

CELEI (Santiago de Chile).

“Me cansé de ver entierros”. Lecturas interseccionales sobre masculinidades, exclusiones y escuela.

Arribalzaga, María Belén.

Cita:

Arribalzaga, María Belén (2024). *“Me cansé de ver entierros”. Lecturas interseccionales sobre masculinidades, exclusiones y escuela*. Santiago de Chile: CELEI.

Dirección estable: <https://www.aacademica.org/m.belen.arribalzaga/16>

ARK: <https://n2t.net/ark:/13683/p3Qx/B9Q>



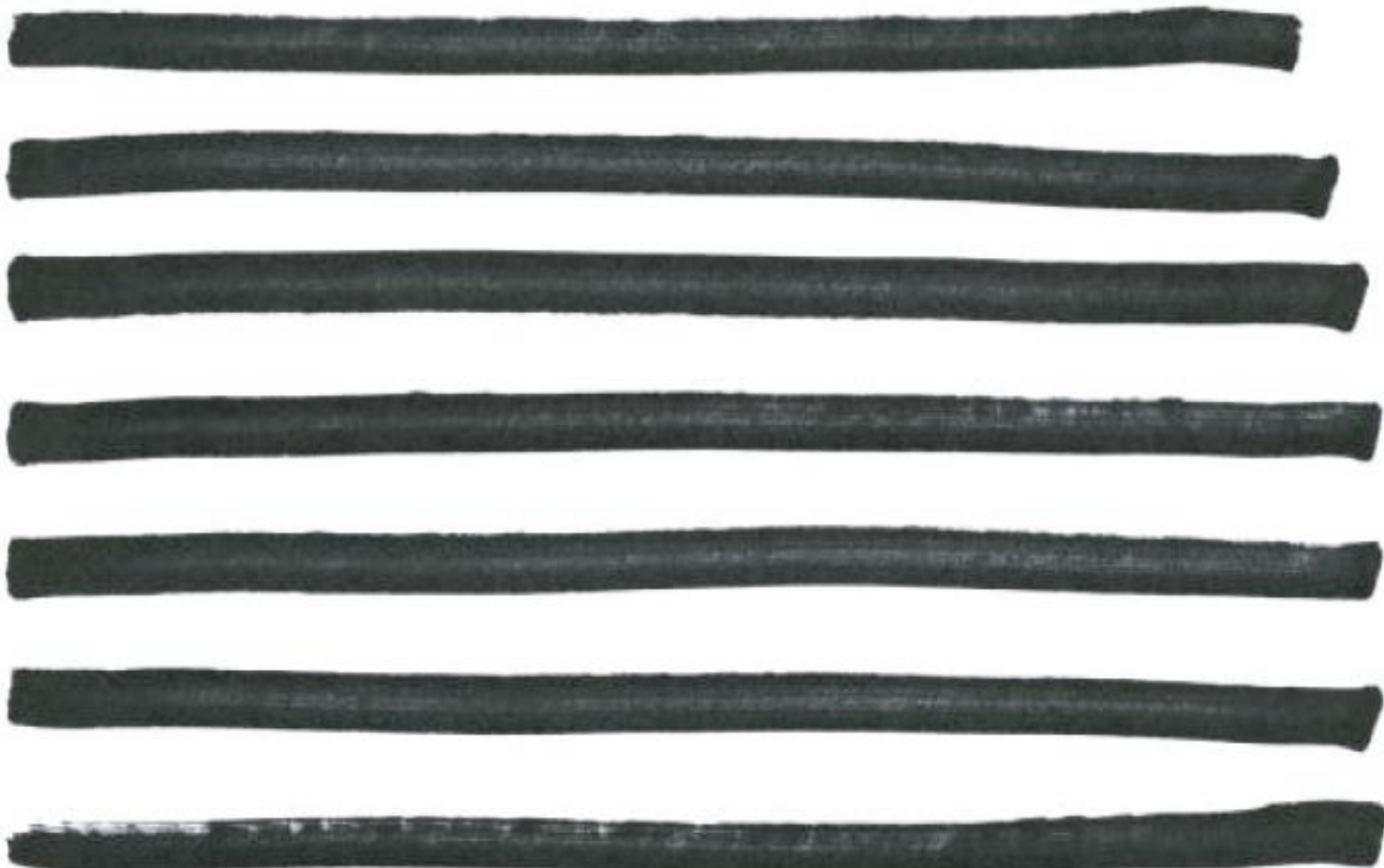
Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons.
Para ver una copia de esta licencia, visite
<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/deed.es>.

Acta Académica es un proyecto académico sin fines de lucro enmarcado en la iniciativa de acceso abierto. Acta Académica fue creado para facilitar a investigadores de todo el mundo el compartir su producción académica. Para crear un perfil gratuitamente o acceder a otros trabajos visite: <https://www.aacademica.org>.

“Me cansé de ver entierros”.

Lecturas interseccionales sobre masculinidades, exclusiones y escuela

María Belén Arribalzaga



Datos de catalogación bibliográfica

María Belén Arribalzaga

“Me cansé de ver entierros”. Lecturas interseccionales sobre masculinidades, exclusiones y escuela

© Ediciones CELEI.

© Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile.

ISBN: 978-956-386-051-1

CC 4.0 Internacional-Reconocimiento-No Comercial-Compartir Igual.

Materia: epistemología, ciudadanía, democracia, justicia educativa, pedagogías queer, estudios sobre masculinidades, etc.

Páginas: 65.



ENERO, 2024 (Primera Edición)

María Belén Arribalzaga

“Me cansé de ver entierros”. Lecturas interseccionales sobre masculinidades, exclusiones y escuela

ISBN: 978-956-386-051-1

© Editor: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

© Edita y publica: Ediciones CELEI | Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Ciudad: Santiago de Chile

Diseño: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI

Composición: Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva | CELEI | Chile

Contacto: celei@celei.cl – ediciones@celei.cl



**Esta obra podrá ser distribuida y utilizada libremente en medios físicos y/o digitales. Su utilización para cualquier tipo de uso comercial queda estrictamente prohibida. Ediciones CELEI podrá iniciar acciones legales en contra de las personas que no respeten esta disposición, CC 4.0: Internacional-Reconocimiento-No Comercial Compartir igual.

Publicación arbitrada internacionalmente por pares académicos.

“ME CANSÉ DE VER ENTIERROS”. LECTURAS INTERSECCIONALES SOBRE MASCULINIDADES, EXCLUSIONES Y ESCUELA

María Belén Arribalzaga

Prólogo

Maira Pérez



CONSEJO EDITORIAL

EDICIONES CENTRO DE ESTUDIOS CELEI

Miembros Internacionales

- Dra. Verónica Violant-Holz | Univ. de Barcelona | España
Dra. Genoveva Ponce Naranjo | Univ. Nacional del Chimborazo | Ecuador
Dra. Inés Dussel | DIE-CINVESTAV | México
Mg. Óscar García Muñoz | Director de DILOFÁCIL | España
Dra. Elena Jiménez Pérez | Univ. de Jaén | España | Presidenta de la Asociación Española de Comprensión Lectora | España
Dr. Emilio Ortiz | Universidad de Holguín y Centro de Estudios de Educación (CECE) | Cuba
Dra. Cecilia Navia Antezana | Univ. Pedagógica Nacional | México
Dra. Andrea Pérez | Directora del Observatorio de la Discapacidad | Univ. Nacional de Quilmes | Argentina
Dr. Roberto Follari | Univ. Nacional de Cuyo | Argentina
Dra. Maria Fátima Di Gregorio | Univ. Estadual Do Sudoeste Da Bahía | Brasil
Ph.D. Kelly Kathleen Metz | The University of Southern Mississippi | EE.UU.
Dra. Zardel Jacobo | Univ. Nacional Autónoma de México | México
Dr. Juan Ramón Rodríguez Fernández | Univ. de León | España
Dra. Soledad Vercellino | Univ. Nacional de Río Negro | Argentina



ÍNDICE

Prólogo Maira Pérez	11
Introducción	14
Enfoque interseccional	16
Recorrido y estructura	18
Intersección de violencias y exclusiones en contextos vulnerados	20
Las CIS masculinidades juveniles como factor específico de riesgo en contextos vulnerados	30
Jóvenes y la escuela secundaria. de la reproducción de violencias a la resistencia	39
Conclusiones	52
Referencias	55



PRÓLOGO

Moira Pérez

La interseccionalidad, en tanto práctica, perspectiva teórica y enfoque metodológico, es tan imprescindible como desafiante en cualquier proyecto que pretenda comprender el mundo actual en (algo de) su enorme complejidad. Los abordajes unidimensionales, fragmentarios o universalizantes no sólo obturan la comprensión de las relaciones sociales, la inequidad y la exclusión (y sus correspondientes beneficios), sino que además habilitan respuestas que con frecuencia resultan perjudiciales para los grupos a los que buscan proteger. Es por esto que encontrar un estudio que logra dar cuerpo a un análisis realmente interseccional, como el que ofrece Belén Arribalzaga aquí, es tan excepcional y tan bienvenido.

Tal vez esa inusual capacidad se deba a que el trabajo de investigación que sigue no nace de la abstracción de una disciplina o de la burocrática necesidad de elegir un tema para

cumplir con meros requerimientos académicos. Se trata de una investigación que comienza con la experiencia cotidiana, emotiva y corporal, de circular por un espacio en el que, como la autora indica tan expresivamente, la vida misma está signada por la muerte temprana, ya sea repentina o a cuentagotas. De esas emociones a flor de piel nacen las preguntas, y de ellas la necesidad visceral de comprender un fenómeno profundamente injusto. Pero este libro no se queda en aquel momento, sino que va más allá, tomando herramientas de marcos conceptuales variados para avanzar en una búsqueda rigurosa, informada y teóricamente innovadora de respuestas. Se enfoca en un problema acuciante y lo encara de manera interdisciplinaria, poniendo las distintas teorías al servicio de la búsqueda colectiva de alternativas. Muestra con ello, no sólo que la experiencia y el desasosiego son sitios legítimos para comenzar a transitar el camino de la investigación académica, sino que en esa vía es posible torcer el brazo abstracto de la academia para poner al rigor teórico a trabajar en las problemáticas del presente. No es necesario renunciar ni a uno ni a otro; como queda a la vista aquí, en la convergencia del rigor teórico y la experiencia movilizante pueden encontrarse muchas de las respuestas que estamos buscando.

Como resultado de todo ello, tenemos un texto a la vez comprometido y sólido, sentido y complejo, que logra evitar las (demasiado frecuentes) lecturas simplistas o unidimensionales de cuestiones que han llamado la atención de la academia en las últimas décadas, tales como la masculinidad, la escuela, la juventud, el género, e incluso el Estado con sus múltiples brazos institucionales que por momentos parecen estar cobijando, cuando lo que hacen es gestionar la muerte. Mediante un uso inteligente de recursos procedentes de distintas tradiciones y campos de estudio, Belén logra comprensiones novedosas -y necesarias- de la masculinidad entendida más allá de lo hegemónico, de la escuela en términos situados y actuales, de la violencia institucional y la forma en la que se expresa más allá de la evidente (pero no por ello reconocida) violencia directa ejercida por las fuerzas represivas en contextos vulnerados. Todo ello le permite ofrecer un estudio empíricamente informado y argumentativamente robusto sobre las necropolíticas y las distintas capas de violencia que afectan a los barrios vulnerados de una gran urbe (que es la Ciudad de Buenos Aires, pero con los necesarios ajustes bien podría ser otra de nuestra región); sobre las masculinidades de jóvenes cis como producto de tales contextos y factor específico de riesgo en ellos; y sobre los límites y las posibilidades de la educación, explotando con originalidad las herramientas de la pedagogía *queer*, que no funciona aquí como el corset de un canon, sino como una caja de herramientas viva y situada.

Este libro tiene el ritmo vivo, comprimido e impaciente de quien necesita desentrañar problemas complejos y espinosos mientras sus dramáticas consecuencias se despliegan frente a sus ojos, ante el silencio cómplice de gran parte de las instituciones y la academia. No hay tiempo para medias tintas o celebraciones triunfalistas: la atmósfera de la violencia está allí, en las aulas de la escuela y en los pasillos del barrio, y debemos confrontarla. En lo inmediato y concreto, en pos de la supervivencia, pero también en su dimensión estructural,

para poder ir a la raíz de los problemas que arrastran a poblaciones enteras a ese agotador estado de "mantenerse a flote". En tal sentido, el valor del ensayo que sigue radica en la investigación que supone y los argumentos que despliega, pero también, y tal vez, sobre todo, en las preguntas a las que nos enfrenta: sobre qué estamos haciendo en las escuelas y en el diseño de políticas educativas, pero también en la academia cuando nos proponemos llevar adelante un trabajo situado y comprometido frente la intersección de opresiones.



INTRODUCCIÓN

Quienes trabajamos en escuelas secundarias de contextos vulnerados sabemos que una clase planificada se puede convertir en un espacio de luto y dolor. Sabemos que cada tanto veremos entrar a algunx joven llorando. A veces nos enteramos antes de entrar al aula, a veces por titulares de medios que nunca se preocupan por estas personas, excepto para llenar la sección de “policiales”. Y muchas veces, casi siempre, nos enteramos por las miradas de lxs jóvenes. Escribo este ensayo desde el desgarró y la rabia de ver cómo enfrentan el dolor de la muerte ajena y el miedo a la propia desde tan temprana edad. Pero también escribo porque me moviliza la profunda creencia en el carácter transformador de la educación. “Me cansé de ver entierros”¹ y todas sus variantes que escuchamos en el aula una y otra vez demuestran el hartazgo de los jóvenes de ver a sus amigos y hermanos morir en manos de las fuerzas represivas o en disputas entre grupos de pares.

Dichas escenas muestran algo de la vida cotidiana de una forma específica de masculinidad (aunque no la única): aquella en la que la violencia —o su potencial ejercicio— está a la orden del día. En contextos de múltiples vulneraciones, los procesos de constitución

¹ Esta es una frase de la canción “De chiquito me tiraron” de la banda argentina F. A. (Fuerte Apache).

de estas masculinidades están inextricablemente entrelazados con un conjunto de políticas de muerte lenta y necropolíticas, que deben ser abordadas en su interjuego. Esta es la primera parte de la tesis que defiendo en este ensayo. La segunda es que, en el caso específico de los jóvenes, además, el sistema educativo juega un rol central en la reproducción de la violencia, y que puede ser transformado en un espacio de resistencia mediante la adopción crítica y situada de pedagogías transformadoras.

Este ensayo está escrito a partir de problemas que he identificado en mi trabajo cotidiano dentro de una comunidad a la que no pertenezco. Soy consciente de los privilegios que tengo y que me permiten, entre otras cosas, teorizar sobre este problema. Mi inserción en esta comunidad es como docente de escuelas medias y, por tanto, soy un agente del Estado en la vida de los jóvenes. Además, no vivo en estos barrios y por consiguiente me resulta imposible experimentar —al margen de situaciones puntuales— las formas específicas en que la necropolítica y la muerte lenta atraviesan la vida y el cuerpo de estos jóvenes. Por el contrario, mi experiencia es la de una mujer cis, de clase media, blanca, que tuvo los medios para, entre otras cosas, afrontar los gastos de la Maestría en Estudios y Políticas de Género cuya tesis dio lugar a la investigación que presento aquí. A pesar de pasar muchas horas en escuelas de estos barrios, mi inserción y permanencia es una elección.

Por todo esto, y tal como advierten Alcoff (1991) y Smith (2013), tengo presente que mi lugar de enunciación se ve profundamente afectado por mi condición de clase y los privilegios que eso conlleva. Elijo escribir sobre este problema porque en los más de diez años que llevo trabajando en estos contextos veo cómo una gran cantidad de organizaciones, instituciones y personas intentan hacer—y efectivamente hacen—que la vida de estas poblaciones sea un poco más digna, pero las respuestas suelen ser a corto plazo, suelen paliar el daño que ya fue producido. Pero, así como es necesario saciar las necesidades más apremiantes, también es preciso modificar el enfoque desde el que miramos a los jóvenes de estos barrios. En este sentido y recuperando el aviso de Alcoff (1991) acerca de las teorías que construimos y cómo impactan en las poblaciones de las que hablamos, pretendo elaborar una mirada que no refuerce los prejuicios que existen, en este caso, sobre los jóvenes varones de contextos vulnerados.

Me referiré a contextos “vulnerados” y no “vulnerables” con el propósito de enfatizar que existen violencias sobre esos sectores, violencias previas al nacimiento de estos jóvenes. Ello, a su vez, responsabiliza al Estado, al sistema educativo como una de sus expresiones y a las diferentes matrices de opresión (Hill Collins, 2000) —tales como el capitalismo, el adultocentrismo y el sistema heterocispatriarcal— que configuran las experiencias de estos jóvenes y les asignan limitadas oportunidades de vida.



ENFOQUE INTERSECCIONAL

Considerando dicho panorama, resulta evidente que la masculinidad de los varones cis jóvenes de contextos vulnerados debe ser abordada en su especificidad, desde una mirada interseccional que tenga en cuenta el cruce con la clase, la situación habitacional y la condición juvenil. La importancia de las perspectivas interseccionales en los estudios de géneros ha sido señalada hace décadas. Kimberlé Crenshaw, quien puso nombre a este enfoque, remarca en la necesidad de su uso ya que esto permite ver las opresiones que quedan ocultas al mirar las categorías identitarias por separado (Crenshaw, 1989). Observar lo que sucede en la intersección de las categorías permite conceptualizar e identificar el problema de una forma más adecuada y, en consecuencia, abre la posibilidad de buscar soluciones más apropiadas (Crenshaw, 1989). En un artículo posterior señaló:

Mi objetivo era ilustrar cómo muchas de las experiencias a las que se enfrentan las mujeres Negras no están delimitadas por los márgenes tradicionales de la discriminación racial o de género, tal y como se comprenden actualmente, y que la intersección del racismo y el sexismo en las vidas de las mujeres Negras afectan sus

vidas de maneras que no se pueden entender del todo mirando por separado las dimensiones de raza o género (Crenshaw, 2012, p. 89)

Es decir, la ausencia de un enfoque multidimensional produce análisis que tienen en cuenta una sola variable y que, por ese mismo motivo, impide ver el fenómeno en su complejidad. El enfoque interseccional, en cambio, permite considerar en simultáneo "los distintos ejes de posicionamiento social de las personas, en lugar de partir de uno de ellos para luego incorporar otros a modo de anexo" (Pérez, 2021, p 339). Además, el análisis interseccional tiene en cuenta que las distintas categorías son inseparables y, por tanto, se co-constituyen (Lugones, 2008).

Una mirada interseccional nos permitirá tener en cuenta cómo se relacionan diferentes variables para, en este caso, limitar las oportunidades de vida y de agencia de los jóvenes varones cis de contexto vulnerados. Adicionalmente, cuando se la adopta como una metodología, ésta revela las diferencias que existen al interior de un mismo grupo (Crenshaw, 1989; Oyèwùmí, 2017, Pérez, 2021). En el caso de este trabajo, la interseccionalidad me posibilitará ver las diferencias en el grupo humano conformado por jóvenes varones cis y demostrar cómo bajo determinados entrecruzamientos las lecturas preponderantes en estudios de masculinidad se vuelven insuficientes, ya que estamos ante vidas que corren un riesgo de muerte permanente. En particular, la incorporación de un enfoque interseccional al instrumental provisto por la teoría queer puede llamar la atención sobre un conjunto de problemas que, tal vez en virtud de las poblaciones que los experimentan, no han sido suficientemente abordados desde ese marco teórico. Siguiendo a Moira Pérez (2016, 2021), entonces, me propongo hacer operativas algunas herramientas de una teoría queer interseccional, especialmente las pedagogías *queer*, aplicándolas a un caso y esperando aportar al enriquecimiento del campo.

Dado que el enfoque interseccional, para tener poder heurístico, debe ser situado, es necesario considerar en cada caso cuáles son las variables a tener en cuenta en ese "cruce de caminos". Aquí me referiré principalmente al género, a la clase, el barrio en el que viven y a la condición juvenil. Esta decisión recae, en primer lugar, en el problema de extensión de esta obra y, en segundo lugar, en la necesidad de definir aquellas variables que expliquen por qué los jóvenes de estos contextos vulnerados se encuentran en un riesgo de muerte. Sin embargo, también es cierto que otras variables, tales como la condición migratoria de los jóvenes, pueden enriquecer futuros análisis y dar cuenta de nuevas aristas del problema.



RECORRIDO Y ESTRUCTURA

¿Cómo se construyen las identidades cis masculinas en contextos vulnerados? ¿Cuál es el vínculo entre ellas y las políticas de muerte? Estos interrogantes iniciales me condujeron a diferentes preguntas e hipótesis que, si bien refieren específicamente a las masculinidades de los varones cis² jóvenes del sur de la Ciudad de Buenos Aires, considero que pueden ser de utilidad (con los ajustes pertinentes) para comprender el fenómeno más amplio en la región latinoamericana.

Este trabajo está organizado en tres ejes. En el primero, doy cuenta de las políticas de muerte que se ejercen en esos contextos —en especial me concentro en la violencia policial y en el conflicto entre jóvenes—. En el segundo, presento la cis masculinidad en la juventud en contextos vulnerados, sus formas de expresión, y los distintos factores que entretejen estas identidades. Propongo como hipótesis que las violencias y las exclusiones que han tenido y tienen lugar en estos espacios impactan en la construcción de una forma de masculinidad

² En este trabajo se hace referencia a masculinidades “cis”, es decir, masculinidades no trans, ya que las masculinidades trans se encuentran completamente invisibilizadas en estos contextos.

específica que, en algunas oportunidades, se ve expuesta al riesgo de muerte. Finalmente, planteo que el sistema educativo y las políticas que no siguen un abordaje interseccional terminan por (re)producir violencias hacia los jóvenes y, por ese motivo, exploro las posibilidades de resistencia que brindan las pedagogías transformadoras — principalmente la pedagogía *queer*— en tanto pedagogías críticas y herramientas de trabajo en las aulas de estos contextos.

Si escribo esto es porque creo que la escuela puede transformarse a sí misma y convertirse, aún más, en un espacio de resistencia. Espero aportar, con los resultados que presento aquí, a los estudios sobre violencia en jóvenes vulnerados (que tienden a prescindir de consideraciones relativas a la constitución del género), a los estudios de masculinidades (que suelen concentrarse en sus expresiones hegemónicas), y a los enfoques *queer* (que generalmente dan prioridad a la sexualidad en detrimento de otras categorías de jerarquización y agenciamiento). Pero también, y sobre todo, espero hacer una contribución, desde las herramientas que ofrece la investigación teórica, a la capacidad transformadora de la educación, la misma que buscamos impulsar en las aulas todos los días.³

³ Agradezco a Moira Pérez por su guía, dirección y contención a lo largo de toda la investigación que dio lugar a este ensayo. Sin su acompañamiento y sus preguntas, no podría haber encontrado ni las teorías ni la ternura para tratar este problema. Agradezco también a lxs integrantes del jurado de tesis de Maestría Joice Barbosa, Klaudio Duarte Quapper y Carina Kaplan (quienes, desde sus diferentes áreas de estudio y con gran generosidad, han sugerido líneas interpretativas que enriquecieron esta investigación y abrieron nuevas líneas de trabajo), al grupo PolQueer por su acompañamiento, y muy especialmente a Blas Radi por su valiosísima ayuda en la elaboración final de este texto y las ideas que aquí presento.



INTERSECCIÓN DE VIOLENCIAS Y EXCLUSIONES EN CONTEXTOS VULNERADOS

*Para los pibes de la villa la muerte es una posibilidad siempre cercana.
Puede llegar con un disparo traicionero en una disputa de territorio entre tranzas (...)
O puede ser la máxima expresión del oficio de la violencia policial.
(Ortega, 2017, p. 87)*

El enfoque interseccional y estructural que se sigue en este escrito pretende mostrar cómo las diferentes variables identitarias —y sus correspondientes formas de violencia y exclusión— se entretajan para constituir las masculinidades juveniles. Desde un marco limitado de oportunidades deberán, como puedan, desplegar aquellas estrategias que les permitan vivir. Este capítulo hace foco en las formas de violencia materiales y simbólicas que tienen lugar en la vida cotidiana: las condiciones de vida indignas, la violencia policial, las disputas entre grupos de varones cis como formas de exclusiones materiales, y los discursos

que circulan sobre los jóvenes como manifestaciones de la estigmatización simbólica. Estas violencias que se entrecruzan son las que permitirán entender la sobremortalidad masculina juvenil en los barrios más vulnerados, y comprender mejor el contexto en el que se despliegan sus masculinidades.

Tal como argumenta Wacquant, el capitalismo en la actualidad se caracteriza por la desocialización del salario —ya no es garantía de protección— y la reconfiguración del Estado de Bienestar. Por este motivo, el Estado “contribuye a determinar desde arriba quién se quedará relegado, cómo, dónde y durante cuánto tiempo” (Wacquant, 2007, p. 307). Esta tendencia general también se corrobora en los países de la región, algo que se hizo particularmente visible durante la crisis del COVID-19. Ante tales evidencias, es imperativo repensar la responsabilidad del Estado y no sólo exigirle medidas paliativas sino también comprender que es él, como dice Wacquant, el productor de las exclusiones. Es en este marco que se despliegan las políticas de muerte que explican la sobremortalidad en contextos vulnerados y, específicamente, en los jóvenes varones cis.

VIVIR CON EL SUSURRO DE LA MUERTE

La crisis de la vida cotidiana

Lauren Berlant propuso el término “muerte lenta” para referir a “la muerte por goteo de enormes sectores de la población” que debe ser administrada de la forma más “discreta” posible, de modo tal que no genere sospechas sobre la responsabilidad estatal en estas muertes (Pérez, 2020). En palabras de la teórica norteamericana, la muerte lenta consiste en “el desgaste físico de una población, entendido como la condición que determina su experiencia y existencia histórica” (Berlant, 2020, p. 177). La autora se aleja de la retórica de la crisis y propone que la muerte lenta hace visible cómo en determinados contextos y para algunas poblaciones, la muerte y la reproducción de la vida cotidiana son coextensivas (Berlant, 2020, p. 188). Esta noción resulta de gran relevancia para comprender, como dice Pérez (2020), “lo corriente como crisis” en los sectores vulnerados.

Un claro ejemplo de esto son las condiciones de vida indignas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires en donde la vida diaria se trata de, siguiendo a Berlant, “mantenerse a flote”. Algunas estadísticas pueden servir para evidenciar cómo en los contextos más vulnerados se concentran las peores condiciones de vida. Sólo para mencionar algunos ejemplos, en el sur de la ciudad se concentran los peores ingresos per cápita, los índices más críticos de hacinamiento y se hace evidente la falta de acceso a la salud y la educación.⁴ Además, en estos barrios se encuentra la mayor cantidad de agentes contaminantes que junto con las condiciones materiales de existencia pueden explicar por qué se concentran allí los brotes

⁴ Para un detalle de las estadísticas y referencias a los documentos de respaldo, ver Arribalzaga (2021).

epidemiológicos —incluyendo la pandemia de COVID-19—. Esta situación crítica de la vida cotidiana nos deja en claro dos situaciones. De una parte, la sobremortalidad y la menor esperanza de vida que se registran para todas las personas que viven en el sur⁵ tiene su explicación en las condiciones materiales que niegan la existencia de estas poblaciones o, en el mejor de los casos, les dan el lujo de “sobrevivir” —tal como plantea Clara Valverde Gefaell (2015) en relación con la necropolítica—. De otra parte y vinculado con lo anterior, queda en evidencia que para las poblaciones del sur de la ciudad la vida cotidiana es experimentada como una crisis permanente en la que, retomando a Berlant, la muerte y la vida son coextensivas. Asimismo, estas muertes “por goteo” (Pérez, 2020) garantizan la duración de las políticas de muerte ya que las hace pasar desapercibidas. Pero la muerte lenta de la vida cotidiana coexiste con otras formas más directas de dar muerte. Actualmente, algunas de las expresiones de la necropolítica en estos barrios se dan bajo el hostigamiento de las fuerzas represivas y la liberación de las zonas que habilitan el uso de la violencia entre pares.

El gatillo de la democracia

La reducción de las oportunidades de vida en los contextos más vulnerados es tan sólo uno de los factores que dan cuenta de la sobremortalidad masculina en estos ámbitos, que comienza en la juventud. Las estadísticas muestran que, tanto en el caso de la Ciudad de Buenos Aires como en la región de las Américas, un alto porcentaje de los jóvenes (varones)⁶ mueren por causas no transmisibles, principalmente por violencia colectiva y violencia intencional o legal (OPS, 2019, p.34; DGEyC, 2018).

Uno de los últimos informes sobre mortalidad juvenil señala que la cantidad de muertes de varones en Argentina duplicó a la de las mujeres de la misma edad y en un 70% fueron provocadas por causas externas —como son los traumatismos debidos al tránsito y los disparos de arma de fuego— (Unicef, 2019). En la Ciudad de Buenos Aires las causas de muerte vinculadas con el disparo de armas de fuego tienen por víctimas y victimarios a jóvenes varones cis de entre 18 y 35 años y se centran en contextos vulnerados (Consejo de la Magistratura, 2019; DGEyC, 2019). Estos datos contribuyen a comprender por qué en el sur de la ciudad los jóvenes tienen más posibilidades de morir por un disparo que por una enfermedad. A mi entender, la noción de “necropolítica” de Achille Mbembé brinda herramientas para comprender la complejidad de este fenómeno.

⁵ La investigación publicada en 2019 por un equipo de epidemiólogos internacionales reveló la profunda desigualdad al interior de seis ciudades de Latinoamérica. El estudio señala que la desigualdad social vinculada a la raza, al género y a la educación se traduce en una desigualdad en la salud, lo que explica las diferencias en la mortalidad y la expectativa de vida al nacer entre los distritos más ricos y los más vulnerados (Bilal et al, 2019).

⁶ Dado que las estadísticas no hacen la distinción entre personas cis y trans, y no consideran la especificidad de las experiencias trans, sería inadecuado extender sus resultados a otras masculinidades no cis.

Mbembé analiza las formas en las que la vida se somete al poder de la muerte (2011, p. 74). En determinados contextos se crean espacios de muerte en donde ciertas poblaciones son marcadas como desechables y son eliminadas por ello. En adición, el término "necropolítica" no sólo refiere al poder de dar muerte sino también a la producción de poblaciones enteras como descartables. Bajo determinadas circunstancias, algunas personas son sometidas al estatus de "muertos-vivientes" (2011, p. 75). La necropolítica, además, tiene lugar allí donde la ley se suspende y donde "el derecho soberano a matar no está sometido a ninguna regla" (Mbembé, 2011, p. 40). En estos lugares, las poblaciones son clasificadas y se establecen derechos diferenciales para las distintas categorías de personas. Es decir, y en palabras del propio autor, se define "quien tiene importancia y quien no la tiene, quién está desprovisto de valor y puede ser fácilmente sustituible y quién no" (Mbembé, 2011, p.46).

Tanto la propuesta de Mbembé como la de Berlant ponen el foco en las políticas de muerte, pero también sugieren ir más allá y hacer visible cómo poblaciones enteras son producidas para el descarte y cómo la vida y la muerte coexisten para conformar mundos en donde la mera existencia es prácticamente inviable. A continuación, se toman en consideración dos manifestaciones de la necropolítica en los contextos vulnerados del sur de la Ciudad de Buenos Aires: la violencia policial y la liberación de zonas que posibilita el conflicto intrageneracional de los jóvenes. Ambas situaciones son producto de la gestión de la muerte por parte del Estado que da lugar a nuevas relaciones sociales en las que los jóvenes varones cis son señalados como descartables. Son producto de la gestión de la exclusión: es por ello que sostengo que la muerte derivada de conflictos intrageneracionales es otra manifestación de la necropolítica.

Tal como ha sido ampliamente documentado, la violencia policial⁷ tiene por principal víctima a los jóvenes varones cis de contextos vulnerados (HRW y CELS, 1998; CELS, 2018; CORREPI, 2019 y 2020). Aquí es importante puntualizar en tres cuestiones. De una parte, en las formas de esta violencia; de otra parte, en la selectividad policial en el sur de la ciudad de Buenos Aires; y, por último, en la variación de las intensidades de la violencia policial según el contexto político.

Se hace relevante aquí introducir el concepto de "hostigamiento", que se refiere a las relaciones entre las fuerzas represivas y la población de contextos vulnerados. Como señala la investigación sobre las formas de la violencia policial del equipo de Antropología Política y Jurídica de la Universidad de Buenos Aires:

El repertorio de prácticas incluidas [en la noción de hostigamiento] no constituye una lista cerrada, pero en general incluye "demoras" y detenciones reiteradas y arbitrarias, amenazas, insultos y/o humillaciones verbales, maltrato físico, robo o rotura de pertenencias y en algunos casos formas más graves de abuso físico (tortura, lesiones graves con o sin arma de fuego) o de discrecionalidad policial ("armado" de

⁷ Así como la expresión "letalidad policial" abarca el accionar de las distintas fuerzas represivas (CELS, 2018), aquí referiré a la violencia policial para dar cuenta de la violencia ejercida por las diferentes fuerzas represivas.

causas penales). El elemento extorsivo está presente en muchas de estas relaciones. Eventualmente pueden dar lugar a casos extremos de violencia policial, como ejecuciones o desapariciones forzadas (Pita et al., 2019, pp. 12-13).

Esta cita da un breve panorama de los tipos de prácticas de violencia policial y de sus diferentes escalas. Así, el hostigamiento policial va desde burlas o insultos —lo que en el contexto estudiado suele llamarse “verdugueo”— hasta la desaparición física de una persona, y lo que no debe perderse de vista es que muchas de las muertes tienen como punto de partida estas violencias cotidianas. Las violencias mencionadas por esta cita se dan en diversas situaciones. La mayoría de ellas se dan en tareas de patrullaje y no como consecuencia de una investigación. Es decir, tienen lugar en el espacio público, en la calle a partir del “olfato policial”, generalmente en el control del uso del espacio público y en controles vehiculares. En el primer caso, las fuerzas represivas suelen pedir de manera provocadora a grupos de jóvenes reunidos en la calle que se vayan a sus casas (CELS, s/f, p. 14 y 2016, p. 29; Cozzi, Font y Mistura, 2014, p.18). En el segundo, los controles vehiculares son un ejemplo de la forma de relacionarse de Gendarmería y Prefectura⁸ con los jóvenes de los sectores vulnerados del sur de la ciudad (Pita et al., 2019; Zajac, 2020). En su investigación, Joaquín Zajac concluyó que, en las tareas de patrullaje, bajo el pretexto de estar buscando vehículos robados, lxs gendarmes “[identifican] a los jóvenes entre 15 y 25 como antagonistas principales” (Zajac, 2017, p. 11) y agregan que presuponían por el “olfato policial” que los que andaban en motos eran los más peligrosos ya que seguramente estaban implicados en delitos (Zajac, 2020, p. 177).

El principal problema de estas formas de hostigamientos de menor intensidad es que no existen registros formales de ellos, ya que se han instalado como prácticas de la vida cotidiana en estos barrios. Los casos de “gatillo fácil”,⁹ que suelen darse a conocer gracias al activismo, se concentran en la vía pública y casi la totalidad de las muertes se produjo en manos de agentes que estaban fuera de servicio (CELS, 2018). Este abanico de violencias perpetradas en el espacio público y de forma permanente sobre los mismos cuerpos, da cuenta no sólo de la sobrecriminalización de los jóvenes de sectores vulnerados sino también de la continuidad en el tiempo de estas prácticas. Así, a la par de la necropolítica de las fuerzas represivas —que inscriben nuevas relaciones espaciales y definen quiénes deben

⁸ En Argentina la Gendarmería Nacional se desempeña en la vigilancia de las fronteras nacionales. Por su parte, la Prefectura Naval cumple tareas en las aduanas y en el territorio marítimo. Ambas son llamadas “fuerzas federales” porque responden al Ministerio de Seguridad de la Nación. En el año 2011 y a raíz de múltiples abusos cometidos por la Policía Federal en contextos vulnerados, se desplegó el “Operativo Cinturón Sur” que implicó el traspaso de la Policía Federal a la Gendarmería y la Prefectura en los barrios más vulnerados. Esto, decían, tenía el objetivo de “pacificar” y “prevenir” (Zajac, 2017). En el año 2021 comenzó el traspaso de estas fuerzas a la Policía de la Ciudad de Buenos Aires (creada en enero de 2017).

⁹ Los asesinatos y heridas provocados por parte de las fuerzas represivas en Argentina son llamados “gatillo fácil”. El término alude a la expresión “la secta del gatillo alegre” del periodista asesinado por la última dictadura, Rodolfo Walsh, y fue usado por primera vez en la causa de la masacre de Budge donde tres jóvenes fueron asesinados por la policía de la provincia de Buenos Aires (Pita, 2010, p 7).

morir— conviven formas de violencia permanentes que tienen por efecto desgastar¹⁰ a los jóvenes cis de sectores vulnerados.

Otro tipo de violencias tienen lugar cuando los jóvenes son detenidos acusados de algún delito o demorados por averiguación de antecedentes. Gracias a las denuncias¹¹ de algunos de ellos, se pudieron conocer prácticas de hostigamiento que, coincidentemente, se concentran en el sur de la ciudad (PROCUVIN, 2014, p. 1; 2015, p.6). Los relatos de los jóvenes señalan malos tratos y hasta torturas al momento de ser detenidos y durante el traslado al Centro de Atención y Derivación (CAD) —lugar al que deben ser derivados los jóvenes “en conflicto con la ley penal” en la Ciudad de Buenos Aires—. Además, existen períodos de tiempo inexplicables entre que son detenidos y llegan al CAD, lo que permite inferir que durante ese tiempo los jóvenes fueron privados de su libertad y sometidos a diferentes formas de hostigamiento¹² (PROCUVIN, 2014, p. 7 y 16). Todo esto es evidencia de que el accionar de las fuerzas represivas no solamente incumple protocolos, sino que produce formas específicas de actuar en los territorios más vulnerados, que tienen por efecto clasificar a la población y señalar a los jóvenes como blancos del hostigamiento en todas sus formas. Este es uno de los modos en que el accionar policial delimita qué vidas son dignas de ser vividas y cuáles no.

La discrecionalidad y la selectividad policial exigen atención también. El “mapa de conflictividad penal” señala que la mayor cantidad de detenciones por presunta comisión de delitos se concentra en el sur de la Ciudad (Ministerio Público Fiscal de la Ciudad de Buenos Aires, 2019). Este mapa, más que mostrar los delitos efectivamente realizados, muestra la selectividad penal: lxs acusadxs de delitos viven en los barrios más vulnerados, en tanto lxs acusadxs de contravenciones viven en los más pudientes. Este tipo de distinciones ya habían sido advertidas desde los años '70 por el abolicionismo penal: Louk Hulsman, por ejemplo, arguye que no existe una realidad ontológica del delito y que quienes están involucradxs en actividades consideradas delictivas no constituyen una categoría diferencial de personas. En cambio, el autor advierte que más que un “prototipo de delincuente”, lo que existe es una sobrerrepresentación de jóvenes de contextos vulnerados entre aquellxs que son identificadxs como “delincuentes” (Hulsman, 1993, pp. 75-76). En este sentido, no resulta

¹⁰ En un informe conjunto de Human Rights Watch y el CELS se señala que la práctica rutinaria de detención por averiguación de antecedentes “permite desgastar, a través de la presión constante que suponen la detención y el alojamiento en malas condiciones, a pequeños delincuentes o a personas estereotipadas por la policía como molestas” (HRW y CELS, 1998, p. 50).

¹¹ Cabe señalar que los informes muestran el subregistro de este problema, ya que se hicieron sobre la base de los jóvenes menores de 18 años que llegaron al CAD y realizaron formalmente la denuncia. Estos datos no terminan de reflejar el problema ya que no todos los jóvenes que sufrieron violencia llegaron al CAD ni todos los que llegaron denunciaron (PROCUVIN, 2015, p. 1).

¹² María Victoria Pita, Florencia Corbelle y Florencia Brescia recuperan la denuncia que tomó estado público de unos jóvenes que fueron amenazados con ser tirados al Riachuelo en Ciudad de Buenos Aires (Pita et al., 2019, p. 6). Esta amenaza remite al asesinato de Ezequiel Demonty quien vivía al sur de la ciudad y el 14 de septiembre de 2002 fue interceptado junto con dos amigos por la Policía Federal. Los golpearon, torturaron y llevaron hasta el entonces puente Alsina —en 2015 se aprobó el cambio de denominación y hoy es el puente “Ezequiel Demonty”— y los obligaron a arrojarlos al Riachuelo. Sus dos amigos lograron sobrevivir, pero Demonty falleció.

extraño que las detenciones por delitos se concentren en el sur. Esto no es porque lxs residentes del norte no realicen las mismas acciones (es decir, no "cometan delitos") sino porque sus acciones, a lo sumo, son tipificadas como "contravenciones". El mapa de la conflictividad muestra la selectividad policial a la hora de elegir a quién sancionar. Siguiendo la propuesta de Laura Sánchez (2012) de identificar cómo actúa el imaginario en torno a la sexualidad y el género, propongo considerar sus operaciones en el caso de las masculinidades, incorporando en el análisis también otras categorías. En este caso podemos sostener que lxs efectivxs tienen nociones preconcebidas sobre quiénes son lxs principales sospechosxs: cuál es su género, cuál es su condición generacional, dónde viven e, incluso, cómo se visten. Estas ideas preconcebidas permiten comprender por qué los jóvenes de contextos vulnerados son el blanco de las prácticas de hostigamiento policial y por qué, como plantea Hulsman, están sobrerrepresentadxs entre lxs acusadxs de "delincuentes".

Finalmente, cabe señalar que estas prácticas de hostigamiento y selectividad policial recrudescen según los distintos momentos políticos. Esto aplica para la Ciudad de Buenos Aires, pero también para la región. Los gobiernos neoliberales se caracterizan por el aumento de políticas represivas porque tienen una noción de Estado mínimo que debe dedicarse a la seguridad. Ello implica el aumento de la sobrevigilancia y sobrecriminalización de los contextos más vulnerados. Para el caso argentino, desde el retorno de la democracia en 1983, el gobierno que asesinó a la mayor cantidad de personas producto de políticas represivas fue el de Mauricio Macri.¹³ Aun así y conforme los datos arrojados por diversas organizaciones (CORREPI, 2020; CELS, s.f., 2018), las prácticas de hostigamiento sobre los sectores vulnerados están presentes en todos los gobiernos y bajo las tareas de patrullaje de todas las fuerzas represivas. Más allá del uniforme o de las autoridades políticas, queda en evidencia que las prácticas de hostigamiento son las formas en las que los distintos gobiernos definen quiénes son sustituibles y pueden quedar expuestxs a las balas del Estado. Con diferentes intensidades según el momento político, existe una política de Estado que no conoce de grietas ni de fisuras: aquella que señala a los sectores más vulnerados y, en este caso a los jóvenes, como blanco de las políticas de muerte.

La violencia intrageneracional que se expresa en los conflictos entre grupos de jóvenes es otra expresión de la necropolítica en estos contextos. En los barrios más vulnerados de la Ciudad de Buenos Aires se registran la mayor cantidad de defunciones producto de "discusiones/riñas/venganza" (Consejo de la Magistratura, 2019) y una de las primeras causas de muerte en jóvenes varones de 15 a 34 años es por disparo de arma de fuego (DGEyC, 2018). Antes de abordar el vínculo entre los usos de la violencia y las masculinidades en estos contextos es pertinente recuperar algunas de las características de estas violencias intrageneracionales para comprender cómo ellas son producto de las políticas de muerte.

¹³ Según CORREPI, el gobierno del presidente Mauricio Macri (2015-2019) llegó a la mayor cantidad de defunciones con un asesinato cada 18,34 horas (2020, p.56)

En oposición a la interpretación que sostiene que las interacciones violentas son desreguladas (Kessler, 2004, p. 71), Eugenia Cozzi (2016a) plantea que la violencia entre jóvenes está completamente regulada. El despliegue "habilitado" de la violencia es entre quienes están en la calle, "andan a los tiros" y/o participan de mercados ilegales. Además, para que un conflicto sea legítimo debe enfrentar grupos parejos (Skliar, 2016, p. 2151). La violencia dirigida hacia cualquier otra persona —incluyendo a familiares de los involucrados— es ilegítima y su víctima, una "víctima inocente" (Cozzi, 2016a, p. 81). Además, se espera que no se dé intervención a las autoridades policiales (Cozzi, 2016a, p. 97; Skliar, 2016). Existen múltiples motivos que pueden desalentar las denuncias y esos van desde entender que los conflictos son asuntos privados (Cozzi, 2016b) hasta temer represalias. Dado que las violencias transcurren en contextos atravesados por la necropolítica y la muerte lenta, no resulta extraño que en barrios vulnerados acudir a la justicia que los sobrecriminaliza y los desprotege no sea una opción viable.

Las muertes que se producen en dichas disputas suelen ser caratuladas como "ajustes de cuentas". Según Cozzi, esa caracterización por parte de los registros policiales y de las crónicas periodísticas puede fomentar la idea de que "se matan entre ellos" y que no hay nada para hacer. Acá cabe observar que esta interpretación puede alentar discursos basurizadores hacia los jóvenes. Además, supone que, si las muertes se originaron en conflictos interpersonales, entonces no hay una responsabilidad estatal sobre ellas (2016b, p. 101).

Más allá de que algunxs jóvenes o vecinxs entiendan que los conflictos pueden resolverse a "las piñas" —golpes de puño— o a "los tiros", lo cierto es que puede suceder porque los territorios que habitan están desprotegidos. En tanto los jóvenes sean vistos como una amenaza y no como merecedores de protección, y en tanto la selectividad del sistema penal caiga sobre los eslabones más débiles dejando intactas las redes de tráfico ilegales, entonces los jóvenes seguirán expuestos a ambientes atravesados por la violencia, las drogas y las armas. Por este motivo, es preciso analizar el problema teniendo como marco las violencias estructurales que entretajan sus vidas. Lo que a simple vista puede parecer una "venganza" o un "ajuste de cuentas" esconde tras de sí la gestión de la muerte en los barrios. Tal como señalan Perelman y Tufró, raramente las fuerzas policiales intervienen en estos conflictos, "lo que es vivido como una liberación de la zona" (2015, p. 156). Mientras que el uso de la violencia extrema como forma de resolver disputas sería inadmisibles en el resto de la ciudad, en los barrios del sur está naturalizado que los varones puedan morir de esta manera. No es casual que mientras el brazo armado del Estado se encarga de acusar a los jóvenes de delinquentes, de detenerlos y hostigarlos, también sea el que mire para otro lado cuando los niveles de violencia ascienden. Estas zonas liberadas son un claro ejemplo del accionar de las fuerzas represivas, un accionar que tiene la venia de las autoridades políticas y que, como veremos en seguida, está reforzado por los medios de comunicación en la cobertura de este tipo de hechos.

BASURIZACIÓN DE LOS JÓVENES

Las políticas de muerte son acompañadas por discursos que (re)producen imágenes estereotipadas de los contextos vulnerados y que tienen por efecto, como dijera Valverde Gefaell (2015), el silencio o la complicidad del resto de la sociedad. Para comprender esto serán de ayuda los conceptos de "basurización simbólica" de Rocío Silva Santisteban, "estigma" de Erving Goffman y "estigmatización territorial" de Loïc Wacquant.

De acuerdo con la teórica peruana Rocío Silva Santisteban, la basurización simbólica es "una forma de organizar al otro como un elemento sobrante de un sistema simbólico" (Silva Santisteban, 2008, p. 18). Las personas "basurizadas" son vistas como peligrosas porque pueden contaminar a lxs demás, y de ahí que los mecanismos basurizadores sean procesos de subalternización delx otrx (Silva Santisteban, 2008, p. 58). Siguiendo este razonamiento, si algunas poblaciones son consideradas "basura", entonces eliminarlas no sólo será prioritario, sino que también aportará el "beneficio" de mantener "los desechos" alejados del resto de la sociedad. Además, la espectacularización de la pobreza en los medios de comunicación constituye una "pedagogía basurizadora" (2008, p. 153). En este caso, cuando las fuerzas represivas demoran o detienen a jóvenes que andan en motos en verdad remiten al estereotipo del "motochorro", imagen alimentada por los medios de comunicación que instala la idea de que los jóvenes de sectores vulnerados que usan motos son delincuentes. Tales varones son configurados como basura, y esto funciona de coartada para justificar tanto su eliminación como el silencio cómplice del resto de la sociedad.

Como ha señalado Erving Goffman (2006, p.7), el estigma inhabilita a su portadorx de una plena aceptación social. Las investigaciones del sociólogo respecto de las interacciones interpersonales cara a cara señalan que la sociedad clasifica a las personas y les confiere atributos "normales" o "corrientes" de acuerdo con el grupo en el que se las ubica. En los casos en los que la persona que conocemos presenta un atributo que no forma parte de las expectativas, posiblemente su identidad se vea deteriorada e, incluso, pensemos que esa persona puede ser peligrosa. Es así, dice Goffman, como la persona deja de ser "normal" y pasa a ser menospreciada. Los atributos de esa naturaleza, que desacreditan la "humanidad" de lx sujetx son estigmas (2006, p.12). El autor distinguió tres tipos de estigmas: las "abominaciones corporales", "los defectos del carácter" y aquellos vinculados a la raza, religión y nación (Goffman, 2006, pp. 15 y 161).

Posteriormente, Wacquant (2007) retoma estos desarrollos para examinar lo que sucede en barrios vulnerados mediante la noción de "estigmatización territorial". Por supuesto, la apropiación de esta categoría y su aplicación al contexto del sur de la Ciudad de Buenos Aires no supone una equiparación de lo que pasa en estas latitudes con lo que ocurre en los guetos de Chicago o en los barrios parisinos, estudiados por el autor. Se trata de subrayar que el lugar de residencia aporta a la comprensión de las desventajas que

descalifican al individuo y le privan de la aceptación del resto: la “estigmatización territorial” tiene por función marcar a ciertas poblaciones como descartables.

La estigmatización territorial en contextos vulnerados “es un factor importante en la generación y perpetuación de las malas condiciones de vida” (Kessler y Dimarco, 2013, p.226) y tiene tres efectos que, según Wacquant (2007), no deben ser subestimados: el sentimiento de indignidad, el deterioro físico y la desconfianza mutua. El primero impacta en el éxito escolar y afecta de forma particular el acceso al mercado laboral. Es de sobra conocido que quienes viven en zonas estigmatizadas a veces se ven forzados a ocultar su verdadero domicilio ya que esto “disminuye su credibilidad”. Respecto del segundo, existe una correlación entre la degradación simbólica —una basurización territorial— y el deterioro físico de los barrios. Entre otras cosas, en estos barrios hay una menor presencia de instituciones y servicios que lxs habitantes necesitan.¹⁴ El tercero se traduce en que los jóvenes —principales portadores del estigma— sean vistos como una amenaza (Kessler y Dimarco, 2013). Finalmente, estos espacios estigmatizados suelen quedar fuera del consumo que está bien visto y que, en muchas ocasiones, otorga las credenciales necesarias para mostrar ser “unx buenx ciudadanx” (Wacquant, 2007, p. 47). Por todo esto, lxs habitantes de estos territorios suelen sentir que no hay un futuro posible fuera de la exclusión que viven en su vida cotidiana (Wacquant, 2007, p. 46).

En conclusión, a partir de la producción de imágenes sobre lxs otrxs, la basurización simbólica y la estigmatización territorial colaboran en la creación de las atmósferas de muerte. Por ello resulta imperioso, por un lado, tener en cuenta cómo las violencias simbólicas contribuyen en la efectividad de las políticas de muerte; y, por el otro, incorporar a la ubicación territorial como un elemento fundamental en cualquier lectura interseccional de este tipo de fenómenos.

¹⁴ Para un detalle de los informes sobre el acceso diferencial a servicios básicos, ver Arribalzaga (2021).



LAS CIS MASCULINIDADES JUVENILES COMO FACTOR ESPECÍFICO DE RIESGO EN CONTEXTOS VULNERADOS

Dado que las violencias materiales y simbólicas desarrolladas en el capítulo anterior tienen por blanco a los jóvenes varones cis de contextos vulnerados, es preciso reponer algunos desarrollos contemporáneos en estudios de la masculinidad que permitan comprender por qué existe una sobremortalidad masculina y por qué esta inicia en la juventud. Para hacerlo de manera sistemática, este capítulo se divide en tres partes. En la primera, se abordan las características de la masculinidad hegemónica, que se entiende como un factor de riesgo para todos los varones. En la segunda, se presentan los rasgos principales de una forma de masculinidad que tiene lugar en los contextos vulnerados, atravesados por las políticas de muerte descritas en el capítulo precedente. En la tercera, se defiende una perspectiva que tiene en cuenta la agencia en el uso de la violencia por parte de los jóvenes.

Masculinidad hegemónica y vías de socialización

La noción de “masculinidad hegemónica” fue propuesta por Connell (1998) para pensar la existencia de una forma dominante de expresión de la masculinidad. Esta forma se arroga la posición de mando sobre las otras expresiones de masculinidad y, en particular, garantiza la legitimidad del patriarcado. Cada manifestación de las masculinidades se ve afectada diferencialmente por la forma hegemónica.

En nuestra cultura, algunas de las características de la masculinidad hegemónica son aquellas de quienes están en la cima del poder: un hombre blanco, occidental, cristiano, proveedor, heterosexual, cissexual, propietario y de clase media a alta, entre otras (Bornstein, 2015, p. 191). Además, la homofobia es un elemento fundamental para definir la masculinidad heterosexual (Kaufman, 1989; Kimmel, 1997). Ya que el modelo hegemónico parte del presupuesto de la masculinidad cis como la “verdadera”, es preciso sumar el cissexismo como elemento constitutivo de la heterocisnormatividad.

Este modelo dominante, en tanto es histórico y cambiante, se aprehende a través de diversas vías de socialización. A los fines de este trabajo, cobran especial relevancia los medios de comunicación, el grupo de pares y la escuela. Este capítulo desarrolla los dos primeros, mientras que el siguiente se ocupa del tercero.

Desde los estudios de la masculinidad suele señalarse que los medios de comunicación vinculan la imagen del varón con la del sujeto exitoso, el fuerte, en franca oposición a la imagen de la mujer (Fabbri, 2009; Lomas, 2005). Sin embargo, una lectura interseccional atenta a otros factores tales como la clase o la condición juvenil exhibe que, en relación con los varones de sectores vulnerados, los vínculos son más bien con el peligro, y proliferan discursos que legitiman el miedo y las políticas punitivas sobre este grupo generacional (Kaplan, 2012).

La estigmatización que se realiza a partir de las etiquetas o prejuicios con los que se relaciona a los jóvenes ponen en juego dinámicas de poder en donde un grupo —lxs adultxs— nombran a otrxs —los jóvenes— y les atribuyen comportamientos violentos a partir de la apariencia o su condición juvenil. Al varón pobre con “determinados rasgos físicos se lo asocia al ladrón y/o violento” (Kaplan, 2012, p. 46). La clase es determinante en el señalamiento de los jóvenes de sectores vulnerados como “violentos” (Kaplan, 2009). El género también. Estos discursos basurizadores y estigmatizantes tienen un triple efecto. Por una parte, tienden a habilitar un mayor control estatal sobre las poblaciones marcadas como peligrosas. Es decir, no se cuestiona el ejercicio de violencia directa sobre estos cuerpos porque se realiza por el “bien de la sociedad” (Valverde Gefaell, 2015). Estos discursos que se reflejan en las escuelas, pero que tienen un correlato en la sociedad, responden a una progresiva criminalización de la pobreza¹⁵ y, en especial, de los jóvenes pobres que se

¹⁵ La autora retoma esta noción de la obra *Las cárceles de la miseria* de Loïc Wacquant.

constituyen en principales sospechosos (Kaplan, 2011a, p. 101; 2011b). En suma, los discursos estigmatizantes y de basurización legitiman la retórica de la “mano dura”, y juntos habilitan la necropolítica de las fuerzas represivas sobre los jóvenes cis varones de sectores vulnerados —tal como apuntan los informes ya mencionados—.

Por otro lado, y como consecuencia de lo anterior, estos mensajes que estigmatizan y criminalizan a los jóvenes de contextos vulnerados tienen el efecto de responsabilizarlos de su propia suerte. El joven es responsabilizado de la violencia que recae sobre él, mientras que su vida es descontextualizada¹⁶ y sólo tenida en cuenta como trayectoria individual (Valverde Gefaell, 2015, p. 26). De este modo se puede creer que la única alternativa es la meritocracia. Estos problemas destacan la relevancia de tener un enfoque interseccional donde no sólo se vea el entramado entre género, clase y condición juvenil —entre otras variables— sino que se tengan en cuenta la necropolítica y la muerte lenta que actúan en estas configuraciones identitarias complejas.

El tercer efecto de las etiquetas basurizadoras es que refuerzan y mantienen el adultocentrismo, una estructura de dominación que se concatena con otros modos de dominio y que también refiere a un paradigma a partir del cual se construyen imaginarios (Duarte Quapper, 2015, p. 23). El adultocentrismo actúa como otra matriz de opresión (Hill Collins, 2000) que es afectada y afecta a otras y que, además, tiene un impacto en la construcción de discursos en donde lo juvenil es menospreciado y se encuentra bajo una estricta vigilancia —con el consecuente castigo— del mundo adulto.

Masculinidades juveniles como factor específico de riesgo en contextos vulnerados

El modelo de masculinidad hegemónica es un riesgo para mujeres y niñas —en los casos de violencia intrafamiliar—, para otros varones —en los casos de conflictos— y, en tercer lugar, para los propios sujetos —en tanto los “desafíos” que ponen a prueba su masculinidad son un riesgo para sí mismos— (de Keijzer, 2003). Ahora bien, ¿qué sucede con las masculinidades de contextos vulnerados que, a su vez, se desarrollan en espacios atravesados por las políticas de muerte? ¿Qué sucede cuando se es varón joven en contextos vulnerados donde el peligro real o potencial está a la vuelta de la esquina? A continuación, se muestra cómo el entramado de muerte lenta y necropolítica da lugar a formas específicas de masculinidad que están en permanente riesgo de muerte.

Uno de los aportes teóricos más relevantes para comprender las masculinidades y su intersección con la clase fue el de la socióloga australiana Raewyn Connell. Así como introdujo la noción de masculinidad hegemónica, también propició el modelo de “masculinidad

¹⁶ Un claro ejemplo de ello, que fue abordado en el capítulo anterior, es la tipificación de estas muertes como casos de “ajustes de cuentas”: estas lecturas tienden a ver el problema como interpersonal, y dejan de lado la responsabilidad estatal sobre el fenómeno.

marginada" para ver cómo interseca la clase con el género. Dentro de las propias estructuras de género, estas masculinidades se caracterizan por vincularse con el mercado laboral de forma intermitente. Ante la falta de empleo, incluso pueden realizar prácticas delictivas y verlas como un medio más de subsistencia (Connell, 2003, p. 146). En palabras de Connell: "la masculinidad que protesta se da en la clase marginal en la que el reclamo de poder (central en la masculinidad hegemónica) es negada por su condición de clase" (Connell, 2003, p. 166). Esto puede resolverse o bien a través de la resignación o bien mediante estrategias directas que serán catalogadas como un delito, sea por el uso de la fuerza o por acudir a prácticas ilegales. Una forma de resolver dicha contradicción puede ser la de exaltar la masculinidad y mostrarse permanentemente como una persona peligrosa (Connell, 2003). Si bien la condición de clase no es un destino para los jóvenes de contextos vulnerados, sería errado no tenerla en cuenta a la hora de analizar sus identidades. La clase atravesada por las diferentes marcas identitarias en presencia de necropolítica y muerte lenta, condiciona la existencia de vidas posibles y vidas marcadas como desechables. El uso de la violencia puede ser entendido, tal como se desarrollará en el apartado sobre agencia, como una respuesta posible a esa vida negada.¹⁷

El trabajo sobre masculinidades en el contexto regional destaca el uso potencial o real de la fuerza como modo de demostrar y poner a prueba la masculinidad (Alvarado Cantero, 2011; Duarte Quapper, 2006; Valencia, 2010; Marcial Vázquez, 2019). Este uso de la fuerza y de la violencia puede ser entendido por los jóvenes como una forma legítima y extendida de obtener prestigio y honor (Cozzi, 2018; Duarte Quapper, 2006) y como una forma de resolución de conflictos (Cozzi, 2018; Pita, 2018). El efecto de todo ello es exponer a los jóvenes y a sus cuerpos al peligro y esto, a su vez, es otra manera de demostrar que tienen "aguante", es decir, que no tienen problemas en hacer frente a los posibles conflictos y dirimirlos haciendo uso de la violencia. En consecuencia, las cicatrices y las marcas en el cuerpo pueden ser vistas como testimonio del "aguante" (Alabarces y Garriga Zucal, 2008, p. 282). Aquí se observa con total claridad la importancia de la dimensión corporal y de su rol, como dice Connell (2003), como agente y productor del género.

Las vías de socialización son fundamentales para interiorizar las expectativas y los mandatos de la masculinidad hegemónica. El grupo de pares es un factor central de socialización del género en la juventud ya que fomenta la competencia, la violencia y la homofobia (Fabbri, 2009). Asimismo, es el espacio por excelencia para reafirmar la masculinidad ya que el grupo de amigos actúa como garante y vigilante del género —cabe agregar, cis— (Marqués, 1997; Kimmel, 1997). La masculinidad es el premio a obtener en el grupo de pares, es un "estatus condicionado a su obtención" (Segato, 2013, p. 23) a lo largo de la vida y, como tal, está supeditado a la aprobación de los otros varones (Duarte Quapper,

¹⁷ Wacquant sostiene: "la violencia verbal de esos jóvenes, como el vandalismo al que aluden, se puede interpretar como una respuesta a la violencia socioeconómica y simbólica a la que están sometidos" (2007, p. 204).

2006). Para los contextos bajo análisis aquí, dichos procesos se dan, en gran medida, en "la calle": este espacio es el ámbito por excelencia en el que la masculinidad se pone a prueba y donde los jóvenes obtienen la aceptación del resto. La presencia permanente de los jóvenes en "la calle" responde a la necesidad de compartir con sus pares aquello que en la familia y la escuela no tiene lugar. En adición, mientras "la calle" es un lugar inseguro y peligroso para otras personas, para los jóvenes es el espacio donde pueden obtener y reforzar su rol dominante (Duarte Quapper, 2014, pp. 4-5).

Los jóvenes de sectores vulnerados, expulsados del hogar y de las instituciones escolares (Duarte Quapper, 2014, p.3; Marcial Vázquez, 2019, p.55), encuentran en la calle un espacio para la socialización. No obstante, este espacio está atravesado por la necropolítica de las fuerzas represivas y por los riesgos vinculados a la violencia entre pares —analizados en el capítulo anterior—, lo que lleva a reforzar la idea de la masculinidad y la socialización en la calle como un factor específico de riesgo en estos barrios. Como fue señalado anteriormente, el sólo hecho de estar reunidos en una esquina, pasillo o cancha suele ser motivo suficiente para que las fuerzas represivas sospechen de ellos (HRW y CELS, 1998, p. 49; CELS, 2016, p. 29). Mientras en otros barrios la intervención tomará la forma de un pedido, en contextos vulnerados ella suele ser una forma de provocación.¹⁸ Esto puede servir para explicar por qué la casi totalidad de las víctimas de "gatillo fácil" estaban en la calle o retenidas por contravenciones o averiguación de antecedentes (CORREPI, 2017 y 2019). Esto nuevamente pone de relieve la discrecionalidad en la selección de quienes son "demorados", que se ve atravesada por la clase, la condición juvenil y el barrio en el que viven. Adicionalmente, la presencia en la calle de grupos de jóvenes enfrentados también puede dar lugar a conflictos que, en ocasiones extremas, pueden terminar con la muerte de algún joven. Esto no significa que las masculinidades sean un riesgo sólo en estos contextos, sino que las formas en las que se expresa esa exposición al peligro dependen de la clase, el género, la condición juvenil y de las necropolíticas que "liberan" estas zonas, las convierten en espacios de muerte y, en consecuencia, condicionan la mera existencia de los jóvenes al encerrarlos en estas realidades. Así, la calle, usualmente pensada como el "afuera", como un espacio abierto e incluso de "libre circulación", se convierte en un lugar en el que los jóvenes quedan "encerrados", con pocas posibilidades de elección.¹⁹

Otro consenso en la descripción de estas masculinidades es la identificación de la ruptura del Estado de Bienestar como una de las posibles causas de la pérdida de sentido

¹⁸ La propia masculinidad de los agentes policiales también se pone en juego en esas situaciones ya que "deben poner orden" en tanto que son la mano armada del Estado, pero también lo hacen como forma de demostrar su dominación por sobre los jóvenes. Mariana Srimarco ha estudiado en profundidad la producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial. En sus análisis propone que la fuerza policial y las escuelas de formación reproducen mandatos androcéntricos en donde la virilidad debe ser demostrada de forma permanente. El sujeto policial debe ser un sujeto de poder y la masculinidad "encarna el accionar y la actitud propia del ejercicio del poder policial" (Sirimarco, 2004, p. 72).

¹⁹ Agradezco a Joice Barbosa por esta observación.

para ellas. Así como Connell señalaba que la cuestión de clase impacta en el uso de la violencia, estxs autorxs (Alvarado Cantero, 2011; Fuentes Díaz, 2012; Marcial Vázquez, 2019) identifican la ruptura de un Estado interventor como una de las causas de desprotección de estas poblaciones. En el neoliberalismo no se valora la vida como fuerza de trabajo (Fuentes Díaz, 2012). Fuentes Díaz, por ejemplo, señala cómo en la actualidad de Centroamérica ya no importa el control de la vida —como sugería la biopolítica de Michel Foucault (en Fuentes Díaz, 2012, pp. 45-46)—, sino que emergen vidas desnudas que pueden ser eliminadas sin que ello constituya un delito, y la proliferación de estados de excepción como forma de gobierno (Agamben en Fuentes Díaz, 2012, p. 46). La crisis del Estado de Bienestar provoca una deshumanización para quienes se encuentran vulnerados (Alvarado Cantero, 2011). Los jóvenes de dichos sectores experimentan esto como una pérdida de sentido que los deja a la deriva, sin la protección del Estado y sin posibilidades de sobrevivir económicamente (Kaplan, 2011a; Marcial Vázquez, 2019). Si a esta situación se le suma la discrecionalidad policial y el aumento de discursos y prácticas punitivas, la mera existencia de algunas poblaciones resulta imposible. Este último consenso obliga a indagar en la cuestión de la agencia de los jóvenes en el uso de la violencia.

El problema de la agencia

El trabajo de investigación sobre masculinidades en contextos vulnerados no ha abordado de manera suficiente la cuestión de la agencia. Entre las fuentes que sí se ocupan de esta cuestión, se destaca el trabajo de Sayak Valencia y su noción de “subjetividades endriagas”, que comparte varias de las notas características mostradas hasta aquí. En lo que sigue, se revisa críticamente esta noción con el fin de comprender mejor qué rol puede otorgársele a la agencia en contextos como los estudiados en este ensayo.

Valencia sostiene que el capitalismo *gore* —presente allí donde impera el narcotráfico— crea subjetividades “endriagas”: “sujetos que contradicen todas las lógicas de lo aceptable y lo normativo como consecuencia de ser redundantes en el orden económico (...) tratando de legitimar por medio de la violencia, los procesos de mercado negro, narcotráfico, drogas y armas” (Valencia, 2010, p. 20). La elección de “endriago” desestima la efectividad del término “sujeto marginal” y da cuenta de las personas que hacen uso de la violencia para empoderarse y adquirir capital (Valencia, 2010, p. 85 y 90). El término proviene de un personaje de la literatura medieval: un monstruo, cruce de hombre, hidra y dragón. Es una bestia que provoca temor en sus adversarios (Valencia, 2010, p. 89). La autora señala que “los sujetos endriagos *deciden* hacer uso de la violencia como herramienta de empoderamiento y de adquisición de capital” (Valencia, 2010, p. 90; subrayado mío). De aquí se desprende un nivel de agencia, de decisión por parte de estos sujetos que encontrarían en los crímenes y delitos la forma de lograr el empoderamiento que el sistema les niega. Este “necroempoderamiento”

tiene lugar ante la desvirilización que les provoca su exclusión del mercado laboral (Valencia, 2010, 90), que les empuja a consumir aun cuando no tienen medios para hacerlo.

El abordaje de Valencia pierde de vista el limitado abanico de oportunidades disponibles para los jóvenes que viven en contextos vulnerados y, por consiguiente, resulta inadecuado. Tanto el uso del término "endriago" para referir a los jóvenes que viven en estos entornos, como la presentación de las prácticas a las que recurren como formas de "empoderamiento" es peligroso ya que desdibuja el contexto en el que tienen lugar estas prácticas y, en consecuencia, carga las tintas sobre la responsabilidad individual de los jóvenes. La lectura de otros aportes, que adoptan un marco interseccional para entender los procesos de configuración de las masculinidades, presenta un panorama muy diferente. Trabajos como los de Eugenia Cozzi, Carlos Alvarado Cantero y Rogelio Marcial Vázquez, por ejemplo, patentizan las múltiples maneras en las que la agencia de estos jóvenes se ve limitada, y sus posibilidades de elección gravemente reducidas.

Mientras que Cozzi propone que la participación de actividades delictivas o usos de la violencia son formas "atractivas"²⁰ de construir prestigio y honor en contextos de exclusión (2014, p. 270; 2018, p. 126), Alvarado Cantero y Marcial Vázquez se centran en la reducción de oportunidades de vida que los empujan a acciones ilegales o violentas. Todxs coinciden en que la falta de oportunidades de empleo, educación y, por ende, la falta de condiciones materiales que les garanticen una vida digna los empuja a buscar la sobrevivencia económica en trabajos precarizados o actividades ilegales (Cozzi, 2014, p. 271; Alvarado Cantero, 2011, p. 57; Marcial Vázquez, 2019, p. 49). Alvarado Cantero, por ejemplo, sostiene que "las estrategias para solventar las carencias serán las que tengan a mano" (Alvarado Cantero, 2011, p. 58). A diferencia de Valencia, esta lectura es capaz de dar cuenta del conjunto de las relaciones que estructuran la masculinidad y quitar la mirada que individualiza el problema y sostiene una agencia por parte de los jóvenes. En la misma línea argumentativa, Marcial Vázquez (2019) sostiene que los jóvenes actúan de esta forma porque las esperanzas de un futuro mejor se diluyen ante un presente inexistente. Esta clave analítica ofrece recursos fundamentales para evitar lecturas simplistas, que resultan distorsivas y peligrosas. Dicho con otras palabras: permite rastrear la aparición de estas expresiones de masculinidad en las condiciones sociales, y, en consecuencia, no cae en la trampa voluntarista e individual. Las lecturas individualizantes y voluntaristas pueden ser cómplices de la criminalización de la pobreza, al ignorar deliberadamente la dimensión estructural de los problemas y habilitar discursos que culpabilizan a los individuos que los experimentan (Alvarado Cantero, 2011, p. 57).

²⁰ El término "atractivo" puede prestar a confusión ya que puede ocultar el hecho de que, como dice la propia autora, esas formas son las disponibles (2014, p. 271). Entonces si son las disponibles, no son "atractivas", sino las que hay. En este caso, sin embargo, "atractivo" refiere a que las representaciones sociales de esas actividades contienen una promesa de acceso a recursos que les son negados por otras vías (Cozzi, 2014). El análisis de Cozzi, a diferencia del de Valencia, sí da cuenta del entorno restringido en el que se despliegan las masculinidades.

Resulta fundamental correr el problema de la agencia desde una mera decisión individual hacia las posibilidades de vida disponibles en determinados contextos, y analizarlo desde un enfoque interseccional que pueda ir más allá de la masculinidad como lugar de poder. Por ello, a la hora de analizar estas identidades es importante retomar la cuestión de la agencia, a fin de comprenderla en sus posibilidades, sin representar a los sujetos como absolutamente pasivos, pero también en sus limitaciones, marcadas por la vulneración en diversos niveles y órdenes de la vida. Para esto es útil recuperar los efectos de los procesos de "etiquetamiento" mencionados en relación con los discursos estigmatizantes, criminalizantes y basurizadores sobre los jóvenes. Es decir, aquellos mensajes que circulan — en la escuela o en los medios, por ejemplo—y que prescriben las expectativas que se tienen sobre determinada población. Como todos los sujetos, los jóvenes también son permeables a la forma en la que nos referimos a ellos; en este caso particular, su autopercepción se ve afectada por los discursos criminalizantes que circulan sobre ellos (Kaplan, 2012). La sociedad establece los medios para categorizar a las personas y definir qué atributos se perciben como "normales" según cada categoría (Goffman, 2006, p. 12). En esta línea, Judith Butler plantea que existe una asignación de género que crea y hace circular determinados ideales del género y los ubica como "esencias naturales" (Butler, 2014). Siguiendo tales argumentos, se podría hablar también de una "asignación de clase" que hace circular determinados ideales que nos preceden. Si somos vulnerables a ciertos nombres o apodos que se nos imprimen de forma anterior a cualquier acto de la voluntad, también tiene sentido pensar en esa asignación de clase en donde la forma de nombrar se registra en estas identidades aun antes de que puedan hablar siquiera. Por tanto, y dado que las "etiquetas" o los nombres que se atribuyen —principalmente lxs adultxs, reforzando el adultocentrismo— a los jóvenes de contextos vulnerados suelen reforzar prejuicios, las formas de nombrarlos tienen por efecto limitar su agencia. Esto no quiere decir que los discursos que se emplean para referirse a ellos sean un destino, sino que son otra forma de coartar sus posibilidades.

Producto de las exclusiones y violencias estructurales, tanto materiales como simbólicas, la agencia de los jóvenes se verá limitada. Así, en contextos "basurizados" y estigmatizados, donde la supervivencia material no está garantizada, los jóvenes acudirán a prácticas ilegales que les permitan vivir—a veces haciendo uso de la violencia—y, a la vez, reafirmar su identidad masculina. ¿Cómo combinar al mismo tiempo este limitado marco de oportunidades con la capacidad que todavía tienen los jóvenes de contextos vulnerados de elegir algunas cosas? En estos casos, más que una agencia plena, se encuentra más bien una agencia en espasmos o, en palabras de Berlant, una "agencia lateral". Como señala la autora en *Optimismo Cruel*, "la mayoría de las cosas que hacemos no tienen una intencionalidad, sino que son formas de habitar la agencia en pequeños respiros de la voluntad" (Berlant, 2020, p. 213). En contextos de muerte lenta, la agencia no debe verse como una voluntad plena y consciente sino más bien como "pequeños respiros" que sostiene la supervivencia. En el caso aquí analizado la agencia de los jóvenes en contextos de necropolítica y muerte lenta

responde punto por punto a esta descripción: si bien "toman decisiones" que los llevan a participar de actividades ilegales y/o a usar la violencia o a exponerse a ella, éstas se dan en un marco completamente restrictivo.

En conclusión, estas identidades cis masculinas en contextos vulnerados son producto de la intersección de la clase, la condición juvenil, el barrio en el que viven, los discursos que circulan sobre ellos, el proceso de escolarización —que se analizarán en el próximo capítulo— y sus condiciones materiales de existencia. En lo inmediato, la necropolítica expone a los jóvenes a la muerte prematura y violenta en manos de las fuerzas represivas o en las disputas intrageneracionales. En el largo plazo, la muerte lenta hace lo suyo a través del agua contaminada, la falta de acceso a la salud o las enfermedades provocadas por la situación habitacional y la ambiental. La muerte está al acecho, ahí, cerca; y, aun así, a veces hay espacio para un desplazamiento. Resulta evidente que un análisis robusto de la masculinidad, en este caso de varones jóvenes cis en contextos vulnerados, exige tener en cuenta las múltiples violencias y categorías que los atraviesan. Si la masculinidad hegemónica es un factor de riesgo para todos los varones, queda claro que en estos contextos el peligro es mayor, y los dividendos del patriarcado están lejos de materializarse.



JÓVENES Y LA ESCUELA SECUNDARIA. DE LA REPRODUCCIÓN DE VIOLENCIAS A LA RESISTENCIA

Este capítulo se enfoca en la relación entre la educación de jóvenes de nivel medio en contextos vulnerados y los procesos de violencia y exclusión como las políticas de muerte. Se defiende que el sistema educativo (re)produce violencias que tienen por efecto la exclusión de los jóvenes lo cual implica, en determinados contextos, una mayor exposición a las políticas de muerte. Esto, a su vez, tiene un correlato en la construcción de las masculinidades juveniles; construcción que también se da, de manera particularmente efectiva, en el espacio escolar. Para desarrollar esto se presentan algunas de las violencias del sistema educativo en general, y cómo se manifiestan en los contextos vulnerados. Finalmente se recuperan algunos enfoques críticos, en especial el de la pedagogía *queer*,²¹ para destacar lo que estas miradas brindan en claves de reflexión y acción, que pueden derivar en resistencia y transformación.

²¹ La incorporación de la pedagogía *queer* en este trabajo no busca importar términos del Norte Global, sino resignificarlos a través de la especificidad del Sur Global (tal como proponen Pérez y Trujillo, 2020) y, en este caso, de los contextos vulnerados de la Ciudad de Buenos Aires.

El sistema educativo como (re)productor de violencias y exclusiones en contextos vulnerados

El sistema educativo y su expresión más cercana a los jóvenes, la escuela, no son ajenos a los procesos de constitución identitaria descritos en capítulos anteriores. Son conocidos los desarrollos de Foucault en *Vigilar y Castigar* (2016), donde mediante la noción de "biopolítica" se analizan algunas de las violencias producidas por el sistema que clasifica las trayectorias escolares y, por ende, las existencias posibles dentro de las aulas. El adultocentrismo y los procesos de normalización son las piedras fundacionales —y por momentos pareciera que incuestionables— del sistema educativo. Ello supone que la escuela es el ámbito por excelencia en donde los jóvenes harán el pasaje hacia una vida adulta y, por ello mismo, se espera que "maduren". Esta mirada no hace más que negar la existencia real de los jóvenes, ya que parecieran reducirse a una especie de tránsito hacia una vida adulta (Duarte Quapper, 2015, pp. 13-14). En dicho camino, la escuela funciona como un espacio de producción de subjetividades y el cuerpo disciplinado hace carne el proceso de escolarización (Lopes Louro, 1999, p. 8). La pedagogía *queer*, siguiendo el legado de Foucault, ha demostrado ampliamente cómo la normalización del sistema educativo pone de manifiesto que la escuela funciona como un espacio que controla cuerpos, clasifica identidades y disciplina o excluye aquellas que se escapan de la norma (Britzman, 2018 y 2019; Lopes Louro, 1999, 2019; Luhmann, 2019). De acuerdo con estas perspectivas, el paso por las instituciones escolares debe dejar marcas en los cuerpos y en las identidades: por ejemplo, un cuerpo escolarizado debe mostrarse capaz de estar sentado muchas horas o hacer silencio.

Sin embargo, en los contextos que examino aquí es preciso ir más allá de la biopolítica para dar cuenta de la otra cara del fenómeno: la necropolítica. El sistema educativo no sólo selecciona y produce las poblaciones aptas para el mercado, para "vivir en sociedad", sino que también selecciona y produce las desechables. Esto se da en distintos órdenes y mediante una amplia batería de mecanismos, que pueden organizarse en dos grupos: por un lado, los problemas vinculados con cuestiones estructurales; por el otro, las violencias que se dan en el ámbito interpersonal, específicamente en los discursos basurizadores y las etiquetas que realizamos lxs docentes. Las violencias estructurales, como las individuales, tienen por efecto la exclusión de los jóvenes y una mayor exposición al peligro. Estos procesos no se presentan por separado, sino que, muchas veces, suelen ser dinámicos e incluso contradictorios. En lo que sigue se abordará sucesivamente cada una de estas dos modalidades, proponiendo leerlas como vehículos de la necropolítica y la muerte lenta tal como fueron descritas en capítulos anteriores.

Entre los problemas estructurales se destacan el llamado "fracaso escolar", cuyo mayor exponente es el abandono escolar, y las llamadas "propuestas fragmentadas", que refieren a escuelas diferenciadas según los distintos orígenes socioculturales de lxs jóvenes (Tiramonti, 2011). Existe un amplio consenso en torno a los motivos que llevan a lxs jóvenes a

interrumpir sus trayectorias escolares (Jacinto y Terigi, 2007; Tenti Fanfani, 2008; Mitchell y Peregalli, 2014). Entre ellos podrían ubicarse los factores económicos, la estructura y dinámica familiar, y los factores escolares. Los enfoques que problematizan la patologización del estudiante como la principal explicación del abandono escolar proponen ubicar al "fracaso escolar" en una relación entre las personas y las condiciones en las que tiene lugar su escolarización (Terigi, 2009, p. 28). El abandono escolar debe verse como un proceso y no como un acontecimiento, ya que en los itinerarios escolares se pueden observar múltiples situaciones que preanuncian la deserción (Tenti Fanfani 2008, p. 65).

Dado el foco del presente ensayo en las condiciones de escolarización, es importante subrayar el impacto que tiene la rigidez del sistema en la producción de determinadas trayectorias escolares. El mayor problema es que si bien se aceptan trayectorias diferentes, la organización del sistema es rígida, lo que inexorablemente generará estudiantes en "riesgo educativo". Los factores considerados como "riesgo educativo" —sobreedad, repitencia, abandono, embarazo— no son un problema per se, sino que se constituyen como tales en un sistema organizado sobre la base de los modelos ideales de las trayectorias teóricas.²² La existencia de jóvenes que no cumplen con estas expectativas supone sin dudas una perturbación en el sistema, pero —lo que es más importante— en sus vidas genera tal marca que puede incluso conducir al abandono (Terigi, 2014, p. 82). Por esto es apremiante pasar del modelo que responsabiliza al estudiante y que pone bajo sospecha su educabilidad a otro que responsabilice también al sistema escolar y ponga en duda la lógica disciplinante del mismo (Baquero et. al., 2009, p. 316). Adicionalmente, el "fracaso escolar" no se vincula sólo con la deserción, sino también con la falta de acceso a las instituciones escolares, con la falta de permanencia y, finalmente, con el acceso a contenidos insuficientes o de baja relevancia que comprometen una trayectoria educativa posterior²³ (Terigi, 2009).

Todo lo dicho hasta aquí en relación con el denominado "fracaso escolar" se vincula con las políticas de muerte analizadas anteriormente. Por una parte, así como Berlant propone la idea de muerte lenta como "ambientes temporales" que afectan la vida cotidiana,

²² Podríamos decir que la trayectoria teórica se basa en el ordenamiento del tiempo que determina a qué etapas de la vida corresponden diferentes niveles escolares (Terigi, 2014, p. 73). Es decir, las trayectorias escolares se miden en función de las expectativas que el sistema educativo tiene sobre los estudiantes. A modo de ejemplo, en el actual sistema educativo la edad de un estudiante se convierte en un problema sólo si no cumple con la establecida para el año escolar que debería cursar, pero dado que la gradualidad se combina con la duración anual de los años de instrucción, en el nivel medio, quien adeuda más de tres materias debe recursar todo el año.

²³ El porcentaje de estudiantes del sur de la Ciudad de Buenos Aires que finalizan estudios terciarios o universitarios es muy reducido. Esto puede ser entendido a partir de los problemas que aquí mencionaré, y a partir de la dificultad de permanecer en aquellos ámbitos de educación superior, provocada por la insuficiencia de contenidos a los que accedieron durante la escuela media. A modo de ejemplo, si se hace un corte al 50% de la población mayor de 25 años según el máximo nivel de enseñanza alcanzado, en la comuna 8 —ubicada al sur de la ciudad y una de las más vulneradas— la mediana indica "secundario incompleto"; en cambio en la comuna 2 —al norte de la ciudad y de las que tienen mayor nivel adquisitivo— da un resultado de "estudios universitarios completos" (Gerencia Operativa de Epidemiología, 2017, p. 40).

es posible pensar el abandono escolar como una suerte de "deserción lenta" que implica la creación de un ambiente de "fracaso escolar" que va delineando un proceso paulatino pero que, a largo plazo, tendrá el efecto de expulsar a lxs jóvenes del sistema. Aquí vemos que un foco exclusivo en el momento de "crisis" (en este caso, el hecho de abandonar la escuela), pierde de vista las dimensiones temporales reales del fenómeno, y por lo tanto la escala del problema y lo que es necesario para abordarlo. Por otra parte, si bien el abandono escolar tiene consecuencias para todas las personas, en los entornos analizados aquí conlleva un riesgo adicional. Si tenemos en cuenta que estos jóvenes varones se ven atravesados por la necropolítica —en los casos de violencia institucional y de violencia entre pares— y la muerte lenta en el desgaste cotidiano, la supresión de la contención que pueden dar las instituciones educativas potencia el riesgo de exposición a esta política de muerte. Por tal motivo, la exclusión de los ámbitos educativos y sus implicancias deben evaluarse en función de la clase —entre otras variantes— de la población afectada.

Otro de los problemas estructurales es la fragmentación de las propuestas educativas. La fragmentación es un mecanismo de diferenciación dentro del sistema educativo y echa por tierra el mito de que la escuela pública recibe a todxs lxs estudiantes (Tiramonti, 2011). Por el contrario, a medida que se fueron incorporando nuevos sectores de la sociedad en el sistema educativo, éste fue construyendo nuevos "fragmentos" que iban delimitando qué tipos de estudiantes eran aptos para cada propuesta. Así por ejemplo, para evitar que lxs estudiantes abandonen su escolaridad se crearon las escuelas de reingreso²⁴, mientras que las escuelas de enseñanza media fueron creadas para llegar a lxs jóvenes de contextos vulnerados. Desde entonces, cada institución educativa tiene un límite que demarca la población que admite, y quienes quedan afuera deben acudir a otra institución que les incluya (Tiramonti, 2011, p 26).

Si bien el sistema educativo de la Ciudad de Buenos Aires contempla normativas que previenen estos mecanismos expulsivos, "persisten dinámicas selectivas y discriminatorias a través de las cuales los más vulnerados son limitados en el acceso a la educación" (Grupo Viernes, 2008, p. 63). En tanto el formato escolar tradicional sigue operando como marco y guía, se delimitan los cuerpos de quienes pueden tener acceso al sistema educativo y aquellos que serán descartados, expulsados en tanto no cumplen los requisitos de acceso, permanencia y egreso (Grupo Viernes, 2008). Las recorridas entre distritos para acceder a una escuela que garantice el derecho a la educación son una forma en las que el sistema va provocando el desgaste, el deterioro sobre estos cuerpos. De este modo y retomando la idea de una "deserción lenta", se va produciendo una exclusión que tiene lugar en la vida cotidiana y que termina con la deserción.

Ante esta realidad, se han implementado un conjunto de "medidas compensatorias": políticas que van desde la asignación de una beca hasta la modificación de proyectos

²⁴ Las escuelas de reingreso se crearon en la ciudad de Buenos Aires en el año 2004 a raíz del plan "Deserción Cero". Allí los grupos son reducidos y las condiciones de promoción, la organización de los tiempos y los diseños curriculares difieren de las escuelas medias (Grupo Viernes, 2008).

institucionales que busquen facilitar el acceso y la permanencia en el sistema educativo. Sin embargo, existe un cierto consenso en que las medidas destinadas a las poblaciones más postergadas suelen dar resultados parciales ya que son muy limitadas en sus alcances (Tenti Fanfani, 2008; Dussel, 2014; Neufeld et al., 2015). Por otra parte, esto puede dar lugar a efectos negativos tales como la estigmatización de las instituciones ubicadas en contextos vulnerados, la condescendencia pedagógica —esto es, relegar contenidos en pos de atender necesidades básicas— y, en consecuencia, una sobrecarga de las tareas de la escuela (Dussel, 2014, p. 12; Jacinto y Terigi, 2007, p. 76; Tenti Fanfani, 2008, pp. 69-70). Adicionalmente, las medidas compensatorias pueden ser criticadas en su intento de "incluir" alx otrx ya que no modifican la estructura de opresión y exclusión que provoca las desigualdades, sino que intenta ampliar el límite de lo que se incluye dentro de la "normalidad" (Kumashiro, 2000; Ocampo González, 2018; Planella y Pie, 2015). Con lo cual, las medidas compensatorias son parte del problema estructural ya que, si bien intentan "corregir" las desigualdades y ofrecer mayores oportunidades a quienes no las tienen, continúan reproduciendo un modelo que clasifica y expulsa. Por todo lo dicho, diversxs autorxs han llamado la atención sobre la necesidad de poner en duda el sistema que excluye, en vez de correr el límite de aquello que se incluye.

En un nivel simbólico y más interpersonal —entre estudiantes jóvenes y docentes adultxs—, se encuentran los procesos de etiquetamiento y clasificación que realizamos lxs adultxs. Al igual que sucede en el acto de nombrar a alguien como "violento" o como "buen/mal alumnx", no sólo se lo etiqueta²⁵ sino que también se pone en marcha una serie de expectativas basadas en esa tipificación (Kaplan, 2013).²⁶ Así, un mero acto de nominación pasa a ser una especie de predicción de la conducta esperada (Kaplan, 2013, p. 27). Todo esto tiene un impacto silencioso pero certero en la constitución de las identidades de lxs jóvenes, quienes hacen suyo un juicio sobre ellxs. El prejuicio colectivo —supongamos que es etiquetado como "violento" por su género y condición de clase y, por ende, "mal alumno" porque "se vive peleando con otros"— se convierte en un acto de conciencia individual (Kaplan y di Napoli, 2017). El etiquetamiento será más exitoso en función de la autoridad y el poder de quien nombre —acá se hace visible el adultocentrismo—, y su efecto será producir diversas trayectorias escolares.

Se observa, entonces, que los actos de clasificación y etiquetamiento producen trayectorias escolares diversas a partir de reforzar los procesos de normalización. La forma en la que lxs docentes —adultxs— nombramos a lxs estudiantes —jóvenes— tiene un efecto

²⁵ En línea con lo analizado en el capítulo anterior, muchos de los etiquetamientos que circulan en la escuela operan como discursos basurizadores (Santisteban, 2008) que ubican, en este caso, al estudiante como un desecho.

²⁶ Estos argumentos están emparentados de forma directa con la propuesta de Goffman al plantear que el estigma es una de las discrepancias entre la "identidad social virtual" (es decir, las expectativas puestas sobre esa persona) y su "identidad social real" (2006, p.12). De este modo, en la discrepancia entre lo que esperamos de unx buen alumnx y la realidad, aparece el estigma del "mal alumnx".

en la constitución de sus identidades y, por ende, en el desarrollo de itinerarios escolares más o menos exitosos según sea el caso. Es de suma importancia detenerse a reflexionar sobre estas formas de exclusión ya que, de no hacerlo, los estudiantes jóvenes cis varones de contextos vulnerados podrían ser etiquetados como “violentos” o “malos alumnos”. El mayor riesgo aquí será transmutar desigualdades sociales en desigualdades de una supuesta naturaleza (Kaplan, 2008). Tales prácticas tienen lugar en suposiciones tales como “está desescolarizado porque se porta mal”, “se vive peleando”, “repitió porque le cuesta” o su variante más cruel: “no le da [la cabeza]”, aludiendo a que el estudiante no tiene las capacidades intelectuales suficientes.

Este último mecanismo de exclusión y de (re)producción de violencias es el que se presenta en la expresión más concreta del sistema educativo: el aula. Los procesos que allí tienen lugar refuerzan las violencias estructurales tales como el “fracaso escolar”, la normalización y la fragmentación de las propuestas pedagógicas. Estas clasificaciones y etiquetamientos jerarquizan y seleccionan los cuerpos más aptos para el sistema escolar. Refuerzan la existencia de escuelas para “repetidores”, “chicos que se portan mal” y “pobres” y tienen el efecto de responsabilizar únicamente a lxs estudiantes de su escolarización —con la contracara de la meritocracia como única salida—. En los hechos, pareciera que la suerte de lxs estudiantes ya está echada de antemano y que sus identidades son inmutables. En este fenómeno reside una paradoja: por un lado, se responsabiliza a los estudiantes, pero, por el otro, su suerte está echada. En esta paradoja está la trampa que los culpa, pero a la vez los encierra en esa exclusión.²⁷ Esto último demuestra, tal como fue señalado en el capítulo anterior, cómo los discursos actúan sobre nosotrxs antes de que podamos hablar. Sin embargo, la forma en que somos nombradxs no es un destino y, tal como nos recuerda la

²⁷ En teoría *queer* esto es analizado por David Halperin (2000) en relación con las contradicciones de los discursos homofóbicos. Halperin sostiene que la categoría de “homosexual” sirve para estabilizar la de “heterosexual” y es un término “que puede ser llenado con un conjunto de predicados lógicamente contradictorios y mutuamente incompatibles” (Halperin, 2000, p.67-68). Luego agrega: “Homosexual como mujer no es un nombre que se refiera a una ‘especie natural’: es una construcción homofóbica y discursiva (...) Esto no quiere decir que la homosexualidad sea irreal. Por el contrario, las construcciones son muy reales. Las personas viven por ellas, después de todo, y hoy en día, cada vez más mueren por ellas” (Halperin, 2000, p.69). En las citas se observa que la categoría es construida como el término marcado cuyo objetivo es estabilizar al par no marcado y ubicado en una posición superior. También queda de manifiesto que en la construcción de la categoría pueden habitar discursos contradictorios, ya que no importa la categoría en sí, sino que funcione como una “descarga pública”. Además, el autor propone que estos discursos ambivalentes y contradictorios tienen efectos reales en la vida —y muerte— de las personas. Similarmente, los jóvenes de contextos vulnerados son portadores de múltiples etiquetas contradictorias que funcionan a modo de descarga. Ellos son etiquetados como “pibes chorros”, “delincuentes”, “malos alumnos”, “violentos”, “transas”, “no les da la cabeza”. A la vez que se supone que “no le da la cabeza” en la escuela, se los culpa de su propio “fracaso escolar”, o incluso son presentados como mentes maestras para cometer delitos. Esa contradicción demuestra, como plantea Halperin, que la construcción de tales etiquetas no apunta a una descripción fehaciente, sino que tiene por objetivo estabilizar a un “no marcado” (superior): en este caso, podemos pensar en el joven de clase media que mediante su esfuerzo y dedicación podrá satisfacer sus necesidades materiales y obtener las cualidades morales socialmente aceptadas, o inclusive en el adulto de clase media que, desde afuera, evaluará el desempeño de ambos.

teoría queer, siempre existe un margen en el que algo inesperado pueda ocurrir y habilite nuevas formas de existencia (Butler, 2014).

Las violencias y exclusiones en el ámbito escolar hasta acá mencionadas cobran mayor relevancia en los contextos más vulnerados de la Ciudad de Buenos Aires. A pesar de que existe legislación que establece la obligatoriedad de la educación secundaria en dicho distrito, la realidad dista de ser la enunciada (Krichesky et. al., 2011; Canevari et. al, 2014). En el sur de la Ciudad, y específicamente en los barrios más vulnerados, se centra la mayor deficiencia en la cobertura escolar —allí la falta de vacantes provoca hacinamiento en las aulas de algunas escuelas—, las mayores tasas de repitencia y sobreedad —signos de riesgo educativo que pueden derivar en abandono escolar— (Ministerio Público Tutelar, 2012, p. 17) y una caída en la matrícula del 50% entre lxs ingresantes de primer año y lxs que llegan al último año —que no necesariamente implica que lo terminen— (Ministerio Público Tutelar, 2012, p. 18). Todo esto permite explicar por qué las tasas de abandono escolar en los sectores vulnerados del sur duplican a las del resto de la ciudad (Mitchell y Peregalli, 2014).

Esta desigualdad quedó aún más expuesta durante la pandemia provocada por el virus SARS-CoV-2, que generó el cierre de las instituciones educativas y el pase a la educación a distancia. Ello significó un problema para lxs jóvenes de sectores vulnerados que no tuvieron acceso a dispositivos ni a internet que les permitieran asistir virtualmente a las clases. Jóvenes que se vieron en la necesidad de salir a trabajar en cuarentena para colaborar en los ingresos familiares, jóvenes que tuvieron que retirar de las escuelas canastas alimentarias que a duras penas alcanzaban para cubrir la alimentación familiar, se vieron excluídxs de la educación a distancia que, al menos en Ciudad de Buenos Aires, parece no ser un derecho, sino un privilegio de clase.²⁸

Finalmente, es posible incorporar al análisis el problema que se deriva de las zonas en las que se emplazan los establecimientos educativos en contextos vulnerados y que, sin dudas, afectan la escolaridad de lxs jóvenes. Estas escuelas se ubican en zonas con mayor presencia de agentes contaminantes —fábricas, basurales y/o autopistas, con la contaminación sonora que producen—, y muchas de ellas se encuentran en zonas inundables (Canevari et al., 2014). Es decir que estxs jóvenes asisten a escuelas en las que la contaminación, y las enfermedades que genera, son moneda corriente. Instituciones a las que no se puede acceder en caso de lluvias fuertes o que suspenden las clases por cortes de suministro o por presencia de roedores (Canevari et al., 2014) son parte del paisaje en el que miles de jóvenes estudian y docentes desempeñamos nuestra tarea.

Todas estas violencias, de distinta escala y naturaleza, tienen el efecto de expulsar a muchxs jóvenes del sistema educativo. Adicionalmente, cuando sus vidas están atravesadas por políticas de muerte y cuando sus identidades están entramadas en determinada condición de clase y género, el daño de la desescolarización los afecta de una forma muy específica: la

²⁸ Al momento de finalizar este texto no existen datos que den cuenta de la brecha digital en la Ciudad de Buenos Aires.

exposición al riesgo de muerte se hace más presente —en el corto o largo plazo—, y su margen de acción se ve más acotado.

Las masculinidades en la Educación Sexual Integral

A las condiciones institucionales y estructurales de exclusión y “deserción lenta”, se suman aquellas vinculadas con los contenidos que se transmiten y producen en el ámbito escolar. Entre ellos, los modelos de masculinidad resultan particularmente significativos, ya que inciden profundamente en las percepciones y autopercepciones de los jóvenes a los que se hace referencia en este ensayo. La escuela es una de las principales vías de socialización y como tal suele reforzar el modelo de masculinidad hegemónico y, en consecuencia, el orden social del género (Morgade en Torres, 2012). Los espacios escolares están repletos de ejemplos donde los cuerpos y las identidades se normalizan: el patio es de los varones y las clases de educación física generalmente se separan sobre la base de la asignación —y no identidad— de género. Esto tiene por efecto la clasificación y legitimación de algunas identidades en detrimento de otras.

Partiendo de la base de que es necesaria una educación sexual en el sistema educativo, aquí se pondrá la mira en las propuestas de la Educación Sexual Integral (ESI)²⁹ en Argentina y, específicamente, en la Ciudad de Buenos Aires, ya que es el programa del Ministerio de Educación que aborda las masculinidades. Así como los aportes de la aplicación de la ESI están a la vista, sus límites también. En este sentido, a pesar del enorme potencial desnormalizador que podrían tener, los alcances de la ESI, al menos en lo que a la construcción de masculinidades refiere, son limitados.

Aunque los materiales de la ESI intentan cuestionar la masculinidad hegemónica, la hegemonía ocupa un lugar central en sus propuestas. Paradójicamente, esta centralidad en la hegemonía no hace más que reproducir el problema que dice atacar. La lectura de los últimos cuadernillos del Ministerio de Educación de la Nación (2021) o del Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires (2020, 2021), pone de manifiesto que las propuestas se orientan a hablar de la violencia de varones cis hacia mujeres cis, el “iceberg de la violencia”, los “estereotipos de género” y los “privilegios de los varones”. Los materiales invitan a reflexionar sobre las masculinidades, pero pareciera que de lo que se trata es hacer que los varones que responden a la descripción de la masculinidad hegemónica repiensen su lugar de privilegio y se deconstruyan. Como apunta Azpiazu Carballo (s.f), podría tratarse de una nueva forma de masculinidad hegemónica en la que los varones cuestionan ciertos mandatos. Entonces, ¿qué sucede con estas propuestas cuando los jóvenes que habitan las aulas de contextos vulnerados no entran en los estrechos marcos de la hegemonía? Simplemente, pareciera que no están pensadas para ellos.

²⁹ En el 2006, en Argentina se promulgó la ley N° 26.150 que creó el Programa Nacional de Educación Sexual Integral que contempla la educación sexual como transversal a todas las materias y todos los niveles educativos.

Vale poner dos ejemplos al respecto. Las declaraciones institucionales aseguran que la ESI es diversa y supera el discurso de la tolerancia, pero, llamativamente, los varones trans prácticamente no existen y cuando lo hacen, aparecen desde una mirada medicalizante. Así por ejemplo en abril de 2021 el Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires publicó el material "ESI en el aula. Guía para docentes" donde se propone pensar el sistema endocrino y para ello se preguntan "¿hay alguna relación entre hormonas y personas transgénero?" (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2021, pp. 39). Cabe destacar que se trata de la única aparición de las personas trans en las actividades que este material destina a la escuela media. Acá se hace evidente la medicalización al reducir a las personas trans a las cuestiones de salud trans-específica. La actividad sugiere simular una entrevista a alguien del entorno de una persona que se hormoniza como parte de su proceso de afirmación de género (Ministerio de Educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2021, pp. 40). Excede a este trabajo analizar esta última propuesta, pero vale preguntarse por qué habría que entrevistar a alguien del entorno y cuál es el objetivo de la dinámica. Más allá de eso, es evidente que, 15 años después de sancionada la ESI y a casi una década de la Ley de Identidad de Género argentina, el molde cisnormativo y el discurso médico siguen vigentes en las propuestas educativas oficiales,³⁰ con las exclusiones y violencias que ello conlleva.

El segundo ejemplo se refiere a los jóvenes de contextos vulnerados específicamente. Dado que la ESI entiende la masculinidad sólo a partir de la variable del género, sus contenidos parecerían transmitir la idea de que todos los varones son privilegiados. Pero como fue desarrollado, las masculinidades de contextos vulnerados dan cuenta de una experiencia muy diferente: políticas de muerte, incluyendo hostigamiento y "gatillo fácil"; conflictos entre pares habilitados por la "liberación" de zonas enteras; discursos basurizadores, entre muchos otros. Si bien las estadísticas no diferencian entre varones cis y trans, se puede suponer que el hostigamiento es similar e, incluso, el momento de identificación del joven como varón trans puede conducir a prácticas aún más violentas. Todo ello tiñe la vida cotidiana de este sector de la población, limita radicalmente sus oportunidades de vida exponiéndolos a la muerte temprana, y también afecta la forma en la que viven y expresan sus masculinidades.

Dicho esto, y sabiendo que las últimas estadísticas señalan que en Argentina un joven es asesinado por las fuerzas del Estado cada 20 horas (CORREPI, 2020) podría esperarse que la ESI, que tiene por ejes "cuidar el cuerpo y la salud", "ejercer nuestros derechos", "valorar la afectividad", "respetar la diversidad" y "garantizar equidad de género" (Ministerio de Educación de la Nación, 2021) se ocupara de este fenómeno. Y más también: que entendiera que este problema está relacionado con todos los ejes y está vinculado a una multiplicidad de variables como pueden ser el género, la clase y la condición juvenil. Sin dudas, en contextos vulnerados la muerte temprana es uno de los fantasmas que atormentan, principalmente, a

³⁰ Sobre cisnormatividad y educación sexual integral ver Radi y Pagani (2021)

los jóvenes varones —y que, como se mostró, forja sus vivencias de la masculinidad—. Sin embargo, en el relevamiento de los materiales no existe ni una sola mención al tema y mucho menos existen propuestas que lo aborden y que den herramientas para enfrentarlo.

Los jóvenes de contextos vulnerados reciben por parte de la ESI propuestas que les invitan a discutir “sus privilegios” (con todo lo dicho hasta aquí, tiene sentido preguntarse cuáles son) y los invitan a cuestionar los estereotipos, tales como el mandato que supone que los varones no lloran (Ministerio de educación de la Ciudad de Buenos Aires, 2020, p. 21). Es decir, tales propuestas no consideran los estereotipos vinculados con la basurización de sus vidas, sino sólo los que atañen a formas de vivir el género que les son completamente ajenas: en este caso, les dicen a los jóvenes de contextos vulnerados que “pueden llorar” cuando en su vida cotidiana lloran día tras día a sus amigos muertos.

Las pedagogías transformadoras como horizonte

En términos generales, las pedagogías críticas se han centrado en los efectos de la normalización de la escuela y han proporcionado vías de pensamiento y acción para intervenir sobre las exclusiones propias del sistema educativo y la organización escolar. La rigidez de esta última ha sido blanco de críticas en tanto produce trayectorias escolares en riesgo (Terigi, 2009; Grupo Viernes, 2008; Baquero et al., 2009). En tanto el sistema educativo tal como lo conocemos no sea cuestionado, las medidas compensatorias o la fragmentación de las propuestas educativas no harán más que reforzar la exclusión (Dussel, 2011; Jacinto y Terigi, 2007; Terigi, 2014; Tenti Fanfani, 2008). En este sentido, las escuelas de reingreso³¹ parecieran marcar un camino ya que trastocan la organización escolar del sistema educativo. En la actualidad estas propuestas resultan insuficientes^o—existen ocho en toda la Ciudad de Buenos Aires— pero sí han abierto la posibilidad de poner en duda el funcionamiento del sistema. ¿Es posible imaginar un futuro en el que el formato de las escuelas de reingreso no esté destinado sólo a las poblaciones más vulneradas, sino que sea extendido a todo el nivel medio? Es decir, ¿es posible imaginar una organización que tenga por objetivo los procesos de aprendizaje particulares y no una trayectoria escolar ideal? Me inclino a pensar que sí, y que esta transformación no solo es posible, sino necesaria.

Los momentos evaluativos también se han visto alcanzados por la crítica. Si bien, tal como se las concibe tradicionalmente, las evaluaciones son fundamentales para definir quién aprende y quién no (Terigi, 2009), ellas suelen tener el formato de una misma consigna para todo el curso o, en el mejor de los casos, para varixs estudiantes agrupadxs. Estas formas de evaluar impiden seguir de cerca el proceso de aprendizaje de cada estudiante y, en adición, suponen que todxs deben seguir el mismo ritmo al entregarlo en determinado momento (Terigi, 2009). Si bien ello se explica por la necesidad de atender a un gran número de

³¹ Sobre las escuelas de reingreso, ver nota al pie n° 24.

personas en cada aula, el procedimiento atenta contra los ritmos diferenciales de aprendizaje de cada sujeto. Asimismo, la calificación a partir de notas numéricas³² es cuestionable, principalmente porque reduce a un número un proceso tan complejo como es el del aprendizaje. Ello conduce a pensar que la ausencia de repertorios más amplios de conocimiento puede hacer que lxs docentes produzcamos el fracaso escolar (Terigi, 2009, p. 34).

Entre las pedagogías críticas, la pedagogía *queer* ha considerado especialmente la normalización en los procesos de subjetivación y la formación de la identidad. Su particular manera de comprender los modos y las condiciones del conocimiento permiten desmontar el binario "buen/mal estudiante". Desde la perspectiva de la pedagogía *queer* es necesario ver el límite de lo pensable, "la estrategia intenta llegar a los criterios inadvertidos que operan para desestimar como irrelevante o valorizar como relevante un modo particular de pensamiento" (Britzman, 2019, p.19). Es decir, lo importante es ver cuál es el límite del pensamiento, qué es lo que se deja afuera para pensar de un modo determinado. Entender el pensamiento desde este lugar permite comprender cuáles son los caminos para llegar a conocer que tienen lxs estudiantes señaladxs como "malxs alumnx" —y no lo que les faltó decir en un examen—. En suma, trascendiendo los límites del binario delx "buen/mal alumnx", estos enfoques permiten realizar un desplazamiento del conocimiento en sí —como algo fijo y acabado— a las condiciones que permiten que unx estudiante conozca —como algo dinámico y en movimiento—.

Por otro lado, y en relación con las masculinidades en la escuela, la pedagogía *queer* desafía las prácticas de normalización y se propone dar lugar a la proliferación de cuerpos, géneros, relaciones sociales, afectos y amor (Britzman, 2018, p. 65). Al poner en duda la "normalidad", salen a flote las exclusiones que esta genera. Pensando críticamente los modos en que las identidades se producen —en especial a través de los etiquetamientos—, la pedagogía *queer* rompe los binarios centrales que han delineado nuestra existencia y que nos han ubicado a un lado u otro de la norma (Bello Ramírez, 2018; Britzman, 2018, 2019; Luhmann, 2019). Esto supone comprender las identidades en términos fluidos, cambiantes, inestables, contradictorios e inacabados. Ellas son "redefinidas, desestabilizadas y profundamente atravesadas por las marcas de género, raza, nacionalidad, generación, aspecto físico" (Britzman, 2018, p. 39).

Hacerse cargo de que el aula es un espacio en el que es posible poner en duda el modelo esencialista y heterocissexista de la masculinidad, abre la puerta a la proliferación de múltiples masculinidades. La perspectiva "alternativa" ofrecida actualmente a través del programa de ESI no llega a hacer mella aquí, dado que su marco interpretativo sigue siendo prácticamente el mismo que en los enfoques tradicionales. Al fin y al cabo, el agregado de un párrafo o actividad sobre experiencias "disidentes" no desafía el enfoque general de la

³² Durante la suspensión de clases presenciales por la pandemia, quedó demostrada la dificultad del uso de notas numéricas y la necesidad de diseñar estrategias de evaluación que contemplen procesos y no momentos.

propuesta. La pedagogía *queer*, particularmente cuando se compromete con un enfoque interseccional, sí lo hace, y permite comprender las masculinidades que no responden al patrón de la masculinidad hegemónica. Entre ellas, las masculinidades trans y las masculinidades de los jóvenes cis de sectores vulnerados, que lejos están de extraer “beneficios” por su condición de género. Por todo lo dicho, resulta necesario “queerizar” la ESI —sus contenidos, sus materiales y la forma en la que los abordamos— y, en términos más generales, la escuela. Sólo con un enfoque en donde la creatividad sea el límite, será posible dejar de reproducir el modelo de la masculinidad hegemónica que se quiere desterrar.

Una lectura interseccional de las políticas y materiales de educación sexual deja en evidencia que en ellos está ausente casi por completo el factor de clase —entre otros—. Por el contrario, alentar una mirada no criminalizante sobre los jóvenes de sectores vulnerados puede favorecer a una autopercepción de mayor estima social (Kaplan, 2012, p. 75). Dado que los discursos tienen un efecto en las personas antes de nacer, poner a disposición aquellos que dejen de criminalizar y legitimar miradas punitivas sobre sus realidades, se convierte en un primer paso necesario para favorecer el desetiquetamiento (Kaplan, 2008, 2009; Terigi, 2009). Además, la propuesta de “queerizar” la ESI que se presenta aquí, incluye un enfoque interseccional capaz de atravesarla por otros marcadores como son la clase, la raza y/o la capacidad. El trabajo en las aulas demuestra que es más fructífero hablar de los problemas concretos que atraviesan a los varones cis y afectan sus vidas, que, de una categoría abstracta y descontextualizada, como puede ser la de género o la de masculinidad hegemónica.

De más está decir que todo lo abordado en este ensayo demanda pensar más allá del sistema educativo y exigir a las autoridades competentes políticas que no sólo compensen las fallas de la escuela, sino que sean coordinadas con otras áreas —de vivienda, salud y empleo, por ejemplo— para asegurar condiciones de vida digna. Estas propuestas parten de una visión integral según la cual la educabilidad no estaría garantizada con el mero acceso al sistema educativo, sino que debe complementarse con políticas integrales que se ocupen de la vida de lxs jóvenes (Jacinto y Terigi, 2007; Kaplan, 2011b; Tenti Fanfani, 2011). Estas miradas confirman, desde distintos puntos de partida, la necesidad de una visión interseccional e integral de la vida de lxs jóvenes. Sus identidades no están conformadas por un solo rasgo —como puede ser su situación escolar o su género— sino que se insertan en un entramado de marcas identitarias que deben ser atendidas en conjunto para lograr oportunidades de educación más justas. En consecuencia, las mejores respuestas serán aquellas elaboradas desde una perspectiva interseccional e integral.

En suma, es necesario repensar el sistema, los discursos que allí operan y, con eso, el accionar docente. Tal como señala Kaplan “saber más acerca de las realidades de los alumnos nos hace comprenderlos mejor y evitar condenarlos a un destino como despojos o desechos de las sociedades miserables y violentas” (2011b, p. 191). Es imperioso cuestionar la práctica y los discursos que nos atraviesan, como también es urgente imaginar un futuro en el que este

sistema educativo tal como está se ponga en duda y deje de empujar a los jóvenes a espacios de muerte.



CONCLUSIONES

En este escrito di cuenta de las diferentes violencias y exclusiones que limitan las oportunidades de vida de los jóvenes cis de contextos vulnerados. Estas condiciones restrictivas que enmarcan sus vidas tienen, sin dudas, un impacto en la constitución de sus masculinidades y provocan una mayor exposición al riesgo de muerte. Muertes que en otros barrios causarían la indignación del resto de la sociedad, pero que en estos son tratadas por los medios de comunicación como responsabilidad únicamente de los jóvenes o, a lo sumo, de sus madres.³³ Muertes que se producen con el absoluto mutismo de las autoridades políticas. Este silencio no debe ser interpretado como una falta de diagnóstico del problema; no es producto del desconocimiento, sino de una forma deliberada de gestionar la muerte en estos barrios. El efecto de las exclusiones tanto simbólicas como materiales es doble: en el corto

³³ Natalia Bermúdez (2010) analizó las representaciones de las muertes de jóvenes provocadas por gatillo fácil o por "ajustes de cuentas". En estas últimas, la responsabilidad del fallecimiento está repartida y, en ocasiones, se suele culpar a la madre por no haber cumplido con sus deberes de "educar como corresponde" a su hijo (p.135).

plazo, se produce la eliminación de los sujetos delineados como "peligrosos" y, en el largo plazo, se produce un desgaste que hace que su mera existencia sea imposible.

Hay, por supuesto, mucho por hacer aún. Llegado a este punto es posible señalar algunas futuras líneas de investigación que permitan enriquecer este análisis y que colaboren con interpretaciones multidimensionales de la constitución de las masculinidades en contextos vulnerados. En primer lugar, es necesario profundizar en la cuestión generacional y poner especial foco en qué sucede en los jóvenes que cerca de los 15 años están en un mayor riesgo de quedar fuera de las aulas y de aumentar las posibilidades de morir por un disparo. En segundo lugar, sería interesante ver cómo "la calle" y "la escuela" —que aquí fueron tratados como espacios donde se producen violencias y exclusiones— pueden constituirse, también, en lugares de tramitación del dolor. Existen trabajos que dan cuenta de las múltiples manifestaciones y representaciones en torno al dolor en estos espacios. Se ha demostrado que, bajo determinadas condiciones, los jóvenes de sectores vulnerados encuentran en las aulas un lugar donde tramitar el dolor frente a la muerte de sus amigxs (Kaplan y Arealos, 2019). Asimismo, Bermúdez (2010) recupera las formas en las que una muerte joven se hace pública al aparecer en murales, ermitas, grutas que surgen en el espacio público. Pienso que ambas formas de tratar la muerte joven no son solo un medio para tramitar el dolor sino también una forma más para reforzar la masculinidad y la pertenencia al grupo de pares. Además, ambas formas remiten a otros usos de la escuela y la calle, esta vez como espacios de memoria e identidad colectiva. En tercer y último lugar, urge poner bajo la lupa los efectos provocados por la crisis sanitaria que no ha hecho más que acelerar y profundizar las políticas de muerte que se aplican sobre los sectores más vulnerados. La cantidad de muertes o de "abandono escolar" que pueden llamar la atención en el contexto de una pandemia no son más que la vida cotidiana de estas poblaciones marcadas y producidas como descartables. Temo advertir que estas estadísticas serán aún peores para quienes viven en barrios vulnerados ya que tanto las muertes por COVID como el abandono escolar —que a partir de lo visto podríamos llamar "expulsión escolar"— hunden sus raíces en violencias estructurales que en estos espacios existen hace décadas y que, en la actual situación sanitaria, profundizan aún más la desigualdad y potencian el riesgo de muerte.

Frente a este panorama desolador y sombrío, las pedagogías transformadoras son un horizonte hacia el que hay que apuntar, pero las políticas públicas que se destinen a la población de sectores vulnerados, y específicamente a los jóvenes cis, deben ir más allá y dar respuestas integrales. Sólo las políticas que comprendan que el abandono escolar, la repitencia o, incluso, la violencia en los barrios más vulnerados son producto de un entramado de variables y exclusiones que se sostienen en el tiempo, serán las que ofrezcan resultados más esperanzadores. En cambio, las políticas que pretenden "incluir" sin modificar los problemas de fondo, caerán en un saco roto. El creciente aumento de políticas punitivas, que tienen por efecto el encarcelamiento masivo de jóvenes varones en prisiones o instituciones de encierro para menores de edad, da cuenta de los problemas de fondo que las

políticas de inclusión no atacan. Mientras los jóvenes pasan parte de su vida privados de su libertad, las redes de tráfico ilegal siguen intactas y la falta de oportunidades laborales para este sector de la población aumenta progresivamente. Por este motivo, hace falta que las autoridades políticas atiendan, en el corto plazo, el problema de las muertes de jóvenes de sectores vulnerados. En el largo plazo, es preciso que la dirigencia política asuma la responsabilidad del Estado de ser (re)productor de las políticas de muerte en los contextos vulnerados tales como los que he descrito aquí. Si no se parte de esa premisa, se puede creer que el riesgo de muerte permanente es producto de jóvenes "violentos" y no de la necropolítica y la muerte lenta que los marca y produce como sujetos descartables.

Por todo esto, el horizonte debe estar en prácticas docentes y educativas que restituyan el derecho a la educación, pero también en políticas de Estado que se ocupen de restituir la humanidad a las poblaciones marcadas como desechables y que demuestren, con los hechos, que sus vidas importan.



REFERENCIAS

- Alabarces, P. y Garriga Zucal, J. (2008). El “aguante”: una identidad corporal y popular. *Intersecciones en Antropología*, (9), pp.275-289. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=179514533020>
- Alcoff, L (1991). The Problem of Speaking for Others. *Cultural Critique*, (20), pp. 5-32. <https://doi.org/10.2307/1354221>
- Alvarado Cantero, C. (2011). Masculinidad y pobreza: la desafortunada relación entre el ser hombre y la pobreza en pescadores de zonas turísticas de Costa Rica. En: J. Arzate Salgado y A.B. Gutiérrez. (Coords.), *Reproducción de la pobreza en América Latina. Relaciones sociales, poder y estructuras económicas* (pp. 51-81). CLACSO.
- Arribalzaga, M.B. (2021). Lxs condenadxs de CABA. *El Puan Óptico*, (6), 6-19. <http://revistas.filo.uba.ar/index.php/elpuanoptico/article/view/3630/2434>

- Azpiazu Carballo, J. (s.f.) *Grupos de hombres y discursos sobre la masculinidad ¿Nuevas configuraciones?*
https://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/gizonduz_dokumentuak/e_s_def/adjuntos/jokin.azpizu.grupos.hombres.discursos.masculinidad.pdf
- Baquero, R. Terigi, F. Gracia Toscano, A. Briscioli, B. y Sburlatti, S. (2009). Variaciones del Régimen Académico en escuelas medias con población vulnerable. Un estudio de casos en el Área Metropolitana de Buenos Aires. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 7(4), pp.293-319.
<http://www.rinace.net/reice/numeros/arts/vol7num4/art15.pdf>
- Bello Ramírez, A. (2018). Hacia una trans-pedagogía: reflexiones educativas para incomodar, sanar y construir comunidad. *Debate Feminista*, 55.
<https://doi.org/https://doi.org/10.22201/cieg.01889478p.2018.55.05>
- Berlant, L. (2020). [2011 edición en inglés]. *El optimismo cruel*. Caja Negra.
- Bermúdez, N. (2010). *Entre traiciones, ajustes de cuentas y muertes injustas. Una etnografía sobre las clasificaciones, los valores morales y las prácticas en torno a las muertes violentas*. [Tesis de doctorado, Universidad Nacional General Sarmiento]
<http://repositorio.ungs.edu.ar/handle/UNGS/167>
- Bilal, U., Alazraqi, M., Caiaffa, W. Lopez-Olmedo, N., Martinez-Folgar, K., Miranda, J., Rodriguez, D.A., Vives, A., Diez-Roux, A.V.. (2019). Inequalities in life expectancy in six large Latin American cities from the SALURBAL study: an ecological analysis. *The Lancet Planetary Health*, 3 (12), pp.e503 - e510. [https://doi.org/10.1016/S2542-5196\(19\)30235-9](https://doi.org/10.1016/S2542-5196(19)30235-9)
- Bornstein, K. (2015). ¿Quién está en la cima? (¿y por qué estamos abajo?) (¿y es ese realmente un lugar tan malo para estar?) (M. Pérez, Trad.). *Revista Ártemis*, 20, 187-192.
<https://periodicos.ufpb.br/ojs2/index.php/artemis/article/view/27060/14417>
- Britzman, D. (2018). [1995 edición en inglés]. ¿Qué es esa cosa llamada amor? En b. hooks, v. flores, y D. Britzman. *Pedagogías transgresoras I* (pp.31-66). Bocavulvaria.
- Britzman, D. (2019). [1995 edición en inglés]. ¿Existe una pedagogía *queer*? O, no leas tan hétero. En D. Britzman, G. Lopes Louro, v. flores, S., Luhmann, M. Bryson,, S. de Castell. *Pedagogías Transgresoras II* (pp.7-38). Bocavulvaria.
- Butler, J. (junio de 2014). *Repensar la vulnerabilidad y la resistencia*. XV Simposio de la Asociación Internacional de Filósofas. IAPh, Alcalá de Henares.
- Canevari, J., Montes, N. (Coords.), Abelenda, N., Falcone, J. Lara, L. y Quintero, S. (2014). Territorios de mayor vulnerabilidad social y educativa. En S. Léopore. *La educación en*

la Ciudad de Buenos Aires. Aportes desde la investigación.
https://www.buenosaires.gov.ar/sites/gcaba/files/libro_educacion_en_caba_zona_sur.pdf

- Connell, R.W. (1998). El imperialismo y el cuerpo de los hombres. En: T. Valdés, y J. Olavarría (Eds.). *Masculinidades y equidad de género en América Latina* (pp.76-89). FLACSO.
- Connell, R.W. (2003) [1995 edición en inglés]. *Masculinidades*. Universidad Nacional de México.
- Cozzi, E. (2014). Los *tiratiros*. Usos y formas de la *violencia altamente lesiva* entre jóvenes en la ciudad de Santa Fe. *Estudios*, (32), pp. 265-284. <https://doi.org/10.31050/re.v0i32>
- Cozzi, E. (2016a) De juntas, clanes y broncas: Regulaciones de la violencia altamente lesiva entre jóvenes de sectores populares en dos barrios de la ciudad de Santa Fe. *Delito Y Sociedad*, 1(39), 72-102. <https://doi.org/10.14409/dys.v1i39.5568>
- Cozzi, E. (2016b). Entre ajustes de cuentas, problemas de la calle y víctimas inocentes en dos barrios de Santa Fe, Argentina. *Revista Pueblos y Fronteras Digital*, 11(22),100-119. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=90648638005>
- Cozzi, E. (2018). *De ladrones a narcos. Violencias, delitos y búsquedas de reconocimiento en tres generaciones de jóvenes en un barrio popular de la ciudad de Rosario* [Tesis de Doctorado, Universidad de Buenos Aires]. <http://repositorio.filo.uba.ar/handle/filodigital/9987>
- Cozzi, E. Font, E. y Mistura, M.E. (2014). Desprotegidos y sobrecriminalizados: interacciones entre jóvenes de sectores populares, policía provincial y una fuerza de seguridad nacional en un barrio de la ciudad de Rosario. *Revista Derechos Humanos*, Año III, Nº8, pp. 3-30 <http://www.saij.gov.ar/eugenia-cozzi-desprotegidos-sobrecriminalizados-interacciones-entre-jovenes-sectores-populares-policia-provincial-una-fuerza-seguridad-nacional-barrio-ciudad-rosario-dacf150281-2014-12/123456789-0abc-defg1820-51fcanirtcod>
- Crenshaw, K. (1989). Demarginalizing the Intersection of Race and Sex: A Black Feminist Critique of Antidiscrimination Doctrine, Feminist Theory and Antiracist Politics. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, Iss.1, art. 8. <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>
- Crenshaw, K. (2012). Cartografiando los márgenes. Interseccionalidad, políticas identitarias, y violencia contra las mujeres de color. En L. Platero (ed.), *Intersecciones: cuerpos y sexualidades en la encrucijada* (pp. 87-122). Bellaterra.

- De Keijzer, B. (2003). Hasta donde el cuerpo aguante: género, cuerpo y salud masculina. La salud como derecho ciudadano: perspectivas y propuestas desde América Latina. Lima, Perú: *Foro Internacional en Ciencias Sociales y Salud*, 137-152.
- Duarte Quapper, K. (2006). Cuerpo, poder y placer. Disputas en hombres jóvenes de sectores empobrecidos. *Pasos*, 125, pp.32-34. DEI. http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Costa_Rica/dei/20120710034313/cuerpo.pdf
- Duarte Quapper, K. (2014). *Masculinidades juveniles en sectores empobrecidos*. <https://kolectivoporoto.cl/wp-content/uploads/2015/10/Kludio-Duarte-Masculinidades-juveniles-en-sectores-empobrecidos.pdf>
- Duarte Quapper, K. (2015). *El adultocentrismo como paradigma y sistema de dominio. Análisis de la reproducción de imaginarios en la investigación social chilena sobre lo juvenil*. [Tesis de doctorado, Universitat Autònoma de Barcelona] <http://hdl.handle.net/10803/377434>
- Dussel, I. (2011). La escuela media y la producción de la desigualdad: continuidades y rupturas. En G. Tiramonti y N. Montes. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp.39-52). Manantial.
- Dussel, I. (2014). ¿Qué lugar tiene la escuela media en la producción de la desigualdad? Elementos para el debate. *Education policy analysis archives*, 22, 43. <https://doi.org/10.14507/epaa.v22n43.2014>
- Fabbri, L. (2009). *¿Y el primer sexo qué? Deshaciéndonos hombres. La educación popular como camino a la autodesignación* [Ponencia publicada] I Jornadas CINIG de Estudios de Género y Feminismos. <http://jornadascinig.fahce.unlp.edu.ar/i2009/eje9/Fabri.pdf/view>
- Foucault, M. (2016). [1975 edición en francés]. *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Fuentes Díaz, A. (2012). Necropolítica y excepción. Apuntes sobre gobierno, violencia y subjetividad en México y Centroamérica. *Necropolítica, violencia y excepción en América Latina*, (33-50). Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.
- Goffman, E. (2006). [1963 edición en inglés]. *Estigma: la identidad deteriorada*. Amorrortu.
- Grupo Viernes. (2008). Una experiencia de cambio en el formato de la escuela media: las Escuelas de Reingreso de la Ciudad de Buenos Aires. *Propuesta Educativa*, (30),57-69. <http://propuestaeducativa.flacso.org.ar/wp-content/uploads/2019/12/30-dossier-viernes.pdf>
- Halperin, D. (2000). [1995 edición en inglés]. *San Foucault*. Cuadernos del litoral.

- Hill Collins, P. (2000). [1ª edición en 1990]. *Black Feminist Thought, Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment*. Routledge.
- Hulsman, L. (1993). El enfoque abolicionista: políticas criminales alternativas. *Criminología crítica y control social. El poder punitivo del Estado*. Juris, pp. 75-104.
- Jacinto, G. y Terigi, F. (2007). *¿Qué hacer ante las desigualdades en la educación secundaria? Aportes de la experiencia latinoamericana*. Santillana / IIPPE-UNESCO.
- Kaufman, M. (1989). [1987 edición en inglés]. *Hombres, placer, poder y cambio*. CIPAF.
- Kaplan, C.V. (2008). *Talentos, dones e inteligencias. El fracaso escolar no es un destino*. Colihue.
- Kaplan, C.V. (noviembre 2009) *La asignación de etiquetas. La construcción social del "alumno violento"*. XII Simposio Internacional Proceso Civilizador. Universidad Federal de Pernambuco, Recife.
- Kaplan, C.V. (2011a) Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa*, (35), pp. 95-103. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706014>
- Kaplan, C.V. (2011b). Destinos escolares en sociedades miserables. En G. Tiramonti y N. Montes. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 179-191). Manantial.
- Kaplan, C.V. (2012). Mirada social, exclusión simbólica y auto-estigmatización. Experiencias subjetivas de jóvenes de educación secundaria. En C. Kaplan, L. Krotsch y V. Orce. *Con ojos de joven: relaciones entre desigualdad, violencia y condición estudiantil*. Editorial de la Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.
- Kaplan, C.V. (2013). [1992 edición en español]. *Buenos y malos alumnos. Descripciónes que predicen*. Aique.
- Kaplan, C.V., y Arevalos, D. (2019). Los sentimientos de culpa frente a la muerte de un par generacional. Testimonios de jóvenes estudiantes de sectores populares. *Voces De La Educación*, 144-154. <https://www.revista.vocesdelaeducacion.com.mx/index.php/voces/article/view/217>
- Kaplan C.V. y di Napoli, P. (2017). Tipificaciones juveniles sobre la violencia en el escenario escolar. *Revista última década*, 25(46), pp. 147-187. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362017000100147>
- Kessler, G. (2004). De proveedores, amigos, vecinos y barderos. Acerca del trabajo, delito, sociabilidad y jóvenes del Gran Buenos Aires. *Desacatos*, (14), pp. 60-84. <http://dx.doi.org/10.29340/14.1087>

- Kessler, G. y Dimarco, S. (2013). Jóvenes, policía y estigmatización territorial en la periferia de Buenos Aires". *Espacio Abierto Cuaderno Venezolano de Sociología* vol. 22 (2), Universidad del Zulia. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12226914003>.
- Kimmel, M.S. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En T. Valdés y J. Olavarria. (Eds.), *Masculinidad/es. Poder y crisis* (pp.49-62). Ediciones de las Mujeres n°24.
- Krichesky, M. (Coord.), Cabado, M., Greco, M Quintero, S., Saguier, V., Zanelli, M. y Zapata, m. (asistente). (2011). *Jóvenes de contextos vulnerables y su experiencia escolar. Visiones en escuelas medias con diferente formato institucional*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/2011_jovenes_de_contextos_vulnerables_y_su_experiencia_escolar_visiones_en_escuelas_medias_con_diferente_formato_institucional..pdf
- Kumashiro, K (2000). Toward a Theory of Anti-Oppressive Education. *Review of Educational Research*, 70 (1), pp. 25-53. <https://www.jstor.org/stable/1170593?seq=1>
- Lomas, C. (2005). ¿El otoño del patriarcado? El aprendizaje de la masculinidad y la feminidad en la cultura de masas y la igualdad entre hombres y mujeres. *Cuadernos de trabajo social*, 18, pp. 259-278. <https://revistas.ucm.es/index.php/CUTS/article/view/CUTS0505110259A>
- Lopes Louro, G. (1999) Sociología de la educación. *O corpo educado. Pedagogias de sexualidade*. Autentica.
- Lopes Louro, G. (2019). [2004 edición en portugués]. Los estudios feministas, estudios gays, estudios lésbicos y la teoría *queer* como política de conocimiento. En D. Britzman, G. Lopes Louro, v. flores, S. Luhmann, M. Bryson, S. de Castell. *Pedagogías Transgresoras II* (pp.67-78). Bocavulvaria.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tabula Rasa*, 9, pp.73-101. <https://www.revistatabularasa.org/numero-9/05lugones.pdf>
- Luhmann, S. (2019). [1998 edición en inglés]. ¿Cuirizar/Cuestionar la pedagogía? O, la pedagogía es una cosa bastante cuir. En D. Britzman, G. Lopes Louro, v. flores, S. Luhmann, M. Bryson, S. de Castell. *Pedagogías Transgresoras II* (pp.39-66). Bocavulvaria.
- Marcial Vázquez, R. (2019). Jóvenes vulnerados en México: precariedad, violencia y delincuencia. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 7(2), pp. 45-58. <http://www.revflacso.uh.cu/index.php/EDS/article/view/400/523>
- Mbembé, A. (2011). Necropolítica. *Necropolítica seguido de Sobre el gobierno privado indirecto* (pp, 19-75). Melusina.

- Mitchell, A y Peregalli, A. (2014). Inclusión educativa. Evidencias y desafíos en las villas de la Ciudad. En A.L. Suarez, A, Mitchell y E. Lépre. (Eds.) *Las villas de la Ciudad de Buenos Aires: territorios frágiles de inclusión social* (pp. 59-94). Educa. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/7714>
- Neufeld, M.R., Hirsch, M, Ruggiero, L, López, L, Juanolo, F., Rúa, M., García, J., Paoletta, H, Gómez M.E, Casella, A. y Yabor, J. (2015). *Escuelas en la encrucijada: transformaciones urbanas en el sur de la Ciudad de Buenos Aires*. [Ponencia publicada]. XIII Jornadas Rosarinas de Antropología Socio-cultural. <http://hdl.handle.net/2133/5410>
- Ocampo González, A. (2018) Prólogo. Pedagogía de lo menor. En Ocampo González, A. (Coord.) *Pedagogías queer* (pp. 11-25). CELEI.
- Ortega, M. (2017). *Carcova. Historias marcadas por la violencia institucional*. La Caracola.
- Oyèwùmí, O. (2017). *La invención de las mujeres. Una perspectiva africana sobre los discursos occidentales del género*. En la frontera.
- Perelman, M. y Tufro, M. (2015). Entre la saturación y la inclusión. Los operativos territoriales de seguridad del gobierno nacional en barrios pobres de la Región Metropolitana de Buenos Aires (2010-2014). *Cartografías Del Sur Revista De Ciencias Artes Y Tecnología*, (2). <https://doi.org/10.35428/cds.v0i2.18>
- Pérez, M. (2016). Teoría Queer, ¿para qué? *Revista ISEL*, 5, 184-198.
- Pérez, M. (2020). *La crisis de lo corriente y lo corriente como crisis* en: <https://cajanegraeditora.com.ar/blog/la-crisis-de-lo-corriente-y-lo-corriente-como-crisis/>
- Pérez, M. (2021). Interseccionalidad. En S. B. Gamba y T. Diz (Coords.) *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (pp.338-344). Biblos.
- Pérez, M. (2021). Queer. En S. B. Gamba y T. Diz (Coords.) *Nuevo diccionario de estudios de género y feminismos* (pp.481-485). Biblos.
- Pérez, M. y Trujillo, G. (2020). Introduction. En Pérez, M. y Trujillo, G. (Eds.), *Queer Epistemologies in Education. Luso-Hispanic Dialogues and Shared Horizons* (pp 1-22). Palgrave Macmillan.
- Pita, M. (2010). *Formas de vivir y formas de morir: el activismo contra la violencia policial*. Del puerto.
- Pita, M. (junio 2018). La historia de un mural o acerca de la muerte, de los muertos y de lo que se hace con ellos en *REVISTA M.* 3(5), pp. 53-71. <http://www.seer.unirio.br/index.php/revistam/article/view/8178>

- Pita, M., Corbelle, F. y Brescia, F. (2019). *Las formas de la violencia policial: anatomía y gramática del poder policial en los barrios populares de la Ciudad de Buenos Aires*. http://cidac.filo.uba.ar/sites/cidac.filo.uba.ar/files/Hostigados2019_BajaResoluci%C3%B3n.pdf
- Planella, J. Y Pie, A. (2015). Pedagogías transfronterizas: cuerpo, cultura y teoría *queer*. En Planella, J. Y Pie, A. (Coords.), *Políticas, prácticas y pedagogías trans* (pp. 15-40). UOC.
- Radi, B y Pagani, C. (2021). ¿Qué perspectiva? ¿Cuál género? De la educación sexual integral al estrés de minorías. *Praxis educativa*, 25 (1), pp. 1-12. <https://dx.doi.org/10.19137/praxiseducativa-2021-250116>
- Sánchez, L. J. (2012). De los discursos y los cuerpos sexuales en el campo criminológico y las instituciones penales. En J.M., Morán Faúndes, M.C Sgró Ruata y J.M. Vaggione. *Sexualidades, desigualdades y derechos. Reflexiones en torno a los derechos sexuales y reproductivos* (pp.105-122). Ciencia, Derecho y Sociedad.
- Segato, R. L. (2013). *La escritura en el cuerpo de las mujeres asesinadas en Ciudad Juárez. Territorio, soberanía y crímenes de segundo estado*. Tinta Limón.
- Silva Santisteban, R. (2008). *El factor asco. Basurización simbólica y discursos autoritarios en el Perú contemporáneos*. Red para el Desarrollo de las Ciencias Sociales en Perú.
- Sirimarco, M. (2004). Marcas de género, cuerpos de poder. Discursos de producción de masculinidad en la conformación del sujeto policial. *Cuadernos de Antropología Social*, N°20, pp. 61-76. <https://www.redalyc.org/pdf/1809/180913912005.pdf>
- Skliar, M. (julio 2016). *Tensión, Fuerza y Respeto: relaciones entre jóvenes de sectores populares y fuerzas de seguridad en villas de la Ciudad de Buenos Aires*. [Ponencia publicada en actas]. VII Jornadas de Investigación Antropología Social, Buenos Aires. http://jiassw.filo.uba.ar/sites/jiassw.filo.uba.ar/files/viii_jiassw_actas_final_2aed.pdf
- Smith, A. (2013). [2013 edición en inglés] *El problema con el privilegio*. (Trad. B. Radi). <https://www.aacademica.org/blas.radi/3/1.pdf>
- Tenti Fanfani, E. (2008). Dimensiones de la exclusión educativa y políticas de la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, (54), pp. 60-73. <https://doi.org/10.17227/01203916.54rce60.73>
- Tenti Fanfani, E. (2011). La enseñanza media hoy: masificación con exclusión social y cultural. En G. Tiramonti y N. Montes. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp.53-69). Manantial.

- Terigi, F. (2009). El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional. *Revista Iberoamericana De Educación*, 50, pp. 23-39. <https://doi.org/10.35362/rie500659>
- Terigi, F. (2014). Trayectorias escolares e inclusión educativa: del enfoque individual al desafío para las políticas educativas. En A. Marchesi, R. Blanco y L. Hernández. (Coords.), *Avances y desafíos de la educación inclusiva en Iberoamérica. Organización para los estados Iberoamericanos* (pp.71-87). OEI
- Tiramonti, G. (2011). Una aproximación a la dinámica de la fragmentación del sistema educativo argentino. Especificaciones teóricas y empíricas. En G. Tiramonti y N. Montes. (Comps.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp.25-38). Manantial.
- Torres, G. (2012). Identidades, cuerpos y educación sexual: una lectura *queer*. *Bagoas*, 7, pp.63-79. https://www.cchla.ufrn.br/bagoas/v06n07art04_SMTorres.pdf
- Valencia, S. (2010). *Capitalismo gore*. Melusina.
- Valverde Gefaell, C. (2015). *De la necropolítica liberal a la empatía radical. Violencia discreta, cuerpos excluidos y repolitización*. Icaria.
- Wacquant, L. (2007). [2006 edición en francés]. *Los condenados de la ciudad. Gueto, periferias y Estado*. Siglo XXI.
- Zajac, J. (2017). *Los centinelas del Cinturón Sur: La actividad policial de la Gendarmería Nacional Argentina en los barrios del sur de la CABA*. [Ponencia publicada en actas]. I Jornadas de estudios sociales sobre delito, violencia y policía, 20 y 21 de abril de 2017, La Plata, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.10392/ev.10392.pdf
- Zajac, J. (2020). Presencia de Gendarmería Nacional Argentina y sus efectos para las y los as y los jóvenes de barrios informales de Buenos Aires. *Revista nuestrAmérica*, 8(15),161-189. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=551960972017>

Fuentes Documentales

- CELS. (s/f). *Sobrecriminalizados y desprotegidos. Jóvenes de sectores populares, policía y fuerzas de seguridad*. <https://www.cels.org.ar/web/wp-content/uploads/2017/04/Sobrecriminalizados1.pdf>
- CELS. (2016). *Hostigados: violencia y arbitrariedad policial en los barrios populares*. <https://www.cels.org.ar/hostigados.pdf>

- CELS. (2018). *Muertes naturalizadas. Letalidad policial sin control y sin justicia*. <https://www.cels.org.ar/web/publicaciones/muertes-naturalizadas-letalidad-policialsin-control-y-sin-justicia/>
- Consejo de la Magistratura. (2019). *Informe sobre homicidios. 2017. Ciudad Autónoma de Buenos Aires*. <http://consejoabierto.pjn.gov.ar/dataset/informeshomicidioscaba>
- CORREPI. (2017). *Archivo de casos 2017*. <http://www.correpi.org/2017/archivo-2017-cada-23-horas-el-estado-asesina-a-una-persona/>
- CORREPI. (2019). *Antirrepresivo 2019. Informe de la situación represiva nacional*. <http://www.correpi.org/2019/13-de-diciembre-presentacion-del-informe-de-la-situacion-represiva-nacional-2019/>
- CORREPI. (2020). *Archivo de casos 2020*. <http://www.correpi.org/2020/archivo-2020-las-necesidades-del-pueblo-son-esenciales-la-represion-no/>
- DGEyC. (2018). *Principales causas de muerte 2001-2018*. <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=78473>
- DGEyC. (2019). *Víctimas de homicidio doloso registradas en la Ciudad de Buenos Aires y distribución porcentual de víctimas por comuna. Ciudad de Buenos Aires. Años 2016/2019* <https://www.estadisticaciudad.gob.ar/eyc/?p=101224>
- Gerencia Operativa de Epidemiología. (2017). *Análisis de la situación de salud de la Ciudad de Buenos Aires. 2016*. <https://www.buenosaires.gob.ar/salud/analisis-de-situacion-desalud>
- HRW y CELS (1998), *La inseguridad policial. Violencia de las fuerzas de seguridad en la Argentina*, Buenos Aires, Eudeba. Disponible en: http://www.cels.org.ar/common/documentos/cels_hr_w_inseguridad_policial.pdf
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2020). *Educación Sexual Integral. Se nos mueve el piso: construyendo masculinidades libres y diversas*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/fg_co_esi_masculinidades.pdf
- Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. (2021). *ESI en el Aula. Guía para docentes*. https://www.buenosaires.gob.ar/sites/gcaba/files/guia_para_docentes_i_esi_en_el_aula_-_gcba_unicef.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación. (2021). *Educación sexual integral, secundaria. Guía de actividades*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL006952.pdf>
- Ministerio Público Fiscal de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2019). *Informe conflictividad 2019*. https://mpfciudad.gob.ar/informes_estadisticos/search

- Ministerio Público Tutelar de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. (2012). *Educación media en la zona sur de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires "des-inclusión educativa"*. https://mptutelar.gob.ar/sites/default/files/DTN14_EducacionMedia.pdf
- OPS. (2019). *Informe: masculinidades y salud en la Región de las Américas*. <https://iris.paho.org/handle/10665.2/51667>
- PROCUMIN. (2014). *Participación de funcionarios de Gendarmería Nacional en delitos contra la libertad*. <https://www.mpf.gob.ar/procuvin/files/2016/03/Informe-gendarmer%C3%ADa-FINAL-.pdf>
- PROCUMIN. (2015). *Violencia policial sobre niños, niñas y adolescentes en el ámbito de la Ciudad de Buenos Aires*. <https://www.fiscales.gob.ar/violencia-institucional/violencia-policial-sobre-ninos-ninas-y-adolescentes-en-el-ambito-de-la-ciudad-de-buenos-aires/>
- UNICEF. (2019). *Estadísticas de los hechos vitales de la población adolescente en Argentina*. <http://www.deis.msal.gov.ar/wp-content/uploads/2019/07/Poblacion-adolescente-2.pdf>

Esta obra forma parte del Sello Producción de otros mundos de Ediciones CELEI.

Concebida como una estrategia de difusión del conocimiento y la reflexión práctica sobre los desafíos que enfrenta la educación de la multiplicidad de diferencias en el contexto de la Justicia Educativa.

La presente obra se editó por primera vez en enero de 2024, en los talleres de Ediciones CELEI. En su composición se utilizó Candara, a través del programa Adobe Systems.

La interseccionalidad, en tanto práctica, perspectiva teórica y enfoque metodológico, es tan imprescindible como desafiante en cualquier proyecto que pretenda comprender el mundo actual en (algo de) su enorme complejidad. Los abordajes unidimensionales, fragmentarios o universalizantes no sólo obturan la comprensión de las relaciones sociales, la inequidad y la exclusión (y sus correspondientes beneficios), sino que además habilitan respuestas que con frecuencia resultan perjudiciales para los grupos a los que buscan proteger. Es por esto que encontrar un estudio que logra dar cuerpo a un análisis realmente interseccional, como el que ofrece Belén Arribalzaga aquí, es tan excepcional y tan bienvenido.

Tal vez esa inusual capacidad se deba a que el trabajo de investigación que sigue no nace de la abstracción de una disciplina o de la burocrática necesidad de elegir un tema para cumplir con meros requerimientos académicos. Se trata de una investigación que comienza con la experiencia cotidiana, emotiva y corporal, de circular por un espacio en el que, como la autora indica tan expresivamente, la vida misma está signada por la muerte temprana, ya sea repentina o a cuentagotas. De esas emociones a flor de piel nacen las preguntas, y de ellas la necesidad visceral de comprender un fenómeno profundamente injusto. Pero este libro no se queda en aquel momento, sino que va más allá, tomando herramientas de marcos conceptuales variados para avanzar en una búsqueda rigurosa, informada y teóricamente innovadora de respuestas. Se enfoca en un problema acuciante y lo encara de manera interdisciplinaria, poniendo las distintas teorías al servicio de la búsqueda colectiva de alternativas. Muestra con ello, no sólo que la experiencia y el desasosiego son sitios legítimos para comenzar a transitar el camino de la investigación académica, sino que en esa vía es posible torcer el brazo abstracto de la academia para poner al rigor teórico a trabajar en las problemáticas del presente. No es necesario renunciar ni a uno ni a otro; como queda a la vista aquí, en la convergencia del rigor teórico y la experiencia movilizante pueden encontrarse muchas de las respuestas que estamos buscando.



EDICIONES CELEI

Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva (CELEI)

Primer centro de investigación creado en ALAC y en Chile, dedicado al estudio teórico y metodológico de la Educación Inclusiva. Articula su actividad desde una perspectiva inter, post y para-disciplinar.