una masculinidad viril, con destreza y aguante para habitar y desplazarse en las calles del territorio, donde interactúa una red de relaciones en “bandas” con lógicas de control fronterizo y dinámicas de consumo localizado, esas mismas prácticas son

¹⁵⁸ La relación capitalismo-narco, o la “narcoeconomía”, muestra incluso las vías por donde circulan los excedentes de algunas industrias como los *pools* de siembra, el desarrollo inmobiliario, la venta de animales, etc. Por caso, se ha difundido a la provincia de Santa Fe como “la ruta del narco”, pues de allí sale el 70% de la exportación del país, donde las multinacionales manejan el narcotráfico. Ahí también hay más de 300 mujeres desaparecidas por trata. Algunas voces migrantes de México y Colombia informan que estas ciudades son el lugar de “ensayo” de una política de “militarización” y “paramilitarización” que va en aumento para el apoyo de los mega-emprendimientos extractivos. Al 2015, en Colombia ya se registraban siete bases norteamericanas.

¹⁵⁹ *Cárceles con nombres de “Esperanza”*. (17 de abril de 2014). Mucho Palo Noticias.

¹⁶⁰ Esta caracterización puede analizarse también desde el ensayo documental “Pibe Chorro” (2016), escrito y dirigido por Andrea Testa, que busca interpelar la construcción social sobre el delito y la violencia que padecen los niños que son vistos por gran parte de la sociedad como peligrosos y futuros delincuentes, por lo tanto son criminalizados y judicializados al pertenecer a contextos sociales “conflictivos” o marginalizados en Argentina.

estigmatizadas y criminalizadas por una política de violencia institucional¹⁶¹ con fines de control y vigilancia de los sectores populares urbanos en una reconfiguración neodesarrollista de la política económica. (Félic, 2011) De allí que nos focalizamos en algunas situaciones vivenciadas con los niños y las niñas para analizar cómo esas políticas de seguridad con la finalidad del control social de ciertos grupos urbanos aparecían en el día a día del territorio estudiado. Esto nos permitió visibilizar cómo interactúan los sectores dominantes en la gestión de las economías locales con fines privatistas y excluyentes, sumando a las fuerzas públicas como brazo ejecutor de la violencia institucional.

Masculinidades desechables

*Acá o en cualquier lugar el liderazgo absoluto
no existe, Tordo. Ni ahí. Siempre van a estar
los bandos. Por lo menos dos. Conviven
aunque estén separados. Uno es el que manda y el otro
va viendo, va juntando fuerzas
para en algún momento pegar el salto.*

Kryptonita, de Leonardo Oyola

En cierta medida, las circunstancias actuales del territorio se alejan de lo descrito por Bischoff como “leyendas cuchilleras” dirimidas entre los habitantes de estos sectores donde la policía prácticamente no intervenía, mostrando así una variación histórica en la presencia e injerencia de las fuerzas represivas del Estado en los territorios urbanos marginalizados. En este sentido, el desprecio a la policía por parte de varios niños y niñas emergía particularmente tras vivenciar o saber de situaciones de violencia en el barrio, como enfrentamientos, persecuciones, allanamientos, detenciones o incluso asesinatos. Así, una tarde primaveral en que compartimos un picnic en “el campito”, con el objetivo pedagógico de ensayar algunas ideas sobre el uso del “espacio público”, una de las niñas trajo al diálogo la muerte de *Pimpollo* ocurrida en aquel predio unos meses atrás. (Ver Anexo, figura 10) Desde ese ejercicio de pensar y sentir “donde pisan los pies”, nuestra presencia en la canchita rememoró algunas situaciones vivenciadas con los niños y las niñas que conocían a

¹⁶¹ Vanesa Orieta, hermana de Luciano Arruga, joven desaparecido en Buenos Aires sugiere pensar la violencia institucional en otros términos a la violencia ejercida por el terrorismo de Estado en la última dictadura militar, pues actualmente el Estado de derecho institucionaliza, criminaliza, judicializa, e incluso asesina, a niños y jóvenes de los sectores populares mediante las fuerzas de seguridad y sus diferentes subdivisiones policiales, con la justificación de la propaganda en torno de la “inseguridad” y el “narcotráfico” arbitrariamente asociados a estos grupos.

Braian Jesús Guaiman, apodado 'Pimpollo' o 'Pipita', por ser vecino y cercano a sus familias.

Desde el Colectivo Cienfuegos, nos enteramos, por medio de vecinos y compañeras que viven en la zona, de que en la tarde del sábado 2 de mayo del 2015 habían matado a un pibe en el campito ubicado en calle Misiones, a pocas cuadras de la Casa Popular. Tal como anunciaron los medios locales en aquel momento¹⁶², el hecho parecía ser el resultado de un enfrentamiento armado entre grupos enemistados tras jugar un partido de fútbol, pero la intervención de un policía retirado que disparó hacia los jóvenes puso en tela de juicio lo ocurrido. A partir de ese día, comenzamos a preguntar a las familias que frecuentábamos sobre el hecho y poco a poco nos fuimos adentrando en una historia local que marcó profundamente el recorrido de nuestra práctica militante así como de este trabajo de investigación.

El lunes siguiente, a treinta horas de la muerte de 'Pimpollo', familiares y vecinos decidieron cortar el tránsito de Avenida Pueyrredón, entre calles A. M. Bas y Miguel Corro, quemando cubiertas y exponiendo carteles en reclamo del esclarecimiento de lo sucedido y la entrega del cuerpo del joven que aún permanecía en la morgue judicial. Al llegar al corte, me encontré con algunas compañeras y compañeros del Colectivo y algunas madres con sus hijos e hijas que participaban del espacio pedagógico. Allí también reconocí a varias y varios jóvenes del barrio a los que cruzaba en las caminatas. Esa mañana conocí a familiares de Braian, su mamá y un tío, con quienes luego entablé una relación más cercana. En ese momento la furia y el dolor de esas familias habían tomado las calles en busca de explicaciones y responsabilidades institucionales, exhibiendo el rostro de 'Pimpollo' en carteles que exigían 'justicia'. Tras largas horas de espera y después de una mañana cargada de tensiones y agresividad por el abultado cerco policial que habían impuesto a la manifestación vecinal (recordemos que estábamos a pasos del Palacio de Justicia, donde hoy se construye y amplía el "Polo Judicial"), la familia recibió la noticia de que entregarían el cuerpo de Braian por la tarde.

Al levantarse el corte, permanecemos en el barrio en compañía de algunos niños y niñas que más tarde quisieron asistir al velorio que se realizaría en la vivienda familiar del joven. Atravesamos el campito y llegamos al lugar que se hallaba colmado de amigos, familiares y vecinos. Afuera permanecían grupos esparcidos por las veredas; algunos niños y jóvenes miraban lejos con ojos lagrimosos. Me estremecí al

¹⁶² Tanto el diario La Voz del Interior como la página de Facebook de Canal 12 hacían hincapié en la versión del enfrentamiento entre bandos, aunque señalaban la confusa participación de un ex policía en el hecho. "Marcha en reclamo de justicia por joven asesinado en barrio Observatorio". 5 de mayo de 2015. La Voz del Interior. Recuperado de <http://www.lavoz.com.ar/sucesos/marcha-en-reclamo-de-justicia-por-joven-asesinado-en-barrio-observatorio>

escuchar los lamentos que gritaba la hermana desde otra habitación. No ingresé al garaje donde tenían lugar las exequias hasta que los niños y las niñas me pidieron que los acompañara. Dos detalles me quedaron grabados a fuego: Braian llevaba puesta su visera como cualquier día de su vida, y a su lado permanecía una corona de flores con la dedicatoria: *Tus amigos del callejón*.

Días después nos fuimos enterando de algunos detalles relacionados con esta muerte que no solo evidenciaban situaciones conflictivas entre jóvenes del territorio – no esclarecidas por completo debido a las disputas o los intereses en juego–, sino que dejaban al descubierto una cadena de complicidades institucionales que sostienen la arbitrariedad e impunidad en el accionar de la autoridad policial.¹⁶³ Además, este hecho tenía eco en otros barrios, con otros jóvenes, en situaciones similares. Como explica el reconocido abogado cordobés Carlos “Vasco” Orzaocoa, ex militante del PRT-ERP y actual defensor de los DD. HH., los casos de *gatillo fácil* son homicidios producidos por agentes policiales de manera ilegal, ya que se producen con el único fin de reducir o eliminar a sujetos considerados “sospechosos” o “peligrosos” sin mediar actuación judicial alguna.¹⁶⁴ De hecho, como señala Orzaocoa, aunque no exista un manual de procedimiento policial correctamente especificado, se supone que los agentes no deben disparar a los “agresores” por encima de la cintura, en pos de preservar la vida y encauzar una investigación judicial. Sin embargo, los casos de muerte en manos de la policía relevados en toda la provincia responden a un patrón de accionar policial que ejecuta disparos a quemarropa (sobre la espalda o la cabeza) contra jóvenes pertenecientes a sectores populares, perpetrados en la vía pública, bajo circunstancias confusas.

Los “nadies” de la democracia actual

*Que no tienen cara, sino brazos.
Que no tienen nombre, sino número.
Que no figuran en la historia universal,
sino en la crónica roja de la prensa local.
Los nadies,*

¹⁶³ Cabe señalar que la participación de algunas organizaciones locales, como Cienfuegos, la Biblioteca Popular de Bella Vista y el Colectivo de Jóvenes por Nuestros Derechos, la intervención de abogados profesionalmente comprometidos con los Derechos Humanos y el registro de medios alternativos de comunicación como Mucho Palo Noticias introdujeron en la escena pública la noción de *gatillo fácil* para caracterizar este hecho en el que un policía realiza cinco disparos a quemarropa por la espalda sin justificación alguna. “Un pibe menos en los barrios”. 3 de mayo de 2015. Mucho Palo Noticias. Recuperado de <https://muchopalonoticias.com/2015/05/03/un-pibe-menos-en-los-barrios/>. “Braian fue fusilado por la espalda, denuncian sus familiares”. 6 de mayo de 2015. Mucho Palo Noticias. Recuperado de: <https://muchopalonoticias.com/2015/05/06/braian-fue-fusilado-por-la-espalda-denuncian-sus-familiares/>

¹⁶⁴ Comunicación personal durante una manifestación frente al Palacio de Justicia hacia fines del 2015.

*que cuestan menos
que la bala que los mata.*

Eduardo Galeano

Cabe señalar que el mismo fin de semana del asesinato de ‘Pimpollo’ se produjeron detenciones masivas por parte de la Policía provincial en diferentes barrios periféricos de Córdoba, calificadas coloquialmente como “razzias”.¹⁶⁵ Según el informe realizado por el Programa de Ética y Teoría Política de la UNC, estas actuaciones policiales fueron enmarcadas en “Operativos de Saturación Territorial” que significaron la detención de 342 personas mayores y 109 menores en la vía pública de estos barrios.¹⁶⁶ Los datos expresados en este documento dan cuenta de las irregularidades en el proceder policial que permiten calificar su accionar como “arbitrario”, cuyo resultado es la imposibilidad de ser controlado por las instancias judiciales y legislativas previstas. Como conclusión, se identifica un patrón de conducta policial que responde a una directiva institucional, es decir, no son actuaciones aisladas, sino parte de una política estatal que somete a la ciudadanía a un “poder incontrolado”.

En este contexto, es importante señalar que algunos familiares o vecinos de las niñas y los niños del apoyo también han identificado en el territorio ciertas prácticas habituales por parte de la policía provincial que incluyen hostigamientos e insultos, detenciones constantes o allanamientos ilegales, al tiempo que encuentran un correlato inmediato en experiencias vividas durante la última dictadura militar dado el grado de abuso o uso represivo de la fuerza armada. De hecho, en nuestro recorrido también hemos acompañado a una madre del barrio durante el proceso de detención de uno de sus hijos menor de edad, hermano de otros que participaban del espacio pedagógico y amigo de ‘Pimpollo’. A este joven de 17 años lo detienen en la casa de su abuela, sin mediar orden judicial y en una situación forzada, por una supuesta denuncia de robo. Por su edad, lo retienen en un Centro Socioeducativo Provincial, reconocido localmente como “Complejo Esperanza”, durante un mes aproximadamente. Lejos de ser un espacio donde los jóvenes tengan posibilidades de establecer vínculos saludables, estaban sometidos a prácticas carcelarias cotidianamente, según transmite la madre quién también señaló que en el barrio

¹⁶⁵ Proveniente del árabe, este término es usado para referirse a un ataque sorpresa contra un asentamiento enemigo en busca de un botín. Históricamente, una *razzia* ha tenido diversos objetivos como la captura de esclavos, la limpieza étnica o religiosa, la expansión del territorio y la intimidación. En la actualidad su uso se ha extendido a acciones similares, como las redadas de la policía o ciertas incursiones violentas realizadas por grupos organizados o paramilitares.

¹⁶⁶ Título: *Informe sobre la actuación de la Policía de la Provincia de Córdoba en los Operativos de Saturación Territorial del 2 y 3 de mayo de 2015*, en el marco del Proyecto de Investigación “Acceso a la Justicia: El caso de los jóvenes afectados por la aplicación del Código de Faltas” del Centro de Investigaciones Jurídicas y Sociales. Recuperado de: <http://www.pensamientopenal.com.ar/system/files/2015/09/miscelaneas42014.pdf>

sufrían el constante acoso policial, tanto hacia los pibes como a las familias, con provocaciones, persecuciones y amenazas que muchas veces concluían en golpes, insultos o detenciones violentas. Teresa hacía referencia no solo al hecho de que no soportaba más ‘vivir así’, porque ‘los chicos no pueden estar en la calle’, sino porque el contexto barrial donde conviven ‘choros’, ‘transas’ y policías les produce ‘miedo’. De ahí que en la actualidad de diversos territorios a nivel nacional, la dimensión política de este accionar policial deje en evidencia la masificación de una metodología represiva fundada en una pedagogía del terror de larga data.

Transcurrido un año del ‘fusilamiento’ de Pimpollo, tal como expresó su madre públicamente,¹⁶⁷ el accionar arbitrario de la policía deja en evidencia la deshumanización que lleva implícito el estigma social de la “portación de rostro”. Cuando señala que un policía retirado fusila a su hijo por la espalda, ‘como si fuera un animal’, y luego otros agentes que intervienen ‘lo tapan como si estuviera muerto’ sin brindarle asistencia médica, Paola Guaiman expone la connivencia institucional que actúa con total impunidad hacia los cuerpos “desechables”; cuerpos que se “pueden dejar morir”, como decíamos antes.

Por esto, en un escenario social que se presenta cada vez más conflictivo para los sectores populares desde el retorno a la democracia, tal como evidencian casos paradigmáticos como el de Facundo Rivera Alegre (joven desaparecido en Córdoba desde el 2012) y Luciano Arruga (joven desaparecido y asesinado en el conurbano bonaerense), resulta imprescindible atender a las posibilidades de resistencia que han emergido local y regionalmente desde colectivos organizados de niños, jóvenes y familiares en lucha por sus derechos sociales, culturales, económicos y políticos durante la última década en Argentina. Movilizaciones como “La Marcha de la Gorra” y las coordinadoras de familiares y víctimas de gatillo fácil son un claro ejemplo. En el barrio, no solo encontramos pintadas que señalan memorias de resistencia cuando los muros dicen ‘Nari y Pimpoyo presentes’, sino que también se producen inscripciones similares en remeras, carteles y otros objetos por parte de las niñas y los niños al recordar a quienes ya no están presentes. Además, se producen manifestaciones artísticas por grupos de niños, niñas y jóvenes en los barrios que “rapean” acerca de los efectos de la violencia represiva en la afectividad de sus relaciones territoriales,

¹⁶⁷ Paola Guaiman, madre de Pimpollo, conforma la Coordinadora de Familiares de Víctimas de Gatillo Fácil para continuar la lucha colectiva por el esclarecimiento de la muerte de Braian y de otros jóvenes asesinados por la Policía de la Provincia de Córdoba. Entrevistas disponibles en: <https://www.youtube.com/watch?v=avTvD9WWvRE> y <https://www.youtube.com/watch?v=6eAnmNaDkXI>

como la canción “Un barrio, una familia” en la que participa uno de los niños del espacio junto a otros niños y jóvenes de distintos barrios de la ciudad.¹⁶⁸

En este contexto geopolítico, ciertas masculinidades y femineidades se hacían deseables para unas y otros, delimitando en este juego de atracciones y rechazos los espacios que pueden habitar desde la grupalidad. En esos lugares, aparecen expresiones en la oralidad o la escritura callejera que marcan las *fronteras* donde conviven –no sin conflictos- diversos actores locales. Así nos encontramos con una matriz de poder que se constituye por el accionar explícito o implícito de distintos agentes con el fin de sostener el control social de los sectores populares urbanos no solo a nivel local, sino también regional y transnacional. En las urbanidades de muchas ciudades latinoamericanas, aparece un actor que adquiere relevancia en la gestión económica, política y cultural de la sociedad local mediante el uso de la fuerza represiva. En el ejercicio de este accionar, avalado legislativa y jurídicamente mediante códigos y oficios, se construye una subjetividad que porta el estigma de los “nadies” en la *democracia* de un Estado policial. De ahí que pensar acerca de los procesos de socialización y subjetivación de estas infancias, en particular las *masculinidades territorializadas* y las *femineidades sensualizadas* analizadas aquí, requiere necesariamente contemplar las posibilidades, restricciones y resistencias ante la sistemática criminalización de la pobreza. Esto nos permitió interpretar –desde una perspectiva intercultural crítica– que los aconteceres sociales son instancias de conflictos, acuerdos, atracciones y rechazos en diferentes esferas de la vida en comunidad. Por ello, lo que podamos señalar en las últimas páginas propone ser una breve contribución a la comprensión de la historia local como continuidad de en una memoria de larga data donde la fundación del poder trajo aparejada la fundación de la violencia. Una sensibilidad decolonial nos permitió concretar el recorrido como un *andar preguntando y escuchando* por aquella territorialidad que en algunos espacios *fronterizos* hasta incluso llegué a sufrirla; como parte de la *herida* de la *diferencia colonial*. Lo que sigue pretende ser entonces unas palabras para seguir el diálogo.

¹⁶⁸ Intérpretes: Santi STK con Dalma Romero y El Loco Ale. Producción Biblio El Nagual. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?feature=youtu.be&v=JTILLYCjkZA&app=desktop> Además, Fili Broh –una banda conformada por jóvenes cordobeses que hacen hip-hop y rap– presentaron una serie de canciones en la Kermes de Las Cinco Esquinas, en las que exhibían la situación de la represión policial y el asesinato de familiares y amigos en diferentes barrios de la capital cordobesa. (Ver Anexo, Figura 11)

COLOFÓN

*“Quisiera entrar por el ojo de una aguja
al reino de la gente donde ninguna edad
sea pecado, ningún sexo demasiado pequeño,
ningún ser un poco menos.”*

Pretensión, Laura Devetach

Llegar a estas instancias no ha sido tarea sencilla pues el camino de búsquedas en este *andar* investigativo durante los últimos tres años, abrió tantos senderos posibles que incluso en algunos momentos me sentí extraviada. No ha sido fácil, además, por esta “doble pertenencia” que caracterizó esa búsqueda: como una apuesta política desde el Colectivo Cienfuegos, y como un desafío académico desde la Maestría en Lenguajes e Interculturalidad, en el deseo de producir conocimiento situado a partir de la propia experiencia comunitaria. Esto implicó dialogar en “el campo” de manera espontánea y perceptiva respecto de las pulsaciones de su devenir social, comunitario, político, priorizando siempre el acontecer de las vinculaciones, actividades y circunstancias que permeaban los momentos compartidos con los niños, las niñas y otros actores locales desde el espacio pedagógico de la Casa Popular Cienfuegos. Por ello, llegar a este momento conclusivo significa también reconocer los límites de la tarea académica en el marco de un proyecto social y político que sigue su cauce en la vida cotidiana de la comunidad y la sociedad en su conjunto.

Lo que hemos podido conocer acerca de las subjetividades sexuadas en la infancia en este *andar* por el territorio no ha sido solo producto del análisis y la interpretación como meros sujetos académicos capaces de entender el mundo social que tomamos como “objeto de conocimiento”, sino que ha emergido de un proceso dialógico localizado en las relaciones intersubjetivas que habilitaron una multiplicidad de caminos para interpretar las vivencias y situaciones que compartimos. En otras palabras, ha implicado un proceso de transformación que opera en distintos niveles de la subjetividad, donde lo académico, lo político, lo comunitario, lo personal, lo cotidiano y lo desconocido se imbrican en una particular configuración de la intersubjetividad que produce saberes locales desde la experiencia (aún persistente) de la colonialidad que caracteriza nuestra enunciación. De algún modo, esta experiencia da cuenta del despuntar de una *hermeneusis pluritópica* (Mignolo, 2000), pues coincide con el planteo de este enfoque en cuanto “no se vincula con la relatividad cultural o el multiculturalismo, sino con el interés social y la necesidad humana de relatar una historia como acto de intervención política” (pág. 15). Nuestras indagaciones se

alimentaron así de las vivencias concretas en la comunidad para conocer lo que allí sucede e interpretar lo que resulta significativo en la actualidad de ese territorio específico. En ese sentido, resulta necesario señalar que los alcances –siempre perfectibles– de esta investigación no pretenden más que ofrecer un punto de partida situado para los análisis de la producción de subjetividades sexuadas desde la perspectiva de una infancia *geo-corpo-políticamente* localizada. De allí que el objetivo primordial de esta tesis buscara evidenciar la importancia de las cuestiones de *sexo-género-sexualidad* en los actuales procesos de socialización de los niños y las niñas que habitan en un espacio acotado de la ciudad de Córdoba, para comprender cómo se construyen estas subjetividades en una localización donde a diario se concretan nuestras prácticas pedagógico-políticas.

Iniciar este trayecto de investigación académica desde el territorio propio y hacer de ese espacio colectivo un lugar y un tiempo para el análisis reflexivo de los procesos sociales y políticos que compartimos respondió no solo a la *praxis* de una perspectiva pedagógica transformadora, sino también a la definición de un posicionamiento ético-político que contribuyera a nutrir los procesos y proyectos epistémicos de la interculturalidad crítica. Este *andar* investigativo combinado con la práctica sociopolítica comprendió así un ejercicio de *indisciplinamiento* tanto en la producción académica como en la experiencia personal (Castro Gómez, Schiwy, & Walsh, 2002), pues ha significado repensar y reaprender nuestros recorridos y sus formas de producir conocimiento en busca de seguir proponiendo –desde la opción decolonial– “rupturas con las tradicionales formas de entender la ‘epistemología’ y la ‘metodología’ en la teoría social.” (Alegre, Cornavaca, Figueira, Neme, Pageau, & Palermo, 2013) Al respecto, el sociólogo colombiano Orlando Fals Borda, destacado impulsor de la *Investigación Acción Participativa* (IAP) como método de investigación cualitativa que busca conocer las necesidades sociales de una comunidad y reunir esfuerzos para transformar la realidad según estas demandas, escribió varios ensayos sobre las relaciones entre “ciencia y política” y entre “sociología y práctica social”. En estos escritos plantea que el investigador debe comprometerse a comprender y difundir los problemas del pueblo, destinando los resultados de la investigación no solo a multiplicar el acervo de la ciencia o a iluminar el conocimiento de las élites, sino a enriquecer la situación de las personas que los han producido para tomar conciencia de sus propios problemas. Por otra parte, esto me recuerda una preocupación inicial que compartí con quien ha dirigido este proyecto de investigación, al plantearle la necesidad de encarar un trabajo académico que trascienda los claustros universitarios

y resulte pertinente y potenciadora para la práctica política anclada en el compromiso con “el otro subalternizado”. (Fals Borda, 1970)

Tan así es que –a partir de las experiencias transitadas desde Las Cinco Esquinas– indagué en las vinculaciones e interacciones cotidianas que los niños y las niñas establecían con pares y personas adultas, enfocando la sensibilidad en aquellas prácticas y significaciones que definían cuestiones de sexo-género-sexualidad según las experiencias de estas infancias. Si bien partí de una premisa concreta que buscaba pensar estas producciones sociales desde la noción propuesta de *discursos sexualizantes*, el recorrido investigativo encauzado en el andar colectivo me permitió visibilizar ciertas particularidades locales en la producción de las subjetividades sexuadas debido al hecho de habitar un espacio-tiempo atravesado por las dinámicas específicas de la cultura urbana barrial. Desde este ejercicio localizado, donde los niños y las niñas *hacían* y *decían* en relación con las experiencias cotidianas de habitar el barrio, pronto comprendí la importancia de aquella territorialidad en los procesos de socialización y sociabilidad que van definiendo posiciones de femineidad y masculinidad diferenciadas.

Ciertamente, la relevancia del *cuerpo* y el *territorio* como espacios sociales de significación política nos llevó a incorporar la noción de *geo-corpo-política del conocimiento* (Mignolo, 2010) para dar cuenta de que la complejidad del territorio era aprehendida y habitada por estos niños y niñas en un *estar siendo* desde una significativa trama social. Dicho de otro modo, los *cuerpos* no podían ser significados e interpretados por fuera del *territorio* que los constituía como tales. De allí que nuestras indagaciones se interesaron tanto por relevar las características actuales del barrio, como por trazar una genealogía socio-histórica que permitiera entender las continuidades y las rupturas de las condiciones que sustentan tales procesos de socialización. En ese sentido, el Capítulo 2 condensa diversos acontecimientos en torno de la conformación del barrio y su devenir histórico, incluyendo aspectos sociales, económicos, culturales y políticos relevantes, que nos permitieron caracterizar el territorio y los cuerpos que allí se establecieron como parte de los *sectores populares urbanos* de la ciudad de Córdoba. Incorporar la dimensión socio-histórica en nuestros análisis no solo profundizó la comprensión de tales particularidades en el territorio estudiado, sino que además nos permitió situar el actual contexto de producción de prácticas y significaciones sociales en un *continuum* de desigualdades urbanas que constituyen la vida cotidiana de estas niñas y niños. Así emergieron datos en los relatos de vecinos, familiares, niñas, niños y jóvenes que

encontraban eco en diferentes circunstancias locales registradas en la memoria oral del barrio así como en fuentes históricas consultadas.

En efecto: fue posible visibilizar ciertas continuidades en los modos de socializar en el barrio que están condicionados (y al mismo tiempo condicionan) por las cuestiones de sexualidad que definen relaciones, produciendo así saberes de *lo femenino* y *lo masculino* en un sentido “transhistórico”. Si bien esta perspectiva, según Alonso & Morgade (2008), puede aparecer como esencial y originaria debido a la división dicotómica entre “cuerpos transhistóricos” de varones y mujeres, en nuestro trabajo analítico hemos dado cuenta de que las producciones sexuadas en la infancia del territorio estudiado resultan un constructo cultural, histórico con marcas socioeconómicas, etarias y raciales en función de la *colonialidad* vigente. Aquella imagen del “guapo” que describía Bischoff en los inicios del siglo XX de alguna manera encuentra su correlato en la actual figura del ‘wacho’ que habita este territorio en el siglo XXI. En cuanto a las mujeres, la figura de la “mina” y la “vieja” que nombraban los tangos de la zona arrabalera de Pueblo Nuevo (hoy Güemes) continúan apareciendo en las identificaciones “maternales” y “sensuales” que –como vimos– caracterizan en gran medida las femineidades de las niñas que habitan estos sectores en la actualidad. Estas aproximaciones al territorio junto con las categorías mencionadas me llevaron a proponer la noción de *pedagogización territorial* para significar los efectos/fines pedagógicos que presenta la dimensión socio-histórica y las dinámicas del contexto local en los procesos de socialización donde los niños y las niñas aprenden a habitar el mundo social. De hecho, esto implicó asumir que no es posible entender los saberes que niños y niñas producen localmente sin tener en cuenta el contexto de producción e interpretación donde se forjan tales aprendizajes.

Por otra parte, el *andar* por el territorio me abrió las puertas a un mundo vincular con las niñas y los niños en su entorno próximo que evidenció las rupturas o reconfiguraciones de aquel contexto sociohistórico signado por los sentidos de la marginalidad decimonónica. En el actual marco de socialización, la complejidad del territorio es aprehendida y habitada por estos sujetos en diálogo, no solo por mero movimiento físico o simple interacción, sino por un conjunto de prácticas y significaciones analizados (Cap. 3 y 4) en función de los modos diferenciados de habitar el espacio entre los niños y las niñas en Las Cinco Esquinas, así como en otras instancias territoriales. De hecho, en un primer momento del recorrido, nuestra mirada se enfocaba en el apoyo escolar observando las dinámicas de agrupamiento en el espacio con la pregunta orientadora en torno a qué hacían las chicas y los chicos allí. Así, los momentos definidos para las tareas escolares, los juegos y las meriendas no

solo organizaban el tiempo y el espacio compartido entre niños, niñas y adultos, sino que visibilizaban la agencia de estas infancias a la hora de habitar un espacio educativo aunque sin las formalidades institucionales de la escuela. Esa agencia, por cierto, estaba marcada por una notable diferenciación entre ellos y ellas que condujo a relevar en qué situaciones concretas emergían gestos, sentidos, señalamientos que “sexualizaran” sus cuerpos y actividades en este contexto particular.

De ahí que el Capítulo 3 se centrara en señalar las prácticas producidas por los niños que evidenciaban *modos de saber-ser varones y saber-habitar en el territorio como tales* a partir de las significaciones y disputas en juego entre ellos. Las prácticas analizadas del *caminar solos o en grupos, andar en bicicleta y jugar a la pelota* se percibían así como modos de constituirse “varones” en un territorio que les propone ciertos atributos y valores desde pequeños para ser aceptados, incluidos y respetados en los vínculos que allí establecen. Estas producciones pronto pusieron en evidencia que existían modos legitimados y subvalorados o estigmatizados, en función de los sentidos respecto de una *masculinidad hegemónica*, marcados por una serie de términos locales para nombrar esas diferencias. En principio, quienes demostraban incorporar en su cotidianidad los saberes legitimados por y para varones, no solo estaban aprendiendo a desplazarse físicamente por el barrio, a ocupar ciertos espacios públicos e interactuar con gallardía ante otros niños, sino que, al mismo tiempo, estaban comprendiendo todo el universo de sentidos que constituye una masculinidad con autonomía, destreza y “aguante” indispensables para habitar social y corporalmente el territorio. Aquellos que se distancian de las prácticas y significaciones legitimadas en la figura del ‘wacho’ se vuelven blanco fácil de la estigmatización y discriminación de sus pares mediante la feminización de sus haceres y decires. A partir de estas prácticas, los niños construyen tanto afinidades y alianzas como rechazos o enemistades, según pudimos analizar en las grupalidades, y que encontraban eco en otras vinculaciones masculinas del barrio.

En este sentido, *la calle* resultó ser para los niños que se identificaban y vinculaban desde una posición hegemónica de masculinidad un espacio exclusivo para varones donde aprender y poner en práctica estos saberes. De hecho, en algunos perfiles de Facebook los niños coincidían en esta apreciación, al completar el ítem educativo con frases del tipo “en la calle se aprende más que en la escuela”. Había en esa expresión una sobrevaloración del espacio barrial donde se producía un aprendizaje necesario, útil, exclusivo, legitimado para la experiencia territorial. Las experiencias de *andar en bici, jugar a la pelota y caminar por el barrio* ocurrían necesariamente en un espacio-tiempo que los vinculaba usualmente con otros actores

de su mismo género en una territorialidad con dinámicas propias de estos sectores urbanos. En cierta manera, estas prácticas cobrarían mayor sentido en futuras vivencias entre varones que al parecer marcan el paso a la “hombría”, como cuando comentaban sus primeras experiencias en esas actividades. Este “pasaje”, por cierto, se hizo notable incluso a partir de la “deserción” de algunos varones del espacio, pues registrábamos sus ausencias en especial cuando comenzaban la escuela secundaria, abandonaban por completo la escolaridad, frecuentaban las esquinas, recorrían las calles o plazas con otros vínculos cercanos –generalmente del mismo sexo-género, aunque a veces más grandes en edad– o experimentaban ciertas vivencias que potenciaban la “construcción psicosocial de la virilidad”. (Tomasini, 2010) Resulta así posible que quienes demostraran conocer el territorio y sus habitantes, logran desplazarse en los vehículos disponibles a diario y reunieran la fuerza y agilidad para competir con pares podrían involucrarse en situaciones y relaciones que abonan una *masculinidad territorializada* en las dinámicas y lógicas locales.

Lo cierto es que mientras los varones permanecían con mayor frecuencia *afuera*, las chicas se entretenían *adentro* de la Casa Popular haciendo y diciendo cosas que evidenciaban formas específicas de constituirse como mujeres, tal como se explicita en el Capítulo 4. En él revisamos, a partir de una premisa beauvoriana, aquellas prácticas que conforman la socialización de las niñas en términos de un proceso pedagógico por el que *llegan a ser mujeres*. Nuestras primeras aproximaciones se orientaron a observar y registrar las discursividades producidas por las niñas que dieran cuenta de este proceso de subjetivación en el espacio compartido. De ahí que, poco a poco, ellas fueron ocupando y creando un espacio propio donde ciertas prácticas adquirirían cotidianeidad no por mera rutina y repetición, sino por los sentidos y saberes que aprendían e intercambiaban en ese devenir. Así, el ejercicio de *hacer la tarea, vestirse o disfrazarse y bailar* se perfilaron como modos de producir determinadas posiciones de femineidad que les otorgaba diferentes grados de legitimidad, afectividad y popularidad.

En cuestiones escolares, el hecho de que las niñas mantuvieran una constante preocupación por completar sus deberes o estudiar para exámenes nos condujo a pensar el impacto de la “feminización del mundo académico” –no solo en función de una obligación social que les exige rendimiento intelectual para ser valoradas en un universo que ha sido (y aún es) fuertemente marcado por el éxito de la racionalidad masculina–, sino en los términos de un posible rol que satisface las tareas de cuidado, afecto y contención hacia ellas y otras personas. De hecho, los aportes de Renold (2001) y Dumais (2002) señalan la vigencia de esta construcción “feminizada” de la

escolaridad desde la perspectiva de la masculinidad infanto-juvenil; e incluso en Alonso & Morgade (2008) también se puede rastrear la construcción de la profesión docente como trabajo exclusivamente femenino. Es decir, la preocupación que demostraban las niñas por *hacer la tarea* trascendía el hecho de cumplir un deber académico al punto que llegó a ser priorizada antes que el juego colectivo. En ese hacer, ellas producían saberes que las relacionaban afectivamente con sus familiares –en especial las madres– y sus pares, muchas veces a partir de los resultados exitosos obtenidos. Cuanto más elevado el rendimiento escolar, mejor ánimo y relacionamiento demostraban, lo que se hizo evidente incluso en la sostenibilidad de los vínculos que forjaban con “las señoras”, en particular con aquellas que con frecuencia les brindaban la asistencia necesaria para resolver las tareas escolares.

De allí que en nuestros análisis advirtiésemos que estas prácticas se encontraban vinculadas con la producción de un cuerpo femenino que desde temprana edad habita el *adentro* para satisfacer demandas de formación, cuidado y afecto. De hecho, en acuerdo con Alonso & Morgade (2008), la pedagogía moderna que aún funciona como orientadora de las prácticas docentes produjo una “pedagogización del cuerpo” que buscaba configurar identidades bajo el imaginario de la “señorita maestra heterosexual”. (pág. 35) Solo cuando comenzamos a repensar nuestros posicionamientos como educadores y educadoras desde una perspectiva pedagógica crítica que se asume feminista, pudimos visibilizar colectivamente las formas diferenciadas en que construíamos y habitábamos las relaciones intra/inter-generacionales durante los encuentros. Los intercambios y las reflexiones que fuimos compartiendo en ese andar colectivo buscaban desprenderse de las propias concepciones sexistas que hemos aprendido a lo largo de nuestras vidas para desandar así las prácticas pedagógicas que las reproducen. En efecto, los saberes y sentidos en torno de la responsabilidad, la protección y el cariño que atraviesan el ejercicio de “maternar” –ya sea desde una concepción biologicista que encarnaría la mujer-madre o desde un rol social que asumiría la mujer-maestra– van configurando una femineidad específica que responde en gran medida a la tradición patriarcal de nuestra sociedad. Se hace evidente, así, que los procesos de socialización de las niñas en estos sectores urbanos aún mantienen aspectos educativos conservadores que encuentran correlatos en otros momentos históricos. A través de la práctica de *vestirse* o *disfrazarse* con ropa de adultos, quedaron en evidencia las identificaciones que producían las niñas con figuras de mujeres adultas cercanas a su entorno. *Jugar a la mamá* o *a la maestra* reforzaba así modos de aprender a vincularse afectivamente con otros desde un rol de enseñanza y cuidado socialmente “privilegiado” para el

cuerpo femenino. La agencia para moldear sus cuerpos, gestos y expresiones en función de estos imaginarios “maternales” se materializó, según vimos, con la representación teatralizada de un parto. En esa actuación, apareció con claridad el mandato de la institución religiosa que destina el cuerpo de la mujer a la procreación y de allí la exigencia de la monogamia que garantiza “pureza” en las mujeres, y otorga al varón la certeza de la perpetuidad de su sangre.

No obstante, el moldeado estético y expresivo que las niñas hacían de sus cuerpos pronto canalizó otras formas de vivenciar la femineidad en términos eróticos, afectivos y sexuales. Al tiempo que hablaban de “novios”, las niñas “se producían” para desfilan como modelos y bailar canciones con un marcado contenido erótico-sexual ancladas en el género del *reggaetón*. En el acto mismo de vestir y mover sus cuerpos, se incorporaban saberes y sentidos acerca de una sensualidad legitimada y valorada para las mujeres, en particular, las heterosexuales. Había quienes, al rechazar estas prácticas “sensualizantes”, calificaban su corporalidad desde una naturalidad “inocente” o “recatada”, alejándose de la posibilidad de ser estigmatizadas o calificadas como *putas*, *atrevidas*. Además, en estas instancias aparece resaltada la racialización de sus cuerpos desde la mirada masculina, cuando se las trata de ‘negras villeras’, justo en el momento que exhiben su corporalidad con cierta autonomía. Las tensiones que emergían desde la práctica del modelar o bailar con sensualidad en el grupo estaban asociadas a los diferentes sentidos que significan la experiencia de vincularse con otras personas en términos erótico-sexuales. Quienes practicaban la sensualidad desde el modelaje o el baile incorporaban formas de seducir, atraer y verse o mostrarse “lindas” según los parámetros vigentes en la industria audiovisual que consumen las niñas a diario. Por esto, la expresión *hacerse las lindas* adquiere sentido histórico desde la premisa del “hacerse” mujeres y mediante los criterios actuales que embellecen a las *femineidades sensualizadas* en la niñez, donde sigue latente la “hipersexualización” y la racialización de sus cuerpos.

Aquí cabe tener en cuenta, por cierto, que “el baile” constituye una práctica social significativa en el contexto cordobés para los sectores populares, dado que se transmite de generación en generación, principalmente en el género del *cuarteto*, en los últimos 40 años, según estima Blázquez (2011). Si bien las niñas con las que interactuamos demuestran conocer y escuchar cantantes o bandas “cuarteras” que son parte de su cotidianeidad familiar, donde incluso tienen contacto directo con los sentidos que implica la experiencia de “ir al baile”, hemos podido identificar un desplazamiento generacional, motivado en gran medida por los actuales consumos audiovisuales, que nos permitió establecer un correlato con las “nenas cuarteras”

que categoriza Blázquez (2006). En nuestro contexto, emergen las “nenas reggaetoneras” como subjetividades femeninas que asumen una estética y expresión corporal particular en función de un género musical de masiva popularidad entre sus pares como es el reggaetón y ritmos afines. Aunque estas producciones aún no tengan un escenario local ampliamente desarrollado como ocurre con el cuarteto, ya se pueden percibir algunas distinciones entre quienes serían “las chetas” y “las popu” en el marco de ese baile según las canciones que mencionaban las chicas. En este sentido, es importante señalar la contradicción u oposición de estos imaginarios en pugna para la actual formación de femineidades en la niñez, pues allí emerge una supuesta confrontación a partir de aspectos económicos, sociales y culturales, tomando mayor fuerza quienes logren acercarse a los ideales mediatizados como “exitosas”.

Hemos conceptualizado estas producciones subjetivas como *femineidades sensualizadas* con el fin de significar esta faceta del proceso de socialización y subjetivación de “lo femenino”, fundada en lo que algunos estudios han denominado “hipersexualización de las niñas”, en las actuales sociedades de consumo. Es decir, la producción de cuerpos femeninos sensualizados no solo responde a mandatos históricos de belleza y erotismo a los que las mujeres –desde pequeñas– parecen estar más sujetadas, sino que además pone en evidencia la fuerte injerencia de la industria audiovisual en los procesos sociales que abarcan la niñez, ahora entendida también como “consumidora” de nuevos y diversos nichos de mercado. De hecho, el incremento del acceso a teléfonos celulares y otros dispositivos de comunicación por internet junto con el temprano manejo de redes sociales y otras vías interactivas por parte de las niñas han propiciado que ciertas “personalidades” femeninas adquieran la relevancia necesaria para ser “imitadas” desde el estatus de *fans*. Asimismo, estos mecanismos de difusión y comunicación operan como plataforma personal para exhibirse “mediáticamente” ante otros sujetos, pues resulta significativo que las niñas se saquen fotos a sí mismas (la “selfie”), posando de manera *sexy*, tirando besos o mostrando su figura corporal, y las publiquen en sus perfiles interactivos con menuda frecuencia. En definitiva, estas *femineidades sensualizadas* no solo abarcan la pedagogización del propio cuerpo y las expresiones como niñas “atractivas”, sino que además conllevan la exhibición de esa sensualidad por canales de interacción social gestionados desde la palma de la mano.

Este análisis orientó a reflexionar acerca de los modos en que se “encontraban” y “desencontraban” ciertas femineidades y masculinidades en términos eróticos, afectivos y sexuales, definidos –según vimos– principalmente por el binarismo y la

heteronormatividad propia del paradigma de la modernidad/colonialidad. Este enfoque permitió visibilizar la dimensión del placer desde la perspectiva de la niñez en los *discursos sexualizantes* que se producían localmente. El ejercicio analítico del “discurso del deseo” de los niños y las niñas rompe con la visión generalizada de que el placer o lo erótico corresponden a una sexualidad adulta y activamente masculina. (Alonso & Morgade, 2008) De hecho, alejarnos del “discurso de la inocencia infantil”, promovido en el pensamiento rousseauiano, implicaba acercarnos a las sexualidades vivenciadas desde la experiencia de la niñez, donde se forjan sentidos y saberes en torno de relaciones intersubjetivas asociadas al placer que se transitan condicionadas por un *continuum* de normas morales, expectativas sociales y opciones personales.

De ahí que hayamos iniciado el último capítulo poniendo en escena las estéticas, los consumos musicales y las formas de interacción “sexualizada” de los niños y las niñas. De algún modo, estas producciones estético-corporales nos permitieron encontrar algunos indicios de las vinculaciones afectivas, eróticas y sexuales que deseaban o buscaban establecer ellos y ellas a medida que se involucraban en los “ritos de pasaje” hacia la juventud. Así, los halagos, los besos, los silbidos y otras manifestaciones erótico-afectivas no solo mostraban servir a la concreción de esos deseos o vínculos, sino que, además, ponían en primer plano a los “sujetos deseados” o valorados en el contexto local. De hecho, algunos varones incluían -como estrategia de conquista- silbidos o “piropos” dirigidos a niñas, jóvenes o mujeres que pasaban por la calle, a modo de ejercitar su capacidad de triunfo en el juego erótico-afectivo-sexual con mujeres. Vale entonces considerar este tipo de encuentros en tanto “ritos de iniciación” en las vinculaciones erótico-afectivas que establecen niñas y niños en función de lo que actualmente se considera “acoso callejero” y busca ser judicializado por los movimientos feministas.

En última instancia, estas expresiones y actuaciones dejan expuesta una trama de relaciones asimétricas de poder, donde los varones aparecen “como sujeto-agente, que define el juego y a partir del cual se establecen las significaciones fundantes de las relaciones entre los sexos”, como lo explicitan Alonso & Morgade (2008, pág. 61) En este juego de vinculaciones erótico-afectivas, los niños aprenden a “negociar” el acceso a los cuerpos deseados de las niñas, asumiendo *a priori* su disponibilidad sexual, a merced de la legitimidad que sustenta el ejercicio del “conquistador”. Por su parte, las niñas suelen estar posicionadas ya sea en un lugar deseable para la conquista masculina, como en uno subordinado a la exclusividad monogámica y la moralidad patriarcal. En tal sentido, las mujeres suelen quedar asociadas a un rol pasivo en el ejercicio de su sexualidad, que si se “desborda”

activamente resulta estigmatizado. Además, para que estos vínculos adquieran visibilidad, legitimidad y sean valorados positivamente deben canalizarse siempre dentro de los límites de la heterosexualidad obligatoria, pues las subjetividades que se sitúan por *fuera* del binarismo naturalizado por el pensamiento de la “normalidad” resultan sancionadas por los niños y las niñas, especialmente si se trata de varones. Así, la posibilidad de entablar noviazgos o vinculaciones similares queda invisibilizada, excluida o estigmatizada para otras subjetividades sexualizadas por la intolerancia que se desprende de los términos señalados.

Ahora bien, las explicitaciones cada vez más recurrentes por parte de las niñas, sumadas a ciertas situaciones conflictivas en el territorio, nos llevaron a enfocar la mirada hacia determinadas masculinidades que a menudo se erigían como “deseables” en el grupo de pares y otras vinculaciones locales. El análisis de las prácticas y discursos acá descritos y de los acontecimientos narrados permitieron comprender las dinámicas a través de las que niños y niñas se relacionan entre sí con otros, específicamente en términos eróticos, afectivos y sexuales. Lo que para ellos y ellas resultaban ser “cosas de grandes” en realidad se volvía práctica cotidiana en sus experiencias de socialización local y sociabilidad grupal. En los “encuentros” y “desencuentros” donde producían sentidos y saberes en torno de la sexualidad, quedó en evidencia cómo sigue operando una matriz estructural de violencia en el control del sexo-género y la sexualidad desde muy temprana edad y de qué manera ello da lugar a acciones de represión articuladas por el Estado.

Como vimos, estas masculinidades se fundaban en el arquetipo dominante de virilidad, en función del ideal de *superioridad y dominación masculina*, delineando además una corporalidad fuertemente arraigada al territorio y sus dinámicas fronterizas que definen una nueva cartografía, donde el consumo problemático de sustancias que promueve la instalación del “narcomenudeo” en los barrios de sectores populares junto con las prácticas del “estar en la calle”, “andar en moto” y “robar”, formaban parte de los aprendizajes cotidianos “en banda”, es decir, entre varones. Así, el imaginario social del “pibe chorro” sintetiza los saberes que en alguna medida van constituyendo las masculinidades del *wacho*, el *perro* o el *rata*. Sin embargo, en este contexto, donde los varones configuran un estatus valorado y legitimado por la relación entre “masculinidad y poder”, ciertas lógicas urbanas y políticas institucionales devalúan esa posición local al caracterizarlos como “sujetos peligrosos” en el diseño y desarrollo global de una ciudad exclusivista. Esa peligrosidad, marcada por criterios estigmatizantes, resulta entonces delimitada, controlada y hasta expulsada de manera sistemática en su propio territorio y en otros espacios urbanos.

Estas consideraciones son el resultado de los efectos que produjo en los niños y en el barrio el asesinato de un joven y la detención de otro menor, ambos muy cercanos al grupo, lo que nos condujo a indagar la problemática local desde la perspectiva penal/criminalística, orientando el estudio hacia la dimensión fuertemente discriminatoria de la violencia institucional. En este orden del mandato social, el estigma de la “portación de rostro” constituye así el indicador más eficiente de clasificación racial y sexual de niños y jóvenes en un contexto social que los requiere “exiliados” del territorio de pertenencia. Además, abarca la devaluación de los sujetos dada su ubicación territorial y posición socioeconómica, tal como señalaba una madre: [para la policía] ‘un chico de barrio, con una gorrita, unas zapatillas de marca, es un negrito choro; [mi hijo] era un negrito más que estaba tirado en el suelo’. Esta no-humanización, en términos de Lugones, se produce por el efecto histórico de la racialización moderna/colonial que, como propone Segato (2015), hace posible relacionar “el encarcelamiento selectivo, la tortura en la prisión y las ejecuciones policiales de la actualidad” con las dictaduras del pasado reciente como parte de “la secuencia iniciada por el exterminio y la expropiación fundadoras de la colonialidad continental.” (pág. 247) Para la antropóloga, es necesario visibilizar esta unidad en la historia de nuestro continente que muestra continuidad “entre la servidumbre y la esclavitud del pasado” y “las cárceles del presente” para desnaturalizar “el sufrimiento y la muerte de los no-blancos”. Así, la producción de *masculinidades territorializadas*, como proceso de agenciamiento de los varones en el contexto local, implica al mismo tiempo la producción de *masculinidades desechables* bajo las lógicas establecidas por la “narcoeconomía” y el delito organizado, los desarrollos urbanos elitistas y las políticas de seguridad restrictivas.

En este complejo entramado urbano, en el que también participan otras instituciones estatales como el poder judicial y el poder legislativo, los niños, niñas y jóvenes de los sectores populares gozan de una “ciudadanía” restringida que limita la libre circulación y otras manifestaciones socioculturales. De ahí que nos resulta importante señalar los modos en que las *masculinidades desechables* sintetizan los procesos de desterritorialización que actualmente operan con violencia en la urbanidad. Los señalamientos de Segato (2015) en torno de una *pedagogía de la crueldad*, a partir de sus estudios en otras localizaciones de Latinoamérica, nos ayudaron a pensar las dinámicas de “la violencia” registradas en el territorio, como parte de una lógica de poder destructivo hacia los cuerpos desvalorizados, denigrados, deshumanizados por la colonialidad aun persistente en nuestra sociedad. Este proceso pedagógico de control social implica convertir a muchos niños y jóvenes en el

“blanco” de una violencia represiva que incluye la criminalización, judicialización e institucionalización, posicionándolos “en conflicto con la ley”, donde se habilitan maltratos, torturas, encierros y hasta asesinatos, que generan sufrimiento físico, psíquico, emocional.

Hacia el interior de las fronteras barriales, los actuales marcos de socialización y vinculación van haciendo huella en los procesos de subjetivación de estas infancias, cuyas configuraciones se producen para sobrevivir y habitar en un contexto de exclusión social y fragmentación territorial. Con estos señalamientos, no buscamos homogeneizar la mirada acerca de los niños, las niñas y jóvenes de sectores populares, pero sí intentamos visibilizar las redes sociales que actualmente están interviniendo con violencia y crueldad, donde la “irrelevancia de la vida” se hace cuerpo como reflejo cultural de una “época narco” del capitalismo neodesarrollista. Vale recuperar aquí los señalamientos de Raúl Zibechi en cuanto al “régimen de control” en la zona del “no-ser” (humano) que encuentra en el *narco* y en el *feminicidio* sus mecanismos operativos. En este régimen geopolíticamente situado, “el *narco* impide que los chicos desplieguen sus formas de vida y el feminicidio actúa contra las mujeres rebeldes. En ambos casos apuntan a revertir la crisis del patriarcado y el desborde de los espacios de encierro. El *narco* tiene un carácter sistémico. El feminicidio también.” (Zibechi, 2016) En este sentido, resulta interesante profundizar el análisis de los modos específicos en que son violentadas específicamente las niñas y jóvenes en el barrio; en particular si tenemos en cuenta los índices de violencia hacia las mujeres que muestran mayor incidencia/impacto en los sectores marginalizados. En una urbanidad que “desterritorializa” a los varones mediante el ejercicio extremo de la violencia represiva del Estado, sería oportuno revisar los mecanismos que operan del mismo modo en la producción de *feminidades sensualizadas*, en particular por la relevancia y visibilidad que han adquirido los crímenes contra las mujeres o los cuerpos feminizados por la trama patriarcal de lo que Virginie Despentes llama “gangsta-capitalismo”. Si bien la feminista francesa piensa el actual momento histórico del capitalismo como una “guerra de clases” desde la centralidad europea, donde la desigual distribución de la riqueza genera mayor violencia armada entre los sectores sociales diferenciados, resulta importante considerar que en esta trama, según apunta Despentes (2016), el femicidio opera como acción patriarcal disciplinadora hacia los cuerpos femeninos. En nuestro continente, estas ideas bien pueden dialogar con lo que Rita Segato (2015) viene señalando en relación con *la guerra contra las mujeres* en particular, y otros cuerpos denigrados, al advertir que no hay otra forma de detener esta guerra deshumanizadora sin desmontar el “mandato de la masculinidad”.

A partir de los hechos y sus actores acá estudiados, es posible incluir en el manejo del poder a los medios masivos de comunicación que han colocado en el centro de la agenda pública, con notable insistencia en los últimos años, la cuestión de la “inseguridad” en relación con la protección individual y de la propiedad privada, justificando así la aplicación de políticas de seguridad fuertemente represivas bajo un modelo “preventivo”, como lo entiende Job (2011, 2012, 2013), según el que desde hace dos décadas que la provincia de Córdoba viene configurándose como un laboratorio social de políticas represivas, mediante programas de “seguridad y lucha contra el narcotráfico” con extravagante gasto público y un aumento exponencial del personal policial, que han transformado a ese Estado “disciplinador” de las sociedades modernas en un *Estado policial* a través de la policialización de los territorios urbanos. Esto implica la ocupación material y simbólica de los barrios marginalizados por parte de diferentes dispositivos de control policial.

Siguiendo a Paul Hathazy (2014) en su análisis sobre las políticas de “seguridad ciudadana” implementadas por el gobierno de la provincia de Córdoba en los últimos veinte años, se hacen visibles en estas configuraciones urbanas y sociales una serie de “ciudadanías restringidas” que delinear ciertas subjetividades de acuerdo con determinadas clasificaciones socioeconómicas, generacionales y territoriales. Según el sociólogo, la definición de estas ciudadanías (“patrimonialistas”, “de usuario” y “limitada”) proviene de políticas públicas que garantizan la protección de la propiedad privada de ciertos sectores y construyen distintos “significados e identidades colectivas de clase y territoriales”. Básicamente, la ciudad queda fragmentada en ciudadanos “de bien” y “peligrosos”. No es un dato menor señalar el impacto subjetivo (y corporal) de estas políticas públicas al interior de los entramados locales, pues las infancias y juventudes con las que dialogamos actualmente vivencian, identifican y disputan ciertas clasificaciones sobre sí mismas, resemantizadas por el poder de turno, que restringen sus posibilidades de existencia en tanto son caracterizadas como “peligrosas”. Estas clasificaciones y relaciones sociales jerarquizantes son funcionales a determinados patrones de estigmatización, criminalización y exclusión que se acentúan de manera más severa hacia el interior de los sectores populares urbanos, particularmente en un escenario de crisis económica y creciente desigualdad gestionadas por los sectores dominantes. De este modo, se justifican maltratos, hostigamientos y otros “disciplinamientos” violentos hacia aquellos “ciudadanos” que han sido despojados simbólicamente de su condición humana.

Según los informes publicados en julio de 2015 por el Observatorio de Derechos Humanos de la Universidad Nacional de Córdoba en torno de la “violencia

Estatal” en la provincia, se registra un nivel alarmante del “uso letal de la fuerza” por parte de las fuerzas de seguridad en Córdoba que se categorizaron como “muertes en situación de encierro”, “ejecuciones extrajudiciales”, “negligencia funcional”, “uso de la fuerza en situaciones interpersonales” y “desaparición”.¹⁶⁹ Esto es lo que en otros ámbitos se viene denominando “persecución”, “hostigamiento”, “detenciones arbitrarias” y “gatillo fácil”. Tal como reflejan las estadísticas georeferenciadas en dichos informes, estos casos no son aislados sino que siguen un patrón de disciplinamiento y control social de los sectores populares ubicados o expulsados en determinadas áreas de la ciudad. Además, indican que existe un preocupante escenario de vulneración de derechos humanos, sociales y políticos que ha sido heredado del reciente pasado dictatorial en nuestro país y se ha profundizado durante las décadas neoliberales en la región. Esto implica, en términos de Segato (2010), aplicar una “pedagogía de la crueldad” que considera a los niños y jóvenes de estos territorios como la mano de obra desechable de los sectores dominantes, donde la gestión pública y privada de esta territorialidad se vuelve difusa. Si bien la antropóloga enfoca su análisis de la violencia en los femicidios relevados en Ciudad Juárez, México, para señalar que la crueldad vigente en las sociedades latinoamericanas, considera a los cuerpos de los sujetos deshumanizados socialmente (los que, para Lugones, son considerados “bestias”, “no-humanos”) como cuerpos desechables, que no valen nada y pueden eliminarse con perversión, incluso en la vía pública, como está ocurriendo actualmente cada vez con mayor frecuencia.

En estas instancias, la implicación como militante social y como investigadora académica en las problemáticas sociales que atraviesan los sectores estudiados nos interpela cotidianamente a generar estrategias organizativas transformadoras y reconstituyentes de los lazos comunitarios. Estas interpretaciones surgen no solo a partir de las inquietudes acerca de qué feminidades y qué masculinidades se construyen en una interacción situada *geo-corpo-políticamente*, sino también de las situaciones compartidas en el territorio que orientaron la atención de nuestro trabajo hacia problemáticas locales con profundo impacto en el *devenir* subjetivo de niñas y niños, entendiendo que éste se sitúa teóricamente en una lógica postestructuralista que debilita la noción de “identidad” y permite comprender –desde el análisis de las expresiones seleccionadas en un juego de interacciones sociales– la vida de los sujetos “en su potencialidad, no como algo fijo y dado de una vez y para siempre, sino como algo en continuo fluir, en crecimiento y disminución”. (Hernández & Reybet, 2008: 63).

¹⁶⁹ Vale decir que los informes fueron actualizados hasta abril de 2016 y se encuentran disponibles en línea: <http://unc2.unc.edu.ar/extension/vinculacion/observatorio-ddhh/mapa-violencia> (Consulta: 10/5/2017)

Esta particular focalización fue dando lugar a un análisis crítico sobre las feminidades y masculinidades que se están produciendo hegemónicamente en el territorio en relación con esas problemáticas para dimensionar un fenómeno social que se replica de manera similar en otras localizaciones del continente latinoamericano en las primeras décadas de este siglo. (Duarte Quapper, 2005; Vázquez del Aguila, 2013; Feltran, 2007) En otras palabras, nuestros recorridos investigativos y las vivencias compartidas en una territorialidad atravesada por los actuales conflictos sociales, económicos y culturales nos orientaron a reflexionar sobre las condiciones políticas de la producción de subjetividades sexuadas en términos de su “funcionalidad” o inserción en una urbanidad cada vez más restringida para ciertos sectores sociales.

En este sentido, numerosas investigaciones locales, desde diversas áreas del conocimiento que referimos aquí, vienen dando cuenta de las implicancias que tienen ciertas políticas institucionales en combinación con las actuales lógicas de mercado en las dinámicas territoriales urbanas donde se producen dichas subjetividades. Además, resulta significativo destacar –en consonancia con nuestro lugar de enunciación– que gran parte de esta producción de conocimientos locales se ve nutrida también por la reflexión y sistematización de las experiencias de organizaciones y movimientos sociales/políticos que viven de cerca estos procesos locales con el fin de generar herramientas no solo conceptuales, sino también prácticas y técnicas para las situaciones que atraviesan en relación con las problemáticas del territorio. No obstante, así como se dice que las diferentes formas de opresión conllevan otras tantas formas de resistencia, es importante señalar que en estos contextos también emergieron “fisuras” y “fugas” en las estructuras y relaciones sociales localizadas en una *matriz de violencia estructural* a modo de contrarrestar los efectos de la conflictividad social producto de la *colonialidad* que se (re)actualiza en las dinámicas interculturales de los territorios.

Con la experiencia alcanzada en este recorrido, buscamos aportar una perspectiva localizada en el hacer, saber y sentir de una comunidad a las políticas de género vigentes para comprender los actuales procesos de socialización que inscriben las subjetividades sexuadas en un continuum histórico estructurado y, al mismo tiempo fragmentado, por la *herida colonial*. De ahí que la noción de *geo-corpo-política* haya sido central, precisamente, para comprender los modos en que la *diferencia colonial* se va constituyendo en el tiempo, en particular cuando la sexualidad se manifiesta plenamente como componente fundacional de la diferencia para el control de la genericidad. Los aportes teóricos decoloniales recuperados aquí contribuyen a la necesaria tarea del “desaprender para reaprender” en los estudios y las políticas de

género. En este sentido, acordamos con Segato (2015: 13) cuando propone “pensar la raza en el continente, el género en una escena bélica informal en expansión, y el carácter permanentemente colonial del Estado”, en pos de colaborar con la resolución de los problemas de los grupos sociales afectados en nuestro territorio local. De ahí que la razón y el corazón de estas líneas buscan *cambiar los términos de la conversación*, como nos sugiere Mignolo (2010), a la hora de producir conocimiento situado desde los espacios legitimados que habitamos.

Esta búsqueda localizada pretende también contribuir a los procesos y proyectos de la opción decolonial que hasta ahora no tomó en cuenta estas cuestiones desde la perspectiva de la niñez dentro de su campo específico. En tal sentido, una de las finalidades de esta investigación remite a la necesidad colectiva de aportar a una “pedagogía de la posibilidad” –evitando las sentencias negativas ante situaciones conflictivas y la reproducción cotidiana de estándares binarios en cuanto a identificaciones/relaciones de género– que haga posible una vinculación más efectiva y afectiva en los actuales escenarios de fragmentación social y deshumanización naturalizada como señala Walsh (2014). Las proyecciones políticas y éticas de este trabajo comprenden entonces “pluriversalizar” los problemas y las concepciones que nos atraviesan como “sujetos coloniales”. De ahí que hemos intentado pensar, sentir y actuar desde una “pedagogía de la pregunta”, siguiendo a Freire, pues necesitábamos conocer en ese *andar* las experiencias locales que producen sentidos y saberes desde la vivencia específica de la niñez que habita el territorio en Las Cinco Esquinas.

BIBLIOGRAFÍA

- Albán Achinte, A. (2010). Comida y colonialidad. *Calle 14*, Vol. 4, No. 5.
- Albán Achinte, A. (4 de mayo de 2016). Jornadas de Estética y Pensamiento Decolonial. (UNDAV, Entrevistador)
- Alegre, L. J., & Calderón, P. (2012). Para nombrar a una mujer en inglés y español. *La Letra Inversa. Publicación del Profesorado en Lengua y Literatura. Instituto de Formación Docente Continua. Villa Mercedes, San Luis*. Recuperado de: <http://www.letrainversa.com.ar/li/lectura-cultura-y-sociedad/118-para-nombrar-a-una-mujer-en-ingles-o-en-espanol-.html>.
- Alegre, L., Cornavaca, T., Figueira, P., Neme, E., Pageau, C., & Palermo, Z. (2013). De las "categorías explicativas" a las prácticas académicas. Reflexiones críticas. *Otros Logos. Revista de Estudios Críticos*, 64-80.
- Alonso, G., & Morgade, G. (2008). Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. En G. Alonso, & G. Morgade, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 11-38). Buenos Aires: Paidós.
- Alonso, G., Herczeg, G., Lorenzi, B., & Zurbriggen, R. (2007). Espacios escolares y relaciones de género. Visibilizando el sexismo y el androcentrismo cultural. En C. Korol, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (págs. 107-128). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Alonso, G., Zurbriggen, R., & Herczeg, G. (2 de marzo de 2016). *Las grietas entre el conocimiento y la ignorancia: Apuntes para una problematización de "la normalidad" en las escuelas*. Recuperado el 3 de abril de 2017, de La Revuelta Feminista: http://www.larevuelta.com.ar/pdf/Las_grietas_entre_el_conocimiento_y_%20la_%20ignorancia.pdf
- Altable, C. (2008). Educación sentimental y erótica para adolescentes. En G. Alonso, & G. Morgade, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Alves, L. (2002). *El poder de la palabra*. Mimeo.
- Anzaldúa, G. (1987). *Borderlands/La frontera . The New Mestiza*. San Francisco: Aunt Lute Books.

- Archetti, E. (2003). *Masculinidades. Fútbol, tango y polo en la Argentina*. Buenos Aires: Antropofagia.
- Bajtín, Mijail. (1998). *Estética de la creación verbal*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.
- Balcarce, F., Bernal, M., & Vega Gutierrez, A. (2012). *Promoción de DDHH en materia de Código de Faltas: Relevamiento y análisis sobre la aplicación del código de faltas en la ciudad de Córdoba*. Universidad Nacional de Córdoba y Universidad de la Rioja de España.
- Barei, Silvia et al (2008). *Pensar la cultura- Breviarios I a V*, Córdoba: Grupo de Estudios de Retórica.
- (2013). *Cultura y formas de vida*. Breviarios I y II, Córdoba: Grupo de Estudios de Retórica. Ferreyra Editores.
- Bermúdez , N., & Previtali, M. E. (2014). *Merodear la ciudad: miradas antropológicas sobre espacio urbano e inseguridad en Córdoba*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Bermúdez, N. (2013). Los jóvenes saben que no vivirán mucho. (R. D. Urbanos, Entrevistador)
- Bertotto, N., & Nin, C. (2012). *Informe de la Unidad de Interpretación Virtual de los Barrios de Córdoba*. Córdoba: Secretaria de Extensión Universitaria (UNC).
- Bischoff, E. (1986). *Historia de los barrios de Córdoba, sus leyendas, instituciones y gentes*. Córdoba: Editorial Copiar.
- Bisig, N. E. (2014). *Jóvenes y seguridad: control social y estrategias punitivas de exclusión Código de Faltas Provincia de Córdoba*. Córdoba: el autor. Recuperado de: <https://rdu.unc.edu.ar/handle/11086/1755>
- Blázquez, G. (2006). Nenas cuarteteras: hegemonía heterosexual y formas de clasificación de las mujeres en los bailes de cuarteto. En M. T. Dalmasso, & A. Boria, *Discurso social y construcción de identidades: mujer y género* (págs. 97-107). Córdoba: Programa de Discurso Social - CEA-UNC.
- (2008). Nosotros, vosotros, ellos. Las poéticas de las masculinidades heterosexuales entre jóvenes cordobeses. *Trans, Revista Transcultural de Música*, 50-62.
- (2010). De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina. *Revista Latinoamericana Sexualidad, Salud y Sociedad*, 10-40.

- . (2011). Hacer belleza. Género, raza y clase en la noche de la ciudad de Córdoba. *Astrolabio*, 127-157.
- Bruno, A. (2007). Derechos sexuales y reproductivos, un camino recorrido. En C. Korol, *Hacia una pedagogía feminista* (págs. 89-98). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.
- Burín, M., & Meler, I. (2000). *Varones. Género y subjetividad masculina*. Buenos Aires: Paidós.
- Butler, J. (1999). *El género en disputa*. México: Paidós.
- Carrizo, M. (2011). *Córdoba Morena: 1830-1880*. Córdoba: Colección Rojo y Negro: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la Universidad Nacional de Córdoba.
- Castro Gómez, S., Schiwy, F., & Walsh, C. (2002). *Indisciplinar las ciencias sociales: geopolíticas del conocimiento y colonialidad y poder. Perspectivas desde lo andino*. Quito: Editorial Abya Yala.
- Cisterna, C. (2011). *Aproximaciones al proceso de producción de espacio. El caso del barrio "Ciudad de Mis Sueños"*. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.
- Colectivo de investigación el "Llano en Llamas". (2015). *El costo del miedo. Cifras claves respecto de los gastos en seguridad para el caso de la Provincia de Córdoba*. Córdoba: Llano en Llamas.
- Connell, R. (1996). *Masculinities*. Reino Unido: Polity Press.
- Curiel Pichardo, R. Y. (2011). *Género, raza, sexualidad. Debates contemporáneos*. Bogotá, Colombia: Universidad Nacional de Colombia.
- D'Amico, D. A. (2014). Des(armando) los territorios segregados con composición migratoria: claves para una interpretación política. El caso de la ciudad de Córdoba. *Revista Estudios sociales contemporáneos*, 90-98.
- De Beauvoir, S. (1949 [1962]). *El segundo sexo*. Buenos Aires: Editorial Siglo Veinte.
- Despentes, Virginie. (2016) "Las masculinidades hoy se construyen sobre el derecho a matar", por Gabriela Cabezón Cámara. 26 de noviembre de 2016. Suplemento Soy, Página 12. Recuperado de: <https://www.pagina12.com.ar/5102-las-masculinidades-hoy-se-construyen-sobre-el-derecho-a-mata>
- Duarte Quapper, C. (2005-12). Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. Castalia. *Revista de Psicología Universidad*

Academia de Humanismo Cristiano, Año 6, no. 9: p. 71-84. Disponible en:
<http://repositorio.uchile.cl/handle/2250/121836>

Dumais, S. (2002). Cultural Capital, Gender and School Success: The Role of Habitus. *Sociology of Education*, 44-68.

Dussel, E. (2006). Transmodernidad e interculturalidad (Interpretación desde la filosofía de la liberación). En E. Dussel, *Filosofía de la cultura y la liberación* (págs. 21-69). México: Universidad Autónoma de México.

Dustchasky, S., & Corea, C. (2009). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.

Escobar, A. (2005). La cultura habita en lugares: reflexiones sobre el globalismo y las estrategias subalternas de localización. En A. Escobar, *Más allá del Tercer Mundo. Globalización y diferencia* (págs. 157-194). Bogotá: ICANH Instituto Colombiano de Antropología e Historia.

Espinosa Miñoso, Y. (2009). Etnocentrismo y colonialidad en los feminismos latinoamericanos: Complicidades y consolidación de las hegemonías feministas en el espacio transnacional. *Feminismos latinoamericanos, Revista Venezolana de Estudios de la Mujer*, v.14, n.33.

----- (20 de Marzo de 2014). Las feministas antirracistas teorizando la trama compleja de la opresión. *Curso de Extensión "Género y Etnicidad: reflexiones desde el Sur del mundo"*. Santiago de Chile, Chile: Universidad de Chile.

Fainholc, B. (2011). *Educación y género. Una perspectiva social, cultural y tecnológica*. Buenos Aires: Lugar Editorial S.A.

Fals Borda, O. (1970). Ciencia propia y colonialismo intelectual. Bogotá: Editorial Nuestro Tiempo.

----- (2009). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores y CLACSO.

Félix, M. (2011). Más allá de la política económica neodesarrollista. Elementos para una economía política del pueblo trabajador. *Batalla de Ideas*, 18-35.

Feltran, G. D. S. (2007). A fronteira do direito: política e violência na periferia de São Paulo. DAGNINO, Evelina; TATAGIBA, Luciana. *Democracia, sociedade civil e participação*. Chapecó: Argos

----- (2007). Trabalhadores e bandidos: categorias de nomeação, significados políticos. *Revista temática*, 30, 11-50.

- Ferreirós, F. (10 de abril de 2016). *Hacia una pedagogía del cuerpo vivido: la corporalidad como territorio y como movimiento descolonizador*. Recuperado el 22 de agosto de 2016, de Cartografías Pedagógicas Latinoamericanas: <http://descolonizarlapedagogia.blogspot.com.ar/2016/04/hacia-una-pedagogia-del-cuerpo-vivido.html>
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Moratta.
- Frei, B. (1998). Paulo Freire: una lectura del mundo. *Revista América Libre*, No. 13.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva.
- García Suarez, C., & et al. (2004). *Hacerse hombres, hacerse mujeres. Dispositivos pedagógicos de género*. Bogotá: Siglo del hombre Editores. Universidad Central-DIUC.
- Garriga Zucal, J. A. (2005). Haciendo amigos a las piñas. Interacciones, intercambios y relaciones de una hinchada de fútbol. *efdeportes.com. Revista Digital*, 1-26.
- Ghiso Cotos, A. (2013). Formar en investigación desde la perspectiva de la educación popular. En L. Cendales, M. R. Mejía, & J. Muñoz, *Entretejidos de la educación popular en Colombia* (págs. 99-130). Bogotá: Consejo de Educación Popular de América Latina y el Caribe (CEAAL).
- Giuliani, J. C. (19 de agosto de 2013). *Lo necesario es posible*. Recuperado el 28 de agosto de 2016, de ArgenPress: http://www.argenpress.info/2013_08_19_archive.html
- Griffa, M. (2015). *Jóvenes y murgas en los '90. Genealogía de un nuevo movimiento juvenil en la Argentina neoliberal*. Córdoba: Gráfica 29 de mayo.
- Grosfoguel, R. (2007). Descolonizando los universalismos occidentales: el pluri-versalismo transmoderno decolonial desde Aimé Césaire hasta los Zapatistas. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 63-78). Bogotá: Siglo del Hombre Editores.
- Guber, R. (2004). *El salvaje metropolitano. Reconstrucción del conocimiento social en el trabajo de campo*. Buenos Aires: Paidós.
- (2011). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Hathazy, P. (2014). Inseguridades interpeladas. Políticas contra el crimen y ciudadanías en la Córdoba neoliberal. En N. Bermúdez, & M. E. Previtali, *Merodear la ciudad. Miradas antropológicas sobre espacio urbano e*

"inseguridad" en Córdoba (págs. 27-56). Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba.

Hernández, A., & Reybet, C. (2008). Ruidos y murmullos: las configuraciones discursivas que regulan las prácticas escolares. En G. Morgade, & G. Alonso, *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia* (págs. 43-63). Buenos Aires: Paidós.

Jackson, S., & Vares, T. (2011). Media 'Sluts': 'Tween' Girl's Negotiation of Postfeminist Sexual Subjectivities in Popular Culture. En R. Gill, & C. Scharff, *Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity* (págs. 134-146). New York: Palgrave MacMillan.

Jaramillo, J. (diciembre de 2014). Masculinidades al andar. Identificaciones y procesos de socialización en un grupo de niños de la ciudad de Neuquén. *Tesis de Maestría en Investigación Educativa*. Córdoba, Argentina: Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.

Job, S. (8 de diciembre de 2011). "El problema de la (in)seguridad en Córdoba. Números para (des)armar". Recuperado el 8 de agosto de 2016, de Rebelion: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=140935>

----- (30 de junio de 2012). "Ciudad securitaria, policialización y violencia soberana". Recuperado el 8 de agosto de 2016, de *Rebelión*: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=152214>.

----- (22 de noviembre de 2013). "¿Qué significa Estado Policial?" Recup. el 8 de agosto de 2016, de *Rebelión*: <http://www.rebelion.org/noticia.php?id=177193>.

Job, S., & Nahas, E. (19 de julio de 2016). Policialización, ineficacia y discriminación políticas en seguridad en la Córdoba actual. *Mucho Palo Noticias*. <https://muchopalonoticias.com/2016/07/19/policializacion-ineficacia-y-discriminacion-politicas-en-seguridad-en-la-cordoba-actual/>.

Jones, D. (2010). *Sexualidades adolescentes. Amor, placer y control en la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: CICCUS/CLACSO.

Korol, C. (17 de mayo de 2006). *Miedo a la libertad*. Recuperado el 28 de abril de 2017, de Pañuelos en Rebeldía: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/341/>

Korol, C. (2009). Hacia una pedagogía feminista. Pasión y política en la vida cotidiana. *Primer Coloquio Latinoamericano "Pensamiento y Praxis Feminista"*. Buenos Aires: Instituto Interdisciplinario de Estudios de Género (IIEGE) de la

Universidad de Buenos Aires y Grupo Latinoamericano de Estudio, Formación y Acción Feministas (GLEFAS).

Kusch, R. (1962 [1999]). *América Profunda*. Editorial Biblos.

Lahire, B. (2007). Infancia y adolescencia: de los tiempos de socialización sometidos a constricciones múltiples. *Revista de Antropología Social*, 21-38.

Lander, E. (2014). Crisis civilizatoria, límites del planeta, asaltos a la democracia y pueblos en resistencia. En M. E. Borsani, & P. Quintero, *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (págs. 79-122). Neuquén: EDUCO, Universidad Nacional del Comahue.

Lomas, C. (2007). La escuela es un infierno. Violencia escolar y construcción. *Revista de Educación* (342), 83-101.

Longo, R. (2007). Buscando las emancipaciones. En P. e. Rebeldía, *Hacia una pedagogía feminista. Géneros y educación popular* (págs. 37-40). Buenos Aires: Editorial El Colectivo.

----- (8 de marzo de 2011). *Algunas de las problemáticas que enfrentan las mujeres en América Latina*. Recuperado el 28 de abril de 2017, de Pañuelos en Rebeldía: <http://www.panuelosenrebeldia.com.ar/content/view/1037/62/>

Lotman, Iuri. (1979). *Semiótica de la cultura*. (Jorge Lozano, comp.). Madrid: Ed. Cátedra.

----- (1995) *La semiosfera I*. Valencia: Ed. Frónesis.

Lozano, Jorge. (1995). *La semiosfera y la teoría de la cultura*. En *Revista de Occidente*, págs. 170-171.

Lugones, M. (2008). Colonialidad y género: Hacia un feminismo descolonial. En W. Mignolo, *Género y descolonialidad* (págs. 13-54). Buenos Aires: Ediciones del Signo.

----- (2012). Subjetividad esclava, colonialidad de género y opresiones múltiples. En C. F. Emancipación, *Pensando los feminismos en Bolivia. Politizar la diferencia étnica y de clase: feminismo de color* (págs. 129-140). La Paz: Conexión Fondo de Emancipación.

Martínez de Rusconi, M., & Maffrand, G. (2014). *Consideraciones de los Barrios Ciudades desde el enfoque urbano-ambiental*. Córdoba: Universidad Católica de Córdoba.

- Mathieu, N. C. (2005). ¿Identidad sexual/sexuada/de sexo?. Tres modos de conceptualización de la relación sexo y género. En O. y. Curiel, *El Patriarcado al Desnudo. Tres feministas materialistas*. (págs. 130-168). Buenos Aires: Brecha Lésbica.
- Mignolo, W. (2000). *Local Histories/Global Designs*. Princenton: Princenton University Press.
- (2000). La colonialidad a lo largo y a lo ancho: el hemisferio occidental en el horizonte colonial de la modernidad. En E. Landier, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (págs. 73-104). Buenos Aires: Clacso.
- (2003). *Historias locales / Diseños globales: colonialidad, conocimientos subalternos y pensamiento fronterizo*. Madrid: Ediciones Akal.
- (2005). La semiosis colonial: entre representaciones fracturadas y hermenéuticas pluritópicas. *Revista de Semiótica*, <http://www.adversus.org/indice/nro3/articulos/articulomignolo.htm>.
- (2008). La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso. *Revista Tabula Rasa*, 243-281.
- (2010). *Desobediencia epistémica: retórica de la modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad*. Buenos Aires: Ediciones del Signo.
- Molina, G. (2012). *Construcciones de género en la escuela secundaria*. Córdoba: Cuadernos de Educación.
- Morgade, G. (2011). *Toda educación es sexual: hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Mu. El periódico de Lavaca. (No. 82, noviembre de 2014) *Ni derechos, ni humanos*. Buenos Aires, Argentina: Cooperativa de Trabajo Lavaca Ltda.
- Paiaro, M. (2015). "Los sospechosos de siempre". Los procedimientos del Comando Radioeléctrico a través del análisis etnográfico de los Libros de Guardia. Córdoba 1974-1975. *Jornadas de Tesistas*. Córdoba: CEA-UNC.
- Palermo, Z. (2005). *Desde la otra orilla: Pensamiento crítico y políticas culturales en América Latina*. Córdoba: Alción editora.

- (2006). Inscripción de la crítica de género en procesos de descolonización. En Z. Palermo, *Cuerpo(s) de mujer: representación simbólica y crítica cultural* (págs. 237-265). Córdoba: Editorial Ferreyra.
- (2011). Perspectiva intercultural y opción decolonial. *Revista Latinoamericana Pacarina de Cs. Sociales y Humanidades*, 11-26.
- (2014). Irrupción de saberes "otros" en el espacio pedagógico: hacia una "democracia decolonial". En M. E. Borsani, & P. Quinteros, *Los desafíos decoloniales de nuestros días: pensar en colectivo* (págs. 123-150). Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue.
- (2014). La colonialidad del saber: una violencia invisible. *Inmanencia. Revista del Hospital Interzonal de Agudos (HIGA) Eva Perón*, N.º 4.
- Pecheny, M. (2008). Investigar sobre sujetos sexuales. En M. Pecheny, C. Figari, & D. Jones, *Todo sexo es político: estudios sobre sexualidad en Argentina* (págs. 9-18). Buenos Aires: Libros del Zorzal.
- PG, Documento interno (2016). *Coyuntura provincial 2016*. Córdoba: Patria Grande.
- Pisano, M. (2004). *El triunfo de la masculinidad*. Recuperado el 28 de marzo de 2017, de Fem-e-libros / creatividad feminista: <http://pmayobre.webs.uvigo.es/pdf/pisano.pdf>
- Previtali, M. E. (2010). Las chicas en la casa, los chicos en la calle. Construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nailon, Córdoba. *Revista del Museo de Antropología*, 77-90.
- (2014). Ambientar en el barrio... Configuraciones espaciales y prácticas de sociabilidad en jóvenes de la ciudad de Córdoba. En M. E. Previtali, & N. Bermúdez, *Merodear la ciudad: miradas antropológicas sobre espacio urbano e "inseguridad" en Córdoba* (págs. 225-240). Córdoba: Univ. Nac. de Córdoba.
- Quijano, A., & Wallerstein, I. (1992). Americanity as a Concept or the Americas in the Modern World System. *International Journal of Social Sciences*, No. 134.
- Quijano, A. (1992). Colonialidad y Modernidad/Racionalidad. *Perú Indígena*, Vol.13, No. 29.
- (2000). ¡Que tal raza! *Revista Venezolana de Economía y Ciencias Sociales*, 37-45.
- (2000). Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En E. Lander, *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*.

Perspectivas Latinoamericanas (págs. 219-264). Buenos Aires: CLACSO, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales.

----- (2001). Colonialidad del poder. Cultura y conocimiento en América Latina. En W. Mignolo, *Capitalismo y geopolítica del conocimiento. El eurocentrismo y la filosofía de la liberación en el de bate intelectual contemporáneo* (págs. 117-132). Buenos Aires: Signos.

----- (2007). Colonialidad del poder y clasificación social. En S. Castro-Gómez, & R. Grosfoguel, *El giro descolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (págs. 342-388). Bogotá: Siglo del Hombre. Universidad Central.

Reinoso, P., Romero, H., & Azarian, F. (18 de abril de 2016). *¿Seguridad para quién? Dispositivos de control y criminalización de la pobreza en Córdoba*. Recuperado el 20 de junio de 2016, de Marcha. Una mirada popular de la Argentina y el mundo: <http://www.marcha.org.ar/seguridad-quien-dispositivos-control-criminalizacion-la-pobreza-cordoba/>

Renold, E. (2001). Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school. *British Journal of Sociology of Education*, 369-385.

Rich, A. (1998). La Heterosexualidad obligatoria y la existencia lesbiana. En M. y Navarro, *Sexualidad, género y roles sexuales* (págs. 159-211). Argentina: Fondo de Cultura Económica.

Ricoeur, P. (1984). La vida: un relato en busca de narrador. En P. Ricoeur, *Educación y Política, de la Historia Personal a la Comunidad de Libertades* (pág. Cap II). Buenos Aires: Docencia.

Ringrose, J. (2011). Are you sexy, flirty, or a slut? Exploring 'Sexualization' and How Teen Girls Perform/Negotiate Digital Sexual Identity on Social Networking Sites. En R. Gill, & C. Scharff, *New Feminities. Postfeminism, Neoliberalism and Subjectivity* (págs. 99-116). New York: Palgrave MacMillan.

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Revista Nueva Antropología*, VIII(030), 95-145.

Salvatierra, S. (2016). *Mujeres afrodescendientes en Córdoba. Esclavitud, libertad y servidumbre. Siglo XIX*. Córdoba: Asociación Cooperadora de la Facultad de Ciencias Económicas de la UNC.

- Santander, C. A. (2016). *Gestión escolar del maltrato y el abuso infantil. Familia, escuela y entorno*. Buenos Aires: Homosapiens.
- Segato, R. L. (2003). *Las Estructuras Elementales de la violencia*. Buenos Aires: Prometeo (2ª. Edición).
- (2011). Aportes de la crítica feminista contrahegemónica a los estudios de la (pos) colonialidad. Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En K. Bidaseca, & V. Vázquez Laba, *Feminismos y Poscolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina* (págs. 11-40). Buenos Aires: Ediciones Godot.
- (2015). El color de la cárcel en América Latina. Apuntes sobre la colonialidad de la justicia en un continente en desconstrucción. En R. L. Segato, *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos* (págs. 245-265). Buenos Aires: Prometeo Libros.
- (2015). Género y Colonialidad: del patriarcado comunitario de baja intensidad al patriarcado colonial moderno de alta intensidad. En R. L. Segato, *La Crítica de la Colonialidad en ocho ensayos* (págs. 69-100). Buenos Aires: Prometeo.
- (2016). Patriarcado: del borde al centro. Disciplinamiento, territorialidad y crueldad en la fase apocalíptica del capital. En R. L. Segato, *La guerra contra las mujeres* (págs. 91-107). Buenos Aires: Mapas. Traficantes de sueños.
- Seleme, H. (2015). *Habeas Corpus Colectivo*. Córdoba: Programa Ética y Teoría Política (UNC).
- Strub, N. M. (2014). La urbanización del espacio periurbano de la ciudad de Córdoba: caso ciudades-barrios "Ciudad de Mis Sueños". *GeoUSAL, Revista Científica de Geografía, de la Universidad del Salvador*, N.º 17.
- Tomasini, M. (2003). Género y juegos infantiles. Aportes de la teoría de George Mead. En M. Dalmaso, & A. Boria, *Discurso Social y Construcción de Identidades: Mujer y Género* (págs. 51-58). Córdoba: Ediciones del Programa de Discurso Social, Centro de Estudios Avanzados, U.N.C.
- (2010). Escuela y construcción de identidades de género: una aproximación a la masculinización de los varones en edad pre-escolar. *Revista de Psicología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile*, 9-34.
- (2013). Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina. *REVISTA LATINOAMERICANA Sexualidad, Salud y Sociedad*, 86-112.

- Tomasini, M., Bertarelli, P., Peirotti, B., & Peirotti Beltrán, A. (mayo de 2012). *Corporalidades y género. Reflexiones acerca de la regulación de los cuerpos de las jóvenes en la escuela*. Córdoba: Facultad de Filosofía y Letras, UNC.
- Tomasini, M., Dominguez, L., & Peralta, H. (2013). Las violencias entre estudiantes desde el punto de vista de sus actores. Una narrativa de la sociabilidad juvenil. *Aposta. Revista de ciencias sociales*, No. 58.
- Vásquez del Águila, E. (2013). "Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades". *Política y Sociedad*, Vol. 50, Núm. 3, pág. 817-835.
- Viveros Vigoya, M. (2002). *De quebradores y cumplidores. Sobre hombres, masculinidades y relaciones de género en Colombia*. Bogotá: CES, Facultad de Ciencias Humanas, Universidad Nacional de Colombia.
- (2008). Más que una cuestión de piel. Determinantes sociales y orientaciones subjetivas en los encuentros y desencuentros heterosexuales entre mujeres y hombres negros y no negros en Bogotá. En P. Wade, F. Urrea Giraldo, & M. Viveros Vigoya, *Raza, etnicidad y sexualidades : ciudadanía y multiculturalismo en América Latina* (págs. 247-316). Bogotá: Universidad Nacional de Colombia. Facultad de Cs Humanas. Centro de Estudios de Género.
- (2016). Conferencia "Masculinidades en el continuum de la violencia en América Latina." *V Encuentro anual de Oficinas de la Mujer de la Justicia Argentina*. Córdoba: Poder Judicial de la Provincia de Córdoba.
- von Lücken, M. (2011). *Relocalización de villas en Córdoba : caso villa La Maternidad*. Buenos Aires: Instituto de Investigaciones Gino Germani, Facultad de Ciencias Sociales, UBA.
- Walsh, C. (2005). *Pensamiento crítico y matriz (de)colonial. Reflexiones latinoamericanas*. Ecuador: Universidad Andina Simón Bolívar.
- (2014). (Des)Humanidad(es). *AlterNativas*, <http://alternativas.osu.edu>.
- Warner, M. (1993). *Fear of a Queer Planet: Queer Politics and Social Theory*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Wenetz, I., Stigger, M., & Meyer, D. (2006). A construção do Gênero no espaço escolar. *Revista Movimento*(12 (1)), 59-80.
- Wittig, M. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Barcelona: Egalés.
- Zajac, H. (2013). El festival especulativo de la tierra urbana. *Revista Desafíos Urbanos*, 4-7.

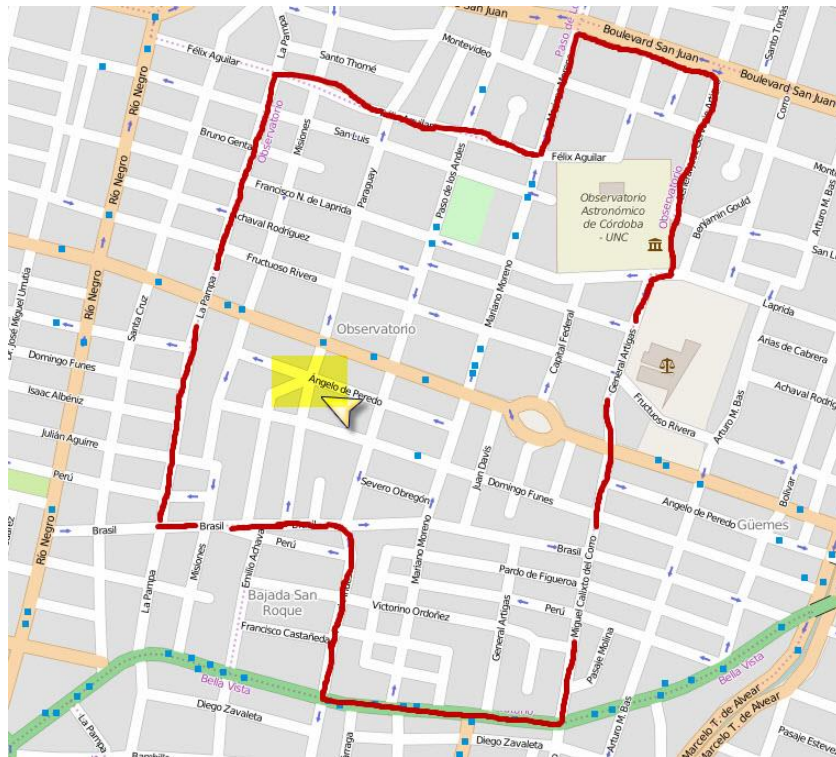
Zattara, S. (2010). "Los varones piensan con el pito, las mujeres somos más cursis". Construcciones de feminidades y masculinidades en los discursos sobre la sexualidad de chicas y chicos de escuelas medias de la ciudad de Buenos Aires. *Revista Itinerarios en Género, Educación y Recreación*, 8-17.

Zibechi, Raúl. (2016). "Narco y feminicidios: el control en espacios abiertos." (5 de agosto de 2016). La Jornada (México, UNAM). Recuperado de: <http://www.jornada.unam.mx/2016/08/05/opinion/018a1pol>

ANEXO



1 La Kermés de Observatorio, Casa Popular Cienfuegos. Septiembre, 2014.



2 Barrio Observatorio delimitado en rojo. Las Cinco Esquinas, en amarillo



3 Parte del equipo de educadores y educadoras del "apoyo"



4 Diferentes actividades compartidas desde el espacio pedagógico*

* Todas las imágenes donde aparecen niños y niñas se han retocado por cuestiones de confidencialidad y seguridad.



5 "Taller de bici" coordinado por los niños, habitando "la calle"



6 Haceres y decires entre niñas, habitando el "adentro"



7 Entre baile y fútbol, habitando Las Cinco Esquinas



8 Niños y jóvenes habitando diferentes espacios territoriales



9 Fronteras territoriales, "gritos de guerra"



10 (arriba) Corte de Av. Pueyrredón en pedido de justicia por “Pimpollo”
(abajo) Memorias locales, resistencias populares



11. “LOS CÓDIGOS FALTAN”

Rap del dúo *Fili Broh*, cantado en la Kermés de Las Cinco Esquinas, sept. 2014

*Código de faltas, los códigos faltan
De la sota pone códigos? pero si es alto transa
A la yuta se la compra con gramos de la blanca
Con gatillo fácil le dan trabajo a la parca
Agarro sobre un beat y yo te lo narro
Crudo y sin censura con alto vocablo
Voy marcando la diferencia
Digo la verdad y asumo las consecuencias
Dicen que terminó la dictadura militar
Pero siguen muriendo chicos por la falsa autoridad
Esto alguien lo tiene que cambiar
Muerte a la yuta, pobre Satanás
Contra el móvil por parecer ser una rata
Por no andar choreando con traje y corbata
Por tener tatuajes, Adidas y gorra baja
Para llenar planillas te meten causa
Le pido disculpas al policía honesto
Es que hoy gracias a muchos a todos los detesto
Cuidan al narco, que no importe el resto
Se lavan las manos en eso son expertos
Pero ellos no tienen el control
Se ponen la placa y pierden el corazón
Hay mucho placa pla, y muchos caídos
Quiero policías de verdad y no asesinos
Pero ellos no tienen el control
Se ponen la placa y pierden el corazón
Hay mucho placa pla, y muchos caídos
Quiero policías de verdad y no asesinos
Sinceridad, qué más da, vengo a hablar
A contar la realidad que a muchos les toca hoy pasar
Porque son de un barrio bajo
Nos discriminan, váyanse bien al carajo. Okey!
Salimos a manifestar, nos quieren dividir
La unión hace la fuerza, le va costar trabajo
Ha llegao la droga el comisario está feliz
Sentado con el gobernador contando los fajos
De billetes, de familias destrozadas
Chanchitos azules que sin su arma no hacen nada
Qué me vienen hablar de seguridad
Si toda la gorra de Córdoba está comprada.*

