

**CENTRO DE INVESTIGACIÓN Y ESTUDIOS AVANZADOS DEL INSTITUTO  
POLITÉCNICO NACIONAL**

**DEPARTAMENTO DE INVESTIGACIONES EDUCATIVAS**

**Estudiar y sobrevivir en Iztapalapa. Etnografía de la violencia e identidades  
masculinas en una escuela secundaria de Santa Catarina**

**Mtra. Ana Francisca Juárez Hernández**

**Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en Investigaciones Educativas**

**Director de Tesis: Dr. Daniel Dionisio Hernández Rosete Martínez**

**Sinodales:**

**Dra. Rosa Nidia Buenfil Burgos**

**Dra. Inés Dussel**

**Dr. Juan Guillermo Figueroa Perea**

**Dra. Elia Jazmín Mora Ríos**

**México, marzo de 2017**

***“Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una Beca Conacyt”***

## Resumen

En este trabajo se analizan los procesos que dan paso a la naturalización de actos violentos entre varones de una escuela secundaria. Se trata de una investigación etnográfica realizada en una escuela ubicada en la Delegación de Iztapalapa. Los propósitos del estudio son, por una parte identificar el universo simbólico asociado a los ejercicios violentos entre los varones de la secundaria y, por otra, explorar el papel que juega la escuela en la construcción y legitimación de estos ejercicios violentos.

Con este fin se profundiza en tres planos de la vida de los alumnos: la comunitaria del barrio y que incluye su vida en familia, aquella que sucede cotidianamente en la escuela y la escolar que se produce entre los alumnos, sus intercambios y el significado que éstos asumen para ellos. En la investigación se hace uso de un método de carácter etnográfico, es decir, con una estancia en escuela de un ciclo escolar que comprende un periodo intensivo de seis meses de observación, tiempo en el que se realizaron observaciones de campo, entrevistas y registros en el diario sobre lo observado, insumos que fueron sistematizados y analizados.

Algunas de las principales categorías que se encontrarán a lo largo del estudio son: "violencia", "identidad", "masculinidades", "género", heteronormatividad y agencia. Con ellas se examinan los procesos que normalizan los ejercicios violentos entre varones y de éstos hacia las mujeres en la escuela en un contexto social de desigualdad y violencia estructural. También se detalla cómo, a pesar de este contexto de precariedad social, los alumnos ponen en juego sus capacidades de agencia para comprender y aprender de los episodios que experimentan día con día en su trato con las autoridades escolares y los intercambios cotidianos con los otros varones.

### Abstract

In this research are analyzed the processes that give away to the naturalization of violent acts among males of a secondary school. It was an ethnographic research realized in a school located in Iztapalapa. The purposes of this study are, on one hand to identify the symbolic universe associated with the violence between the males of the secondary one and, on the other hand, to explore in the role that plays the school in the construction and legitimization of these violent practices.

In this regard, I analyze in three planes of the life of the pupils: firstly, their community life and that includes their family life, seconly that one that happens daily in the school, and

finally that life who takes place among the pupils, their interactions and the meaning that these assume for them. In the research, I used an ethnographic method and I stayed in the high school for a school year. This period included six months of everyday observation, during this time were realized field observations, interviews and records in the diary on the observed, inputs that were systematized and analyzed.

Some of the main categories that will be found along this study are “identity”, “masculinities”, “violence”, “genre”, heteronormativity and agency. Based on these concepts, it is described several processes that normalize the practices violent between males and of them towards the women in the school, and in a social context of inequality and structural violence. Also, there is detailed how, in spite of a scenario of precariousness, the pupils bring into play their capacities of agency to understand and learn about episodes that they experiment day to day in their relations towards the institutional authorities and other males.

“Y desde nuestros miedos, seguimos siendo los mismos”

Para Carlota y Nicolás, quienes siempre han estado y estarán conmigo.

Para la Mine que siempre ha aceptado a una mamá de un cuarto de tiempo.

Para Víctor, gracias por tu apoyo paciencia.

Con dedicatoria a todos los alumnos y alumnas que generosamente compartieron pedacitos de sus vidas con las que fue posible realizar este trabajo.

A Rosa Nidia Buenfil, Inés Dussel, Jazmín Mora y Juan Guillermo Figueroa por su atenta lectura, por compartir sus conocimientos y por sus invaluable aportaciones.

Un gran y especial agradecimiento para Daniel Hernández Rosete por su apoyo profesional y comprometido, por su calidad humana

Para mis adorados cómplices nocturnos

## ÍNDICE

|   | página    |
|---|-----------|
| Índice  | 6         |
| Introducción  | 10        |
| <b>Capítulo 1. Método</b>   | <b>18</b> |
| 1.1. El análisis etnográfico de la violencia y la vida cotidiana                      | 19        |
| 1.2. Perspectiva etnográfica  | 22        |
| 1.3. Propósitos, preguntas y técnicas de investigación                                | 24        |
| 1.4. Universo de estudio y descripción del trabajo etnográfico                        | 25        |
| 1.4.1. Contexto   | 25        |
| 1.4.2. Ingreso a la escuela   | 27        |
| 1.4.3. El trabajo de campo  | 29        |
| <b>Capítulo 2. Perspectiva teórica</b>  | <b>37</b> |
| 2.1. De la identidad a la identificación  | 37        |
| 2.1.1. Algunas consideraciones sobre el concepto de identidad como objeto de análisis | 37        |
| 2.1.2. De la identidad al género como identificación                                  | 43        |
| 2.1.3. La identificación como núcleo de la identidad. La interpelación                | 44        |
| 2.1.4. Identidad, masculinidades y violencia en los varones de una escuela secundaria | 47        |
| 2.2. Masculinidades y violencia de género   | 50        |
| 2.2.1. Los estudios de masculinidades   | 50        |
| 2.2.2. Un enfoque semiótico para el análisis de las masculinidades                    | 51        |
| 2.2.3. Masculinidad hegemónica. Entre lo global y lo local.                           | 54        |
| 2.3. Violencia institucional y varones  | 57        |
| 2.3.1. El cuerpo como parte del ejercicio del poder                                   | 59        |
| 2.3.2. Disciplina y heteronormatividad  | 60        |
| 2.4. Los varones de secundaria  | 62        |
| 2.5. Antecedentes de investigación sobre violencia en la escuela en México            | 64        |
| 2.6. Actores y agencia en contextos de violencia. Algunos estudios antropológicos     | 69        |
| <b>Capítulo 3. Una escuela secundaria en Santa Catarina</b>                           | <b>73</b> |
| 3.1. Iztapalapa: Ubicación geográfica y rasgos sociodemográficos                      | 74        |
| 3.2. Incidencia delictiva   | 79        |
| 3.3. La violencia como rasgo de la vida en común. Crecer entre hombres verdaderos     | 81        |
| 3.3.1. La violencia estructural   | 81        |
| 3.3.2. Un conocimiento situado para sobrevivir en el barrio. Crecer entre varones     | 84        |
| 3.3.2.1. Actividades ilícitas y los ejecutados: una violencia más próxima             | 85        |
| 3.3.2.2. Las bandas   | 88        |
| 3.3.2. De la violencia objetiva “normal”, a la violencia subjetiva directa            | 91        |
| 3.3.2.1. “Pornografía” o “pedofilia”: ¿De dónde proviene esta violencia?              | 92        |
| 3.3.2.2. Desapariciones de familiares de los alumnos                                  | 94        |

## ÍNDICE

|  | <b>página</b> |
|--|---------------|
| 3.4. Estructuras familiares y maltrato hacia los alumnos   | 95            |
| 3.4.1. Maltrato en la familia, maltrato de compañeros  | 97            |
| 3.4.2. Los espectáculos violentos como expresiones de nostalgia por formas de entretenimiento familiar                                       | 100           |
| 3.5. La escuela: orígenes, organización y disposición física   | 102           |
| 3.5.1 De los inicios a la zona escolar actual  | 102           |
| 3.5.2 El camino de una escuela en “decadencia” hacia la más solicitada de la colonia: “En esta escuela sí los controlan”                     | 105           |
| 3.6 La organización escolar  | 108           |
| 3.6.1 Estructura física y normatividad   | 108           |
| 3.6.1.1 Distribución de las instalaciones, inspección del uniforme, del mobiliario y de las formaciones                                      | 109           |
| 3.6.1.2 El ordenamiento de actividades dentro de una escuela secundaria  | 114           |
| 3.6.1.3 Tipos de castigos  | 118           |
| <b>Capítulo 4. Violencia institucional y varones</b>   | <b>124</b>    |
| 4.1 Dispositivos tecnológicos al servicio de la vigilancia y la sanción escolar. El caso de Ardan como “el chivo expiatorio”                 | 124           |
| 4.2. Significado de los concursos: El prestigio hacia afuera con la escolta y la banda de guerra. Pertenencia al grupo con “Orden y Control” | 130           |
| 4.2.1 El trabajo del instructor con la banda de guerra y la escolta: “tienen que ser civiles/militares a la vez”                             | 130           |
| 4.2.2 Sentido de pertenencia y rivalidades entre grupos: “Orden y Control”   | 137           |
| 4.3 La incesante vigilancia: Violencia verbal, arbitrariedades y resistencias  | 139           |
| 4.3.1. Formas de resistencia ante la normatividad  | 141           |
| 4.3.1.1 La resistencia proveniente de alumnos de “buen” aprovechamiento: Andrey y Laertes  | 142           |
| 4.3.1.2 Al filo de la normatividad: Claudio y Nicholas   | 143           |
| 4.3.2 Sobre la “incongruencia” de la violencia institucional y la “naturaleza” de los varones  | 146           |
| 4.4 Heteronormatividad, la otra violencia  | 148           |
| 4.4.1 Algunos antecedentes históricos. La eugenesia y el higienismo  | 148           |
| 4.4.2. Normas diferenciadas para varones y mujeres   | 149           |
| 4.4.3 El equilibrio como cualidad para sobrevivir. Cuando los hombres “parecen” mujeres y las mujeres deben verse “decentes”                 | 151           |
| 4.5 Los maestros ante la disciplina institucional  | 155           |
| 4.5.1 La gestión escolar de Pavel y los grupos de maestros   | 155           |
| 4.5.2 Los maestros “con” y “sin control” sobre sus grupos  | 156           |
| 4.5.3 Los maestros y sus alumnos. Algunas formas de trabajo  | 157           |

## ÍNDICE

|  | página     |
|--|------------|
| <b>Capítulo 5. Las identidades de los alumnos de la secundaria y los procesos que conducen a la violencia</b>  | <b>161</b> |
| 5.1 Vivir en Iztapalapa y asistir a la escuela   | 161        |
| 5.1.1 Algunos rasgos y hábitos de los alumnos de la secundaria   | 161        |
| 5.1.2. Uso de la tecnología y los medios de comunicación   | 166        |
| 5.1.3. Vida familiar y del barrio  | 168        |
| 5.2. Construyendo identidades: el escenario escolar y las relaciones que dan paso al maltrato escolar  | 171        |
| 5.2.1. Individualismo, negociación y competencia   | 171        |
| 5.2.2 Interacciones en el aula: Diálogos alternos en clase y violencia verbal  | 173        |
| 5.2.3 Formas de interacción y contradicciones: Entre el “No me gusta que se lleven pesado”, pero “cada quien puede ser como quiera... No me meto en los asuntos de los demás | 178        |
| 5.2.4 Vida cotidiana entre varones: Del “me llevo con mis amigos” al maltrato entre compañeros.  | 182        |
| 5.2.4.1 “Me llevo con mis amigos”, como expresión de consenso entre compañeros y “llevarse pesado”, como pacto tácito  | 182        |
| 5.2.4.2. El rechazo a las tendencias de abuso: “No me gusta que se lleven pesado... yo ni me llevo con ellos”  | 184        |
| 5.2.4.3 En el camino del maltrato  | 185        |
| 5.2.4.4 El maltrato escolar desde la perspectiva de la comunidad escolar   | 189        |
| <b>Capítulo 6. Masculinidades y violencias escolares</b>   | <b>193</b> |
| 6.1 Contactos físicos y peleas como símbolo de desafío   | 193        |
| 6.2 Homofobia y exclusión entre varones  | 196        |
| 6.3 Tipos de varones   | 199        |
| 6.4 Violencia como símbolo de reconocimiento y prestigio   | 201        |
| 6.4.1 Montag: “no sé arreglar las cosas hablando”  | 202        |
| 6.4.1.1 Familia y expectativas laborales   | 202        |
| 6.4.1.2 Las peleas, la banda y la indisciplina normativa de los alumnos  | 204        |
| 6.4.2 Vladimir: “el respeto lo es todo”  | 210        |
| 6.4.2.1 Contra la normatividad escolar, el uso de amenazas y la información privilegiada sobre los maestros  | 210        |
| 6.4.2.2 Vladimir y los maestros  | 218        |
| 6.4.3 Montag y Vladimir: Dos varones en disputa por el dominio y reconocimiento escolares  | 221        |
| 6.5 Discriminación y exclusión   | 225        |
| 6.5.1 Guy o el maltrato por estigmatización de rasgos físicos  | 227        |
| 6.5.2 Fabber: maltrato en la casa y maltrato en la escuela   | 228        |
| 6.5.3 Y también Vladimir   | 230        |
| 6.5.4 Nadie es neutral   | 234        |
| 6.6 Misoginia en la escuela  | 235        |
| 6.6.1. Violencia verbal  | 235        |
| 6.6.2 “Ellas tienen que verse decentes”  | 237        |



## ÍNDICE

|   | <b>página</b>   |            |
|---|---|------------|
| 6.7   | Violencia como espectáculo  | 239        |
| 6.7.1   | Diversión en la red: subir y bajar videos, etiquetar alumnos y maestros   | 239        |
| 6.7.2   | Peleas de perros  | 240        |
| <b>Cap. 7 Condiciones y posibilidades de agencia entre los varones de la secundaria</b> |   | <b>243</b> |
| 7.1   | Experiencia y agencia entre los varones de la secundaria  | 243        |
| 7.2   | Los desafíos diarios de los maestros con sus grupos de alumnos  | 246        |
| 7.3   | Casos representativos individuales y en colectivo   | 248        |
| 7.3.1   | El maestro de Electricidad y la situación familiar de sus alumnos   | 248        |
| 7.3.2   | Una experiencia desafortunada de Vladimir con su grupo  | 250        |
| 7.3.3   | Un grupo sin condiciones para romper el círculo de maltrato   | 253        |
| 7.3.4   | Aldo, las peleas y la práctica del box: “lo que me interesa es sacar mi certificado”                                    | 254        |
| 7.3.4.1   | Una trayectoria violenta y los inicios en el box  | 254        |
| 7.3.4.2   | La incidencia de la familia   | 258        |
| 7.3.4.3   | La práctica de box como alternativa de disciplina y el manejo de situaciones sin recurrir a la ofensa o descalificación | 259        |
| 7.3.5   | Andrey: “no me gusta enojarme, porque ya me conocen, no soy muy tolerante”  | 261        |
| 7.3.5.1   | Andrey y su familia   | 261        |
| 7.3.5.2.  | Entre la autonomía, el respeto y la pertenencia. “Soy intolerante, pero... a todos les hablo”                           | 263        |
| 7.3.5.3.  | Ser parte del grupo de varones: “Llevarse” tiene sus límites  | 265        |
| 7.3.5.4   | Cuestionando a las figuras de autoridad. El manejo del entorno  | 267        |
| <b>REFLEXIONES FINALES</b>  |   | <b>271</b> |
| <b>ANEXO</b>  |   | <b>291</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b>   |   | <b>298</b> |

## Introducción

La violencia ha sido parte constitutiva de la historia de la humanidad. Durante un largo período, las fronteras geopolíticas se definieron por los resultados de guerras que frecuentemente implicaban exterminios y el sometimiento de los pueblos vencidos. También fue común la existencia de organizaciones sociales con sistemas jurídicos que consignaban distintos tipos de violencia como la exclusión y castigos corporales o ejecuciones públicas hacia los transgresores.

A pesar de la anuencia mostrada por la mayor parte de las sociedades precedentes (nuestras sociedades son resultado de ellas) a estas prácticas, la historia contemporánea, particularmente durante la segunda parte del siglo veinte en Occidente, mostró avances en la identificación y contención de ciertos ejercicios violentos. Como consecuencia, hemos sido testigos de la creciente condena en el ámbito internacional de las muertes y desapariciones forzadas de la población civil a manos del estado, de los exterminios producto de las guerras, de la violencia hacia las mujeres, las minorías y el maltrato infantil.

El orden económico global y los avances en materia de democracia, supusieron que los gobiernos impulsaran los derechos humanos como parte de sus agendas política y educativa congruentes con los escenarios culturales de cada sociedad. En varios países del mundo Occidental, estas tendencias se concretaron en marcos jurídicos que garantizaban la protección a los derechos de los ciudadanos, en particular de mujeres, niños y minorías étnicas, así como en materia de diversidad sexual. El entorno mundial favoreció estos propósitos desde la creación de organizaciones encargadas de apoyar los avances en materia de derechos humanos, como la ONU y sus áreas especializadas en esta tarea, como la Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos (ACNUDH) o a nivel continental con la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), entre otras instituciones. A pesar de estos logros, a finales del siglo veinte, fuimos testigos nuevamente de guerras en zonas delimitadas del planeta, expresamente en los Balcanes y Ruanda, sucesos históricos que mostraron inusitados ejercicios violentos contra poblaciones civiles, que incluyeron genocidios por motivos étnicos, lo que parecía indicar la permanencia de elementos socioculturales y políticos que continuaban abriendo paso al ejercicio de distintos tipos de violencia.

A nivel nacional y con gran énfasis, los derechos humanos pasaron a formar parte del discurso gubernamental, situación que dio paso a la creación de la Comisión Nacional de los Derechos Humanos en 1992, así como a sus instancias correspondientes en los estados, cuya tarea era garantizar a los ciudadanos el cumplimiento de sus libertades, en teoría siempre bajo un estado de derecho con principios democráticos. Sin embargo y en consonancia con estas aparentes contradicciones históricas donde la violencia parece resurgir con inusitada fuerza, desde hace al menos once años, México se ha visto envuelto en una espiral de violencia en diversos órdenes de la vida social: desapariciones forzadas, asesinatos, abusos hacia la población civil y contra las mujeres a manos del instituciones del estado o de organizaciones criminales.

Este escenario ha provocado que el país sea objeto de señalamientos de parte de organismos internacionales de distinto orden como la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH), la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE, por sus siglas en inglés), así como del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos. Los crecientes hechos de violencia perpetrados de manera concreta contra la población civil o entre grupos criminales, acciones todas ellas con altos márgenes de impunidad, han generado que estas instancias acentúen la endeble situación de los derechos humanos en nuestro país y emitan continuos señalamientos, así como recomendaciones más allá de nuestra fronteras. De particular relevancia fue el informe dado a conocer por el Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein, en octubre de 2015, donde refiere la grave situación de impunidad que prevalece en el país en cuanto a la impartición de justicia y señala a las instituciones del estado y a los grupos criminales como responsables<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> En octubre de 2015, el Alto Comisionado señaló en su informe que las mismas estadísticas oficiales indicaban que el 98% de los crímenes cometidos en México, quedaban sin resolver. Expresaba también que “Para un país que no se encuentra en medio de un conflicto, las cifras calculadas son, simplemente, impactantes: 151,233 personas asesinadas entre diciembre de 2006 y agosto de 2015, incluyendo miles de migrantes en tránsito. Desde 2007, hay al menos 26,000 personas cuyo paradero se desconoce, muchas posiblemente como resultado de desapariciones forzadas. Miles de mujeres y niñas son abusadas sexualmente o se convierten en víctimas de feminicidio. Y prácticamente nadie ha sido condenado por dichos crímenes”. Se refirió a los casos de Tlatlaya, en el Estado de México; a la desaparición de los 43 normalistas de Ayotzinapa, entre otros casos específicos y mencionó a las corporaciones policiales, al ejército y a las organizaciones criminales como responsables. Fuente: “Declaración del Alto Comisionado de la ONU para los Derechos Humanos, Zeid Ra'ad Al Hussein, con motivo de su visita a México”. 7 de octubre de 2015. Declaración a medios. En [http://www.hchr.org.mx/images/Comunicados/2015/151007\\_HC\\_Statement\\_MexVisit\\_SP.pdf](http://www.hchr.org.mx/images/Comunicados/2015/151007_HC_Statement_MexVisit_SP.pdf) Consultado el 14 de enero de 2017. En marzo de 2016, el Alto Comisionado dio a conocer 14

La OCDE, una instancia más de carácter económico que político, ha hecho observaciones sobre diversos temas que atañen a México y las ha vinculado con los indicadores de crecimiento del país. De esta manera, la OCDE ha emitido señalamientos sobre la situación de la educación en México, acerca del maltrato infantil y la violencia entre estudiantes. En marzo de 2014 por ejemplo, colocaba a México en el primer lugar en la incidencia de “bullying” en secundaria, situación que declaró, afectaba el aprendizaje de los estudiantes<sup>2</sup>.

Esta persistencia de la violencia en distintos ámbitos de la vida social, obligan a reflexionar sobre ella como un fenómeno que, si bien difícilmente dejara de existir en de manera absoluta, sí obliga a repensar en la manera cómo se le va construyendo en colectivo y en cómo nos relacionamos con ella. En este trabajo parto de reconocer que se trata de un fenómeno detrás del cual existen profundas cargas históricas y procesos culturales entrelazados que, en este caso, se constituyen desde distintos espacios, pero que allanan el camino en la estructuración de escenarios violentos de distinta índole.

Para el caso específico de este estudio, me interesa explorar en el universo de significados que invisibilizan la construcción en colectivo de la violencia. Pretendo analizar los procesos socioculturales que naturalizan las prácticas violentas entre los estudiantes varones de una escuela secundaria. Se trata de explorar cómo, ante la comunidad escolar, se disponen una serie de condiciones que presentan ciertas actitudes y comportamientos como más propios de los hombres que de las mujeres. Con este propósito, se indaga en el universo simbólico que sustenta la identificación de rasgos violentos con las identidades masculinas en formación de los estudiantes en su paso por la secundaria.

La tesis está integrada por siete capítulos. En el capítulo uno, describo el método etnográfico que guio a esta investigación, explico el contexto en que se ubica la escuela y el procedimiento para ingresar a ella. También presento los propósitos y preguntas de investigación, así como la descripción de la escuela y el trabajo de campo realizado. En éste último punto, preciso en cómo se obtuvo el acceso a los alumnos entrevistados y el

---

recomendaciones que se pueden consultar en [http://www.ohchr.org/Documents/Countries/MX/RecommendationsMexicoHC\\_sp.pdf](http://www.ohchr.org/Documents/Countries/MX/RecommendationsMexicoHC_sp.pdf)

<sup>2</sup> “Violencia en secundarias impide crear un clima para el aprendizaje”. Fuente: La Jornada, jueves 26 de junio del 2014, en <http://www.jornada.unam.mx/2014/06/26/sociedad/036n1soc>, consultado el 14 de enero de 2017.

proceso que se llevó para asignar los nombres de los actores que aparecen a lo largo del estudio.

El capítulo dos, “Perspectiva teórica”, describe la estructura conceptual que me permitió problematizar con la realidad cotidiana observada. Esto implicó la incorporación de autores con propuestas de análisis en ámbitos distintos, pero que fueron de gran utilidad para analizar al mismo tiempo cuestiones referentes al contexto sociocultural inmediato, para comprender las dinámicas institucionales y analizar las relaciones que se daban entre los varones al interior de la escuela, en el entendido de que se trataba de procesos articulados y en permanente transformación.

En el capítulo dos se presenta un breve recorrido por el análisis de los estudios sobre identidad, más adelante se encuentran algunas aportaciones teóricas que me permitieron analizar cómo la identidad e identificación se han convertido en procesos cruciales y sumamente complejos para los sujetos en las sociedades modernas. Trabajos de autores como Zizek (2009, 2011), Bauman (2011), Hall (2011) y Dubet (1989, 2000, 1999) y Bourdieu (2009, 2010) representaron un soporte para iniciar con el planteamiento de mis conceptos centrales. Así, es posible ver cómo en la formación de las identidades masculinas modernas, el género se devela como un elemento de suma relevancia. En este punto se retoma la propuesta del enfoque semiótico sobre la masculinidad y el de *masculinidad hegemónica* que propone Connell (1995), así como su análisis acerca de cómo se organiza y expresa socialmente la masculinidad en el mundo actual, pues con ellos es posible situar el fenómeno de la formación de las masculinidades en escenarios que se distinguen por sus extendidas prácticas violentas, a nivel tanto global como local hacia las mujeres y entre varones de distintos estratos sociales y orígenes étnicos.

Posteriormente, se retoman algunos estudios de masculinidad. Se recuperan los análisis de Badinter (1993) y su descripción sobre cómo se forma socialmente un hombre. Se recuperan las investigaciones etnográficas de Gutmann (2000) y Bourgois (2010), quienes realizaron estudios sobre masculinidad y violencia en comunidades pertenecientes a estratos similares a los que se encuentran en Iztapalapa. Gutmann por ejemplo, realizó un estudio de género en el barrio de Santo Domingo, Coyoacán en el año 2000. Continuando con estudios similares en contextos nacionales también me refiero a algunos análisis ubicados en México y enfocados en sexualidad, violencia, empleo y salud en los hombres (De Keijzer, 2005; Figueroa, 2010; Gómez, 2013). Se citan también estudios

acerca de las masculinidades expresadas por chicos de la edad en que se encuentran los estudiantes de secundaria (Olavarría, 2005).

Más adelante, incorporo reflexiones donde se vinculan la acción institucional escolar y las prácticas de vigilancia observadas, la heteronormatividad presente en escuelas como las de este trabajo, así como los procesos que en este escenario, generan múltiples ejercicios violentos entre los alumnos y el significado que estos actos guardan para ellos. Recupero los conceptos de “vigilancia” y “poder” de Foucault (2014) en la medida que representan ejercicios cotidianos en las instituciones, también retomo algunos planteamientos de Bourdieu (2009) en torno a la violencia que la escuela representa para sus estudiantes tanto en términos simbólicos referidos a la inculcación del conocimiento, como a los implícitos en los modelos de identidad que propone, particularmente con relación a la “dominación masculina” (2010).

A pesar de las condicionantes que los rodean, se sabe que los sujetos son capaces de manejar los recursos y relaciones que tienen a su alcance de formas bastantes creativas, de modo que la propuesta de “agencia” de Giddens (2011), es el último concepto que se recupera con el fin de presentar en el capítulo 7, algunos casos específicos de alumnos que mostraron márgenes propios de manejo de recursos a su alcance.

Finalmente y no menos importante son los trabajos que sobre violencia escolar se han realizado en México y que cierran el capítulo dos, las investigaciones de corte etnográfico y análisis sobre situaciones específicas de las escuelas mexicanas por ejemplo. Algunas de ellas tratan sobre “bullying” (Gómez, 2013), otros se enfocan en las concepciones de los maestros sobre la violencia entre alumnos (Chagas, 2005) y la violencia escolar (Gómez, Zurita y López: 2013). Furlan por su parte, advierte sobre el tipo de respuestas que la escuela ha dado hasta el momento al problema de la violencia de los alumnos (Furlan, 2005, 2012).

Con el capítulo tres, “Una escuela secundaria en Santa Catarina”, se inicia la descripción y análisis etnográficos. En este capítulo, los relatos, las observaciones y algunos cruces de información (a veces involuntarios) permitieron construir una imagen sobre la comunidad y los actores del estudio. Se explican algunos rasgos sociodemográficos del barrio en el que se ubica la escuela, el contexto inmediato y la violencia estructural que forma parte de la vida comunitaria de los estudiantes de esta

escuela. También se presentan algunos casos específicos de violencia estructural que de manera directa e indirecta, ha padecido la población que habita esta parte de Iztapalapa.

La relación entre la disposición arquitectónica de la escuela y la organización normativa, así como las implicaciones en la vida de los estudiantes, son los objetivos de la segunda parte de este capítulo. Una vez descrito el contexto externo, se inserta a la escuela desde sus comienzos, su trayectoria y la gestión actual, sus condiciones materiales y su relación con la comunidad. En el capítulo cuatro, “Violencia institucional y varones”, se describen distintos tipos de violencia que esta escuela como institución y depositaria legítima de la formación de los alumnos y alumnas, ejerce sobre ellos (Bourdieu, 2009), la escrupulosa e ininterrumpida vigilancia (Foucault, 2014), el elaborado sistema de sanciones, la importancia del cuerpo y el uso del uniforme (Dussel, 2000). Se analizan algunos miedos y procedimientos que la institución desarrolla frente a los alumnos considerados anormalmente peligrosos (Furlan, 1998), la marcada heteronormatividad y las cargas morales que con motivo de su presentación, son dirigidas hacia la comunidad de estudiantes, sobre todo hacia las alumnas. También se explican las posturas de los maestros con relación a intercambios de los alumnos considerados como “anormales” por la institución y sus percepciones ante las prácticas violentas de que son testigos.

El capítulo cinco, “Las identidades de los alumnos de la secundaria y los procesos que conducen a la violencia”, describe a los alumnos de la escuela: sus hábitos, costumbres, gustos, algunos rasgos de su vida en familia y en el barrio. Después nos centramos en el análisis de las interacciones entre los varones y algunas opiniones que expresan entre sí como compañeros y el tipo de relaciones que establecen. Detallo el proceso que lleva a asumir de manera colectiva a cierto tipo de violencia como normal de parte de los alumnos, de aquí la importancia de analizar tanto la relevancia como la diferencia que tienen para los alumnos “llevarse”, “llevarse pesado” o “ser muy pesado” y cómo los intercambios cotidianos entre varones, identificados bajo estas denominaciones, pueden conducir a distintos actos de violencia, pero ser vistos como situaciones “normales” y ajenas a la escuela por alumnos y maestros. De este modo, se analiza el proceso que conduce al abuso y maltrato entre compañeros, así como el desconocimiento y ausencia de la escuela en la mayor parte de estos casos, que sin ser abundantes, resultaron experiencias muy duras para quienes las padecían.

En el capítulo seis, “Masculinidades y violencias escolares”, se analizan formas de violencia entre varones que aluden al prestigio y al honor (Bourgois, 2005, Godelier, 1986), también se describen casos específicos de alumnos que padecían maltrato continuo de parte de sus compañeros y se explora en expresiones de misoginia como parte de valoraciones morales, aparentemente legítimas, provenientes de los varones hacia sus compañeras. Se presenta a una relativamente nueva modalidad, encarnada por la violencia como espectáculo y objeto de consumo, (Hernández Rosete, 2000<sup>a</sup>) y que se instala principalmente en las redes virtuales. A lo largo del capítulo se problematizan de modo un poco más particular, ejemplos sobre uso del lenguaje y la apropiación de espacios escolares entre varones (Bengoechea, 2003), cómo es vista la violencia escolar de parte de los maestros Chagas (2005) y los casos de bullying (Gómez, 2013) que en este análisis no denominamos como tales, sino como maltrato escolar, esto con la intención de recuperar los posibles vínculos con otros elementos del contexto como la institución o el barrio.

Por último, la agencia entre los alumnos es el objeto de análisis del capítulo siete, titulado, “Condiciones y posibilidades de agencia entre los varones de la secundaria”. En él se presentan tanto casos colectivos como individuales. Se describen las respuestas de algunos alumnos ante la institución, ante sus maestros o frente a alumnos que pretenden posicionarse como varones dominantes al interior de un grupo mediante métodos violentos. Casos particulares de varones que muestran la importancia de las redes sociales, de las actividades alternativas a la escuela y de mantener una comunicación cercana con familiares.

En las Reflexiones finales, retomo los resultados que considero más relevantes en torno a la violencia estructural objetiva y subjetiva, la familia, el papel de la institución y la relevancia de la cultura escolar que construyen los colectivos de varones, la opinión de los otros y la que tienen de sí mismos. Se hacen algunas reflexiones sobre las tensiones que atraviesan la escuela y sobre los procesos que convergen para presentar a la violencia entre y de los hombres hacia los demás, como inherentes a sus identidades masculinas. También se colocan algunas preguntas sobre la mesa y se propone problematizar en posibles alternativas institucionales de carácter curricular para responder a las situaciones que viven cotidianamente los alumnos y que los llevan a decidirse por opciones violentas de trato a los demás y con altos niveles de riesgo para sí mismos.



Finalmente, se presenta información complementaria en los Anexos. Se trata de concentrados que reúnen datos sociodemográficos y escolares sobre los alumnos y alumnas a quienes se entrevistó y con quienes se mantuvieron distintos tipos de conversaciones a lo largo del trabajo de campo, en particular el lugar en que viven, sus impresiones acerca de sus compañeros, las relaciones que mantienen con ellos, sus maestros y familias. .

## Capítulo 1. Método

En este capítulo explico por qué la pertinencia de adoptar una perspectiva etnográfica para esta investigación, también describo el proceso de observación y las técnicas que permitieron la aproximación a la realidad cotidiana de la escuela. En cuanto a la parte metodológica – conceptual, expongo el concepto de violencia que usaré a lo largo de este estudio, puntualizo los propósitos y preguntas que guiaron el estudio, así como la recopilación de insumos. Preciso en algunas consideraciones de orden ético para nombrar a los actores del estudio y describo cómo fue la selección e ingreso a la escuela, así como los elementos que jugaron en favor de que la comunidad escolar aceptara mi presencia en los espacios institucionales que comparten cotidianamente.

De entrada, habría que señalar que el análisis de los procesos socioculturales que perfilan a las expresiones violentas entre los varones de una secundaria como situaciones normales, supone adentrarse en los intercambios cotidianos y estar presente en la vida escolar institucional de los alumnos. Es en esta medida que fue necesario acercarme desde el constructivismo social de corte fenomenológico. El trabajo de Berger y Luckmann (2011) ofrece una perspectiva conceptual que posibilita una aproximación a espacios cotidianos como lo es la escuela, tomando en cuenta la perspectiva subjetiva de los actores. En este caso la subjetividad individual se incorpora como un dato pertinente para el análisis etnográfico:

La identidad constituye, por supuesto un elemento clave de la realidad subjetiva y en cuanto tal, se halla en una relación dialéctica con la sociedad... Una vez que cristaliza, es mantenida, modificada o aun reformada por las relaciones sociales. Los procesos sociales involucrados, tanto en la formación como en el mantenimiento de la identidad, se determinan por la estructura social (Berger & Luckmann, 2011: 214).

La construcción de la identidad como proceso subjetivo, implica que la realidad cotidiana se presenta al individuo como un “mundo intersubjetivo, un mundo que comparto con otros” (Berger y Luckman, 2011: 38), una realidad válida para mí y para los otros, quienes tomamos parte de los mismos espacios cotidianos. Hernández Rosete (2000) considera que la fenomenología permite visualizar a la realidad no sólo como socialmente dada, sino también como un “mundo dándose”:

La cotidianeidad posee su propia estructura y el individuo sólo puede vivirla si es capaz de apropiarse intencionalmente del universo de significados y hábitos socialmente determinados que la estructuran (Hernández Rosete, 2000: 100)

La vida en sociedad asume una complejidad singular para cada individuo. Manejarse en este escenario tiene sus grados de dificultad, por lo que en este trabajo se asume que los seres humanos son, como lo señala Giddens, “agentes entendidos” (2011) que analizan y aprenden de sus acciones cotidianas diarias y poseen un entendimiento que:

Presenta una complejidad extraordinaria... los actores son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer... en principio estas facultades se instalan en el fluir de una conducta cotidiana” (Giddens, 2011:307).

Para Giddens esta complejidad ha sido ignorada en particular por los análisis asociados al objetivismo y al estructuralismo sociales, de allí la importancia de recuperar una perspectiva que permita documentar cómo, de manera incesante, los sujetos construyen los significados que le dan sentido a sus acciones. Esta orientación supone dar un mayor peso al análisis fenomenológico a través de la oralidad de los actores.

#### 1.1. El análisis etnográfico de la violencia y la vida cotidiana

Como rasgo cultural, la violencia ha sido sancionada socialmente de distintas formas a lo largo de la historia por lo que se ha instalado de múltiples maneras en las realidades cotidianas de los sujetos. Para investigar cómo se construye el mundo subjetivo de la identidad y el intersubjetivo que comparto con los demás, donde se producen los intercambios sociales con cargas violentas, es necesario considerar las formas que asumen las relaciones que se dan en los contextos sociales estructurados y recuperar su peso simbólico (Thompson, 2000).

Este estudio supone dos ámbitos de referencia, lo cultural y la vida cotidiana, por lo que resulta necesario considerar cómo la realidad cercana (subjetividad) se articula con la realidad que comparto con los demás (intersubjetividad), conformándose así el universo simbólico que integra a la cultura. Para indagar en cómo se construye esta subjetividad entre los jóvenes de secundaria es necesario adentrarse en la manera en que se reproducen las prácticas institucionalizadas, en el estudio de la vida cotidiana entre los actores, pero también entre éstos y las instituciones en que transcurren sus vidas (Giddens, 2011).

La contradicción, el conflicto y el poder al interior de la institución escolar constituyen elementos insoslayables, motivo por el que es pertinente una concepción estructural de la cultura que permite enfatizar no sólo en el carácter simbólico de los fenómenos culturales, sino también en su inserción en contextos sociales estructurados:

El estudio de las formas simbólicas – es decir las acciones, los objetos y las expresiones significativos de diversos tipos – en relación con los contextos y procesos históricamente específicos y estructurados socialmente en los cuales, y por medio de los cuales, se producen, transmiten y reciben tales formas simbólicas (Thompson, 2000:203).

Para Thompson los fenómenos culturales, son “formas simbólicas en contextos estructurados” y el análisis cultural es el estudio de la constitución significativa y contextualización social de las formas simbólicas, de allí su importancia para el análisis de las representaciones colectivas que asocian las expresiones violentas con identidades masculinas.

Por otra parte, la relevancia de documentar los espacios cotidianos tiene que ver también con la necesidad de adoptar una perspectiva metodológica donde las elaboraciones culturales sean recuperadas desde donde se producen:

En las sociedades modernas lo no - documentado es lo familiar, lo cotidiano, lo oculto, lo inconsciente... Los ámbitos de lo no – documentado son dentro de las sociedades letradas, amplios y hacia ellos se dirige la mirada del etnógrafo.” (Rockwell, 2009, 21)

La relación entre la formación de las masculinidades, la apropiación de parte de los varones de ejercicios violentos y el papel que en estos procesos juega la vida cotidiana escolar, comprenden un lado oculto susceptible de analizar. En cuanto a ello, las construcciones culturales de las cuales las instituciones dan cuenta se producen desde la lógica de los intereses y poderes que en ellas se expresan, incluyendo a las escuelas secundarias, por lo que como señala Rockwell (2009), planteo la necesidad de llevar a cabo interpretaciones libres de la intermediación oficial.

Analizar la violencia en las sociedades actuales, globalizadas y con acceso a medios altamente tecnologizados, pero con profusas desigualdades económicas y sujetas a cambios constantes, supone considerar la posible existencia de contradicciones y prejuicios, pero también de nuevos paradigmas. De tal manera que, cuando se hacen análisis de los procesos cotidianos donde se involucran hechos violentos, las

interpretaciones producidas frecuentemente se encuentran cargadas de juicios morales que tienden a satanizar y patologizar a los involucrados, además de enfatizar en aquellos tipos de violencia reconocidos como propios de grupos sociales estigmatizados: la delincuencia de calle, las bandas o la violencia y adicciones en zonas de que se distinguen por su pobreza socioeconómica.

Explicar procesos socioculturales entre varones, demanda, por un lado, seguir el recorrido de los actores y echar mano de categorías que, en este caso, permitan explicar intercambios en escenarios comunitarios e institucionales constitutivos de significados de género vinculados a ejercicios violentos. Por tal motivo, se problematiza con autores que reflexionan en distintos planos, pero proporcionan categorías pertinentes sobre la identidad en contextos modernos, sobre formas de violencia propia de algunos de estos escenarios, pero también sobre situaciones específicas institucionales, la escolar cotidiana por ejemplo. Tanto el escenario comunitario como el institucional, son ámbitos en que los actores de este estudio van forjando sus identidades y configurando formas particulares de situarse en este mundo.

Por otro lado, hay que señalar que si bien el proceso civilizatorio parecía indicar que el ser humano cerraba etapas reconocidas por inauditos ejercicios violentos como las guerras con sus habituales masacres sobre las poblaciones civiles conquistadas y por las ejecuciones o castigos públicos de las que la historia da cuenta, los hechos de que se tienen noticia diariamente muestran nuevas y complejas expresiones violentas entre los seres humanos, de éstos hacia el planeta y contra las especies con las que se comparte éste. En consecuencia, la violencia ha encontrado espacios y distintos grados de tolerancia en cada etapa histórica y como señalan Zizek (2009) o Benjamin (2001), cada uno desde su perspectiva, la violencia puede ser históricamente constitutiva de las sociedades (Zizek, 2009) y fundante de nuevas etapas, además de contribuir en la conservación de una cierta forma de organización humana debido por ejemplo a que quienes usaron métodos violentos para destruir una sociedad, instauran otros para mantenerse en el poder (Benjamin, 2001). Sin embargo, me parece conveniente enfatizar en que el tipo de violencia que me interesa investigar tiene un carácter mucho más situado. Me propongo analizar el tipo de violencia que, en un contexto de intercambios cotidianos escolares, se nutre de significaciones colectivas que la normalizan y que muestran un carácter lesivo que vulnera y degrada a todos los involucrados. Más allá de analizar el acto violento, importante sin duda, pretendo enfatizar en los procesos que llevan a él y al mismo naturalizan a la violencia. Es en este

campo donde se sitúa una parte sustancial de mi postura como investigadora: mi interés por profundizar en el proceso y en las repercusiones que pueden ocasionar en los sujetos las expresiones violentas en que se ven involucrados. A partir de este análisis, incorporar a la discusión la posibilidad de que los derechos humanos, con un enfoque de ciudadanía democrática, se articulen a una cultura organizacional escolar donde sus integrantes se sientan reconocidos.

Por tales consideraciones es que el concepto de violencia que manejaré en esta investigación se apega básicamente a un escenario institucional escolar, con énfasis en la población de hombres y en un contexto sociocultural que se distingue por su precariedad, desigualdad y fenómenos violentos de distinto orden. Con esa intención, retomo a Zizek (2009) y a Bourgois (2005) para enfocarme en el análisis de aquellas formas socioculturales de interacción que propician que una institución, grupo o individuo dañen a otro(s) de manera física, emocional o psicológica. Me refiero a agresiones físicas directas, verbales, a expresiones homofóbicas, misóginas, excluyentes o discriminatorias y humillantes que forman parte de estos procesos que estructurarían escenarios violentos.

Es pertinente señalar que en nuestros días y en un contexto institucional, donde se analizan las interacciones entre alumnos de secundaria, la violencia puede ser además de un medio, también un fin. Un medio porque al ser instrumental induce u obliga a otros a adoptar ciertos comportamientos y actitudes y un fin porque puede constituirse en materia de mercadotecnia y convertirse en producto de consumo que en nuestras sociedades puede conducir inclusive lo que Hernández Rosete señala como “culto a lo violento”(2000a), circunstancia que tiende a acentuarse en nuestros días.

## 1.2 Perspectiva etnográfica

Para investigar los procesos por los que pasa la construcción de la identidad de los estudiantes en la secundaria y su vínculo con modelos asociados a la violencia, reflexionaré brevemente en la manera cómo se ha planteado esta aproximación a los acontecimientos y a sus actores. En primer lugar, se tiene claro que la objetividad y rigor metodológico no son sinónimo de insensibilidad o neutralidad a ultranza. La observación directa y el uso de técnicas de carácter cualitativo tienen como propósito documentar procesos socioculturales desde el lugar donde se producen, pero la búsqueda de un análisis antropológico serio no quedaría completo sin considerar que el investigador es, de una u otra forma, también parte de la realidad que se está analizando.

Malinowski (1995), hizo trabajo de campo en comunidades muy alejadas de la sociedad a la que pertenecía en las décadas de los veinte y treinta del siglo veinte en la zona del Pacífico (Nueva Guinea) y planteó una etnografía participante orientada por principios metodológicos y apegada al positivismo, considerada entonces como una orientación estrictamente científica. Como antropólogo, señaló que los resultados de la etnografía “deben de presentarse de forma absolutamente “limpia y sincera” ya que la necesidad de dar cuenta clara de cada uno de los datos es quizá más acuciante para la etnografía” (Malinowski, 1992: 20) que para otras disciplinas. Sin que estos preceptos pierdan validez en cuanto a la necesidad de realizar un trabajo metodológicamente riguroso, las afirmaciones de Malinowski pueden ser matizadas:

Las etnografías que eliminan las emociones intensas {de parte del observador}, no sólo distorsionan sus descripciones, sino que también descartan variables clave potenciales de sus explicaciones (Rosaldo, 1991: 24).

El etnógrafo es, de una o de otra manera – siempre lo ha sido - actor social integrante de una cultura, situación que lo coloca en una postura similar a la de los agentes que forman parte de su análisis, además le corresponde poner de relieve la comprensión en el actuar de los Otros como sujetos integrantes de una colectividad cultural con quienes habrá que negociar y comunicarse (Jacorzynsky, 2004) a lo largo de la investigación. Después de todo, es el Otro quien convive con el etnógrafo, es este último quien entra a su mundo tratando de formar parte de él para analizarlo. Estas condiciones suponen asumir que compartimos realidades cotidianas donde estudiar el universo simbólico que rodean a la violencia requiere encontrarse en la predisposición de colocarse en el lugar de los Otros con el fin de estar en condiciones de comprender sus intercambios, transformaciones y formas de intervenir en el mundo social.

En el trabajo de campo, el etnógrafo debiera aceptar como señala Jakorzinsky que, “No existe ningún principio a priori que pudiera servir al etnógrafo como brújula moral” (Jakorzinsky, 2004: 38). Lo relevante es recuperar el sentido de los actores, el reconocimiento del Otro, sus emociones y acciones como parte de los complejos procesos culturales en que se inscriben los sujetos, pero que al mismo tiempo transforman de manera colectiva. Se trata de enfatizar en la necesidad de tomar decisiones propias a la hora de estar en el campo, dimensionar los sucesos y registrar principalmente aquellos vinculados al tema que me ocupa:

Hacer etnografía es establecer relaciones, seleccionar a los informantes, transcribir textos, establecer genealogías, trazar mapas de área, llevar un diario, etc. Pero no son estas actividades, estas técnicas y procedimientos lo que definen la empresa. Lo que la define es cierto tipo de esfuerzo intelectual: una especulación elaborada en términos de, para emplear el concepto de Gilbert Ryle, *descripción densa* (Geertz, 2003: 21).

Por eso, la antropología interpretativa constituye una propuesta relevante para esta investigación. El trabajo del etnógrafo no es tanto dar respuesta a nuestras preguntas, como “darnos acceso a las respuestas dadas por otros...” (Geertz, 2003: 40), darnos acceso a su mundo conceptual. De acuerdo con Geertz, en el trabajo etnográfico es importante lograr que los otros dialoguen con nosotros, que compartan con nosotros sus representaciones, significados y formas de entender el mundo. Durante el lapso de la observación, por lo tanto fue necesario hacerse de los elementos que ayudaran a aprehender el universo simbólico que como actores entendidos construyen de manera colectiva los actores sobre quienes trata esta investigación.

### 1.3 Propósitos, preguntas y técnicas de investigación

La investigación que aquí se presenta consiste en un estudio de caso desarrollado en una escuela secundaria pública de Iztapalapa. Constituye un análisis de corte micro social cuyo objetivo es comprender el conocimiento situado de una comunidad de jóvenes estudiantes de cara al fenómeno global de la masculinidad y su vinculación con el ejercicio y legitimación de la violencia. Para una aproximación a los escenarios locales donde se dan estos procesos, asistí por espacio de un ciclo escolar, con el fin de observar e incorporarme a las dinámicas cotidianas de los actores del estudio.

La observación en que se sustenta esta investigación se asume como un recurso que permite una interpretación en diversos planos y asumo por lo tanto que en el trabajo de campo el etnógrafo se enfrenta a:

Una multiplicidad de estructuras conceptuales complejas, muchas de las cuales están superpuestas o enlazadas entre sí,... [y son] extrañas, irregulares, no explícitas, y a las cuales el etnógrafo debe ingeniarse de alguna manera, para captarlas primero y para explicarlas después”. (Geertz, 2003: 24).

No basta entonces con aprehender las estructuras de significación o conceptuales de las que habla Geertz, la labor del etnógrafo y coincido con este autor, incluye el saber describirlas, y revelarlas a los lectores, pero priorizando el punto de vista del informante.



Siguiendo este precepto, en este trabajo me interesa indagar en los procesos que naturalizan las prácticas violentas entre los estudiantes varones de una escuela secundaria. Con este fin es que establezco dos propósitos generales:

- Identificar el universo simbólico (identificaciones culturales) que rodea la producción de prácticas violentas entre los jóvenes de una escuela secundaria.
- Analizar el papel que juega la escuela en la construcción y legitimación del ejercicio de la violencia entre los jóvenes de secundaria.

A partir de estos propósitos, se configuran cuatro preguntas de investigación:

- ¿Qué papel tienen estructuras sociales como la familia, el barrio y los compañeros de escuela en la conformación de las masculinidades asociadas a patrones agresivos?
- ¿Cuál es el papel que juega la institución escolar en los procesos que favorecen identidades masculinas asociadas a estereotipos violentos?
- ¿Cómo es la interacción que se gesta entre varones y de éstos y sus compañeras?
- ¿Cómo son las expresiones violentas que se producen entre los varones de la escuela secundaria?

Estas preguntas y propósitos de investigación constituyen la guía para este trabajo. Con ellos pretendo ahondar a detalle en los procesos de que se va nutriendo la naturalización de las formas violentas mediante las cuales los varones de una escuela secundaria de Iztapalapa se relacionan entre sí, pero también con sus maestros, las autoridades responsables de la disciplina institucional y desde luego con sus compañeras.

#### 1.4 Universo de estudio y descripción del trabajo etnográfico

##### 1.4.1 Contexto

En 2010, la delegación Iztapalapa contaba con 1, 815, 756 de habitantes, lo que la convertía en la demarcación más poblada del país y una de las más densamente pobladas con 16 026 de hab/km<sup>2</sup>. Aunque el 51% de la población mayor de 15 años había completado su educación básica, es decir hasta la secundaria, sólo el 18.1% contaba con educación superior (INEGI, 2011a: 25), lo que expresa que en el tránsito de la secundaria a la educación superior se queda poco más del 30% de la población de jóvenes en edad escolar. Esto puede deberse a que quienes continúan estudiando seleccionan carreras técnicas no consideradas como parte de la educación superior, pero también a que interrumpen indefinidamente sus estudios por cuestiones económicas, familiares o

efectivamente por falta de acceso a una institución pública de educación superior, en cuyo caso la mayoría no los volverán a retomar.

En cuanto al nivel de ingresos, el 36% de la población ocupada sobrevivía hasta con dos salarios mínimos como máximo y el 33% de los hogares reportaban algún tipo de hacinamiento (INEGI, 2011b) es decir, que una habitación es ocupada por más de 2.5 personas. Estos datos indicaban que la delegación presentaba amplios sectores con una calidad de precaria de vida y en situación de vulnerabilidad.

Para 2007, fuentes de seguridad institucionales señalaban que en Iztapalapa se registraban alrededor de 30 bandas en activo, integradas mayormente por jóvenes con un promedio de edad de 25 años (SSP, 2010). En 2009, el Sistema el Desarrollo Integral de la Familia en el Distrito Federal (DIF-DF) registró que Iztapalapa era la delegación que mayor maltrato de menores presentaba, con un 47%, donde el 92.7% de los agresores eran los padres (INEGI, 2011c). De acuerdo con datos oficiales, junto con las delegaciones Miguel Hidalgo y Cuauhtémoc, la delegación Iztapalapa registraba también los más altos índices de deserción (SSP, 2010).

Geográficamente, Iztapalapa colinda con varios municipios del Estado de México con los que comparte perfiles de pobreza, marginalidad y delincuencia. Todos estos factores inciden para considerar a Iztapalapa como un asentamiento marcado por una historia reciente de violencia, así como de alto riesgo para los jóvenes<sup>3</sup>. La secundaria se ubica en esta zona, específicamente en el cerro de Santa Catarina y tiene una población de alrededor de 1, 600, procedente en su mayor parte de la misma colonia, aunque también hay alumnos provenientes de los municipios cercanos del Estado de México, principalmente de Los Reyes la Paz.

---

<sup>3</sup> Continuamente, la prensa ofrece información sobre Iztapalapa donde se le identifica como una delegación con altos índices de narcomenudeo, asaltos, homicidios y secuestros. "Tiene Iztapalapa el mayor número de delitos de alto impacto: PGJDF", en *La Jornada*, 31 de diciembre de 2015; "Iztapalapa, delegación abierta al crimen", en *Proceso*, Num. 2048, 31 de enero de 2016.

#### 1.4.2 Ingreso a la escuela

La selección de la escuela fue la primera parte de la investigación. Había más de una posibilidad sobre el lugar dónde realizar el trabajo de campo: una secundaria en el Centro de la Ciudad de México, otra en Ecatepec y una más en Iztapalapa. Cada una presentaba rasgos sugerentes: poblaciones de estudiantes provenientes de familias pertenecientes a comerciantes denominados como “informales” o ambulantes, de migrantes que procedentes del interior de la república, se incorporaban como residentes al Centro de la Ciudad de México o bien, que se ubicaban en lugares limítrofes de la ciudad con otras entidades en zonas que se distinguían por la diversidad de su población. Me decidí por la escuela de Iztapalapa por varias razones, entre ellas presentar una población de alumnos provenientes tanto de la misma delegación de Iztapalapa como de los municipios del Estado de México con los que colinda esa zona, porque provenían de familias migrantes tanto del interior del país como de otros países (se registró el caso de un alumno cuyo papá era migrante hondureño que se estableció en México), además de ubicarse en una zona de la Ciudad de México reconocida por los rasgos de pobreza, el desempleo o empleo informal, de marginación y de la alta incidencia de hechos delictivos, particularmente los denominados como de *alto impacto*, como secuestro, homicidio y robo con violencia.

También contó la trayectoria reciente que la escuela presentaba ante su instancia inmediata superior, la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas en el D. F, y frente a la comunidad. Las primeras veces que asistí a la escuela y como una especie de preámbulo al trabajo de campo, permanecí afuera. Era el inicio del ciclo escolar y pregunté a algunas madres de familia y a la persona que atendía una pequeña tienda frente a la escuela, “¿qué tal era la escuela?”. La mayor parte coincidía en que con ese director se había convertido en una escuela “muy buena”, donde “controlaban” muy bien a los alumnos. Más adelante, los maestros afirmaron que, después de haber pasado por un periodo de declive en la matrícula y con bajos resultados en exámenes estandarizados como ENLACE o PISA<sup>4</sup>, la escuela iba por el tercer año de un trabajo de mejoramiento que había sido reconocido por la comunidad.

---

<sup>4</sup> La Evaluación Nacional de Logros Académicos en Centros Escolares (ENLACE) era un examen estandarizado aplicado de 2006 a 2013 en primarias y secundarias del país. Oficialmente, ENLACE se proponía medir el nivel de dominio en español, matemáticas y una tercera asignatura o materia académica que se rotaba cada año, de acuerdo a los planes y programas de estudio oficiales. Tomado de [http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE\\_InformacionBasica.pdf](http://www.enlace.sep.gob.mx/content/gr/docs/2013/ENLACE_InformacionBasica.pdf). Consultado el 6 de abril de 2016. En cuanto a PISA, por sus siglas en inglés (Programme for International Student Assessment), es el Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes. El Instituto Nacional de Evaluación de la

En cuanto a las condiciones internas, un aspecto fundamental fue la respuesta positiva y hasta colaborativa de parte del director en cuanto a las posibilidades de realizar el trabajo de investigación. A diferencia de otros directores de secundaria visitados anteriormente, quienes al plantearles el propósito de la investigación mostraron desconfianza y un interés primordial en protegerse ante las instancias superiores, mediante la solicitud de trámites a diversas instancias escolares, prolongando con ello la posibilidad de mi ingreso a la escuela, a diferencia de estas posturas, el director de esta secundaria comprendió de inmediato el sentido del trabajo y accedió a que la escuela formara parte de la investigación<sup>5</sup>. De manera inmediata compartió sus dudas y me hizo preguntas académicas sobre el estudio, además de solicitar opiniones acerca de distintas áreas de la educación. Cabe mencionar que el director tiene un perfil académico poco común entre los directores de secundaria lo cual facilitó su comprensión sobre la naturaleza del estudio, pero también porque la escuela ya había sido objeto de estudio en prácticas de licenciatura y por último, debido a que parecía deseoso de mostrar los buenos resultados y la organización a detalle que mantenía en la secundaria y que en tan poco tiempo le había ganado el favor de gran parte de la comunidad.<sup>6</sup>

Finalmente, habría que puntualizar que si bien el análisis de los varones y las expresiones de masculinidades asociadas a la violencia al interior de la escuela constituyen la parte sustancial del trabajo, entendemos que la institución escolar se encuentra indisolublemente ligada a la sociedad en que surge, por lo que gran parte de las experiencias escolares narradas por los alumnos son inseparables de su vida familiar y comunitaria. Aunque el centro de la investigación es el espacio institucional, por momentos la investigación me llevaba al contexto externo a ella, para después continuar el análisis al interior de la misma, de modo que se configuraron tres niveles de análisis: el contexto

---

Educación (INEE) lo ubica como un estudio comparativo de evaluación de los resultados de los sistemas educativos, coordinado por la OCDE (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos). Organizar su aplicación es responsabilidad del INEE y su propósito expreso es “Conocer el nivel de habilidades necesarias que han adquirido los estudiantes para participar plenamente en la sociedad, centrándose en dominios claves como Lectura, Ciencias y Matemáticas. Mide si los estudiantes tienen la capacidad de reproducir lo que han aprendido, de transferir sus conocimientos y aplicarlos en nuevos contextos académicos y no académicos, de identificar si son capaces de analizar, razonar y comunicar sus ideas efectivamente, y si tienen la capacidad de seguir aprendiendo durante toda la vida”. México participa desde el 2000 y en educación básica se aplica a una selección de alumnos del tercer grado de secundaria y en media superior. En <http://www.inee.edu.mx/index.php/proyectos/pisa/que-es-pisa>, consultado el 06 de abril de 2016.

<sup>5</sup> La solicitud del Director de esta escuela se centró en que yo le presentara documentos que me acreditarán como alumna del programa de doctorado del CINVESTAV.

<sup>6</sup> En la trayectoria académica del director se distingue su docencia en instituciones de educación superior, también cuenta con estudios de posgrado y más de 20 años de servicio ininterrumpido en escuelas secundarias como docente, coordinador, subdirector y desde hace 5 años como director de esta escuela.

externo inmediato a la escuela en que transcurre la vida de los alumnos, la relación escuela – alumnos y la vida cotidiana entre los varones al interior de la institución.

#### 1.4.3. El trabajo de campo

Esta investigación es de carácter antropológico con un método de corte etnográfico. La observación y las entrevistas a profundidad fueron las técnicas de investigación fundamentales. La observación diaria se llevó a cabo en los distintos espacios escolares. Las entrevistas se realizaron con alumnos(as), maestros(as) y autoridades escolares, aunque también se consignaron las conversaciones informales con los integrantes de la comunidad y que en algunos casos incluyeron a los familiares de los estudiantes<sup>7</sup>. También se consultaron documentos y textos elaborados por alumnos y maestros, así como de procedencia oficial: convocatorias procedentes de la Dirección General de Escuelas Secundarias del Distrito Federal, cuadernos, trabajos, escritos, planes de clase, reportes y documentos normativos como el *Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Secundaria del Distrito Federal* (2011)<sup>8</sup>.

Durante el trabajo de campo, se puso especial atención en las interacciones entre los varones, en las conversaciones que se pudieron mantener con ellos, así como en las formas que asumía su relación con la institución escolar. Sin embargo, las pláticas con las alumnas, maestros, personal administrativo o de intendencia y con familiares de los alumnos como hermanos, tías o abuelas, fueron situaciones habituales. También se recabaron anotaciones y grabaciones de eventos escolares como ceremonias, concursos, obras de teatro o clases de asignatura que junto con las pláticas informales, se recabaron bajo el rubro de registros generales.

Se hicieron un total de 24 entrevistas a los estudiantes, 19 de ellas a varones (71%) y 5 a mujeres (21%). A partir de una serie de observaciones iniciales, se seleccionaron tanto varones que eran vistos como “conflictivos” por las autoridades escolares, como aquellos considerados como “buenos alumnos”, con resultados académicos sobresalientes y

---

<sup>7</sup> La asistencia de familiares distintos a los padres o madres de alumnos, para hacer trámites escolares y resolver dudas era muy común.

<sup>8</sup> Documento emitido por la Administración Federal de Servicios Educativos en el Distrito Federal que trata de los “derechos, deberes y disciplina escolar”. En la primera página, se lee “Lineamientos Generales por los que se establece un Marco para la Convivencia Escolar en las Escuelas de Educación Básica del Distrito Federal”. El propósito explícito del documento es integrar la normatividad vigente en materia de convivencia y disciplina para propiciar un ambiente en beneficio del aprendizaje de los alumnos y alumnas. Algunos de los documentos que retoma son la *Ley Federal de Educación*, los *Derechos del Niño* y la *Ley para Prevenir y Eliminar la Discriminación*.

comportamientos apegados a las medidas disciplinarias institucionales. Estas condiciones permitieron contar con una diversidad de interlocutores y de miradas acerca del significado que la institución escolar adquiriría para los varones. La distribución de las entrevistas y registros generales se muestra en la siguiente tabla.

Tabla 1. Entrevistas y Registros generales

| <b>Entrevistas a alumnos(as) y registros de grabación por turno</b>                             |   |  |       |
|---|---|--|-------|
|   | Hombres                                   | Mujeres                                  | Total |
| <b>Alumnos(as):<br/>16 en el turno matutino<br/>8 en el vespertino.</b>                         | 19  | 5  | 24    |
|   | Turno matutino: 13<br>Turno vespertino: 6 | Turno Matutino: 3<br>Turno Vespertino: 2 |       |
| <b>Maestros(as):<br/>7 del tuno matutino<br/>6 del turno vespertino.</b>                        | 7   | 6  | 13    |
| <b>Registros generales: pláticas informales, ceremonias, concursos o eventos de la escuela.</b> | 15 Turno matutino/ 13 turno vespertino    |  | 28    |
| <b>Total: 37 entrevistas y 28 registros generales</b>   |   |  |       |

Para llevar a cabo el trabajo, se establecieron órdenes temporales y se aseguró a los entrevistados la estricta confidencialidad de sus testimonios. Con el objeto de identificar a los actores a lo largo del trabajo, se establecieron algunas consideraciones de carácter ético con el fin de garantizar su anonimato.

En primer lugar, todos los actores (estudiantes, maestros o autoridades) tenían derecho a conocer y tomar decisiones sobre lo que estaban dispuestos a compartir, razón por la que se les preguntó si estaban de acuerdo en que se grabaran las clases y las entrevistas y, de manera un tanto sorpresiva para mí, todos estuvieron de acuerdo. En segundo lugar, cuando les expliqué el tipo de estudio y cómo preferirían ser citados, la mayoría se mostró muy atraído por tener lo que ellos identificaron como un “seudónimo”, como los de aquellos que “escriben libros de literatura”. Por tal motivo, los entrevistados y en general la comunidad escolar que hicieron posible este trabajo y que son mencionados a lo largo de la investigación, tienen nombres extraídos de obras literarias de habla inglesa, francesa y rusa, ningún nombre es original. Además, dado el tema y los puntos de la entrevista, saber que serían citados mediante un seudónimo les hizo sentirse con mayor libertad de compartir sus experiencias, por lo que algunos entrevistados solicitaron

expresamente este anonimato, señalando que les gustaría ser citados por un nombre diferente al suyo. En varios casos, ellos seleccionaron algunos nombres. Para poder entrevistarlos, todos los alumnos contaron con el permiso por escrito de sus padres.

Para que mi presencia fuera familiar ante la comunidad y los temas fluyeran sin problema, las entrevistas se llevaron a cabo a partir de los cuatro meses de estancia en la escuela. Sin embargo, como señala Geertz (2003), lo relevante no sólo es estar en el lugar en que se producen la vida cotidiana institucional y las interacciones de los sujetos, también es fundamental recoger las impresiones, interpretaciones y testimonios de los actores, es decir, recuperar las “estructuras conceptuales complejas” que como etnógrafa debía de captar para explicar después (Geertz, 2003: 24) a mis lectores. Por tal razón es que aparte de entrar a su mundo cotidiano institucional para observar y platicar, previamente a las entrevistas expliqué a todos los alumnos(as) y maestros(as) de qué trataba el estudio.

Los maestros por lo general, se mantuvieron más recelosos que los alumnos, particularmente por la cercanía que, desde su óptica, identificaban entre la dirección, que autorizó mi acceso, y yo. Sin embargo y al parecer debido a que ya se habían acostumbrado a verme en la escuela, respondieron a las preguntas de la entrevista, platicaron su experiencia y compartieron su perspectiva sobre su vida en la escuela. En el caso de los alumnos, tenían bastantes dudas, de modo que aparte de la explicación sobre las razones del trabajo, se les aseguro que todo lo que compartieran sería confidencial, que nada sería del conocimiento de compañeros, maestros o autoridades. Dadas estas circunstancias y si estaban de acuerdo, se les solicitó su autorización para grabar las conversaciones, situación a la que todos accedieron. Algunos hacían preguntas, otros parecían no entender muy bien, en cuyo caso se profundizaba en la explicación hasta el punto de mostrarles lecturas y algunos materiales con estudios similares. Los puntos desarrollados en las entrevista comprendían los distintos ámbitos de su vida: la familia, los compañeros, el barrio, pero sobre todo a la vida de los varones en la escuela.

En el diario de campo se consignó la mayor parte de lo observado al interior de la escuela. De igual forma se hicieron anotaciones sobre la vida en el contexto inmediato: el ordenamiento de las casas – habitación y los comercios, las condiciones del transporte público y las vías de acceso. Se puso atención en el discurrir de las entrevistas, lo cual incluyó los gestos, expresiones o movimientos corporales de los entrevistados. Cuando no era posible realizar la anotación en el momento de la observación, el apunte se realizó en los siguientes minutos, de modo que se perdiera el mínimo de información. Las

observaciones que se consideraban relevantes, pero que no podían anotarse en ese momento y se dejaba pasar horas, podían generar la pérdida de detalles significativos.

Las entrevistas se transcribieron en Word, posteriormente se procedió a su sistematizaron mediante el programa Atlas TI. Como herramienta de trabajo, este programa allanó en gran medida el establecimiento de códigos, asimismo permitió reforzar o sugerir categorías de análisis no previstas en el diseño del protocolo original. Este fue el caso de la noción de heteronormatividad, categoría que no formaba parte del análisis inicial, pero que comenzó a aparecer con insistencia mientras se avanzaba con el análisis de los datos, de las entrevistas y de las observaciones. En su conjunto, estas técnicas y los materiales, constituyeron fuentes de profusa información, que además permitieron cruzar, complementar y comparar datos y, muy importante, contar con distintas perspectivas de los actores sobre la cotidianeidad que comparten.

El trabajo de campo se realizó durante el ciclo escolar 2012- 2013. El trabajo de campo más intensivo se inició en octubre de 2012 y finalizó en abril del 2013, si bien antes y después de estas fechas hubo visitas, éstas fueron menos frecuentes. El periodo de observación se dividió en dos etapas correspondientes con los dos turnos de la escuela. En el turno matutino, el más numeroso, las observaciones se hicieron de octubre a diciembre, mientras que en el turno vespertino se hizo trabajo de campo de enero a abril. El horario de observaciones generalmente fue de un turno completo por día, es decir de siete a dos de la tarde o de dos a nueve de la noche. Hubo períodos en que las observaciones eran mixtas ya que se asistía la mitad de horario del turno matutino y la mitad del vespertino, se intentaba cubrir de todas las formas posibles la observación de la escuela. La población aproximada de alumnos para ese año lectivo fue de 1 600 alumnos entre ambos turnos.

Los primeros días de observación son, a mi parecer, siempre la parte más tortuosa del trabajo de campo y tal vez también la que más queda en la memoria. Todos los integrantes de la comunidad escolar, habituados a compartir este espacio, son los primeros que observan. La observadora, quien escribe en este caso, es observada y analizada minuciosamente por quienes va a observar: a qué hora llega, a qué hora se va, qué lleva y qué anota, de dónde es y a qué vino. Todas estas inquietudes son expresadas tanto abierta como implícitamente por maestros, alumnos y el resto del personal mediante miradas, preguntas directas o indirectas, comentarios en distintos sentidos cómo “¿Por qué a esta escuela en especial si está tan lejos?”, “¿Qué es lo que estaba estudiando?” o “¿por qué me interesaban los alumnos?” En esta medida, como señala Rosaldo, “El análisis social



ahora debe de enfrentarse con el hecho de que sus objetivos de análisis también son sujetos analizantes que interrogan de forma crítica a los etnógrafos – sus escritos, su ética y su política” (Rosaldo, 1991: 31).

Los maestros mostraban varias inquietudes, entre ellas la más frecuente era si de verdad mi presencia se debía a un interés académico en los alumnos o tenía alguna otra intención. Entre estos oscuros propósitos estaba la posibilidad de que me enviara el director de la escuela o la Dirección General de Escuelas Secundarias Técnicas (DGEST) para vigilarlos, fiscalizar o dar cuenta a autoridades externas sobre cómo se trabajaba y si de verdad los maestros laboraban y mostraban disponibilidad para cumplir los propósitos oficiales: contenidos curriculares, preparar eventos, realizar las tareas administrativas, promover la disciplina, cumplir con su asistencia o si acaso se estaba gestando algún tipo de organización contra las autoridades escolares.

Los alumnos me atribuían intenciones igualmente sombrías. Tal vez los observaba para acusarlos con “alguien” (autoridades o familiares) por si se portaban “mal”, evidenciarlos frente a sus compañeros, censurar si su comportamiento era correcto, observarlos y concluir que estaban “mal de la cabeza” o que eran “tontos, flojos e irresponsables”, como algunos maestros y autoridades ya les habían dicho, según narraban. Otra posibilidad era que quizá me interesaba detectar a quiénes buscaban “alborotar” a sus compañeros e informar a las autoridades.

En esta medida, al analizar la vida cotidiana (entre ellas las dudas, posturas y actitudes de los maestros y alumnos como comunidad), irremediamente nos encontramos con la cultura (Rockwell, 2009) y de ella somos parte los mismos observadores. Una vez dentro del campo, quedamos inmersos en dinámicas y procesos de los cuales una parte continúa siendo objetiva y estando sometida a la rigurosidad metodológica. Estamos frente a procesos que nos desafían al obligarnos a usar una lupa, a matizar y distinguir claroscuros, pero también a ubicarnos en el lugar de nuestros “objetos de análisis” e inclusive a implicarnos de manera personal con el fin de hacernos de los elementos que nos permitan desentrañar y luego explicar, en palabras de Geertz (2003), la realidad observada que a su vez e irremediamente, también nos cuestiona<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup> Por 12 años me desempeñé como maestra de Historia, Geografía y Civismo, después Formación Cívica y Ética, en una secundaria para trabajadores, en una zona marginal del noroeste de la Ciudad de México, en los límites con el Estado de México. Las experiencias derivadas mi trabajo como maestra en esta secundaria, constituyen parte de un conocimiento previo que me resultó de gran valor para emprender, más de diez años

Lo que siguió a las primeras semanas de haber entrado a la escuela fue desde luego el reconocimiento de que los integrantes de la comunidad escolar traen un cúmulo de experiencias de las que echan mano para interactuar, lograr sus propósitos y cuestionar a “extraños”. Se trata en parte de lo que Geertz señala, al afirmar que “Comprender la cultura de un pueblo supone captar su carácter normal sin reducir su particularidad... dicha comprensión los hace accesibles...” (Geertz, 2003: 27), razón por la que una de las tareas fundamentales debía ser comprender e interpretar sus lógicas, de manera que las interacciones observadas entre los integrantes de la comunidad me resultarán “accesibles” y que estuviera en condiciones de explicarlas.

De este modo, una vez que el director de la escuela Pavel, accedió a mi ingreso, el primer día me presentó a la Coordinadora de Actividades Tecnológicas (CAT), Madeleine, a quien le explica a grandes rasgos los motivos de mi estancia y le solicita ser mi enlace con los maestros, así como orientarme con relación a la organización escolar. De este modo, varios maestros(as) me permitieron entrar a sus clases. Desde ese momento, Madeleine fue una de las maestras más colaborativas con mi trabajo, además de brindarme, desde el principio, algunas “pistas”, que más adelante me sirvieron para desarrollar con toda libertad y amplitud la investigación. Su apoyo incluyó compartir sus percepciones acerca de los estilos de trabajo de algunos maestros, cómo percibía ella que algunos maestros eran vistos por los alumnos, los antagonismos de algunos maestros con el director y las rivalidades entre los maestros. Sin considerar determinantes sus observaciones, desde los primeros días pude advertir que se trataba de una maestra interesada por desarrollar un trabajo serio, que además era visto con cierto respeto por la comunidad escolar de maestros, por lo que algunas de sus apreciaciones me fueron de gran utilidad.

Cabe precisar que a lo largo del trabajo, cuando hablo de “autoridades”, me refiero principalmente al director, subdirectora o a ambos, pero también a prefectos, coordinadores (as) e integrantes de Orientación Educativa y Trabajo Social pues fueron las figuras responsables de vigilar que los alumnos cumplieran con la normatividad escolar establecida. Cuando me refiero a los maestros como autoridades, lo especifico al interior del texto. .

---

después, el trabajo de campo en una escuela diferente, pero con una población proveniente de un contexto socioeconómico similar.

En cuanto a los maestros, a partir de que la maestra Madeleine les explicaba el sentido de mi trabajo y les solicitaba permiso para entrar a los salones, aceptaron mi presencia como observadora en sus clases, algunos de ellos insistieron, de manera muy generosa. Fuera de las suspicacias iniciales, una vez iniciado el trabajo de observación y las entrevistas, no hubo un solo caso de rechazo. En el turno vespertino, la también Coordinadora de Actividades Tecnológicas (CAT), Natasha, fue igualmente de gran apoyo al desempeñar un papel similar al de Madeleine en el matutino.

Una cuestión más que se observó fue que algunos integrantes de la comunidad, sobre todo administrativos y algunos maestros, ponían bastante énfasis en mi hora de llegada diaria a la escuela. Durante mis observaciones en el turno matutino, opté por llegar entre las 6:30 y 7:00 de la mañana, como lo hacían el director, la subdirectora, los Coordinadores, el personal de intendencia, los prefectos y las mamás que ayudaban a disponer la calle donde se ubicaba la entrada principal de la escuela para que los alumnos tuvieran paso franco y libre de carros<sup>10</sup>. Si bien mi interés con ello era observar las jornadas completas, inclusive desde antes de que se abrieran las puertas de la escuela para el ingreso de los alumnos, traté de ser cuidadosa en lo referente al horario de llegada, cuestión que al parecer, algunos sectores de la comunidad escolar consideraban una especie de “carta de presentación” para tener como “serio” el ingreso y el trabajo de una persona extraña a la institución. Para mí se trataba de comprender y hacer accesible la cultura y modos de obrar de la comunidad.

Por último, aunque mi relación con el director de la escuela siempre fue de cordialidad y respeto, debido a que algunos de los maestros mostraban, de cuando en cuando, ciertas reticencias a mi presencia al saber que la validación de mi entrada la había hecho el director, opté por alejarme por periodos prolongados de las principales autoridades institucionales (director y subdirectores) con quienes varios maestros no mantenían una buena relación, medida que ayudó a que disminuyeran sus dudas, además de favorecer un paulatino acercamiento a los alumnos vía los maestros.

Gradualmente, los alumnos se acostumbraron a verme en sus clases, en el receso, en la entrada y salida, en los pasillos. Los primeros días la curiosidad era evidente en ellos,

---

<sup>10</sup> La colonia se integra mayormente por calles sumamente estrechas en pronunciadas pendientes. A la hora de entrada y salida en ambos turnos, el paso para vehículos en la calle donde se ubica la secundaria, era restringido, tarea que realizaban madres de familia que voluntariamente se ofrecían y que la escuela calendarizaba con semanas de anticipación, esto con fines de seguridad para los alumnos.

en ocasiones hasta el punto de sentirse intimidados por la presencia de un adulto en todos esos espacios, pues de acuerdo con su experiencia escolar, saben que nadie pasa a la escuela (padres de familia o adultos en general) sin permiso, a menos que se trate de la Asociación de Padres de familia o autoridades escolares externas. Este temor se fue desvaneciendo, principalmente porque cuando cometían alguna “falta” al reglamento o incurrían en actividades en general no permitidas, yo no los delataba como al parecer ellos esperaban que sucediera. Así, empezaron a preguntarme qué hacía allí, qué estudiaba y por qué, si era maestra y de qué, entre otras cosas. Pasar de allí a lo que constituyeron para mí después, invaluable pláticas informales, a las entrevistas y a la solicitud de consejos de su parte en situaciones de conflicto con las autoridades por faltas al reglamento o “actos de indisciplina”, resultó un proceso muy fluido.

Ya en este proceso de socialización con alumnos y alumnas, se asumió que esto sería siempre bajo un presupuesto o regla oro: “respetar la amplia variedad de experiencias que los estudiantes traen consigo” (Mac Laren, 2005: 72) y que incluyen sus espacios familiar, comunitario y desde luego, el escolar. Conforme avanzaba el trabajo de campo, se hizo notorio cómo la organización institucional y la cultura escolar, presentan a los estudiantes tal complejidad de significados y exigencias, que articular estas condiciones con la formación académica que la secundaria ha establecido formalmente, constituye para ellos un logro diario que los muestra ya como “agentes entendidos” (Giddens, 2011).

Como he expuesto hasta aquí, el enfoque de esta investigación pretende una aproximación analítica a la cotidianeidad institucional que comparten los varones de una secundaria en un contexto situado como el de Santa Catarina, Iztapalapa. Con este fin es que se ha descrito esta parte del proceso de investigación: la selección e ingreso a la escuela, su ubicación, el trabajo de campo, su análisis y sistematización, así como algunas de las condiciones que favorecieron el consentimiento de la comunidad escolar ante mi estancia. En el siguiente capítulo se presenta la estructura teórico conceptual en que se sustenta este trabajo y posteriormente, los resultados de un trabajo que fue fundamentalmente de interlocución y de aprendizaje acerca de las decisiones y formas de interactuar que construyen los varones

## Capítulo 2. Perspectiva teórica

En este capítulo expongo el sustento teórico – conceptual de la investigación y presento algunos antecedentes de investigación acerca de la violencia en la escuela. De esta forma la identidad e identificación, la violencia, las masculinidades, la heteronormatividad, actores y agencia constituyen los conceptos en torno a los que se teje la descripción analítica de los capítulos sucesivos.

Ante todo aparece la identidad como categoría que ha adquirido una relevancia indiscutible como tema de reflexión que pone al actor en el centro, pero siempre en un escenario sociocultural y, en este trabajo, ligado a los estudios de género y las masculinidades. La construcción de las identidades masculinas, el papel de la masculinidad hegemónica y su vínculo con los ejercicios violentos a nivel global y local también ocupan un lugar destacado. Se muestra cómo en las instituciones, la escolar en este caso, estos elementos se vinculan a disposiciones organizativas específicas. Sin embargo y a pesar de lo determinante que pudiera parecer la organización escolar con sus estrictos ordenamientos, la capacidad de agencia se expresa en los actores mediante acciones donde demuestran su creatividad, manejo de los recursos a su alcance y habilidades para relacionarse con los distintos actores en los escenarios en que se desenvuelven.

### 2.1 De la identidad a la identificación

#### 2.1.1 Algunas consideraciones sobre el concepto de identidad como objeto de análisis

A partir de la segunda mitad del siglo pasado, pero en particular en las últimas dos décadas, los estudios socioculturales dieron especial relevancia al análisis de la identidad. Este énfasis parecía indicar que se trataba de una categoría de reciente incorporación. Sin embargo, en las reflexiones que presenta Giménez sobre los estudios de identidad, enfatiza en que esta discusión estaría presente en las ciencias sociales desde los clásicos “sea en forma implícita, sea bajo formulaciones y terminología diferentes” (Giménez, 2007) y con este fin cita a Marx con su “clase en sí versus clase para sí”, a Durkheim y su “conciencia colectiva” y a Weber con su teoría de la “acción dotada de sentido” (Giménez, 2007:54). Con este último autor, señala Giménez, la discusión sobre la identidad se encuentra más desarrollada cuando analiza las comunidades étnicas y utiliza el término de “conciencia de comunidad” en su obra *Economía y Sociedad*.

Para los años sesenta del siglo pasado y a partir de las tesis de George H. Mead (1863-1931), sociólogo norteamericano de principios del siglo veinte y de Alfred Shütz (1899-1959), sociólogo austríaco, a partir de sus trabajos, dos de los más destacados interaccionistas simbólicos, Erving Goffman y Ralph H. Turner, así como dos de los más célebres fenomenólogos sociales, Peter Berger y Thomas Luckman (2011), analizan las transformaciones de la identidad en el contexto de lo que para entonces se denominaba ya como modernidad. Hasta este momento, el énfasis en el análisis se encuentra en la identidad individual, es hasta los setenta y ochenta, con la sociología europea, cuando aparece la dimensión colectiva de la identidad en el análisis de los movimientos sociales con Alain Touraine, Alberto Melucci y Alessandro Pizzorno. Por último, Jürgen Habermas también analiza la identidad en su teoría de la acción comunicativa y le asigna un lugar en la esfera subjetiva de los actores sociales (Giménez, 1996: 12).

A mediados del siglo pasado, la escuela europea de psicología recurre a las *representaciones sociales*, es decir, a la organización que el sujeto hace de las representaciones que tiene de sí mismo, de los grupos a los que pertenece, pero también de los “otros” y sus respectivos grupos. De acuerdo con esta corriente, en este ordenamiento intervienen principios de diferenciación, de integración unitaria y de la permanencia en el tiempo (Giménez, 1996), procesos que posibilitan una gradual construcción de la identidad.

La identidad y su vínculo con la estructura social ha sido otra vertiente de análisis. Se ha considerado la continuidad de las relaciones sociales de los individuos dentro de un mundo común compartido, no sólo con los individuos más cercanos, sino también con aquellos más lejanos que nos son desconocidos. Esto presupone la existencia de una estructura condicionante del mundo social más amplio, que también opera como condicionante social de la identidad. Esta perspectiva ha derivado en dos polos que han sido considerados opuestos. De un lado quienes interpretan este condicionamiento en términos de determinismo social y cultural como Talcott Parsons, para quien la identidad es el sistema central de significados de una personalidad individual. Los significados aquí serían el resultado de la interiorización de valores, normas y códigos culturales, es decir de los roles institucionalizados, mediados por el sistema social donde una identidad madura y normal representa un componente estable, unitario y coherente de la personalidad individual (Giménez, 1996).

Del otro lado, el interaccionismo simbólico puntualiza en el carácter múltiple, precario e inestable de la identidad. Para esta corriente, la identidad “no es un producto estable del sistema cultural y social, más bien existe como resultado provisorio de procesos del sistema cultural y variable de procesos de negociación en las interacciones cotidianas”. Goffman señala que los individuos actúan en la escena cambiante de la vida cotidiana donde existe un “público” con expectativas. La identidad no es una sino múltiple, es producto de la “dramaturgia social” y el actor es un *personaje* en el teatro del mundo social (Giménez, 1996: 18, 19), de allí la inmensa importancia que tienen aquellos con quienes se comparte el escenario.

Las incesantes transformaciones, la complejidad y la diferenciación de nuestras sociedades han dado origen a nuevas perspectivas acerca de la identidad. En distintas discusiones los autores se refieren a esta etapa de la historia como modernidad, mientras que en otras le denominan posmodernidad o modernidad tardía. A finales del siglo pasado, algunos teóricos y corrientes que analizaban la identidad, ya se referían a ella como una construcción cambiante, “precaria” y provisional. Dos de los más relevantes teóricos actuales de la identidad son Stuart Hall y Zygmund Bauman. Hall (2011), por ejemplo señala que:

En la modernidad tardía las identidades están cada vez más fragmentadas y fracturadas; nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas (Hall & Du Gay, 2011: 17).

Con Hall, las identidades se relacionan más con cuestiones como quiénes somos, que con aquellas acerca de en qué podríamos convertirnos. La “identidad maestra” ya no es la clase social como lo fue en el pasado, la constitución de la identidad tiene que ver ahora con el género, la religión, la etnia, la edad, la nacionalidad, las posturas ecológicas, etcétera. (Giménez, 2007). La identidad se ha vuelto un tema político (el reconocimiento a la diferencia) y al mismo tiempo ha influido en ella que el feminismo develó problemas públicos antes considerados como privados, tales como el trabajo dentro y fuera de casa o la violencia doméstica. Hall (2011) expresa algunos cuestionamientos a los planteamientos de Foucault, al tiempo que reconoce las nuevas formas para disciplinar y vigilar propias de las sociedades actuales que analizó, situación que dice Hall, genera sentimientos de aislamiento en ciertos grupos sociales. Siguiendo la revisión que hace Giménez (2007) de los planteamientos sobre identidad, con Hall encuentra que la globalización es un factor

que incide en la producción de identidades fragmentadas que favorece la existencia de una especie de “supermercado cultural” con estilos, lugares e imágenes de muy distinta índole, condiciones que permiten a los individuos tomar elementos diversos para formar sus identidades. En contraparte, la globalización también genera homogeneización en los hábitos de consumo con lo que las mismas marcas pueden encontrarse en cualquier parte del mundo, por lo que a pesar de las distancias geográficas, en India como en Canadá, es posible que los sujetos compartan prácticas culturales propias de un mismo sistema económico mundial. De acuerdo con Giménez, para Hall en la época del *modernismo tardío*:

La identidad se ha descentrado. Las personas ya no perciben en su identidad un núcleo o un centro basados en la clase social o en la nacionalidad. La globalización ha tenido un efecto pluralizador sobre las identidades produciendo una variedad de posibilidades y de nuevas posiciones de identificación. (Giménez, 2007: 80)

Con algunas variantes, pero también haciendo énfasis en los rasgos que distinguen a esta época, Bauman habla de *posmodernidad* y subraya que la identidad no sólo se ha fragmentado, sino que ha perdido toda base estable, es materia de opción y ni siquiera se requiere que las opciones elegidas sean congruentes o regulares (Giménez, 2007). Al analizar los cambios históricos en los escenarios en que se han construido las identidades, Bauman, afirma que:

La principal angustia relacionada con la identidad de los tiempos modernos era la preocupación por la perdurabilidad, hoy el interés es evitar el compromiso. La modernidad construía en acero y hormigón, la posmodernidad construye en plástico biodegradable...” (Bauman, 2011: 40).

Bauman afirma que la identidad es una “invención moderna”, la cual además “fue un problema desde su nacimiento” (Bauman, 2011:41). Pensamos en ella cuando no estamos seguros del lugar al que pertenecemos, la búsqueda de salida a esta incertidumbre afirma Bauman, es la “Identidad”. Agrega que a pesar de ser un sustantivo se comporta como verbo, un verbo muy “extraño” que solo aparece en el futuro: la identidad es “una afirmación indirecta de la inadecuación o carácter inconcluso de lo que se es” (Bauman, 2011: 42). La identidad, continúa, aparece como una *tarea individual*, pues corresponde al individuo encontrar un escape de la incertidumbre e irónicamente agrega que:



Ni por primera ni por última vez los problemas socialmente creados iban a ser resueltos por los esfuerzos individuales... No es que los individuos quedaran librados a su propia iniciativa y se confiara en su sagacidad, muy por el contrario; el hecho de poner en la agenda la responsabilidad individual por la autoformación generó una multitud de entrenadores, tutores, docentes, asesores y guías, todos los cuales afirmaban tener un conocimiento superior sobre las identidades que podían adquirirse y poseerse (Bauman, 2011: 42).

Para Bauman, los conceptos de construcción de la identidad y de cultura nacieron y solo podían nacer juntos, pues la incompetencia individual quedó asociada con la necesidad de una educación colectiva dirigida por profesionales. Lo que se tiene por lo tanto es una identidad “descontextualizada” necesitada de una “guía experta” (Bauman, 2011) que en su momento será validada por instancias sociales específicas, entre ellas la escuela.

De acuerdo con Bauman, en estos tiempos el sujeto está inmerso en un “desierto” en búsqueda de la identidad, una búsqueda que se transforma sustancialmente, pues este peregrino, surgido en una modernidad que ofrecía ciertas certezas y esquemas, se pierde en el mundo de la posmodernidad plagado de incertidumbres. En este escenario, lo que antes era una certeza, ahora tiene enormes probabilidades de “desvanecerse” entre la arena (Bauman, 2011), un ejemplo dice, es la situación laboral actual. El empleo se encuentra ahora sin mayor protección y los despidos son un riesgo siempre latente, en contraparte con los tiempos anteriores donde la seguridad de un empleo, un salario y una pensión eran condiciones habituales. En estos tiempos, una profesión vista por el “peregrino” al recorrer este desierto, posiblemente deje de existir conforme se aleja del sitio en que la ubicó, como si pasara por allí una tormenta de arena que todo lo borra (Bauman, 2011), las vigencias o inclusive la existencia de algunas profesiones pueden cambiar sustancialmente o dejar de existir en diez o veinte años a lo sumo, por lo que dedicarle demasiado esfuerzo puede no ser la estrategia más adecuada. El destino de las relaciones humanas, dice Bauman, no es muy distinto y cita a Giddens<sup>11</sup> al señalar que, éstas ya no son “únicas”, ni “para siempre” y pueden terminar a voluntad si es que las circunstancias que las rodean no terminan antes con ellas.

Como vemos, la identidad ha sido objeto de análisis desde distintas corrientes y ha estado presente, al menos de manera implícita, desde los escritos de Marx y Weber. Los

---

<sup>11</sup> En su obra, “La transformación de la intimidad. Sexualidad. Amor y erotismo en las sociedades modernas” (1998) Ediciones Cátedra, Giddens hace un análisis de la evolución de las relaciones íntimas en la época actual.

rasgos del contexto cambian y con ello la construcción de las identidades, por lo que no existen más identidades “maestras”. En la actualidad resalta su carácter complejo y cambiante, la ausencia de rasgos determinantes y que se constituyen por elementos que pudieran inclusive resultar paradójicos. Es posible que los sujetos obtengan y combinen elementos diversos para construir su identidad, por lo que las cualidades resultantes no necesariamente son congruentes entre sí. Se puede hablar entonces de identidades cruzadas por el cambio, la incertidumbre y las tensiones, todo ello, rasgos propios de los contextos socioculturales actuales, donde además de cuestiones de clase o nacionalidad, intervienen aspectos de género, edad y de etnia entre otros.

Como producto de estas condiciones, los sujetos requieren nuevas estrategias de vida y abandonan toda pretensión de forjar una identidad única, central o permanente. Los sujetos más bien crean y articulan nuevas estrategias, cambian aspectos de su identidad y rehúsan comprometerse con una identidad determinada, ya que muy probablemente esta decisión pronto les resulte obsoleta ante una realidad marcada por escenarios inciertos.

Las sucesivas aportaciones al análisis de la identidad han dado como resultado los rasgos con los que le reconocemos en nuestros días: formar parte de la teoría del actor social, constituir la dimensión subjetiva del sujeto y representar su emergencia como objeto de análisis (Dubet, 1989, 2000; Zizek, 2010). Ahora, las identidades emergen y se afirman al confrontarse con otras identidades en el proceso de interacción social (Giménez, 1996: 14), de allí la importancia del escenario sociocultural. Los sujetos toman elementos múltiples y hasta contradictorios para construir sus identidades porque echan “mano de recursos culturalmente disponibles en sus redes sociales inmediatas y en la sociedad como un todo”, razón por la que las contradicciones y disposiciones presentes en el escenario sociocultural tienen un profundo impacto sobre el proceso de construcción de la identidad (Giménez al citar a Frosh, 2007: 54). La identidad es reconocida ahora porque además de ser un proceso intersubjetivo y relacional, también se encuentra atravesado por una serie de contradicciones, producto de la actuación del sujeto en los complejos escenarios culturales modernos en los que transcurre su existencia.

### 2.1.2 De la identidad al género como identificación

Para autores como Hall (2011) y Bauman (2011), las identidades consideradas como esencialistas, construidas a partir de una “identidad maestra”, no existen más. La clase social, la nacionalidad y la etnia, antaño condiciones definitorias de las identidades de los sujetos, han visto cómo otras categorías se sitúan a su lado.

En el caso de los varones, el contexto que los rodea se compone de los distintos tipos de realidades sociales en que se mueven: la nación, la edad, el grupo étnico, las clases sociales, la región, la localidad y ahora el género (Botello al citar a Hernández, 2008: 29). En algún momento de su existencia y bajo estos cambiantes escenarios, los varones se verán a sí mismos y entre sí desempeñando distintos roles: como hijo, obrero, empleado formal o informal, esposo, empresario o padre.

En la formación de la identidad, existen polos débiles, mientras que otros son más intensos, el género pertenece a éstos últimos pues es un eje articulador que determina otros polos y proporciona un escenario normativo que será un soporte mediante el cual, el actor inicia la interacción social (Botello, 2008) y con ello una serie de identificaciones a lo largo su vida. Para enfatizar en la importancia del género en la constitución de las identidades, Botello hace referencia a Butler quien:

Otorga un peso fundamental al género para el análisis de la identidad, porque las personas sólo se vuelven inteligibles cuando adquieren un género ajustado a las normas reconocibles de inteligibilidad de género. Asimismo, Butler se pregunta: ¿En qué medida las prácticas reguladoras de la formación y la división de género constituyen la identidad, la coherencia interna del sujeto y, de hecho, la condición de la persona de ser idéntica a sí misma? (Botello, 2008:42)

Al lado de la etnia, la clase o la nacionalidad, las aportaciones de los estudios de género se han convertido en un soporte fundamental para el análisis de las identidades, pues de una u otra forma las dimensiones de género están presentes en las interacciones cotidianas. Las relaciones sociales entre los actores, como varones y mujeres, adquieren un significado particular de acuerdo con sus en escenarios culturales específicos y en esta medida seleccionan, discriminan y se adhieren a diferentes códigos y representaciones. Me refiero a la identificación, proceso que para algunos autores constituye el punto nodal en que se concretan las identidades de los sujetos.

### 2.1.3 La identificación como núcleo de la identidad. La interpelación

La identificación es una categoría surgida a partir del análisis de la identidad. Al finalizar los ochentas, Dubet (1989) adelantaba ya su importancia al señalar que

Mientras más compleja y dinámica es la sociedad más se concibe al proceso de identificación como un elemento central del orden social... La pertenencia a un grupo que constituye o refuerza la identidad se construye por comparación y en oposición a otros grupos. Este nivel de la identidad no puede existir sin el juego de las referencias sociales positivas y negativas en donde se elaboran las operaciones de categorización y discriminación que organizan los procesos cognitivos, las representaciones de sí y de la sociedad. Como lo muestran los trabajos de Tajfel, la identidad personal es inseparable de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales, las clasificaciones, los juegos de separación y de reconocimiento (Dubet, 1989:521)

Dubet reconoce el tiempo y esfuerzo que lleva hacerse de una identidad. Para él, su construcción constituye un prolongado e intensivo trabajo de parte del sujeto “que administra y organiza las diversas dimensiones de su experiencia y su identificación” (Dubet, 1989: 536), este “trabajo” permitirá al sujeto transitar y adherirse a los grupos sociales en que se encontrará inscrito a lo largo de su vida.

Desde una perspectiva lacaniana y marxista, Zizek (2010) emprende un estudio de la ideología que pasa por el análisis de la identidad. La identidad dice, se presenta como subjetiva, multidimensional y relacional, pero al mismo tiempo, abierta y en permanente construcción, debido principalmente a lo que denomina como “interpelaciones” (Zizek, 2010; Botello, 2008) de que el actor es objeto desde el escenario sociocultural en que se encuentra. Las interpelaciones son fundamentalmente cuestionamientos, propuestas, llamamientos de los cuales el actor se identifica como destinatario (Zizek, 2010) y que demandan decisiones constantes que pueden ser asimilar, rechazar o apropiarse de esas propuestas de interpelación. De este modo, las identidades de los sujetos cambian constantemente.

Como producto de las interpelaciones y las decisiones que se van tomando, se generan identificaciones de distinto tipo: políticas, ideológicas o de género. Se trata de que los sujetos tomen posturas ante un orden simbólico preexistente, ante lo cual van asumiendo esta o aquella identificación a lo largo las distintas etapas de su vida. Zizek (2010) hace algunas precisiones que considera sustanciales y señala que no se trata sólo

de la identificación como la imitación de modelos, ideales o fabricantes de imágenes. El rasgo con el que nos identificamos comúnmente está oculto y no es necesariamente “encantador” y para ejemplificar cita las elecciones austriacas de 1986. En este evento, existía cierta preferencia del electorado austriaco por la figura de Kurt Waldheim, quien atraía a los votantes por ser considerarlo un hombre de Estado. En ese entonces, la izquierda austriaca, en oposición a Waldheim, se ocupó en demostrar que tenía un pasado sospechoso y estaba implicado en crímenes de guerra durante la II Guerra Mundial, pero además se le atribuyó ser un hombre quien reiteradamente se negaba o evadía “contemplar” su pasado. Sin embargo, dice Zizek, la izquierda pasó por alto que era precisamente ese rasgo con el que la mayoría de los votantes austríacos se sentían identificados. La Austria de la posguerra, afirma Zizek, era un país cuya existencia misma estaba basada en el rechazo a “contemplar” su traumático pasado nazi (Zizek, 2010: 147). La característica de identificación puede ser una cierta falla, debilidad o culpa del otro que al ser destacado refuerza la identificación sin saberlo y no se trata necesariamente de un rasgo “encantador”.<sup>12</sup>

Más que hablar de identidad, Zizek (de manera similar a como lo hacen Dubet, 1989; Maffesoli, 1990 o Bauman, 2011) pone de relieve el proceso de identificación. En su caso, señala que es con la interpelación cuando el individuo se transforma en sujeto al responder al llamamiento ideológico de distintos significantes que la sociedad le va presentando, por ejemplo, comunismo, capitalismo, libertad, Estados Unidos, Francia, Superman o moda.

Para Zizek no se debe omitir que la identificación imaginaria es siempre “identificación en nombre de una cierta mirada en el Otro”, por lo que a propósito de la “representación de un papel” o de la imitación de algún modelo durante el proceso de interpelación, la pregunta es “¿para quién actúa el sujeto ese papel?”, “¿cuál es la mirada que se tiene en cuenta cuando el sujeto se identifica con una determinada imagen?” (Zizek, 2010: 148). De este modo, Zizek ve una brecha entre el modo en que me veo a mí mismo

---

<sup>12</sup> Zizek señala que la ideología de derecha es experta en ofrecer a los sujetos la culpa o la debilidad como rasgos de identificación, en este caso las apariciones y discursos públicos propios de Hitler resultan, según Zizek, un ejemplo. En sus apariciones públicas, la gente se identificaba específicamente con lo que eran estallidos histéricos de rabia impotente – es decir, se “reconocían en este *acting out* histérico” representado por Hitler. (Zizek, 2010: 148).

y el punto desde el que estoy siendo observado para aparecerme como “amable”, como agradable a los demás<sup>13</sup>.

La interpelación puede detonar también un proceso de subjetivación en que los sujetos van tomando decisiones que no siempre son sencillas, placenteras o exentas de efectos traumáticos. Al respecto Zizek apunta que “El proceso de interpelación-subjetivación es precisamente un intento de eludir, de evadir ese núcleo traumático mediante la identificación: al asumir un mandato simbólico y reconocerse en la interpelación” (Zizek, 2010: 235), el sujeto elude disyuntivas que de otro modo podrían resultarle irresolubles y hasta insoportables. Este proceso tiene que ver con dos formas de identificación, la simbólica y la imaginaria:

La identificación imaginaria es la identificación con la imagen en la que nos resultamos amables, con la imagen que representa “lo que nos gustaría ser”, y la identificación simbólica es la identificación con el lugar desde el que nos observan, desde el que nos miramos de modo que nos resultamos amables, dignos de amor (Zizek, 2010: 147).

Zizek distingue por lo tanto entre imagen y mirada. La identificación imaginaria tiene que ver precisamente con la imagen que cada quien hace de sí, es lo que se desea ser, en ella el sujeto organiza y prioriza sus expectativas sobre lo que le gustaría ser y dice que somos como aquel que queremos ser: un deportista, un actor, un cantante, un personaje de la historia, etc. La identificación simbólica, tiene que ver con la mirada y es aquella identificación con el punto o lugar de quien o quienes nos observan, se trata de agradar principalmente a quienes nos miran, pero también de resultar agradables a nosotros mismos desde la mirada de los demás, en este caso la mirada de género es fundamental.

Esta separación de identificaciones, la forma en que yo me veo a mí mismo y el “punto desde el cual estoy siendo observado”, marca la diferencia entre lo imaginario y lo simbólico (Hernández, 1992: 209) porque el individuo se transforma en sujeto a partir de un mandato simbólico que le permite evadir posibles tensiones. Según Hernández, este interjuego entre identificación imaginaria e identificación simbólica (bajo la dominación de la identificación simbólica) constituye el mecanismo por medio del cual el sujeto es integrado dentro de un campo socio-simbólico dado, «la forma en que él/ella asume ciertos

---

<sup>13</sup> Esta brecha es relevante para comprender procesos de identificación como la histeria y la neurosis, particularmente en un orden sociocultural donde las disposiciones de género, en el caso de estos dos “padecimientos”, señalan la existencia de una diferencia fundamental entre hombres y mujeres

“mandatos” o “misiones”» del orden simbólico (Hernández, 210:1992). La identificación simbólica es entonces, el mecanismo gracias al cual un sujeto va asumiendo una estructura social dada, donde ya no se trata solo de lo que los sujetos quieran ser, sino de actuar para transformarse, para convertirse y formar parte de un campo socio – simbólico específico. Esto es de la mayor importancia, pues muestra por qué es tan relevante asumir los códigos que los grupos de varones establecen como válidos en el ámbito escolar y de resultar atractivos a su mirada.

Dentro del proceso de identificación, la “reticulación” permite al sujeto explorar, conocer y en su caso apropiarse de las interpelaciones simbólicas que le sean significativas. Los sujetos no se apropian de todas las interpelaciones simbólicas que se les presentan, sino sólo unas cuantas, de aquellas que considere le “hacen falta” (Hernández, 1992; Botello, 2008). En este punto es que se produce su integración al escenario sociocultural, al aceptar ciertas prácticas inscritas en el orden simbólico referentes a la moda, la nación, la política, el grupo étnico, el género, la familia o la escuela. De este modo, la construcción de la identidad nunca se da por terminada y estará sujeta a innumerables identificaciones de modo que constituye una parte tan sustancial que Maffesoli (2000) inclusive llega a afirmar que en nuestra época, las identificaciones múltiples sustituyen a la identidad.

#### 2.1.4 Identidad, masculinidades y violencia en los varones de una escuela secundaria

A manera de síntesis, se puede señalar que transitar por los procesos de identificación se ha convertido un esfuerzo continuo del sujeto cuyo propósito para ser reconocido por el otro en el contexto sociocultural en que actúan (Dubet, 1989; Zizek, 2011). Es un trabajo de organización, jerarquización y apropiación, de rechazo y en su caso, de transformación hacia ciertas propuestas de interpelación. En la interpelación, las identificaciones, aquello que tiene significado, permite al sujeto transitar de la individualidad psicológica al escenario sociocultural y viceversa<sup>14</sup>.

---

<sup>14</sup> Para Zizek, en la identificación es fundamental el trabajo de reticulación (*capitonnage*) que opera a través de aquello que le resulta significativo al sujeto (Hernández 1992, Botello, 2008). Siguiendo a Lacan, Zizek parte del concepto *point de capiton* (punto nodal) de donde se desprende el de *capitonnage*, en español *reticulación* o *acolchado*. Se trata de una especie de *colchón ideológico* donde existe un cúmulo de “significantes flotantes”, de acuerdo con Zizek, “El “acolchamiento” realiza la totalización mediante la cual, esta libre flotación de elementos ideológicos se detiene, se fija - es decir, mediante la cual estos elementos se convierten en partes de la red estructurada de significado... Si “acolchamos” los significantes flotantes mediante “comunismo”, por ejemplo, “lucha de clases” confiere significación precisa y fija a todos los demás elementos: a democracia, ... a feminismo... a ecologismo... a movimiento pacifista y así sucesivamente ... Lo que está en juego en la lucha ideológica es cuál de los “puntos nodales”... totalizará, incluirá en su serie de equivalencias a estos elementos flotantes” (Zizek, 2010, pp. 125- 126). Según Hernández, el proceso de reticulación ideológica puede ser analogado funcionalmente con la noción piagetiana de *asimilación* (Hernández, 1992: 213)

Para analizar los procesos socioculturales que dan paso a ejercicios violentos entre los varones, recupero los planteamientos de Dubet y Zizek sobre identidad, de modo que se entenderá por identidad al sistema referencial subjetivo producto del trabajo constante del actor sobre sí mismo. Este trabajo que desarrolla el actor se encuentra sometido tanto a un universo simbólico como a múltiples interpelaciones, cuyo resultado son las distintas identificaciones que los sujetos efectúan a lo largo de su vida. La identidad es entonces una construcción sociocultural de los actores que, si bien posee un bagaje socio histórico, también está en constante transformación.

De este modo y como producto de un conjunto de experiencias comunitarias, de su experiencia académica institucional y de una prolongada coexistencia con otros estudiantes, durante la secundaria los alumnos advierten las múltiples posibilidades culturales a su disponibilidad.

Por una parte, los alumnos crean y consolidan una cultura escolar propia y opuesta o paralela a la institucional formal, al mismo tiempo que refuerzan la preocupación por la subjetivación (Dubet & Martuccelli, 2000). Se produce un desapego hacia la autoridad institucional, maestros, prefectos o directivos, pues la representación de una figura de autoridad no conlleva la existencia de legitimidad (Dubet & Martuccelli, 2000), pero sobre todo tiende a aumentar la relevancia de las interacciones y los criterios prevalecientes entre varones. Entonces, para manejar su paso por la escuela y establecer relaciones con sus compañeros, la búsqueda por dotar de contenido a su identidad se convierte en un asunto primordial.

Identificarse con los grupos que se forman en esta etapa y constituir un interlocutor válido otorga, en gran parte, sentido a su estancia en la escuela y le confiere presencia frente al resto de los varones. En esta necesidad de reafirmar su presencia y de ser aceptado por los demás, las interpelaciones a las que los alumnos (Zizek, 2010) están sujetos son continuas y sobre ellas tendrán que tomar decisiones. Entre este tipo de interpelaciones se encuentran cuestiones tan variadas como la música, el tipo de diversiones, el lenguaje, la vestimenta o tipo de relación que establezcan con las figuras institucionales y sus compañeros. Es en este último punto que las interacciones de carácter violento como las agresiones físicas o los insultos verbales, se convierten en una interpelación sobre la que los alumnos tienen que decidir. De hecho, como señala Kaufman (1999), la violencia o la amenaza de violencia entre hombres es un mecanismo utilizado desde la niñez para establecer un orden jerárquico, de modo que las identidades



masculinas asociadas a expresiones violentas se convierten en una opción para los alumnos. Los varones se verán ante la disyuntiva de decidir si buscan sobresalir mediante interacciones que involucren algún tipo de violencia, es decir, de identificarse con posturas agresivas o amenazantes hacia sus compañeros, pero también hacia sus compañeras mujeres, hacia los maestros o las figuras de autoridad escolares.

Asumir una identidad asociada a rasgos violentos tendrá como propósito el logro de ciertos fines, entre los cuales pueden encontrarse el reconocimiento de los otros varones, esto es ganarse un lugar entre ellos, permite además un juego con la misma identidad que se está construyendo. Por ello, en esta investigación se enfatiza en la dimensión instrumental de la identidad porque:

No es solo producto de la historia y una socialización. Posee también ciertas dimensiones instrumentales en la medida en que [el actor] la construye con fines distintos a los de su sola afirmación y su sola defensa. Este nivel de la identidad supone, evidentemente, que la acción social no se agota en la integración y que el actor puede manipular su identidad sin ser totalmente “tragado” por ella... en la competencia y la estratificación, los recursos de la identidad están desigualmente distribuidos. Pero así como es difícil concebir a un actor totalmente desprovisto de identidad, también lo es imaginar una incapacidad de utilización estratégica de ella. (Dubet, 1989: 529)

Entiendo entonces que en todo contexto sociocultural, los sujetos se encuentran provisto de recursos de identidad, que si bien son heterogéneos, permiten cierta utilización estratégica. Interpreto también que la identidad es un fenómeno que surge de la dialéctica entre el individuo y la sociedad (Berger y Luckmann, 2011) por lo que es inseparable de las identificaciones colectivas que dibujan los estereotipos sociales (Dubet, 1989). Es a partir de este último aspecto, que los procesos que posibilitan la identificación con interpelaciones de orden violento de parte de los varones jóvenes, constituyen en parte sustancial de este análisis.

## 2.2 Masculinidades y violencia de género

### 2.2.1. Los estudios de masculinidades

Amuchástegui (2001) señala cinco condiciones que favorecieron el interés por los estudios de masculinidades. En primer lugar, las transformaciones que tanto en la academia como en las relaciones de pareja trajeron los movimientos feminista norteamericano e inglés durante las décadas de los setenta y los ochenta<sup>15</sup>. En segundo lugar, el surgimiento del movimiento homosexual, los estudios gay y la necesidad de cuestionar la homofobia; también señala la flexibilización del empleo, la destrucción del orden salarial (Amuchástegui cita a Olavarría, 2001) y el ingreso masivo de las mujeres al mercado de trabajo, particularmente en los países del tercer mundo. Estas condiciones provocaron el cuestionamiento sobre si la provisión material de la familia era función exclusiva de los hombres y emblema principal de la masculinidad. En cuarto lugar, los documentos internacionales firmados en las conferencias de Cairo (1994) y Beijing (1995), en los cuales se enfatiza en la importancia de “incrementar la participación” de los hombres en los procesos reproductivos; y por último, el incremento de los financiamientos que se derivaron de tales compromisos a nivel mundial (Amuchástegui, 2001).

Hacia la década de los ochenta, los estudios sobre masculinidades se multiplicaron. Entonces se pudo profundizar en el conocimiento sobre diversos aspectos de la vida de los varones como la salud reproductiva, la violencia doméstica y sexual, el VIH- SIDA, la sexualidad hegemónica o el machismo, es decir, en cómo se formaban las identidades masculinas. Gracias a todos estos estudios, ahora se conoce que los hombres de ciertas regiones, nacionalidades o localidades, no sólo habían ejercido un dominio histórico sobre las mujeres, sino que solamente podían ser considerados hombres a partir de demostrar que poseían rasgos como ser heterosexuales, no externar sentimientos o emociones, expresar actitudes misóginas y homofóbicas, tener una activa vida pública, pertenecer a cierto grupo étnico o bien ocupar cierto lugar en la escala de las clases sociales. (De Keijzer 2010; Olavarría 1997; Badinter, 1993).

---

<sup>15</sup> Amuchástegui afirma que en aquellos años, algunos hombres se interesaron en reflexionar sobre su papel en la desigualdad de género, en particular sociólogos cercanos al marxismo y a las luchas sociales de las mujeres se mostraron sensibles a la democratización de las relaciones íntimas y de las familias. Tal es el caso de Sedler (1991) en Inglaterra, de Kimmel, (1987) en Estados Unidos, de Kaufmann (1989) en Canadá o de Connell (1987) en Australia.

Sin embargo, este incremento en los estudios de masculinidades también generó falta de rigurosidad en algunos usos teórico - conceptuales. Este tipo de situaciones llevaron a discutir acerca del empleo metodológico que se hacía de algunas categorías tales como género, machismo, masculinidad hegemónica o del mismo concepto de masculinidad/es. En su estudio, *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México* (2000), Gutmann enfatiza en el escaso aporte analítico de las generalizaciones en torno a cierto tipo de masculinidad de corte machista como un rasgo presente en todos los hombres de una comunidad y como categoría misma de análisis de no ir acompañada de las precisiones socioculturales necesarias<sup>16</sup>. La formación de identidades entre los varones en el contexto global actual requiere de un análisis riguroso, de precisiones, pero también de matices que eviten las generalizaciones que escasamente aportan a desentrañar estos procesos.

### 2.2.2 Un enfoque semiótico para el análisis de las masculinidades

La categoría de *masculinidad(es)*, ha sido objeto de constantes cambios y ha adoptado diferentes orientaciones. Connell (1997), reconoce cuatro enfoques principales con los que se han analizado las masculinidades: el esencialista, el positivista, el normativo y el enfoque semiótico<sup>17</sup>. El análisis o descripción siquiera de estos enfoques constituye materia de un estudio aparte, por lo que a continuación nos enfocaremos en explicar el sentido semiótico que en este trabajo se le dará a esta categoría (Connell, 1997).

---

<sup>16</sup> Gutmann señalaba que el cuidado de los niños pequeños en una comunidad se explicaba por variables dependientes de las posibilidades económicas tanto como por una situación de género. En las clases económicamente solventes, el cuidado era delegado en las trabajadoras domésticas, mientras que en los sectores de menos recursos, las mujeres eran mayormente las responsables de esta tarea, si bien él observó que esta práctica también era realizada por hombres. Esta situación no significaba que entre las clases altas no existiera ninguna forma de dominación de los varones hacia las mujeres, que se concentrara en las clases menos favorecidas o que el machismo fuera un rasgo presente en todos los varones de una sociedad.

<sup>17</sup> El enfoque esencialista sostiene que es posible identificar algunos rasgos fundamentales que definirían a los hombres de una comunidad: ser heterosexuales, misóginos u homofóbicos por ejemplo, a lo que se le podría agregar otros rasgos que presenten en su vida diaria. En este enfoque la elección de rasgos esencialistas puede resultar demasiado arbitraria que además podría cambiar con facilidad. El positivista, señala que se trata de dar una definición simple de hombres y señalar lo que realmente son, es decir a partir de descripciones de patrones de vida de hombres de una comunidad se genera un modelo de masculinidad. Esta postura tiene varios problemas, primero que cualquier descripción connota ya un punto de vista, dos que este procedimiento descansa en una división que ya considera un pre-ordenamiento, en este caso entre hombres y mujeres, terminando por partir de aquello que se supone se va a analizar y, por último, guiarse por lo que los hombres empíricamente conduce a denominaciones como mujeres masculinas u hombres femeninos. Del otro lado, las definiciones normativas señalan lo que debe ser un hombre. Estas definiciones se encuentran presentes en los estudios sobre medios de comunicación o en discusiones sobre lo que representan figuras John Wayne o símbolos del cine policiaco por ejemplo, razón por la cual pocos hombres cumplirían con este tipo de rasgos. Por último, está el enfoque semiótico, donde se sitúa la propuesta de Connell. Ver Connell, R. "La organización social de la masculinidad", en *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Teresa Valdés y José Olavarría, eds. (Santiago, Isis Internacional/FLACSO Chile, 1997) 31 – 48.

Para empezar, Connell puntualiza que masculinidades no es sinónimo de hombres y que el tema requiere de un trabajo más complejo. Al hablar de masculinidades, necesariamente estamos hablando de relaciones de género situadas en contextos socio históricos, por lo que las masculinidades son múltiples y cambian a lo largo de la historia. Reconoce que el enfoque semiótico puede tener algunas limitantes en su visión, pero que al abandonar el nivel de la personalidad (lo que se considera que un hombre hace) o del “deber ser” (lo que un hombre estaría obligado a hacer) y definir la masculinidad mediante un sistema de diferencia simbólica, escapa precisamente a la arbitrariedad del esencialismo y a las paradojas que a veces presentan las definiciones positivistas o normativas (Connell, 1997). Se trata, afirma Connell de reconocer que:

Dado que el género es una manera de estructurar la práctica social, no un tipo esencial de práctica, está inevitablemente involucrado con otras estructuras sociales... el género se intersecta – mejor dicho interactúa con la raza y con la clase. Podemos agregar que constantemente interactúa con la nacionalidad o la posición en el orden mundial” (Connell: 1997, 38).

Desde la perspectiva de Connell, el género es un patrón social producto de la historia, pero al mismo tiempo productor de historia (Connell, 1997), una forma de ordenamiento de la práctica social. Para comprender el género y la formación de las masculinidades hay que ir más allá del género (y viceversa), no es posible entender la clase, la raza o la desigualdad global sin tener en cuenta también el género. Las relaciones de género son un componente principal de la estructura social considerada como un todo y las políticas de género se ubican dentro de las determinaciones principales de nuestro destino colectivo (Connell, 1997).

Para comprender como se construyen las masculinidades contemporáneas, Connell considera obligado trazar las tendencias que presentan el orden de género y el contexto de crisis que experimenta en la actualidad. Con este propósito, se da a la tarea de organizar tres estructuras para las relaciones de género:

- Las *relaciones de poder* que muestran un histórico colapso de la legitimidad del poder patriarcal y un movimiento global por la emancipación de las mujeres. Este desencuentro es alimentado por una contradicción subyacente entre las desigualdad de mujeres y hombres, por un lado, y por lógicas universalizantes de las estructuras del Estado moderno y de las relaciones del mercado por el otro.

En este caso, Connell pone de relieve la incapacidad de las instituciones de la sociedad civil, particularmente la familia, para resolver esta tensión. Se produce entonces una acción estatal amplia, pero incoherente que se convierte por sí misma en foco de turbulencia política

- Las *relaciones de producción*, entre cuyos cambios institucionales masivos es posible reconocer el vasto crecimiento que ha tenido el empleo a mujeres en los países ricos y la mayor incorporación de la mano de obra femenina en la economía monetaria de los países pobres. En este sentido, existe una contradicción básica entre la igual contribución a la producción de hombres y mujeres y la apropiación de género del trabajo social, mediante el control patriarcal de la riqueza. (Connell, 2007)
- Las *relaciones de cathesis*. Este planteamiento tiene que ver con los cambios y la estabilización de las sexualidades de lesbianas y gays como alternativa pública dentro del orden heterosexual. El deseo sexual dice Connell, ha sido frecuentemente ignorado en la teoría social. De acuerdo con Freud, Connell considera al deseo como la energía emocional conectándose a un objeto, tanto en el caso de la heterosexualidad como de la homosexualidad, por lo que el carácter de género es claro. Las prácticas que forman y llevan a cabo el deseo sexual son también un aspecto del orden de género. En consecuencia cabría preguntarse, como lo ha hecho el feminismo, por cuestiones como la conexión que existe entre la heterosexualidad y la posición de los hombres en la estructura social dominante. (Connell, 1997: 37, 38)

Las implicaciones sociales e históricas de un orden social de género de esta índole más una estructura de desigualdad a gran escala, dice Connell, es difícil imaginarlas sin violencia. En este marco, son los varones quienes mayormente recurren a la violencia, “El género dominante es abrumadoramente, el que sostiene y usa los métodos de violencia” (Connell, 1997: 44). Dos modelos de violencia, afirma, se originan a partir de este ordenamiento: primero, el permanente y múltiple uso de la violencia para que el grupo privilegiado, los varones, sostengan su dominación sobre las mujeres y segundo, como parte de una política de género entre los hombres mismos. Los varones son quienes mayormente ejercen los distintos tipos de violencia para establecer fronteras o hacer exclusiones, por ejemplo, contra los hombres homosexuales y para afirmar la masculinidad

en luchas de grupo entre varones. Por ello es que la violencia es parte del sistema de dominación y, al mismo tiempo, medida de su imperfección, pues una jerarquía completamente legítima, tendría menos necesidad de intimidar (Connell, 1997).

Esta organización social de la masculinidad adopta formas particulares en cada sociedad. En el caso de México, las consecuencias de la reproducción de masculinidades asociadas a ejercicios violentos, afectan no sólo a las mujeres, también a las relaciones entre hombres de diferentes edades, sectores, etnias y orientaciones sexuales, a pesar de lo cual:

Es una potente fuerza moduladora de nuevos hombres que van interiorizando los patrones socialmente aceptados de lo masculino. En la familia, en el trabajo, en la escuela y en otras redes sociales, las relaciones de poder entre hombres discurren entre la burla, la amistad, la presión y la violencia. Basta observar la dinámica entre varones en cualquier escuela secundaria (De Keijzer, 1997: 7)

La violencia que ejercen los varones hacia mujeres o entre sí mismos, los convierte además en un factor de riesgo, en un problema de salud. Las situaciones a las que los varones se exponen en esta construcción de una masculinidad apegada a lo socialmente aceptado, incrementan los riesgos y las muertes violentas. Para 1986, De Keijzer registraba que durante la infancia y edad escolar existía una mortalidad similar entre niñas y niños, pero a partir de los 14 años, la mortalidad masculina se dispara, siendo el doble que la femenina entre los 15 y 24 años. El homicidio, en la mayoría de los estados de la República, constituye la segunda causa de muerte a partir del grupo de 15 a 24 años, situación que tiene continuidad con el grupo de 25 a 34 años (De Keijzer, 1997)

De acuerdo con estos datos, los estudiantes que asisten a la escuela secundaria se encuentran entre la población en riesgo de padecer o ejercer violencia con sus correspondientes consecuencias: son varones, en edad o próximos a entrar en esta etapa (entre edades de 14 a 34 años), cuando aumenta el homicidio y en un ambiente institucional donde los varones tienden a buscar identificaciones que les permitan reforzar su presencia entre el grupo de varones, posiblemente mediante actos que involucren distintos tipos de violencia.

### 2.2.3. Masculinidad hegemónica. Entre lo global y lo local

El concepto de hegemonía de Gramsci sirve a Connell para plantear a su vez el de masculinidad hegemónica. Por hegemonía se entiende a la dinámica cultural por la que un grupo mantiene y exige una posición de liderazgo en la vida social (Connell, 1997). Debido al peso del ordenamiento cultural al interior de cada sociedad, es que este control no se basa en un simple ejercicio directo de la violencia, se trata más bien de la “superioridad que se enmarca en la doctrina religiosa, en la ideología política o social, en el contenido de los medios de comunicación masivos, el diseño de los hogares, las políticas de bienestar de los estados, etc.” (Schongut, 2012: 47). De este modo, la hegemonía enmascara y legitima distintas vías violentas a que recurre para mantenerse y sólo cuando estas formas simbólicas de dominación fallan se recurre a la violencia directa, la cual también puede ser ampliamente aceptada por la sociedad.

En este orden simbólico, cada sociedad exalta culturalmente procesos constitutivos de ciertos tipos de masculinidad en lugar de otros. Se trata de un modelo dado de relaciones de género que es históricamente móvil, pero donde es posible identificar una masculinidad hegemónica que es vista como un estado de cosas normal. Un estado de cosas de esta índole, no se sostiene mediante el ejercicio directo de la violencia, sino que es el orden institucional y su autoridad los que en gran parte lo sustentan. La violencia de género (simbólica o directa) que atraviesa estos procesos es invisibilizada y validada como una práctica común por distintos grupos.

En este punto, convengo con Connell en que la masculinidad hegemónica es la “configuración de práctica genérica que encarna la respuesta corrientemente aceptada del problema de la legitimidad del patriarcado, la que garantiza la posición dominante de los hombres y la subordinación de las mujeres” (Connell, 1997:39), de este modo el orden simbólico que sustenta la masculinidad hegemónica no sólo regula las relaciones de desigualdad entre hombres y mujeres, también invisibiliza un orden cultural que naturaliza distintos tipos de violencia.

Connell puntualiza algunos vínculos entre masculinidad hegemónica, ideal cultural y la autoridad derivada del poder institucional. De acuerdo con esto, los portadores más visibles de la masculinidad hegemónica no siempre son los más poderosos, más bien cierta masculinidad tiene más posibilidades de ser hegemónica si existe correspondencia entre el ideal cultural (asociado a los referentes simbólicos) y el poder institucional. Es el “recurso

exitoso a la autoridad, más que a la violencia directa, la marca de la hegemonía (aunque la violencia a menudo subyace o sostiene a la autoridad)” (Connell, 1997:40). Es en este punto donde encaja el planteamiento de Zizek (2009) acerca de las interpelaciones asociadas a la moda, la nación y en este caso, al poder institucional. Esta correspondencia entre los referentes simbólicos y la autoridad que comprende el poder institucional que menciona Connell, es el resultado de la interpelación, es decir, la identificación que llevan a cabo los actores, en este caso, los varones y que les permite ubicarse en un campo socio histórico específico del cual ellos son los principales beneficiarios.

Como se ha visto, la masculinidad hegemónica comprende relaciones de subordinación, donde la de la masculinidad *gay* es la más evidente. Por otra parte, aun los varones heterosexuales pueden ser objetos de subordinación si son identificados simbólicamente como poseedores de rasgos con un carácter *femenino* (Connell, 1997). La *complicidad* es un rasgo más de las masculinidades hegemónicas y pone como ejemplo las actitudes de grupos de hombres que se benefician del dividendo patriarcal, pero sin las tensiones o riesgos de ubicarse en la primera línea del patriarcado. Un rasgo más está dado por las masculinidades marginadas y que es posible identificar en las relaciones de raza. En un contexto de supremacía blanca, la marginalidad estaría representada por las masculinidades negras y en el caso de México, por aquellas de orígenes indígenas. La marginación es siempre relativa a una autorización de la masculinidad hegemónica del grupo dominante (Connell, 1997).

Para Connell, ambos tipos de relación hegemonía, dominación/ subordinación y complicidad por un lado y marginación/autorización por el otro, proporcionan un marco con el cual podemos analizar masculinidades específicas. Las “masculinidades hegemónicas” y las “masculinidades marginales”, no denominan tipos de carácter fijo, sino configuraciones de práctica generadas en situaciones particulares, en una estructura cambiante de relaciones (Connell, 1997). Para ejemplificar cómo estas categorías se ponen en juego, Connell proporciona el ejemplo de Oscar Wilde, quien como parte de una masculinidad subordinada, por su condición de homosexual en la Inglaterra del siglo diecinueve, es sujeto de marginación y autorización: sus relaciones con jóvenes homosexuales de clase trabajadora no fueron cuestionadas sino hasta que su disputa legal con el Marqués de Queensberry lo hicieron vulnerable (Connell, 1997: 42).

Debido a esta interacción entre el género y aspectos como la raza, la clase social o la nacionalidad, no es posible tratar los estudios de hombres y masculinidades como un



campo aislado, sino considerarlos como parte de los estudios amplios y estratégicos de las ciencias sociales, atendiendo a nuevos tiempos y al papel que en ellos tienen el poder y la violencia (Connell, 1997). Esto significa atender a las relaciones globales involucradas y comprender la lógica de un orden de género mundial, esto hace indispensable analizar la interconexión existente entre instituciones y órdenes de género de sociedades locales con las de escala mundial. Ambos niveles, el local y el mundial, se entrelazan hasta prescribir patrones de conducta en la vida cotidiana de los actores hasta cierto punto homogéneos. Me refiero a cuestiones como estilos de vida y disponibilidad de bienes materiales de amplios sectores de la población mundial.

La violencia entonces existe desde un orden mundial global de género como señala Connell, pero ese orden mundial de género se articula con escenarios socioculturales específicos. En estos contextos de intercambio entre lo local y lo global es que los varones van construyendo sus identidades masculinas. Para Connell, un ejemplo de análisis de este tipo es el estudio de Gutmann, (2000), acerca de la conformación de masculinidades en una zona popular de la Ciudad de México, pues tiene la virtud de vincular las relaciones que mantienen los varones, como parte de una comunidad, con los grandes procesos económicos y políticos que están remodelando sus mundos (Connell & Messerschmidt, 2005).

### 2.3 Violencia institucional y varones

La identificación con modelos de masculinidad hegemónica y su vínculo con patrones violentos puede convertirse en un proceso identitario durante el paso de los varones por instituciones como la escuela. Aquí coincido con Bourdieu en que la educación, formal e informal, transcurre en instancias cuyo trabajo es presentar como imperecedero lo que en realidad es producto de situaciones históricas, se refiere a la familia, la iglesia, la escuela y el Estado (Bourdieu, 2010), Bourdieu se declara a sí mismo como sorprendido de que:

El orden establecido, con sus relaciones de dominación, sus derechos y sus atropellos, sus privilegios y sus injusticias se perpetúe, en definitiva con tanta facilidad... y las condiciones de existencia más intolerables puedan aparecer tan a menudo como aceptables por no decir naturales. Y siempre he visto en la dominación masculina, y en la manera como se ha impuesto y soportado, el mejor ejemplo de aquella sumisión paradójica, consecuencia de los que llamo violencia simbólica (Bourdieu, 2010:11)

Es importante recalcar que no sólo se trata de una violencia franca, directa, de aquella que de acuerdo con el discurso civilizatorio moderno, ha quedado reservado para épocas históricas pasadas, atrasadas. Se trata de un tipo de dominación cuya violencia se extiende mediante amplias y complejas redes sociales, pero que se sustenta en el trabajo realizado por distintas instituciones con los sujetos. En este proceso, la escuela asume un papel más importante aún que la familia, dice Bourdieu (2010).

La escuela ejerce una violencia simbólica cuyo principal resultado es la aceptación de un arbitrario cultural<sup>18</sup>. Se trata dice Bourdieu, de una forma de ejercicio del poder que se concreta mediante las certificaciones que como institución otorga a los estudiantes que alcanzan a tener éxito al pasar los requerimientos (formales y no formales) que le demanda la institución (Bourdieu, 2009)

Bourdieu (2010) es muy enfático en señalar la importancia que tiene en la construcción de la dominación masculina (sobre las mujeres) y por lo tanto de un cierto tipo de masculinidad, un prolongado trabajo de socialización en el que intervienen la escuela, la familia o el Estado. Bourdieu equipara este proceso con el aprendizaje de la nobleza, aunque no siempre en espacios socioeconómicos o prácticas sociales tan ventajosas y aquí coincide con los ya señalados riesgos de este tipo de masculinidad que señalan autores como De Keijzer (1997) y Olavarria (1997):

El privilegio masculino no deja de ser una trampa y encuentra su contrapartida en la tensión y la contención permanentes, a veces llevadas al absurdo, que impone en cada hombre el deber de afirmar en cualquier circunstancia su virilidad... entendida como capacidad reproductora, sexual y social, pero también como aptitud para el combate y para el

---

<sup>18</sup> La acción pedagógica, es objetivamente una violencia simbólica en la medida que las relaciones de fuerza entre los grupos o las clases de una formación social sustentan un poder arbitrario, condición para la instauración de una relación de comunicación pedagógica, es decir, de la imposición y de la inculcación de una arbitrariedad cultural según un modelo arbitrario de imposición y de inculcación, esto es la educación. De este modo, la acción pedagógica que se coloca en una posición dominante es aquella más cercana a los intereses objetivos de los grupos o clases dominantes. De ahí que la acción pedagógica impone e inculca ciertos significados como dignos de ser reproducidos por una acción pedagógica, re- produce, afirma Bourdieu, la selección arbitraria que un grupo o una clase opera objetivamente en y por su arbitrariedad cultural. La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no puede deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la "naturaleza de las cosas" o a una "naturaleza humana". Se trata por lo tanto, insiste Bourdieu, de un arbitrariedad cultural que una formación social coloca como dominante porque expresa "más completamente, aunque casi siempre de forma mediata", los intereses objetivos (materiales y simbólicos) de los grupos y clases dominantes. (Bourdieu & Passeron, 2009)

ejercicio de la violencia ... es fundamentalmente una carga ... La virilidad tiene que ser revalidada por otros hombres en su verdad como violencia actual o potencial, y certificada por el reconocimiento de la pertenencia (Bourdieu, 2010. p. 70, 71).

Bourdieu adelantó algunas estructuras conceptuales relevantes para analizar la importancia de las instituciones en la formación de las identidades de los sujetos, tales como la violencia simbólica, el arbitrario cultural o la dominación masculina. Se refirió al cuerpo como blanco de las acciones pedagógicas y para ejemplificar recurrió a Yvette Delsaut y sus observaciones sobre las “escuelas para azafatas”. Delsaut describe cómo en los cursos de comportamiento y de saber estar, las mujeres aprenden a caminar, a estar de pie (con las manos detrás de la espalda y los pies paralelos), a sonreír, a subir y bajar las escaleras (sin mirarse los pies), a comportarse en la mesa o a tratar a los invitados (“mostrarse amable”, “contestar con educación”), a saber “estar” (en cuanto al porte y la ropa) y a maquillarse (Bourdieu, 2009:44). En este punto quisiera adelantar que las escuelas, se encuentran entre las instancias que realizan este tipo de trabajo con sus estudiantes. La formación de los estudiantes incluye el aprendizaje de movimientos, posturas y en algunos casos, la precisión para llevarlas a cabo, en las formas “correctas” de vestirse y sobre el tipo de actitudes “adecuadas” para mostrar a los demás.

### 2.3.1. El cuerpo como parte del ejercicio del poder

Al hablar del trabajo “pedagógico” con el cuerpo y las acciones que las instituciones ejercen sobre él en las escuelas, se hace necesario analizar a la institución escolar y a las estructuras de poder que se expresan en su interior. Con el propósito de analizar la vida escolar es que me interesa la manera en que Foucault profundiza en el estudio del cuerpo al interior de las instituciones, en cómo es travesado por ellas.

Para Foucault el poder no tiene dueño como tal, no se posee, es más bien una estrategia que en las instituciones encuentra espacios de expresión propicios para ser ejercido. El poder va más allá de ser un privilegio propio de la clase económica dominante. En las instituciones se trata de una estrategia donde los efectos de dominación del poder se deben a disposiciones, maniobras, tácticas, técnicas y funcionamientos diversos donde existe una red de relaciones siempre tensas (Foucault, 2014).

Debido a que el cuerpo constituye el objeto en el que las sociedades forman a sus integrantes, ha sido históricamente materia para el ejercicio del poder. Con este fin se han hecho uso de distintas técnicas, dispositivos y procedimientos que, fundamentalmente a partir del siglo dieciocho, han servido para priorizar múltiples formas de vigilancia, así como el disciplinamiento de los sujetos (Foucault, 2014). La relación poder y cuerpo en Foucault es compleja porque por un lado: "... el cuerpo está inmerso en un campo político; las relaciones de poder operan sobre él... lo fuerzan a unos trabajos, lo obligan a unas ceremonias, exigen de él unos signos... (Foucault, 2014: 35), por otro, "... no hay un poder sino que, dentro de una sociedad, existen relaciones de poder extraordinariamente numerosas y múltiples, colocadas en diferentes niveles, apoyándose unas sobre las otras y cuestionándose mutuamente", (Foucault, 2014: 169), de este modo, el poder está distribuido y se disemina en la sociedad y sus instituciones, entre ellas la escuela.

Para analizar las distintas expresiones de poder que aparecen en las instituciones, Foucault se enfoca en la disciplina. La disciplina dice, nace propiamente en el siglo dieciocho, cuando el castigo corporal da paso a la observación y vigilancia detalladas de lo que los individuos hacen. Es una forma de ejercicio del poder que denomina "arte del cuerpo", tiende al aumento de habilidades, hace más obediente al cuerpo y a una manipulación calculada de sus elementos, de sus gestos y comportamientos. En suma: "El cuerpo humano entra en un mecanismo de poder que lo explora, lo desarticula y lo recompone. A esto Foucault lo llama una "anatomía política" donde la disciplina institucional fabrica... cuerpos sometidos y ejercitados, hábiles y "dóciles" al mismo tiempo (Foucault, 2014).

### 2.3.2. Disciplina y heteronormatividad

La disciplina tampoco es privativa de una institución y como una modalidad para ejercer el poder, puede integrar todo un conjunto de instrumentos, técnicas y procedimientos que posibilitan su aplicación (Foucault, 2014). Entre las instituciones que ejercen el poder con un abierto énfasis en la disciplina se encuentran las escuelas.

Foucault analiza el surgimiento de la institución carcelaria y al "panóptico" como una estructura arquitectónica al servicio de las sociedades disciplinaria, cuyo nacimiento Foucault ubica a finales del siglo XVIII (Foucault, 2014) Su disposición física (una especie de anillo comunicado mediante varios pasillos con una torre al centro), hace posible la observación de todos los lugares y ángulos de una prisión, lo que permite por ejemplo que

la totalidad de los internos sean observados. Si bien la escuela donde se realizó el trabajo de campo no tiene propiamente estos edificios de tipo panóptico, veremos cómo su disposición arquitectónica, aunada a la organización normativa prevaleciente, favorecen una vigilancia constante, así como el establecimiento de una detallada disciplina que forma y regula los cuerpos de los estudiantes.

De acuerdo con los planteamientos de Bourdieu y de Foucault, la escuela constituye un espacio donde la violencia simbólica, una distribución específica del ejercicio del poder y la disciplina con énfasis en el trabajo sobre el cuerpo de los estudiantes, son parte sustancial de la vida institucional. De la misma forma que se narra en las descripciones de Desault citadas por Bourdieu, los alumnos y alumnas están sujetos al uso de uniformes, se encuentran obligados a caminar o portar ese uniforme “correctamente”, a presentar actitudes “atentas” y desde luego a hacer las actividades establecidas de acuerdo con la meticulosidad y los tiempos que marcan los horarios escolares.

En el caso de las secundarias, como explica Dussel al citar a De Certeau, el uso del uniforme es relevante pues indica que el cuerpo se encuentra ya inscrito en la ley y que atiende a una regla social (Dussel, 2000), en este caso representadas por la escuela. El uso de este tipo de indumentaria conlleva también una “serie de conductas” al interior de una institución y revela además que se tiene un lugar específico dentro de una jerarquía (Dussel, 2000), donde una de las inferiores es ocupada por los alumnos. En todo este ordenamiento desde el principio resaltan las marcadas diferencias entre hombres y mujeres. Esta forma de organización se encuentra normada y vigilada por una serie de personajes cuyos distintos niveles de autoridad muestran la “economía del poder” (Foucault, 2014) que se pone en práctica en las instituciones.

En la escuela, es posible observar también cómo circula una masculinidad hegemónica vinculada no sólo al tipo de indumentaria diferenciada entre hombres y mujeres. El discurso oficial y las disposiciones normativas producen diferencias en el uso de espacios, en los tipos de juegos y los movimientos, las dinámicas en clase (Bengoechea, 2003) o el lenguaje entre hombre y mujeres. Pero, no sólo es posible observar diferencias entre hombres y mujeres, sino también al interior de los grupos de varones, cuyas masculinidades, alejadas de actitudes violentas o de lenguajes de corte misógino, tienen escasas posibilidades de tener eco.

Cabe precisar que más allá de satanizar al acto violento, como señalan ya varios autores (Izquierdo, 2004, Furlan, 2013, 2005a) o de asignarle alguna connotación moral, tratamos de investigar el universo simbólico que posibilita los procesos y desenlaces violentos en los intercambios cotidianos entre varones de una escuela secundaria.

Los varones de este estudio transitan por un intenso proceso de socialización, en donde la secundaria como institución, juega un papel fundamental en la construcción de las identidades masculinas. A partir de ciertos códigos, hábitos y formas de relacionarse, se integran a este o aquel grupo de pares y se identifican con modelos y propuestas, como dijera Zizek (2010), provenientes desde distintos ámbitos, la escuela en este caso, según Bourdieu (2010). Los jóvenes construyen una cultura que les permite posicionarse y tomar decisiones ante procesos institucionales que les pueden resultar invasivos, violentos, pero donde también ellos a su vez, generan interacciones violentas o donde asumen decisiones con distintos grados de autonomía. Se trata de una etapa en que los estudiantes son objeto de múltiples “interpelaciones” socioculturales (Zizek, 2010), que pueden ser de carácter escolar, académico, mediático o comunitario, pero donde les resulta fundamental ser aceptados en los grupos de varones con quienes entran en contacto.

#### 2.4. Los varones de secundaria

La adolescencia, señalan algunos autores, es la época en que los varones se vinculan a un modelo de identidad masculina que festeja la vivencia de situaciones de riesgo, el descuido y abuso de las capacidades corporales (Figuroa, 2010; De Keijzer, 2010; Olavarría, 2005). De acuerdo con esto, la violencia puede aparecer como parte de los atributos o estereotipos propios de los hombres que pudieran generarles prestigio social. Esta circunstancia no es un asunto menor y algunos autores han llegado a hablar inclusive del “mito del héroe” para explicar las razones que llevan a los varones a exponer intencionalmente a situaciones de riesgo su vida con el fin de legitimarse ante otros hombres (Figuroa, 2010: 603, 604).

La escuela es una instancia de socialización donde se ponen en juego aspectos fundamentales con que los estudiantes construyen su identidad día a día. La escuela es al mismo tiempo receptora y reproductora de distintas formas de violencia y donde, como señala Bourdieu, cuenta de modo sustancial la validación de otros hombres en la legitimación de ciertas prácticas que favorezcan ser aceptados e integrados a los grupos de pares. Para el caso de México es posible afirmar junto con Olavarría que es en la adolescencia y juventud cuando...

Los varones tienen que demostrar que ya no son “niños”, ni mujercitas, donde la masculinidad hegemónica adquiriría su expresión más desenfadada y a veces brutal de qué es ser “hombre”. Es la etapa de las pruebas, de los ritos de iniciación que permiten a un varón “ser hombre”... Aquello que ha sido caracterizado como “de la naturaleza de los hombres”, de su corporeidad, sería internalizado por los adolescentes/jóvenes como “lo masculino”. En esta etapa se fortalecería la homofobia, el sexismo y el heterosexismo y se harían demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre aquellos/as que “la naturaleza” ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos, afeminados. Es el momento de demostrar que los varones son “verdaderamente hombres” (Olavarría, 2005: 53).

De este modo, entre los jóvenes de secundaria adquiere relevancia la diferencia entre ser hombre o mujer, surge con fuerza la curiosidad sobre qué es ser hombre y sentir la “aprobación” y aceptación en el grupo de pares hombres. Es fundamental demostrar que se están convirtiendo en hombres mediante la aprobación surgida al exhibir atributos vinculados al riesgo, a los peligros y desafíos ante sí mismos y ante los demás, hombres, pero también frente a las mujeres, maestros(as) y autoridades.

La formación de masculinidades y su relación con procesos que posibilitan las expresiones violentas, se produce en distintos escenarios, por lo que sus resultados no son necesariamente homogéneos, sino que pueden ser también flexibles y estar al servicio de la hegemonía, de la resistencia o de dinámicas al menos parcialmente destructivas. La masculinidad, como la juventud no es natural ni homogéneamente violenta (Feixa, 2005), más bien exhibe especificidades susceptibles del análisis etnográfico, pues permite comprender el carácter situado de las masculinidades, en este caso las que van construyendo los varones de una escuela secundaria en la zona de Iztapalapa.

Si bien los sujetos reciben la influencia de los contextos socioculturales en que viven, su actuación es producto también de un ejercicio reflexivo, autónomo e independientemente del mandato social (Garda al citar a Ritzer, 2010). Es importante señalar que si bien la institución escolar representa un filtro social, también permite para que los sujetos obtengan los elementos y el conocimiento para apropiarse de un lugar en los escenarios en que transcurre su vida. La escuela es una instancia de socialización y de reproducción de la violencia, pero también uno de los pocos espacios socialmente reconocidos, que proporciona elementos para la toma de posturas propias ante modelos identitarios vinculados a estereotipos de género y ser cuestionados como un rasgo natural

de los hombres. Se trata de la posibilidad de reflexión y cambio que igualmente ofrece la escuela y que también es susceptible de ser analizado.

## 2.5 Antecedentes de investigación sobre violencia en la escuela en México

En México, la investigación sobre violencia en la escuela no había sido tema de análisis relevante sino a partir de este siglo. A mediados de la década pasada, la inquietud por los sucesos escolares violentos protagonizados tanto por alumnos como por maestros, se empezaron a tematizar desde distintas vertientes. La necesidad de comprender cómo y por qué la violencia aparecía ahora tan cotidianamente en cualquier espacio escolar dio pie a distintos trabajos. En algunas reflexiones teóricas se retomaban las aportaciones de clásicos como Foucault, Dubet y Olweus. Por otra parte, también se realizaron investigaciones, cualitativas y de corte etnográfico, que describían la vida institucional, sus actores y los contextos que rodeaban a las escuelas con el fin de comprender cómo se gestaban las expresiones violentas al interior de las escuelas. A continuación, se presentan algunas de estas investigaciones y publicaciones recientes, cuyos aportes representan un valioso antecedente para el estudio de la violencia en la escuela.

Como parte de una reflexión teórica, Furlán (2005) señala la dificultad de identificar a qué nos referimos cuando en la escuela hablamos de violencia. Por esta razón, dualidades que toman como referente a la medicina o al aparato legal de justicia y que se representan a través de lo normal/patológico o lo legal/delictivo, han sido usadas para resolver el dilema. Sin embargo, también, han dado margen a la escuela para que se ocupe estrictamente de lo considerado como normal y legal, dejando fuera de la acción pedagógica el tratamiento de los casos ubicados dentro de lo patológico o delictivo (Furlan: 2005).

Asimismo, Furlan señala que bajo el rubro de violencia escolar se han incluido toda una serie de comportamientos reconocidos antes como de “conducta juvenil” (infracciones, faltas a los reglamentos o prácticas ilegales) más una serie de fenómenos de violencia física entre pares o entre maestros – alumnos, las cuales además se han multiplicado y agravado, situación que en conjunto se articula con la crisis de autoridad de la escuela, razón por la que ésta resiente un enorme sobrepeso en las responsabilidades que la sociedad le asigna. Durante mucho tiempo la escuela se hizo cargo de todas estas expresiones, fundamentalmente a partir de la noción de disciplina, pero al incluirse todo ello como parte



de la violencia, la escuela “se reconoce” desbordada y dispuesta a compartir responsabilidades con los sectores salud y justicia (Furlán: 2005<sup>a</sup>, Furlán & Manero, 2005)

Por último, señala Furlán, también gracias a los aportes de las luchas feministas y de los derechos humanos, existe una mayor sensibilidad a este tipo de fenómenos en la escuela (Furlán, 2005<sup>a</sup>: 635). Esta situación, aunada a muy desafortunados y mediáticamente extendidos sucesos violentos ocurridos al interior de las escuelas (principalmente en EUA) ocasionaron la súbita y completa incorporación de estos fenómenos en la agenda escolar, pero sin saber bien a bien cómo los resolvería. A esto se añade que para realizar estas tareas, las instituciones dedican grandes esfuerzos y se encuentran sujetos a una enorme vigilancia mediática, lo que complejiza el camino para aclarar y resolver las problemáticas que en este campo que tiene la escuela.

La investigación realizada por Chagas (2005) presenta resultados de particular interés. Raquel Chagas investiga las representaciones sociales de los profesores sobre la violencia de los niños de primaria y encuentra que para los maestros, resolver los conflictos violentos implica que los participantes deben ser castigados por igual, ya que priva la idea de que el alumno ideal no causa problemas. Esto significa que el ejercicio de la justicia como parte de una estrategia pedagógica está fuera de sus concepciones y la reparación del daño hacia un posible agredido no es considerada como parte de una línea de trabajo formativo con los alumnos.

También encuentra que entre los maestros priva “un pacto de negación”, según el cual las actitudes violentas de los alumnos no tienen que ver con la escuela ni con los profesores, sino que son producto de agentes exteriores a ella: las familias, los medios de comunicación o el contexto económico. Los maestros tienen más claro qué es la indisciplina a qué es violencia, consideran aceptable la violencia física entre niños y la ven como una forma natural de relacionarse. No ven a los niños con problemas serios de agresiones, aunque sí los consideran indisciplinados y sin valores. Una contradicción presente, dice, es que mientras los maestros expresan que los conflictos se resuelven mediante el diálogo y que con los niños debe de privar una relación afectiva y cariñosa de su parte, entre ellos mantienen profundas rivalidades y no se dirigen la palabra, además Chagas documenta algunos casos de maestros que ejercen distintos tipos de violencia hacia sus alumnos (Chagas, 2005).

En otra investigación, Gómez (2011) realiza un estudio sobre el bullying en cinco escuelas primarias de Colima y encuentra que el primer tipo de violencia que aparece es aquella ligada a la institución. Señala que es el marco de la interacción cotidiana institucional donde surge la violencia escolar, de modo que no puede ser catalogado exclusivamente como un fenómeno psicológico individual, por lo que se hace necesario buscar su raíz en formas de organización de la institución educativa. En una de las revelaciones más interesantes de su trabajo expresa que la violencia escolar sería entonces una forma de relación social concreta, “referida a los distintos tipos de interacción que se dan en la institución escolar, comprendida no sólo desde el punto de vista de los participantes sino... también desde la lógica de la normatividad de la escuela” (Gómez, 2011: 851), lo que daría por sentado la existencia de una relación entre la lógica normativa y el tipo de violencia que se produce entre los alumnos.

El ejercicio de la violencia aparece como una forma de reconocimiento en el ámbito escolar, donde el acosador puede demostrar que posee poder y control. Por otra parte, los resultados mostraron que la violencia puede practicarse “para no aburrirse”, representa prestigio y reafirma la masculinidad entre los alumnos, mientras que para la víctima, representa una negación de su identidad, significa que se le cuestiona como persona. Gómez también analiza el papel de los demás participantes en cuanto a que lleven a cabo una “complicidad silenciosa” o apliquen sobrenombres o bromas siguiendo así la lógica del acosador y reproducen la imagen de dominado. En el bullying el acosador hace patente su necesidad de reconocimiento, de forjarse una imagen de dominio y control sobre los “otros”, busca sobre todo deteriorar la identidad de la víctima (Gómez, 2011).

Furlán (2012) coordina una serie de trabajos bajo el título “Reflexiones sobre la violencia en las escuelas”. Se trata de una selección de textos ordenados bajo cuatro perspectivas. En el primero, desde una visión sociológica, Guzmán (2012) analiza la violencia escolar a partir de los planteamientos de Francois Dubet; más adelante desde la epistemología y la cultura, Míguez reflexiona en cómo es que la violencia escolar se ha vuelto un tema de discusión tan relevante, se retoma a detalle la noción de “violencia simbólica” de Bourdieu en sus distintas obras (García: 2012) y se analiza la relación entre poder y disciplina al interior de la escuela a partir de la obra de Foucault (Dussel, 2012). La segunda es una mirada psicoinstitucional y psicoeducativa donde se considera la relación entre violencia escolar, violencia institucional y la posibilidad de la negación del sentido de vida en el acto violento (Fernández). Ortega, Del Rey y Elipe analizan el bullying como un

fenómeno que no agota las expresiones de violencia en la escuela, Saucedo (2012) retoma a la indisciplina y la violencia escolar desde la psicología cultural. La tercera parte contiene una visión más pedagógica y aborda cuestiones de disciplina escolar y didáctica desde algunas ideas de Philippe Meireau (Alterman y Coria, 2012); se recuperan a clásicos como Kant, Rousseau, Simmel, Durkheim y Dewey para abordar la disciplina y la convivencia escolar (Beltrán, 2012) y se plantean algunas propuestas de intervención (Gvitz y Larrondo, 2012). Por último, desde una visión político-filosófica, se toma a la ciencia política para plantear un análisis de la violencia escolar (Zúrita), se aportan elementos para reflexionar sobre la violencia horizontal en las escuelas (Salmerón); desde la teoría de la lucha por el reconocimiento de Honnet se analizan posibilidades de indagar en este campo (Pasillas) y por último se presentan posibilidades de las buenas prácticas en la violencia escolar y la importancia de las “rutinas” culturales y antropológicas en la violencia escolar y la resiliencia (Debarbieux).

En otro texto coordinado por Furlán y Spitzer (2013), “Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas”, se hace una recopilación del estado del conocimiento integrado por las investigaciones relacionadas con estos temas, realizadas entre 2002 y 2011. A modo de marco general y para abordar la violencia se presenta un panorama de los autores que han trabajado la violencia desde distintas latitudes: anglosajones, norteamericanos, españoles y latinoamericanos y que permiten identificar las controversias, la relevancia de las especificidades culturales y cuestiones que hace falta precisar de manera general (Furlan & Spitzer, 2013). Más adelante, se presenta un estado del conocimiento de la disciplina e indisciplina escolares (Pereda, Pla y Osorio, 2013); los orígenes y tendencias del estudio de la violencia escolar (Gómez y Zurita, 2013), el bullying (Carrillo, Prieto y Jiménez, 2013), la convivencia y violencia a través de las tecnologías de la información y comunicación (Velázquez, 2013). De manera más particular, se aborda los estudios en discapacidad y discriminación (Zardel, Vargas y Paredes, 2013), la violencia de género y contra las mujeres (Pereda, Hernández y Gallegos, 2013); la relación del uso de drogas con la violencia escolar y los programas preventivos (Ramos y Vázquez, 2013); la narcoviencia en las escuelas y las políticas programas (González, Rodríguez y Benítez, 2013), legislación, proyectos y acciones gubernamentales y no gubernamentales (Zurita, 2013).

Por último, el texto de Gómez, Zurita y López (2013), describe la violencia en la sociedad moderna. Posteriormente, a partir de su cultura, dinámicas y vida cotidiana,

analizan la violencia escolar; indagan también en los actores, maestros, alumnos y padres de familia para con estos elementos analizar la violencia entre alumnos y la violencia de maestros y autoridades sobre los alumnos. Más adelante se presentan algunas estrategias de intervención y se analizan los actores, programas, discursos y acciones que desde distintos ámbitos se han propuesto atender la violencia en las escuelas (Gómez, Zurita y López: 2013).

Como parte de la escasa investigación en este tema y con un proyecto de intervención de por medio en México y por lo mismo de indiscutible valor, existen algunos textos de Luciana Ramos que proponen medidas concretas de prevención y desestructuración de la violencia en las escuelas. Me refiero en particular al proyecto elaborado de manera conjunta por Ramos, Saucedo y Funk (2010), "Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundarias", realizado entre 2007 y 2008 y que concluyó con una intervención "tipo piloto" aclaran las autoras, en una secundaria de Iztapalapa. Entre los hallazgos más relevantes están, por ejemplo, la tendencia entre las mujeres de la secundaria a cuestionar y reflexionar sobre los estereotipos de género mientras mayor era su grado escolar. En este mismo rubro dicen, destaca también la ausencia de ese mismo aumento de reflexividad entre los varones, además de que los hombres tendían a enfatizar en la asociación entre "ser hombres", rechazo a la homosexualidad y apego a estereotipos violentos (Ramos, Saucedo, & Funk, 2010).

Se trata de algunos de los textos e investigaciones más recientes cuyos aportes, desde diferentes perspectivas, constituyen avances relevantes en el tema. Por otra parte, su insistente recurrencia confirma que se viven tiempos en que las experiencias de violencia en la escuela parecen convertirse en dinámicas cotidianas que preocupan tanto a autoridades, como a maestros y padres de familia. La sociedad ha hecho a la escuela responsable de atender estos problemas, sin considerar que la institución se encuentra escasamente preparada, sobrecargada de tareas y que además, se omite la carga violenta de la misma escuela.

Las investigaciones descritas favorecen el análisis de cuestiones referentes al maltrato escolar, la disciplina normativa escolar y sus implicaciones en la construcción de las identidades de género vinculadas a estereotipos de género. Más allá del impacto que el contexto sociocultural pudiera tener en la vida de los alumnos y alumnas, la escuela es un espacio cruzado por contradicciones y tensiones, donde se puede ser testigo de distintos

tipos de violencia. Responsable formal de la educación de los sujetos y en un contexto de crisis como institución, la escuela se organiza y disciplina a sus estudiantes bajo un enfoque de género. Esta distinción da paso a formas de interacción entre alumnos producidas a partir de ordenamientos sobre cómo vestirse, cómo comportarse, sobre el uso del lenguaje, de los espacios comunes y desde luego marca pautas de relación entre varones y entre éstos y sus compañeras. Este trato peculiar de la institución hacia mujeres y varones, pasa prácticamente imperceptible, pero genera espacios de interacción entre alumnos y alumnas que van configurando universos simbólicos e identificaciones diversas entre los jóvenes varones en un escenario de constante cambio e incertidumbre.

## 2.6. Actores y agencia en contextos de violencia. Algunos estudios antropológicos

Acerca de las formas en que los hombres son socializados, Figueroa (2015) nos recuerda la siguiente expresión de Sartre: “si bien no somos responsables de cómo aprendimos a ser, sí somos responsables de lo que hacemos, con lo que aprendimos a ser”. Esta reflexión es de incalculable valor para recuperar uno de los planteamientos más representativos de Anthony Giddens, el actor y la agencia.

La mayor parte de la teoría social ha atribuido a los actores mucho menos saber del que en realidad poseen. Se omite que la vida social de los actores transcurre en una sucesión de episodios en los cuales su acción está imbuida de reflexividad, es decir, de conocimientos acerca de la estructura en la que se mueven y sin los cuales no sería posible su existencia (Giddens, 2011). Si bien existe un nivel de constreñimiento que la estructura impone a todos los agentes, también existe la capacidad de acción: “Por racionalización de la acción entiendo que los actores – también por rutina y casi siempre sin esfuerzo- tienen una “comprensión teórica” continua sobre los fundamentos de su actividad” (Giddens, 2011: 43), esto significa que los sujetos son “agentes entendidos”, saben mucho de las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana, “los actores son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer. Pero en principio estas facultades se instalan en el fluir de la conducta cotidiana.” (Giddens, 2011: 307), los actores son capaces de explicar múltiples aspectos de su vida en sociedad, se trata de un entendimiento complejo de acuerdo con Giddens que ha sido insuficientemente abordado por los análisis sociales.

En este punto quiero insistir en que la vida institucional y la cultura escolar estudiantil, presentan a los alumnos y alumnas tal complejidad de significados y exigencias, que articular estas condiciones, sus circunstancias particulares y la formación académica que la secundaria establece formalmente, constituye para ellos un logro diario en el que se conducen de manera consistente como los “agentes entendidos” de que nos habla Giddens (2011)

El estudio de la vida cotidiana es parte esencial del análisis de la reproducción de prácticas institucionalizadas, en un tiempo – espacio, donde se incluyen aspectos restrictivos y habilitantes del cuerpo que se articulan con la integración social e integración sistémica (Giddens, 2011). En este punto entra la dualidad como una cualidad que permite la existencia de la agencia, es decir la capacidad de actuar y de ejercer cierto poder de parte de los actores en su vida en sociedad. La agencia no sería solo la intención de hacer algo, sino la capacidad de hacerlo, la agencia se refiere al “hacer”, a movilizar los recursos al alcance del actor (Giddens, 2011), porque como señala Zizek (2010), ya no se trata sólo de lo que un sujeto desee, sino de actuar para convertirse en ello a través de una serie de acciones que obedecen a mandatos simbólicos, lo que coloca al actor ante la posibilidad de posicionarse en un escenario dado. Tendríamos entonces que los agentes tienen la facultad de actuar en un contexto determinado de antemano, pero que - y aquí volveríamos con Sartre- , también tienen un amplio conocimiento de lo que están haciendo y por qué lo hacen.

Existen investigaciones etnográficas (Bourgois, 2000; Gutmann, 2000; Willis; 1988) que analizan las identidades masculinas y su vínculo con la violencia, la paternidad, el empleo, la salud, la sexualidad y la escuela. Estos estudios muestran cómo el género, la clase, la comunidad, la familia y hasta el contexto político que los rodean se entrelazan para crear formas de exclusión, de desigualdad o de violencia que pueden llegar a generar situaciones autodestructivas o de alto riesgo. Por otra parte, también muestran cómo los actores, atendiendo al conocimiento de su entorno, se hacen de estrategias que les permiten articular respuestas ante medios socioculturales adversos o desconocidos.

El estudio de Willis, P, “Aprendiendo a trabajar” (1988), muestra la agencia de los actores y al mismo tiempo el peso de la estructura. Willis hace un amplio análisis de la vida de los chicos de secundaria en un barrio obrero de Inglaterra, sus representaciones, prácticas, creencias, valores y pone de relieve el peso de la cultura contraescolar como una forma de apego al grupo de pares, pero también como un ejercicio de agencia. Los

“colegas” por ejemplo son aquellos alumnos que expresan su identidad a partir de la resistencia a la autoridad, desprecio por los títulos o formas de conocimiento proporcionados por la escuela y con una estructura de valores alterna a la escolar formal. También identifica en ellos formas de sexismo, racismo o prácticas como el consumo de alcohol y de carácter violento. Entre los “colegas”, la identidad se va definiendo en función de pertenecer a un grupo, pero también en oposición a lo que formalmente representa la escuela, a cómo se posicionan frente a otros grupos como las mujeres, frente a grupos étnicos distintos y el resto de los compañeros de escuela, a quienes denominan “pringaos” o “conformistas”.

Estas representaciones y prácticas culturales los van alejando de la escuela, espacio por el que muestran un constante desprecio y al que consideran como impropio de hombres. En cambio, se acercan a la fábrica, un lugar donde se sienten útiles pues desempeñan actividades manuales viriles, propias de hombres, además de percibir ingresos por su trabajo, lo que les permite cierta independencia y toma de decisiones, un rasgo más que identifican de “hombres”.

La capacidad de agencia de los chicos del estudio de Willis aparece de distintas maneras. En primer lugar, en el rechazo a acatar las normas escolares institucionales, en su negativa para someterse ante la promesa de calificaciones y un certificado o bien, al señalar su predisposición para abandonar un espacio donde no se hace trabajo de “hombres” para ir a la fábrica, donde sí se desarrolla un esfuerzo físico congruente con los rasgos de un trabajo de auténticos varones. En su estudio, Willis muestra cómo las representaciones culturales no pueden ser meramente explicadas a través de las relaciones objetivas de dominación o de clase, existen otros parámetros articulados a la producción de una contra cultura que puede llevarlos a tomar decisiones y posturas que atañen a la escuela, a su clase social y su condición económica, a otros grupos étnicos y desde luego a sus relaciones de género.

No es sólo la totalidad social la que decide los caminos de chicos de secundaria pertenecientes a la clase obrera, existen también los mecanismos que mueven la agencia de estos jóvenes y en general de todos los agentes entendidos de una sociedad que si bien se mantienen en una estructura que “constrañe”, también les provee de conocimientos que les permiten actuar haciendo uso estratégico de sus recursos (Dubet, 1989). En este sentido es que los varones del presente estudio, aun bajo espacios institucionales que

determinan parte de sus vidas, también son agentes que aprenden, toman decisiones y hacen uso de los elementos de que disponen social y culturalmente.

He tratado de colocar sobre la mesa y precisar las categorías que guiarán la descripción etnográfica: el trabajo de construcción de la identidad y la importancia del proceso de identificación para el posicionamiento de los actores dentro de los escenarios culturales en que transcurren sus vidas. Se presentó a la heteronormatividad como un rasgo escolar cuyo fin es el ordenamiento riguroso de las actividades escolares, pero sobre todo, establece una diferenciación entre hombres y mujeres, en un contexto social de dominación masculina y masculinidades hegemónicas. Por último, expuse la asociación de las identidades con estereotipos masculinos violentos en la etapa de los chicos de secundaria. A continuación, presenté la descripción etnográfica donde se da cuenta de los hallazgos y se da contenido a la estructura conceptual descrita.



### **Capítulo 3. Una escuela secundaria en Santa Catarina**

Este capítulo tiene dos propósitos: describir la delegación de Iztapalapa y presentar a la escuela como parte de un barrio ubicado en esta demarcación. En una primera parte, explico el contexto geográfico y sociodemográfico de Iztapalapa, la zona en que se localiza la escuela y sus espacios culturales o deportivos. Se proporcionan al lector detalles en cuanto a población, rasgos orográficos, índices económicos de desarrollo y de seguridad. También describo el contexto de violencia estructural en que cotidianamente viven los habitantes de la delegación. Se retoman algunas ideas de Zizek (2009) y de Burgois (2005) para explicar lo que he denominado como violencia objetiva normal, aquella a la que la población de una zona se encuentra habituada y que incluye condiciones laborales, de vivienda, de derechos e inclusive de género. Esta violencia que prepara, en cierta, forma para la violencia subjetiva, aquella que afecta a la población, pero ahora de manera directa, mediante situaciones laborales precarias e inseguras, desapariciones, asaltos, homicidios o situaciones de violencia al interior de cada familia.

En la segunda parte, se inserta a la escuela, desde su fundación hasta hoy en día. Una escuela a la que la comunidad le tiene un gran aprecio. Se presentan a los alumnos, a los maestros, directivos y la disposición física, organización escolar y algunos resultados académicos que la han distinguido en los últimos años. Explico cómo la escuela se ha insertado en el barrio, cómo las diferentes gestiones le han dado un matiz particular, de modo que mantenerse vigente es considerada como una lucha constante de parte de casi toda la comunidad escolar. Se muestran también los claroscuros con que los maestros y alumnos ven a su escuela, así como las ventajas y dificultades que experimentan diariamente.

Los alumnos y algunos testimonios de los maestros y autoridades aparecen desde la primera parte del capítulo con la intención de mostrar cómo se sitúan, aprenden e interactúan con el mundo inmediato que los rodea. Aunque el foco de atención son los varones y las identidades masculinas, las mujeres, maestros y directivos aparecen regularmente y en varios casos, son objeto de análisis como actores que intervienen en el proceso sociocultural que enmarca los ejercicios violentos en esta zona de la Ciudad de México.

### 3.1 Iztapalapa: Ubicación geográfica y rasgos sociodemográficos

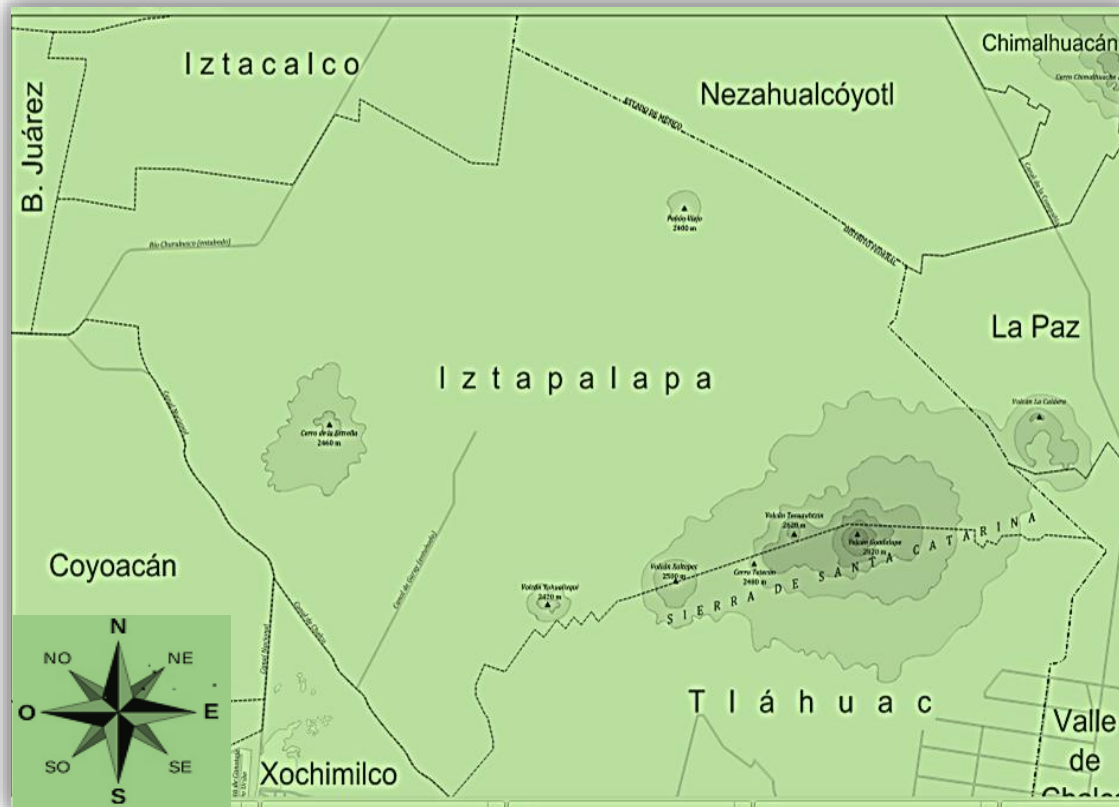
Iztapalapa es una delegación localizada en la zona oriente de la Ciudad de México<sup>19</sup>, que a su vez limita al norte y al oriente con municipios del Estado de México (Ver Mapa 1). Al norte colinda con la delegación Iztacalco y el municipio de Nezahualcóyotl del Estado de México, al este con Los Reyes la Paz y Valle de Chalco también del Estado de México, al sur con las delegaciones de Tláhuac y Xochimilco y al oeste con Coyoacán y Benito Juárez. Los límites entre Iztapalapa y los municipios con los que tiene frontera, constituyen una zona muy densamente poblada perteneciente a la zona conurbada de la Ciudad de México, una franja territorial donde diariamente se registra un tránsito de millones de personas que pasan los límites entre ambas entidades para laborar o estudiar principalmente.

---

<sup>19</sup> El 28 de abril de 2015, la Cámara de Senadores aprobó la Reforma Política del Distrito Federal que lo convierte en una entidad federativa autónoma, con una constitución propia y alcaldías en lugar de delegaciones. La denominación correcta para referirse al antes Distrito Federal, será ahora Ciudad de México.



Mapa 2. Ubicación de la Sierra de Santa Catarina



Iztapalapa es al mismo tiempo la demarcación más poblada del país en números absolutos<sup>20</sup>, con 1 815 756 de habitantes y entre los que mayor densidad de población presentan, con 16 026 de hab/km<sup>2</sup>.<sup>21</sup> Aunque es lugar de residencia de la quinta parte de la población de la Ciudad de México, la participación económica no es proporcional, debido fundamentalmente a que concentra amplias franjas de población en pobreza y pobreza extrema. Se trata de pobladores de escasos recursos que en su mayor parte, llegaron a esta zona por constituir una alternativa territorial de vivienda que ocuparon de manera irregular y a un bajo costo, por lo que al principio carecieron de servicios básicos como drenaje, agua, pavimentación o luz eléctrica.

<sup>20</sup> Fuente: Instituto Nacional de Estadística Geografía e Informática (INEGI). "Panorama Sociodemográfico del Distrito Federal 2010". p. 26.

<sup>21</sup> Ídem

Un ejemplo de esta ocupación se dio en la década 1980-1990, cuando se registró un crecimiento de 341,088 habitantes, superior en 1.6 veces al promedio que presentó, en el mismo período, el entonces Distrito Federal<sup>22</sup>. Durante ese período, Iztapalapa fue el destino de población procedente de otras entidades como Oaxaca, Puebla, Guerrero, Michoacán, Guanajuato y el Estado de México principalmente, pero también de numerosas familias que abandonaban delegaciones ubicadas en el centro del Distrito Federal. En los últimos años ha recibido al 83.7% del crecimiento de la Ciudad de México. La mayor parte de esta nueva población ha llegado a ocupar el sur oriente, que corresponde precisamente a las faldas de la Sierra de Santa Catarina, una zona constituida por terrenos sin vocación para usos urbanos,<sup>23</sup> pero que daba a familias de escasos recursos la posibilidad de obtener una propiedad para vivir.

A pesar de su crecimiento y la concentración de población que para el 2005 presentaba, la delegación ocupaba el lugar número catorce de dieciséis en el PIB per cápita, como lo muestran los siguientes datos:

| <b>Tabla 2</b>   |   |                         |   |
|--|---|-------------------------|---|
| <b>PIB per Cápita por Delegación (Dólares ajustados, 2005)</b> |   |                         |   |
| <b>Delegación</b>  | <b>PIB per cápita anual (dólares PPC)</b> | <b>Delegación</b>       | <b>PIB per cápita anual (dólares PPC)</b> |
| 1. Benito Juárez   | 27,824                                    | 10. Gustavo A. Madero   | 12,920                                    |
| 2. Cuajimalpa  | 25,407                                    | 11. Venustiano Carranza | 12,773                                    |
| 3. Miguel Hidalgo  | 21,549                                    | 12. Magdalena Contreras | 11,747                                    |
| 4. Coyoacán  | 19,724                                    | 13. Xochimilco          | 11,158                                    |
| 5. Tlalpan   | 15,375                                    | 14. Iztapalapa          | 10,481                                    |
| 6. Cuauhtémoc  | 15,117                                    | 15. Tláhuac             | 10,155                                    |
| 7. Azcapotzalco  | 15,096                                    | 16. Milpa Alta          | 7,689                                     |
| 8. Álvaro Obregón  | 13,651                                    | Distrito Federal*       | 15,229                                    |
| 9. Iztacalco   | 12,998                                    |                         |   |

Tomado de *Perfil Socioeconómico del Distrito Federal 2009*. p. 18

El PIB de delegación Benito Juárez era para entonces, el mayor tanto en el Distrito Federal como a nivel nacional. Con esta delegación, Iztapalapa comparte una breve franja divisoria, por lo que algunas colonias colindantes con la delegación Benito Juárez (Ver Mapa 1) tendrían los mismos rasgos socioeconómicos que esta última,<sup>24</sup> como es el caso del PIB, indicadores educativos o escasos niveles de pobreza. Fuera de esta zona

<sup>22</sup>Tomado de <http://www.iztapalapa.df.gob.mx/htm/demografia.html>, "Introducción". Página oficial de la Delegación Iztapalapa. Consultado el 06 de julio de 2015.

<sup>23</sup> Ídem.

<sup>24</sup> Se trata de alrededor de una docena de colonias, entre ellas: El Prado, Zacahuitza, El Sifón, Sinatel, Ampliación Sinatel o Banjada.

geográfica de excepción, el resto de la delegación se distingue por presentar niveles de pobreza y de pobreza extrema altas.

En 2012, Iztapalapa concentraba 727,128 personas en pobreza, el 37% de su población, así como 63, 017 en pobreza extrema, el 3,2%, es decir el 40% de su población estaba en situación de pobreza o de pobreza extrema.<sup>25</sup> La falta en la disponibilidad de agua, ha sido un rasgo prevaeciente en gran parte de la delegación, carencia que ha tratado de ser satisfecha mediante el servicio de pipas tanto particulares como provenientes de la delegación. En cuanto a los municipios del Estado de México con los que limita, éstos se ubican del otro lado de la autopista México Puebla, que hace de límite fronterizo al oriente de la delegación, se trata de Nezahualcóyotl, Chalco y Los Reyes la Paz, reconocidos también por los altos índices de pobreza y marginación que presentan. La región que ocupan estos municipios e Iztapalapa, conforman una zona con rasgos socioeconómicos similares de pobreza y marginación<sup>26</sup>.

Al lado de estos rasgos de carácter socioeconómico donde predomina la desigualdad y la pobreza, en Iztapalapa también se asientan instituciones educativas de educación superior, centros culturales, de comercio e instalaciones de seguridad pública relevantes para la vida de la Ciudad de México. Aquí se localiza la Central de Abasto (CEDA), el centro de comercialización de perecederos y abarrotes más grande de México. La Central de Abasto ocupa 327 hectáreas, moviliza diariamente alrededor de 30 000 toneladas de productos (el 80% de los alimentos que se consumen en la Ciudad de México) y genera alrededor de 70 mil empleos directos, muchos de ellos entre la población de la misma delegación<sup>27</sup>.

Existe también una vida cultural reflejada en actividades como las que impulsa la Fábrica de Artes y Oficios de Oriente (FARO-O), entre la población circunvecina y dirigida a niños, jóvenes y adultos, pero con una asistencia constituida principalmente por los dos últimos grupos de edad. Esta iniciativa comenzó en el 2000, auspiciada por el Gobierno de la Ciudad de México<sup>28</sup> y orientada oficialmente a promover la cultura y las artes entre zonas

---

<sup>25</sup> Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL) "Informe de pobreza y evaluación en el Distrito Federal". 2012.

<sup>26</sup> Ver CONEVAL, "Informe de pobreza y evaluación del Estado de México". 2012.

<sup>27</sup> Tomado de <http://ficeda.com.mx/index.html>, consultado el 02 de agosto de 2015.

<sup>28</sup> Posteriormente, iniciaron actividades otros tres FAROS, en las delegaciones Tláhuac, Milpa Alta y Gustavo A. Madero. De los cinco FAROS, el de Iztapalapa está considerado como el más grande, el que más resultados ha obtenido en cuanto a su alcance entre la población, las actividades realizadas y la participación de la comunidad. El resto de los Faros se ubican en Aragón, Indios Verdes, Tláhuac y Milpa Alta.

marginales. Constituye una de las opciones más conocidas por los habitantes de las colonias vecinas al FARO y entre las actividades que se realizan se cuentan talleres de música, artes escénicas y artes visuales. Existen también varias instituciones de educación superior como la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza (perteneciente a la UNAM), dos sedes de la Universidad Autónoma de la Ciudad de México (Casa Libertad y San Lorenzo Tezonco), la Universidad Autónoma Metropolitana Unidad Iztapalapa (UAM-I) y varias universidades privadas. Por último, habría que llamar la atención sobre el hecho de que en Iztapalapa se ubican cinco de los once reclusorios que existen en la Ciudad de México, cuatro para varones y uno para mujeres, todos ellos en medio de densas zonas céntricas zonas de casa – habitación.

### 3.2 Incidencia delictiva

En 2014, la delegación registró la mayor cantidad de averiguaciones previas de entre las dieciséis demarcaciones que componen a la Ciudad de México, 28 113 de un total de 179 856<sup>29</sup>. De esa cantidad, el 24% fueron delitos de alto *impacto social*<sup>30</sup>, es decir que 6 747 correspondieron con averiguaciones por homicidios dolosos, secuestros y violaciones, lesiones y distintas modalidades de robo a transeúnte, vehículo automotor y casa habitación, todos ellos con violencia. El promedio diario de delitos durante 2014 fue de 77, el más alto de entre las 16 delegaciones.

En otro orden de delitos, para 2009 era una de las tres delegaciones donde mayor maltrato infantil se reportaba<sup>31</sup>. En cuanto a actividades de pandillas, en el año 2007 Iztapalapa registraba alrededor de treinta bandas en activo, integradas mayormente por jóvenes y hasta niños cuyas actividades podrían estar vinculadas mayormente con el crimen organizado. Estas bandas se localizaban principalmente en dos puntos, el primero en las inmediaciones de Cabeza de Juárez, el otro en la Sierra de Santa Catarina, en el límite sur de la delegación<sup>32</sup>. Las principales delegaciones en las que se presenta un alto

---

<sup>29</sup> Fuente: Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF) – Dirección General de Política y Estadística Criminal. “Informe Estadístico delictivo en el Distrito Federal”. Anual. Enero – diciembre 2014.

<sup>30</sup> Entre los delitos de *alto impacto social*, la Procuraduría General de Justicia del D.F. ubica los homicidios dolosos, secuestros y violaciones, lesiones y distintas modalidades de robo como a casa a transeúnte, vehículo automotor y casa habitación. Entre los delitos de *bajo impacto social*, se encuentran los homicidios culposos, delitos sexuales y modalidades de robo como a celular, en transporte público o a casa habitación sin violencia. El narcomenudeo se ubica en *Otros delitos*. Fuente: PGJDF – Dirección General de Política y Estadística Criminal. “Informe Estadístico delictivo en el Distrito Federal”. Anual. Enero – diciembre 2014

<sup>31</sup> Se enlistan a Iztapalapa, Gustavo A. Madero y Álvaro Obregón. Fuente: Secretaría de Seguridad Pública (SSP). “Maltrato y abuso infantil en México: Factor de Riesgo en la Comisión de delitos”. 2010. p. 11.

<sup>32</sup> Secretaría de Seguridad Pública- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana (2010) Gobierno Federal. “Pandillas. Análisis de su presencia en territorio nacional”. 2010. p 17



índice de deserción escolar a nivel secundaria son Iztapalapa, Cuauhtémoc y Miguel Hidalgo, en este aspecto los informes señalan que las pandillas se conforman en promedio por jóvenes que han abandonado la escuela en sus diferentes etapas<sup>33</sup>.

La ubicación geográfica, la historia de sus asentamientos y los datos económicos anteriores, nos hablan de Iztapalapa como una zona reservada para los más pobres de la ciudad. En su interior, sin embargo, las zonas territoriales que la componen reflejan contrastes relatados por los pobladores de esta colonia. Por una parte, al comparar zonas, algunos maestros afirmaban que a pesar de saber de la extendida delincuencia, de las bandas de jóvenes, algo así como la “leyenda negra” de Iztapalapa decían, no se consideraban en peligro, ni siquiera los integrantes del turno vespertino que salían a las nueve de la noche. Varios de ellos, sin embargo, señalaron que sí veían peligro en otras escuelas de la zona, donde las agresiones a maestros de parte de alumnos o padres de familia hacia los maestros decían, eran un riesgo generalizado.

Por otra parte, aunque el director de la escuela señalaba que uno de los problemas más graves eran la pobreza de la zona y que por lo mismo sus alumnos estaban “muy descuidados” en sus casas, las narraciones de los maestros hablaban de actos de solidaridad y colaboración durante la etapa posterior a la fundación de la escuela, cuando la comunidad alojó y apoyo de distintas formas: los vecinos se informaban de que la delegación cumpliera con compromisos adquiridos, colaboraron con su construcción cuando fue necesario e inclusive debido a que los maestros dejaban sus carros lejos de la escuela porque la zona donde se ubicaba era de terracería, la comunidad los vigilaba.

---

<sup>33</sup> Secretaría de Seguridad Pública- Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana (2011) “Deserción Escolar y Conductas de riesgo en adolescentes”. p. 22



### 3.2 La violencia como rasgo de la vida en común. Crecer entre hombres verdaderos

#### 3.3.1 La violencia estructural

A pesar de la división política existente entre la Ciudad de México y el Estado de México, algunos barrios de ambas demarcaciones comparten un paisaje y estructura urbanas o semirurales similares. El haberse constituido en sus inicios como asentamientos humanos irregulares ha dejado huellas en gran parte de toda la zona. Esta situación se hace evidente en la escasez de agua, en las zonas aun sin pavimentación, áreas verdes que hacen de linderos entre la sierra y la zona habitacional, cableados colgantes, relieves inclinados y desde luego, el predominio de construcciones que van de sencillos pies de casa de lámina y adobe a aquellas, las menos, de dos o tres pisos y con distintos acabados. Existen partes de Iztapalapa y de Los Reyes la Paz, este último municipio de donde también provienen los alumnos, más peligrosas que otras, con sus estrechas calles, pronunciadas pendientes y callejones, a veces sin alumbrado.

Estas condiciones del barrio, sumadas a variables en la estructura y organización de las familias generan experiencias muy desiguales con el entorno y por lo tanto, también de violencia, muy heterogéneas entre la población más joven. Estas experiencias pueden incluir desde asaltos en el transporte público hasta familiares desaparecidos, noticias sobre integrantes de la comunidad ejecutados, casi siempre jóvenes, o convivencia cotidiana con vecinos que “se sabe”, se dedican a la venta de drogas.

Los relatos sugieren que los varones experimentan estas formas de violencia de distinta forma, pero la mayor parte es vista como algo normal, como parte de su vida diaria, al menos en esta etapa. La vida de los estudiantes transcurre bajo condiciones precarias, en familias donde los proveedores económicos tienen actividades frecuentemente inestables, que les ocupan gran parte del día y por la que reciben salarios variables o muy bajos: se trata de trabajadoras domésticas, despachadores en alguna base de microbuses, trabajadoras (es) en la Central de Abasto, obreras en fábricas o que se dedican a actividades en el comercio informal. En los mejores casos son comerciantes propietarios de un puesto en mercados tipo “tianguis”, atienden algún local (libros, periódicos o revistas) o se desempeñan como tablajeros en locales del mercado de la zona. Las largas jornadas y el bajo salario pueden derivar en dinámicas de vida familiar con una escasa o nula comunicación entre sus integrantes o en situaciones de violencia familiares. Se van constituyendo violencias que podrían aparecer como inexistentes y que según Bourgois

(2005) al citar a Galtung, señala como enraizadas históricamente y expresadas en condiciones de desigualdad y explotación económica

Para analizar la violencia de carácter estructural que aparece de manera concreta en los siguientes apartados, articulo los planteamientos de Zizek (2009) y de Bourgois (2005), quien a su vez retoma a Galtung (1969). Zizek propone un análisis de la violencia estructural donde separa entre violencia objetiva de la subjetiva. La primera es aquella que parece formar parte de la cotidianidad, mientras la segunda es la que representa los actos que históricamente sorprenden a la humanidad:

La cuestión está en que las violencias subjetiva y objetiva no pueden percibirse desde el mismo punto de vista, pues la violencia subjetiva se experimenta como tal en contraste con un fondo de nivel cero de violencia. [La violencia objetiva] se ve como un estado de cosas “normal”. La violencia objetiva es precisamente la violencia inherente a este estado de cosas “normal”. La violencia objetiva es invisible puesto que sostiene la normalidad de nivel cero contra lo que percibimos como subjetivamente violento” (Zizek, 2009: 10)

Para Zizek (2009), analizar la violencia implica no sólo dejar de centrarse en la violencia subjetiva contra la que cualquier sociedad civilizada se expresaría (el Holocausto en una guerra mundial o el acto violento físico y directo), habría que resistirse, dice, a la “fascinación” de estas formas de violencia y preguntarse si no hay algo “sospechoso” en un enfoque centrado en esta violencia ejercida por agentes sociales vistos como individuos “malvados”. Para Zizek el foco de atención debe ser puesto en la forma en que interactúan la violencia simbólica, la objetiva y la subjetiva, donde ésta última, percibida y reconocida como tal por el sujeto, es sólo, la más visible de las tres (Zizek, 2009). La violencia objetiva y subjetiva resultan en una relación íntima, donde la violencia objetiva (inseguridad, homicidios y actividades ilícitas como el narcotráfico) va sentando las bases para una violencia subjetiva que posiblemente se exprese más adelante en formas despiadadas a los integrantes de las comunidades.

Con Bourgois (2005), es posible concretar estas formas de violencia subjetivas y objetivas de que habla Zizek (2009) en situaciones fechas, lugares y actores involucrados en escenarios como los de Iztapalapa, se trata de:

La opresión político – económica crónica y desigualdad social enraizadas de la sociedad que impone condiciones de sufrimiento físico y/o emocional, desde los altos índices de morbosidad y mortalidad hasta la pobreza y las condiciones de trabajo abusivas y precarias. Su raíz está, por lo que respecta al nivel macro, en estructuras tales como las

condiciones desiguales del comercio internacional, y se expresa localmente en mercados de trabajo explotadores (Bourgois, 2005: 13).

Bourgois señala que la violencia cotidiana se expresa como “prácticas y expresiones diarias de violencia en el nivel micro – interaccional: interpersonal, doméstico o delincuencia” (Bourgois, 2005: 14). Con este concepto – adaptado de los planteamientos de Nancy Scheper – Hughes, pretende centrarse en la experiencia individual vivida, donde se normalizan las pequeñas brutalidades y terror de la comunidad y crea un sentido común o *ethos* de la violencia.

La violencia expresada como parte de sus intercambios cotidianos parece inevitable y parte de una vida en común en “tiempos de paz”, pero que se encuentra marcada por incontables violencias en el nivel micro interaccional, por ejemplo bajo la forma de delincuencia o violencia familiar. En este sentido, a los chicos de esta edad, hombres y mujeres, las expresiones violentas que les afectan pueden ser muy variables. En ocasiones son directas y los afectados reconocen de dónde vienen y quiénes son los autores, pero en muchos otros casos estas expresiones de violencia, les resultan confusas, irreconocibles y marcadas por la incertidumbre. Sin embargo, siempre expresaron sentirse agredidos, avergonzados o afectados en su dignidad. Cuando experimentan un suceso violento en la calle, en la familia o en la escuela de manera directa, la primera reacción es preguntarse: “¿por qué a mí?”, “¿por qué yo?”, “¿por qué me pega si es mi papá... si es mi mamá?” Se trata de expresiones donde más bien niegan la existencia de cualquier motivo válido fuera de la postura eminentemente subjetiva que un suceso violento implica para quien lo sufre. Sobrevienen después actitudes de tristeza, enojo, de furia e inclusive de desprecio, lo que puede generarles mayor confusión en cuanto a cómo podrían manejar esas experiencias familiares o sociales. Frecuentemente la respuesta es intentar dejar de lado el suceso porque finalmente es parte de la vida cotidiana en la comunidad que a todos les sucede.

### 3.3.2 Un conocimiento situado para sobrevivir en el barrio. Crecer entre varones

Algunos de los varones de la secundaria van heredando de sus mayores, ejemplos de estrategias o formas de sobrevivencia. Su comprensión y manejo del medio es como señala Giddens (2011), más profundo de lo que parece. Conocen el barrio en que viven y saben de lo impredecible que puede resultar la vida en él, los riesgos a que podrían estar expuestos y las normas no escritas que se tienen que atender. Sin embargo, este tipo de relación intergeneracional es también una relación de género, pues es más probable que los varones a esta edad ya tengan una vida extra doméstica más intensa e independiente que las mujeres, pero de la que sus padres (en los casos en que están presentes en las familias) están enterados de manera diferenciada. En este caso son los padres, más que las madres, quienes están al tanto de ello, además son ellos quienes aprueban, desaprobaban o aconsejan a sus hijos varones sobre lo que hacen y las formas de conducirse y con quienes, en algunos casos, también conviven por más tiempo. De este modo, algunas situaciones extradomésticas, como las de enfrentar riesgos en la comunidad, pueden ser compartidas por los integrantes varones de una familia.

Como habitantes de Iztapalapa, frecuentemente alumnos y alumnas conocían, los lugares de venta de droga al menudeo, así como a quienes manejan los locales, conviven diariamente con ellos, pero las líneas de interacción, aquellas que los separan o las que llegan a compartir, al parecer son claras para ambos. La violencia social, la objetiva, vinculada con la delincuencia organizada, al narcotráfico en este caso, aparece así como un riesgo latente, que pasa rosando las vidas de los habitantes y ante la cual advierten que deben de estar atentos.

Un ejemplo es el de Aldo y su papá, quienes laboran en un comercio de tenis en Tepito, zona centro del Ciudad de México. Aldo ha expresado que admira a su papá, ya que después de llegar de Puebla, cuando era joven, y luego de trabajar temporalmente en la Central de Abastos, su desempeño agradó al “patrón”, por lo que se fue a trabajar de inmediato a Tepito atendiendo otro local de tenis del mismo dueño. Su papá ha sido reconocido por “el patrón”, como una persona “honesta y trabajadora” y con quien tiene 24 años trabajando, por lo que se ha ganado un lugar, situación que contribuyó para que Aldo haya podido ingresar también a trabajar con él. Así, Aldo y su papá mantienen una relación estrecha más allá del ámbito familiar que incluye lo laboral y que les permite enfrentar juntos potenciales situaciones de riesgo propias de la zona, como se presenta en la siguiente situación:

Aldo.- A mi papá le gusta el ejercicio y acá hay un parque, allí nos vamos a correr, lunes, miércoles y viernes, nos vamos a las seis de la mañana. Un viernes íbamos bajando, primera vuelta, vimos una camioneta negra, dice mi papá “Está medio sospechoso, vente hay que cortarle vuelta por acá... dimos como cinco vueltas más, a la centésima vuelta se arrancó la camioneta, pero dejaron tres mochilas tiradas me acuerdo, una roja y dos blancas. Dice mi papá “para que no sospechen dice, rebasa la camioneta y salte del parque”, nos salimos del parque. Nos fuimos a mi casa caminando, [después] bajé con mi papá porque iba yo a traer comida para los perros. Bajé al mercado y ya mi papá se iba a trabajar a eso de las nueve y venían subiendo tres, “ora” (sic) sí que tres de los que distribuyen la droga, con esas mochilas, una blanca y las dos rojas, me dice: “Te dije”, dice mi papá, que también eso es un problema, te llega a agarrar la patrulla y ¿a ver?

Pasar cerca de la camioneta o a un lado de las mochilas, que alguna patrulla los vea cerca de ellas, casi cualquier cosa que pudieran hacer resulta peligroso, parece no importar que ellos sean ajenas al hecho. No sólo se trata del peligro representado por la camioneta y las mochilas. A pesar de no estar presente, el padre de Aldo refiere la posible existencia de una patrulla, más que como un apoyo, como otro peligro. La situación de inseguridad que guarda la zona no sólo se debe a las actividades de la delincuencia, sino también al temor y profunda desconfianza que les provocan los diferentes niveles de las corporaciones de seguridad. El “Te dije”, del papá de Aldo, representa ese conocimiento situado para manejar el entorno de peligro en que transcurren sus vidas.

### 3.3.2.1 Actividades ilícitas y los ejecutados: una violencia más próxima

Iztapalapa es una delegación donde se concentran elevados índices de pobreza y delitos de distinto tipo. Asaltos, secuestros, homicidios o venta de droga afectan de distinta manera a la población. Las narraciones de los alumnos sugieren que la venta de drogas es una de las actividades ilícitas más conocidas y se disimulan principalmente bajo la fachada de tiendas, puestos de venta de ropa o de comida y quienes las realizan, tanto hombres como mujeres, son integrantes de la comunidad. De acuerdo con los alumnos y alumnas, los intentos de las autoridades por aprehender a los responsables de los expendios de droga y proceder de acuerdo a la ley, se encuentran irremediamente con que el o los vendedores se enteran de antemano y desaparecen por algunos meses. Comúnmente, señalan, se ocultan en alguna zona cercana del vecino Estado de México, en el municipio de Chalco por ejemplo.

El paso de la violencia como riesgo del contexto a experiencias de violencia más directas parece depender no sólo de la zona, sino también de la edad, del género y de la estructura y organización familiar. Los asaltos al transporte público<sup>34</sup> son algunas de las expresiones de violencia más comunes que pueden afectar en cualquier momento a los estudiantes o a sus familiares, situación que los lleva a tomar medidas muy singulares. Entre las estrategias de los estudiantes para enfrentar esta situación se encuentra la de llevar dos carteras o monederos, uno con poco dinero por si son asaltados y otro más escondido con el dinero que del que de verdad disponen.

De acuerdo con los relatos de los chicos, algunas zonas cercanas han sido lugares donde se arrojan cuerpos, por lo que la posibilidad de que aparezcan cadáveres en algunas áreas de la colonia está siempre presente. Los jóvenes ejecutados y en algunos casos su aparición en barrancos es narrada por algunos alumnos como una violencia social más próxima a ellos, que les causa cierto temor, pero objetiva, parte de la cotidianeidad normal. En estos casos, frecuentemente se trata de jóvenes a quienes llegaron a conocer o que por la edad, formaban parte, junto con ellos, de una misma generación, además de ser desde luego, miembros de la comunidad.

AF.- ¿Sabes si por allí donde vives venden droga?

Guy.- Aja, apenas tiene como dos semanas que por donde vivo a dos chavos que conocía, nomás los saludaba, los mataron porque vendían droga, los mataron.

AF.- ¿Los conocías?

Guy.- Sí, los veía y los saludaba, pero yo ni sabía que vendían, yo nomás los veía y los saludaba. Que “Qué onda”, que “Cómo estás”, que “¿Cómo va tu familia?” me preguntaban. Eran muy amables conmigo y mi familia, nunca nos faltaron al respeto y apenas los mataron.

AF.- ¿Cuántos años tenían?

Guy.- Uno tenía creo que dieciocho, y el otro tenía como veinte y el otro tenía como veinticinco.

AF.- ¿Y eran familiares entre ellos o vivían por allí nada más?

Guy.- Sí, creo que en La Virgen, vivían por allí. Por ahí escuche que sí, que vendían droga y los metieron en una camioneta, los balacearon y los aventaron.

---

<sup>34</sup> El transporte público en la colonia está constituido por camionetas y vehículos tipos “Combi” (producidos por Volkswagen), muchos de ellos con más de 10 años de operación. En su mayoría han sido adaptados en su interior, de modo que entre los pasajeros y el conductor existe una división de barrotes y una pequeña caja de metal móvil en donde se coloca el importe del pasaje. La finalidad es proteger a los conductores de los frecuentes asaltos en la zona, sin embargo este tipo de transporte resulta muy sombrío para los usuarios principalmente muy temprano por las mañanas cuando todavía no hay luz de día o cuando oscurece por la tarde – noche, de modo que además los pasajeros quedan desprotegidos ante los robos e inclusive de posibles secuestros. Sobra decir, que a pesar de estas medidas, los asaltos a transporte público continúan siendo comunes.

Si se dedicaban o no a la venta de drogas, Guy no lo sabe con certeza, aunque da por hecho la información que tiene, además se refiere a ellos como “respetuosos”, como sus conocidos, casi de su misma edad, con quienes ocasionalmente intercambiaba saludos y a los que trataba desde hace años. En este caso una asociación que resalta con Guy es verlos como sus pares y como chavos hasta cierto punto agradables, independientemente de la actividad a la que se dedicaran. El hecho de que se trataran con camaradería y los considerara “respetuosos” muestra la forma en que estas actividades se han integrado a la vida cotidiana de la comunidad y cómo tal vez, sus ex vecinos ejecutados, no tendrían por qué ser juzgados por los demás. Como veremos, Guy es un alumno continuamente violentado por sus compañeros a quienes en otro momento y en contraste con sus vecinos ejecutados a quienes considera “respetuoso”, no vacila en aplicar calificativos de “groseros”, “burlones” y “pesados”

Hubo alumnos que describieron cómo desde donde viven, se observan los cuerpos de jóvenes ejecutados abandonados y a los que por curiosidad se acercan a ver. Existen experiencias que implican cierto tipo de riesgo y que los varones emprenden sólo en compañía de otro varón, en este caso Oblonsky y su primo, aunque satisfacer su curiosidad les deja una profunda impresión:

Oblonsky.- Hay muchos operativos por allá donde vivo. De hecho han habido como cuatro asesinatos, también me da cosa, me han asaltado. Aghh (como gesto de asco), ya he perdido como tres carteras.

AF.- ¿Y de qué han muerto, ahora sí que de qué han muerto los asesinados?

Oblonsky.- Uno sí murió feo, es que se llevaron el cuerpo a la una de la mañana y como mi primo no va mucho a la casa, me dijo que fuéramos y me llevó. Se veían los cadáveres (lo dice con expresión de miedo y sorpresa, tartamudea un poco, hace una pausa)... Se veía que los habían torturado porque uno tenía el pie roto, el otro no se le veía la cara y del otro parecía que le habían abierto la parte esta parte hasta acá (me enseña una parte de la cara), todo desgarrado, se veía horrible. Ni manta les habían puesto y yo pensé, “¡qué feo!”, porque... me dijeron que los habían... como le digo, que los habían torturado y por eso estaban así.

AF.- ¿Tiene mucho?

Oblonsky.- Tiene como un mes que pasó. Tengo una prima que los conocía.

AF.- ¿Andaban en problemas?

Oblonsky.- Me parece que, uno no tenía nada que ver, uno era de mi edad. No, no, sí era como de quince, como quince, dieciséis, lo mataron porque, nada más porque sí.

AF.- ¿Al que no tenía nada que ver?

Andréy.- A ese le dieron un tiro en la cabeza, yo digo bueno, consuelo de que al menos no sufrió.

AF.- ¿Los otros, estaban involucrados en algo?



Oblonsky.- Era una chava y otro chavo, creo que el chavo sí se drogaba y la chava también. Me dijeron que es que no habían pagado lo que pidieron. Yo digo que al azar no hubiera sido tan feo.

La violencia estructural objetiva, cuyos resultados son cuerpos de jóvenes asesinados a la vista de los alumnos, genera la curiosidad de Oblonsky y su primo, quien se encuentra de visita en su casa. Esta curiosidad y atracción hacia el hecho sucedido los lleva a ir a ver los cuerpos, de los que dice, ya tenían conocimiento las autoridades, pero a los que no pusieron ni “una manta”. Al estar ya allí, no alcanzan a salir de su sorpresa. Para ellos, escuchar de hechos delictivos, de ejecuciones o torturas no es lo mismo que estar frente al acto violento consumado. La experiencia provoca una profunda impresión en Oblonsky para quien la forma en que murieron los tres jóvenes, el sufrimiento evidenciado por las huellas en los cuerpos le es tan importante como la muerte misma. Aunque el suceso les impresiona y conocen a los muertos porque al igual que en el caso anterior, son vecinos y jóvenes como ellos, aún se trata de una violencia que le han sucedido a otros. Son otros los afectados y de quienes se dicen varias cosas: se les involucra con la venta y el uso de drogas, motivos por los que se explica su violenta muerte. A pesar de esto, el hecho se percibe con cierta lejanía, la curiosidad como motivo para ir a ver los cuerpos así lo expresa. Se trata además de una especie de aventura que deciden llevar a cabo, habría que subrayarlo, como una experiencia compartida de género, por lo que ante este tipo de hechos muestran una curiosidad osada e indagar en lo sucedido en compañía de otro varón.

### 3.3.2.2. Las bandas

Las bandas o pandillas son parte de la realidad cultural en Iztapalapa y pertenecer a ellas adquiere relevancia entre ciertos alumnos varones, debido a que sus rivalidades pasan de la escuela a la calle y viceversa. Las pintas en las paredes de la colonia son significativas pues indican cuál o cuáles bandas tienen presencia y en qué zonas. De acuerdo con lo que nos señalan los alumnos las bandas de Los Reyes la Paz, no tienen permitido pasar por la zona de Iztapalapa y viceversa, sobre todo a partir de cierta hora, de hacerlo y ser reconocidos, podrían ser agredidos. En Los Reyes la Paz, existe un “antro” al que los alumnos y alumnas, sobre todo del turno vespertino, solían escaparse en horas de escuela. Los alumnos dijeron que a cierta hora saben que deben regresar a su casa, ya que si encontrándose en los Reyes, se daban cuenta de que no eran habitantes de allí, los asaltarían, “allá ya asaltan a esas horas” señalan, como a las siete u ocho de la noche. También podrían ser reconocidos como integrantes de bandas de Iztapalapa y arriesgarse a recibir alguna paliza.



Las bandas, se han distribuido parte del territorio de Iztapalapa y en el caso de las que pertenecen al barrio en que se ubica la escuela, algunos de sus integrantes pueden “pasar” con cierta libertad por calles de otras colonias, pero sólo eso, si participan en otras actividades, es muy probable que generen represalias. El “dominio del territorio”, es fundamental para las bandas. La aceptación del poder entre ellas y de parte de sus integrantes, radica en la cantidad de territorio donde cada agrupación es capaz de establecer ciertas reglas, lo que incluye el tránsito por ciertas calles, las horas a qué pueden pasar, quiénes pueden hacerlo, además del tipo de actividades, incluyendo algunas de carácter delictivo, que puede realizar. Hasta dónde se observó, se trata de un espacio de acción donde las dinámicas y sus protagonistas son varones principalmente.

Si se es integrante de las bandas, los encuentros y peleas pueden ser episodios comunes aun a las puertas de la escuela, cuando las bandas que asisten a la escuela van con sus compañeros para “arreglar cuentas”. Tal es el caso de Montag, un alumno cuyos dos hermanos mayores han pasado por la misma secundaria que él, con uno de ellos Montag comparte la participación en una banda y relata lo siguiente:

Montag.- De hecho una vez me corretearon.

AF.- ¿Quién te correteó?

Montag.- Llegó un “barrio” a pegarme, una pandilla, yo le había pegado aquí adentro. Yo iba en primero y el chavo iba en tercero y se me quedó viendo y dijo “¿A poco si bien loco?” Y me empecé a reír y me dice “Ah, no me des el avión”, y “¡Pum!” (sic) que le empiezo a pegar. Después pasó tiempo, fue el convivio de la escuela y ese día estaba con una de mis novias allá afuera sentado y de repente llegaron y me empezaron a pegar. Me aventaron una cadena cuando estaba distraído, me hice para atrás y cuando me iba a dar el otro cadenazo, allí estaba mi hermano y le quitó la cadena y yo como pude le empecé a pegar y mi hermano igual. Pero estaba... haga de cuenta que él llegó con su pandilla y llegaron con cadenas, ellos son de La Cañada [en Iztapalapa], ellos son de por allá. Nos echamos a correr, le pegamos al chavo y nos echamos a correr yo y mi hermano, porque con la pandilla con la que nosotros estábamos, nos dejaron, nos dejaron.

AF.- ¿Estaban allí contigo?

Montag.- Estaban allí, pero cuando vieron que nos empezaron a pegar, se echaron a correr todos y nos echamos a correr yo y mi hermano y ya cuando a mí me iban a agarrar me dice, “No, córrele, córrele”, de repente cuando sentí la mano le dije “Ya me agarraron”, volteó y que le pega, “pum”. Él se volteó y yo me seguí corriendo y le pegaron él, lo tiraron y le hicieron así (simula un golpe de patada en el suelo) y yo me regresé... y que me avienta la cadena en mi cara. Ya nomás me hice así (Simula un

movimiento de alejar la cara rápidamente), me agaché y me abrió todo esto (me enseña una parte de la cabeza), iba yo en primero. Desde allí se me quitó la maña de pegarles a los de tercero, el otro que le pegué era de tercero (se ríe), ji, ji, ji.

Montag era considerado por los prefectos como indisciplinado y conflictivo. Ha estado involucrado en peleas dentro y fuera de la escuela y junto con su hermano mayor, forman parte de una banda del barrio, algunos de sus amigos son jóvenes consumidores o adictos a alguna droga, con quienes inclusive sostuvo peleas en otros momentos, pero con quienes, afirma, ahora mantiene algún tipo de amistad, si bien él los ve como “adictos” sin remedio.

Como parte de estas dinámicas, los chicos pertenecientes a las bandas y que asisten a la secundaria, de manera casi imperceptible pueden cruzar los umbrales de una situación de riesgo a una de alto riesgo y no percatarse. Estas experiencias de riesgo que toman sin mayor problema, son invariablemente en compañía de otros varones y fue otra de las situaciones que relató Montag. Narró que en una ocasión, al acompañar a uno de sus amigos a comprar cristal, terminó en un expendio cercano, donde la experiencia, afirma, no le resultaría tan atrayente como pensó al principio:

Montag.- Luego nos decían “acompañame a comprar”, le decía, “Vamos, vamos”, porque pues yo quería ver cómo era allí en esos lugares, ¿no? Pero, está medio pesado porque entra uno y todos así se te quedan viendo y están por tu espalda con las pistolas. Cuando te sales, te tienes que salir agachado, como ellos te digan y caminando nada más sin decir nada, desde allí ya no he ido, luego me dicen “Vamos, vamos”; “No, no” y ya mejor le digo “No, ya me voy a mi casa es que tengo hambre”, y así no voy.

La violencia estructural objetiva tiene implicaciones en las dinámicas familiares, por lo que muchos alumnos dijeron tener pocas o ninguna salida permitida a la calle sin compañía de familiares. También fue regular que sus familias permanecieran en sus casas y que no le hablaban a nadie, no salían a partir de tal hora, evitaban lugares solos u oscuros. Cuando asistían a alguna fiesta o a algún lugar para hacer trabajos escolares, siempre un familiar iba a dejarlos y los recogían, o bien alguien los acompañaba, lo cual también incluía a los varones. En el turno vespertino, durante la salida, a las 9 de la noche, la presencia de papás, mamás u otros familiares para recoger a los alumnos y alumnas fue muy nutrida, sobre todo tratándose de mujeres, pero también de algunos hombres, quienes si se retiran a sus casas solos, tienen una hora precisa para llegar.

En el turno vespertino, observé que los alumnos y alumnas en general, se regresan a sus casas en grupos, lo que denominan “en bolita”, con el fin de evitar o estar en condiciones de resolver cualquier posible imprevisto o situación de riesgo. Mientras realicé las observaciones, nunca me enteré de casos de percances, accidentes o asaltos. Más bien había la predisposición de algún padre o madre de familia para acompañar a algunos alumnos o alumnas cuando el camino de regreso era común. Los casos de violencia fuera de la escuela en que se encontraban involucrados los alumnos, tenían que ver más bien con las peleas organizadas por ellos, por el acoso entre alumnos o por conflictos entre bandas.

### 3.3.2 De la violencia objetiva “normal”, a la violencia subjetiva directa

La delincuencia que afecta al transporte público, los locales de venta de droga, los cadáveres arrojados o los “drogadictos” que caminan desnudos por los parques pidiendo dinero, como relataron algunos chicos, pueden ser vistos como un panorama normal que forman parte de la vida en común en el barrio. Como mencionaba antes, se trata de formas de violencia estructural que pueden aparecer como objetivas, es decir, ser vistas como normales, pero que pueden pasar a ser subjetivas, cuando afectan directamente a los pobladores.

En este escenario, se identificaron casos en que la comunidad es, efectivamente gravemente afectada y la violencia objetiva pasa a ser subjetiva. Esto sucede cuando se produce la desaparición y aparente secuestro de una niña de 4 años que al ser enviada a la tienda, ya no regresa a su casa. Entonces se lleva a cabo la espontánea e inmediata organización de los vecinos mediante manifestaciones y bloqueos a vías de comunicación tan importantes como la autopista México – Puebla, muy cercana a la comunidad. Uno de los vecinos que se encontraba en el bloqueo, al parecer era integrante de la Asociación de Padres de Familia de la secundaria y se encuentra con el director de la escuela, quien pasaba por allí y que al identificarlo, le pregunta a qué se debe la acción en una vía federal de tal magnitud, razón por la cual se exponían a que la respuesta de las autoridades fuera, muy probablemente, bastante violenta. El padre de familia le explica el problema y le señala que no se moverán hasta que no acudan las autoridades. Después de algunas horas las autoridades acuden, dialogan con los manifestantes y se comprometen a tomar el caso, investigar de inmediato, de hecho al parecer se inician acciones de investigación en esos momentos, razón por la cual se retira el bloqueo.

Posterior a una organización espontánea de la comunidad ante un acontecimiento de tal magnitud, los antecedentes indican que las familias directamente afectadas se encuentran con infranqueables trabas que difícilmente estarán en condiciones de enfrentar. Los costos, tiempos y conocimiento de los procesos legales representan obstáculos que los habitantes de estas zonas de la ciudad están materialmente impedidos de seguir, además de ser objeto de dilación e incluso de intentos de intimidación. La última información que el director de la escuela tuvo posteriormente y que me relató es que la niña no había aparecido.

### 3.3.2.1 “Pornografía” o “pedofilia”: ¿De dónde proviene esta violencia?

Algunas otras experiencias de violencia que les afectan de manera directa, parecen “caer” desde fuera, de algún lugar que no alcanzan a identificar, pero de la cual tampoco saben las razones. No necesariamente están relacionadas siempre con violencia física directa, lo cual no evita que resulten menos dolorosas o hasta traumáticas. El siguiente ejemplo muestra cómo la búsqueda, por parte de la mamá de Julieta para mejorar sus condiciones de estudio, les lleva de manera involuntaria a presenciar un acto de violencia sexual que deja a la alumna profundamente impresionada.

Julieta tiene 14 años y es una alumna de tercer grado, cursó los dos primeros años en el turno vespertino para luego tramitar su cambio al turno matutino. Su promedio de excelencia, de acuerdo con los criterios escolares, le fue de gran ayuda para lograr que la escuela facilitara su cambio. Vive a unas cuadras, sus papás están separados, él es tablero y su mamá hace distintos tipos de trabajos manuales (principalmente en foamy) para colaborar con gastos de la casa. Su papá aporta gastos de manera irregular y Julieta trabaja eventualmente como “cerillo” en una tienda de autoservicio, aunque dice que no gana mucho, por lo que a veces le pide “prestado” a su papá dinero para la escuela que después le debe pagar.

Con lo que su mamá logró ahorrar, ha conseguido comprarle una computadora usada cuyo costo irá liquidando con pagos de cien pesos semanales. Con la computadora ya en su casa y en compañía de varios familiares, la revisan para ver que esté en buenas condiciones. Encuentran que contiene varios archivos, muchos de ellos con lo que en un primer momento Julieta denomina como “pornografía”. Debido a que Julieta muestra una gran aversión y bastante turbación al recordar el episodio, por ejemplo señala repetidamente que no está de acuerdo con eso, que no le gusta y que no quería “ni ver” la

computadora, que se la llevaran y que no quiere nada, debido a estas fuertes expresiones de rechazo, le pregunto por el tipo de “pornografía” que vio. Muestra resistencia, pero termina diciéndome: “creo que era pedofilia”:

Julieta,- Abrí la computadora y estaba llena de pornografía. Dice mi cuñado “no manches, mejor véndanla”. Yo nomás me quede así (simula un gesto de sorpresa inexpresivo, pero es el titubeo de su voz lo que denota una gran impresión al recordar el episodio). ¡No, no, no quiero ver! Mi mamá me dijo “¿No la quieres?”, “No, no la quiero”... Creo que era pedofilia... Siento feo porque, bueno cuando pienso en eso, luego yo sí siento feo porque pues los bebés no tienen culpa de todo eso (se ríe).

AF.- ¿Era con niños?

Brenda.- Sí

AF:- ¿De cuántos años?

Brenda.- La verdad namás (sic) vi así el bebé que estaba lloré y lloré, porque era un niño como de tres años yyy... un hombre y el bebé. Pues sí se veía... y ya pues este cuando, cuando según ya, según acabó todo, el bebé estaba tirado en el suelo y ¡ayy!, sentí bien feo. Bueno hasta lo adelantaron porque yo dije “¡Quita eso!”, y ya este cuando voltee, era un bebé como de tres años, así como de tres años y pues, luego dice mi mamá “Ay, qué feo”

Si la mamá de Julieta hubiera estado en condiciones de adquirir una computadora nueva, ni ella ni Julieta hubieran pasado por esta situación. Al principio Julieta habla de pornografía, después dice que no, que tal vez era pedofilia. Al parecer no tenía clara la diferencia entre ambas (el concepto de “pornografía” puede ser muy subjetivo), pero posiblemente como producto de mi insistencia para que precisara el episodio, señala que se trata de pedofilia de un adulto con un niño de alrededor de tres años. Al preguntarle si sabía a quién había pertenecido el equipo anteriormente o si tendría idea de cómo habrán llegado los archivos allí, Julieta señala que la computadora se las había vendido “un señor” que tiene un camión de basura, quien a su vez la consiguió en una oficina. Sin embargo, era notoria la mezcla de aversión con sentido de culpa que se expresaban de manera creciente en su actitud al relatar el hecho. Para ella, el origen de este episodio, la computadora y sus archivos, resulta confuso, incierto, prácticamente desconocido y ante el cual decide finalmente que no quiere saber nada. A fin de cuentas para Julieta lo mejor es rechazar la computadora e intentar olvidar esta experiencia.

### 3.3.2.2 Desapariciones de familiares de los alumnos

Las desapariciones de familiares es otra forma de violencia que les afecta de manera directa, pero de la cual también comprenden poco. Solo saben que su familiar desapareció y que esa situación incide en la alteración de sus hábitos y formas de vida: menos ingresos para su educación, cambios de domicilios y posiblemente enfermedades de familiares derivadas de las presiones de una búsqueda larga y posiblemente infructuosa.

El papá de Mildred, está desaparecido desde junio de 2011, ella es alumna del turno vespertino, tiene 12 años y cursa primer grado. El caso de su papá ha sido retomado por la Comisión Mexicana de Defensa y Promoción de los Derechos Humanos (CMDPDH), instancia que ha trabajado casos de desaparición y feminicidios en Ciudad Juárez, el de Rosendo Radilla Pacheco desaparecido en 1974 durante la “Guerra Sucia”, así como de detenciones arbitrarias y torturas.

De acuerdo con Mildred, su papá desapareció mientras “llevaba” un carro a Veracruz. En noticias digitales locales, su papá aparece como detenido en una revisión de rutina en un retén de la Policía Federal Preventiva División de Caminos, en septiembre de 2012 mientras circulaba por Coatzacoalcos, debido a que se le consideró sospechoso de manejar un vehículo robado<sup>35</sup>. En la noticia, de carácter local, se da la fecha del 25 de septiembre de 2012, pero hay un vacío de al menos tres meses entre junio, fecha en que la familia de Mildred y la CMDPDH registran su desaparición y septiembre, fecha en que la nota señala que fue detenido, después ya no se vuelve a saber nada de él.

Mildred vive con sus abuelos, quienes no cuentan con suficientes ingresos para su manutención, pero con quienes se ha tenido que ir a vivir porque su mamá está enferma. Narró cómo habían buscado a su papá en algunos estados, cómo habían acudido a Províctima (Procuraduría Social de Atención a las Víctimas de Delitos), instancia gubernamental dependiente del Gobierno Federal, aunque dijo que no han obtenido resultados a pesar de su insistencia. Para 2016, el nombre del papá de Mildred continuaba como desaparecido en distintas instituciones dedicadas a apoyar a familiares de las víctimas de este delito.

A la edad de Mildred es poco probable que ella pueda hacer algo ante la magnitud de lo sucedido a su padre, su desaparición es ya un hecho irreversible que sucedió muy

---

<sup>35</sup> La nota señala que fue detenido porque en esta revisión los documentos del vehículo que manejaba el papá de Mildred, un tracto camión, no correspondían con las placas.

lejos de donde ella vive, pero que con el tiempo y la necesidad de continuar con su vida, se está convirtiendo en parte de su existencia en Iztapalapa.

Varones y mujeres asumen la violencia estructural que les afecta de distintas formas. Las mujeres intentan olvidar, rechazar o negar la violencia, rehúsan hablar de ella, en el caso de Julieta, intenta dejar atrás el suceso con la computadora y en el de Mildred, intenta seguir adelante con su vida como estudiante, aun en medio de las carencias que distinguen sus vidas y de que las experiencias con estos hechos puede impactar su existencia inclusive a largo plazo como en el caso de Mildred. En el caso de los varones, sus reacciones incluyen intentos por explorar, también de rechazo e indignación ante los constantes asaltos de que son blanco o por lo que perciben como una imposición a observar situaciones de personas desnudas consumiendo alguna droga por espacios que tendrían que ser de uso común.

La mayor parte de estas formas de violencia se distinguen porque parecen provenir del anonimato, a excepción de los asaltos al transporte público, estas experiencias parecen provenir de espacios sin identificar o de responsables prácticamente inexistentes, se trata de secuestros, ejecuciones, desapariciones, pedofilia. Se trata además de violencias centradas fundamentalmente en niños y jóvenes, sólo el caso del papá de Mildred, la violencia afecta directamente a un adulto, aunque precisamente por ello, la víctima central resulta ser la hija del adulto desaparecido.

### 3.4 Estructuras familiares y maltrato hacia los alumnos

La estructura de las familias de los alumnos de la escuela es sumamente heterogénea y se modifica continuamente. Existen familias nucleares tradicionales, pero predominan las extendidas con ambos padres o con la mamá y las abuelas, tías, tíos, hijos y nueras o yernos. También hay casos en que el padre mantiene una presencia intermitente en la familia o vive cerca de ella, pero no con ella. En el 75% aproximadamente de las familias donde están presentes ambos padres, los dos trabajaban en ámbitos extra domésticos o bien la mamá, realizaba dobles jornadas, es decir, las tareas domésticas y múltiples actividades para aportar ingresos a la casa como estilistas, vendiendo ropa, pan o cosméticos, atendiendo puestos de jugos o haciendo trabajos manuales cuya venta podía ser muy aleatoria.

En otros casos, las familias eran sostenidas principalmente por las mamás, aun si el padre está presente. En estos casos el padre puede contribuir con menos ingreso que la

mamá o bien no aportar económicamente, pero en cualquier caso continuaba siendo considerado como cabeza de familia y quien toma las decisiones sobre gastos, horarios y salidas de los integrantes de la familia, así como de la aplicación de castigos. En otros casos, las familias son sostenidas únicamente por los padres y en las familias numerosas, los hermanos mayores que ya laboran o viven en pareja, aportan ingresos.

Al igual que la estructura familiar de los alumnos es cambiante, los abusos y maltratos también son muy heterogéneos. Las expresiones de violencia al interior de las familias son comunes en la vida cotidiana de casi todas ellas, aunque de muy distintas maneras. En al menos una tercera parte resulta una constante en la interacción familiar: tratos violentos del padre hacia la mamá o hacia los hijos, pero también como prácticas de entretenimiento, tal fue el caso de la asistencia “familiar” a peleas de perros.

Es más común la presencia de los dos primeros tipos de maltrato que la violencia por entretenimiento y más frecuente encontrar algún tipo de violencia intrafamiliar en el turno vespertino que en el matutino. Entre las familias nucleares, resultó muy común que los padres tuvieran fuertes conflictos que derivaran en hechos de violencia, o bien que se encontraran en proceso de separación. Uno de los principales motivos de conflictos resultaban ser los problemas de carácter económico, las ausencias de los padres (por “andar con los amigos”, “tomar” o “andar con otra”), así como por la distribución de las tareas domésticas, principalmente si las mamás trabajaban fuera del hogar y horarios laborales extendidos.

La presencia de las abuelas, sobre todo del lado materno, fue muy común, principalmente en los casos en que la mamá trabajaba, si ella era el principal sostén o si era una familia sin la presencia del padre. Figuras casi indispensables, aun sin saber leer o escribir, las abuelas asistían a las juntas escolares o solicitaban informes sobre lugares disponibles para sus nietos en la escuela, hacían trámites y pedían incluso quedar como las tutoras responsables. Son ellas quienes apoyaban a sus nietos(as) para cumplir con las tareas o actividades escolares. Un caso emblemático conocido fue el de Jessica, del turno vespertino, quien para una actividad escolar rechazó el vestido que su mamá le había comprado y que a decir de algunas secretarías y maestras, estaba “bastante feíto”, por lo que sus compañeras la vieron llorando algunos días antes del evento. La actividad escolar se denominaba Concurso de Talentos, donde los alumnos bailaban, tocaban algún instrumento o cantaban y Jessica había elegido bailar. Un día antes, su abuela, con quien vive, le hizo otro vestido, que la niña acepto gustosa.



En sus casas, el maltrato hacia los alumnos proviene tanto de madres como de padres e incluye violencia física, psicológica, de género o económica. De esta última, un caso representativo es el de Julieta, de tercer grado, pues ella le pedía “prestado” a su papá dinero para sus gastos escolares, el cual tenía que devolver cuando obtuviera ingresos en su trabajo como “cerillo” en una tienda de autoservicio.

En la mayor parte de los casos en que los alumnos reportaron ser objeto de maltrato, las familias presentan procesos de separación, conflictos o bien se trata de familias que se han reestructurado como producto de estas separaciones, inclusive por la repentina muerte de uno de los progenitores. En varios casos, el maltrato de que han sido objeto los alumnos y sus mamás ha generado el rompimiento entre los padres. Se observó además que en ocasiones, los alumnos que son objeto de maltrato en su casa, también sufrían acoso de parte de sus compañeros como en seguida se describe.

#### 3.4.1. Maltrato en la familia, maltrato de compañeros

Guy es un alumno a quien no le crece el pelo de manera uniforme, por lo que siempre lleva una gorrita que evita quitarse. Sus compañeros dice, reiteradamente se burlan de esa característica suya y algunos maestros le indican que en clase debe quitarse la gorra. Su familia la integran sus papás y sus nueve hermanos, varios ya casados, pero que en algunos casos viven todavía con ellos. Guy es el menor. Su padre, dice, acostumbra golpearlos a todos, es de oficio albañil, pero ya no labora porque tiene diabetes, enfermedad que, señala, le dio debido a un fuerte problema con uno de sus hermanos cuando su papá le iba a pegar a una de sus hermanas, momento en que su hermano la defendió y llegando entonces a las manos. Su mamá es quien sostiene la casa con una tienda de abarrotes que inicio hace poco tiempo y donde Guy pasa la mayor parte del tiempo después de salir de la escuela. Para Guy las experiencias en que su padre lo golpea le resultan tristes, denigrantes, pero sobre todo inexplicables:

Guy.- Yo me siento como que triste, enojado, muy enojado y a la vez triste. Enojado porque pues... a veces yo no hago nada y por cualquier cosa me pega. Un día mi mamá me dijo que lavara mi ropa, pero como ese día se acabó el agua y llamaron a la pipa, pero no llegó y no la lavé. Llegó mi papá y me empezó a pegar con una vara y dije, “pero por qué si yo no hice nada, yo no tuve la culpa de que se haya acabado el agua”. Sí sentí enojo con él, pero pues a la vez también estaba triste porque pues es mi papá y yo no debo de sentir eso por él.

AF.- ¿Y tu mamá qué les dice?

Guy.- Pues luego sí regaña a mi papá, le dice que eso no se hace. Un día sí estaba muy enojado con él y dice mi mamá, no “pues tranquilízate, ¿no?, porque pues él también pasó por eso y di que lo que te hizo pues fue poco porque a él un día su papá lo quiso matar...”, dice que con uno de esos...con un este, con un trinche.

A Guy se le cubrían los ojos de lágrimas, mientras narraba su experiencia. Los sentimientos encontrados, como él mismo reconoce, aparecen en parte porque no entiende a qué se deben los golpes. Para él no poder lavar su ropa por falta de agua, es producto de una situación de la que no es su culpa y, efectivamente, es más bien el resultado de un entorno estructural. Por otra parte, los argumentos que le da su mamá sobre la actitud de su papá y su experiencia a su vez con su padre, funciona como explicación y justificación, de modo que Guy termina por decir que “yo no debo de sentir eso por él”. En este caso el papá de Guy no está en condiciones de proveer ingresos a la familia, a pesar de lo cual continúa teniendo un lugar de decisión y de autoridad, de modo que su mamá le señala que comprenda su situación ya que su papá es así, porque así lo trató a él su padre.

Los episodios de violencia son continuos en la joven vida de Guy. También relata un caso reciente en que después de un problema de celos, su cuñado apuñala a su hermana quien casi muere antes de llegar al hospital. A pesar de recordar que en ese momento, Guy entró “en shock”, al momento de narrar su experiencia, lo hace de manera tranquila y afirmando que él no se llevaba mal con su cuñado, aunque ya sabían que era “violento”.

La violencia en las casas de los alumnos es ejercida también por sus mamás. Fabber tiene 13 años, es estudiante de segundo grado y es objeto de maltrato en su casa, pero también de parte de sus compañeros. Dos de sus compañeras de grupo, coinciden en que él es uno de los dos chicos a los que sus compañeros más “molestan”. Para dirigirse a él, algunas compañeras usan adjetivos como “castroso”, también afirman que no lleva sus tareas y trabajos como les indican los maestros y que es muy descuidado con sus libros y cuadernos. Su mamá es enfermera en el Hospital General Chimalhuacán “90 Camas”. Aunque tiene cuatro meses que murió su papá, los recuerdos que tiene de él no son agradables, todo lo contrario, el día mismo en que murió a consecuencia de un balazo, había intentado abusar de su hermana, a quien según afirma Fabber defendió. Su mamá también lo ha maltratado dice, aunque desde que murió su papá, ya no lo hace:

Fabber.- Hubo veces en que mi papá llegó a golpear a mi mamá. A mi hermana la mayor, una vez hasta la quiso violar

AF.- ¿Cómo estuvo?

Fabber.- Pues ella se quería defender. Yo estaba escuchando que mi hermana le decía que la dejara en paz y yo que me meto y primero agarré un cuchillo, lo que tuviera a la mano, que también a mí me agarra. Me agarró a palazos con el palo de la escoba, y mi hermana que lo tira, en eso que nos salimos.

AF.- ¿Y qué le dijo tu mamá cuando se enteró?

Fabber.- Pues lo corrió, pero ese mismo día fue lo del balazo. Yo hasta le dije a mi mamá que dios como que le echó una maldición

AF.- ¿Tu mamá no les pega?

Fabber.- Nos golpeaba.

AF.- ¿Y ella por qué los golpeaba?

Fabber.- Mi hermana y yo una vez nos fuimos de pinta, nos fuimos a Los Reyes [municipio vecino perteneciente al Estado de México)... como queríamos ahorrar el dinero para entretenernos más por acá, que nos regresamos caminando y allí nos encuentra mi mamá. Allí mismo que nos pega, luego también llegando a la casa.

AF.- ¿Y cómo fue?

Fabber.- Pues nos iba a pegar, ya tenía preparado el palo y todo. A mí me iba a pegar con el machete y a mi hermana con el palo, ya en eso llega mi papá y le dice que por qué nos iba a pegar y le dijo, "Porque estos escuincles se fueron de pinta". Eran como las seis de la noche y ya este le platicamos, él platicó con nosotros, ya no nos pegaron, pero si no hubiese llegado, ¡¡¡mmmmhhh!!! (expresión de "seguramente nos hubiera ido muy mal")

AF. ¿Cómo ha estado tu mamá desde entonces?

Fabber.- Lo que me cae mal de ella es que se encontró su amor, cuando vivíamos con mi papá me ponía un buen de atención, pero ahora desde que se fue con este señor, o sea lo va a visitar todos los fines de semana.

AF.- ¿Les sigue pegando su mamá?

Fabber.- No ya no.

AF.- ¿Y por qué ya no?

Fabber.- No lo sé, desde que murió este Edgar (su papá).

AF.- ¿Tu a qué crees que se deba?

Fabber.- Pues yo creo que le tenía miedo a Edgar de que no nos golpeará ella, no sé.

AF.- ¿Y tú lo conoces al señor con el que está?

Fabber.- Sí

AF.- ¿Y te cae mal?

Fabber.- No

La muerte del padre de Fabber tiene implicaciones contradictorias. Por una parte, desaparece la fuente de violencia representada por él, lo cual a su vez, influye en que su mamá tampoco los golpee más; por otra parte, ese acontecimiento es motivo de que su mamá inicie una nueva relación con otra persona, situación que le genera a Fabber un gran resentimiento debido a que ahora le dedica menos atención que cuando vivía su padre.

Más adelante se verá cómo esta condición que él percibe como de abandono, se articula con el maltrato que Fabber padece de parte de sus compañeros y que le provoca una profunda confusión y una gran sensación de soledad.

#### 3.4.2. Los espectáculos violentos como expresiones de nostalgia por formas de entretenimiento familiar

Mustafá es un chico de 13 años, de segundo grado cuyos padres están en proceso de separación. Este suceso le afecta al grado que se niega a hablar de él durante la plática, a pesar de lo cual, el tema sale de cuando en cuando. Su papá vende tanques estacionarios y su mamá dice, se dedica al hogar. Sorprende que a pesar del historial de “reportes” y actitudes “groseras” que los maestros identifican en él, su semblante sea el de un alumno tranquilo, con voz suave y expresiones de lenguaje muy correctas y hasta más elaboradas que el resto de sus compañeros. Sorprende también cuando dice que le gustan los “animales feroces” y que ha asistido a peleas de perros, la primera vez con su papá y su mamá y la segunda con unos compañeros porque afirma “sí le llama la atención”. Se trata de una práctica que ha surgido como diversión, como entretenimiento de carácter familiar, que al parecer, extraña como parte de una dinámica familiar en que sus padres estaban juntos.

El abandono de parte de alguno de los padres es sentido como una forma de violencia de parte de los estudiantes. En estas situaciones, fue notoria una mayor aceptación del hecho por parte de las mujeres que de los varones, quienes guardaban profundos resentimientos contra sus padres. Al igual que Fabber, Leon guarda sentimientos hostiles hacia su papá, pues dice que desde muy pequeños los abandono. Él y su hermano, viven con su mamá, quien trabaja “todo el día” dice, como obrera en la fábrica de galletas Gamesa, donde rola turnos y a veces sale a las 4 de la mañana de su casa para regresar a las 7 de la noche, inclusive señala que a veces no llegaba a dormir porque cuando hay mucha producción, deben de sacarla. Andrés está muy molesto con su padre porque recién se había enterado que no quería que él naciera y que “públicamente” ha dicho que nunca les daría nada porque tenía dudas de que él fuera su hijo. Ante ello señala, “nunca nos ha hecho falta” y confiesa haberse puesto de acuerdo con su hermano para ir a golpear “a ese señor”, porque además “trataron muy mal a mi mamá”, cuando vivía con su familia.

La violencia estructural objetiva que aparece como “normal”, se vuelve directa y subjetiva sin que los integrantes de la comunidad o los afectados sepan cómo se dio este

paso o estén en condiciones de evitarlo. Los planteamientos de Žižek (2009) y de Bourgois (2005), nos advierten un tanto sobre cómo la violencia del nivel macro social expresada en situaciones delictivas o de inseguridad locales, en las precarias condiciones de trabajo, en suma de pobreza y desigualdad, pueden asumir su cara violenta al interior de las familias. Entonces los padres y madres golpean a sus hijos porque están cansados, porque no hay agua y no lavan su ropa, los ignoran porque deben de trabajar largas horas, los padres intentan abusar de sus hijas porque son mujeres, pueden pegarles porque así los trataron a ellos, porque los padres les pueden pegar a sus hijos porque para esos son padres o porque como padres son hombres y representan a la autoridad familiar reconocida socialmente.

Como parte de actividades familiares en ciertos sectores sociales, los padres también pueden involucrar a sus hijos en espectáculos violentos como las peleas de perros, aunque después de un ajuste en la estructura familiar, dolorosa para el joven, éste recuerde la actividad como parte de una convivencia familiar que ya no existe, pero que añora y que intentará revivir más adelante.

Las comunidades a veces intentan responder de manera organizada ante hechos de violencia estructural, como con la desaparición de la niña que sale a la tienda y no regresa y tratan de posicionarse ante una realidad que parece haberlos arrojado a dimensiones donde prevalece el abandono, la ausencia de mínimas reglas de convivencia y la marginalidad. Ante el panorama cotidiano que les rodea, también optan por recluirse en sus casas a partir de cierta hora, no dejar salir a sus hijos o andar siempre acompañados. En otros casos, la minoría, tratan de convivir y explorar opciones de ocupación promovidos por ellos, por la delegación o por algún partido político y centradas en actividades deportivas, musicales o manualidades.

El peso de la estructura, con toda su carga violenta, cae constantemente sobre los habitantes de esta comunidad. Para los jóvenes, las oportunidades educativas a su alcance constituyen uno de los estrechos resquicios por donde pueden escapar a futuro de esta violencia. Por otra parte, los caminos que dibujan las diferencias socioculturales de género cuentan ya con ciertos fundamentos simbólicos consistentes desde este momento. Como narran los alumnos, gran cantidad de las experiencias se dan sólo entre varones porque se considera que es entre hombres con quienes se pueden y se deben de compartir ciertas vivencias.

### 3.5. La escuela: orígenes, organización y disposición física

#### 3.5.1 De los inicios a la zona escolar actual

Hace 23 años la escuela inició actividades con aulas prefabricadas y sólo en el turno matutino. A su fundación, en 1993, asistió el entonces Presidente de la República, condición poco frecuente que podría explicarse a partir de la importancia que tenían los programas sociales implementados como parte de la política social de aquella administración, particularmente en las zonas que mayor pobreza presentaban en el país<sup>36</sup>.

De acuerdo con los maestros, la historia de la secundaria se distingue por altibajos en cuanto a la gestión directiva. Sin embargo, para la mayor parte de los integrantes del personal escolar, lo que cuenta y de lo que la mayoría expresó orgullo es que en la actualidad, goza de un amplio reconocimiento de parte la comunidad. Este reconocimiento se debe principalmente a que le atribuyen dos características: prestigio académico y el control sobre los alumnos.

De acuerdo con los maestros que laboraban en la escuela desde el principio o “fundadores”<sup>37</sup> como suelen llamarse a veces, a esta inauguración asistieron, además del Presidente de la República, Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), el todavía denominado Regente del Distrito Federal, Manuel Camacho Solís. Estos maestros recuerdan cómo se montó un escenario que incluyó actividades de apoyo a la comunidad, instalación de arreglos florales y mucha seguridad. Recordaron cómo, una semana antes, el ejército llegó para apoyar en las últimas tareas de construcción, con campañas de salud y en la aplicación de ciertas medidas de seguridad para cuando llegaran los funcionarios. En aquellos años, señalan los maestros, ninguna calle de la colonia estaba pavimentada y ambos funcionarios llegaron primero, en helicóptero, a una reserva ecológica cercana, desde donde fueron

---

<sup>36</sup> El Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), 1988 – 1994, constituyó un programa de política social orientado a los sectores más necesitados del país y que incluía medidas gubernamentales que pretendían apoyar la agricultura de básicos (maíz principalmente), créditos accesibles, apertura de espacios educativos, pavimentación, electrificación, servicio de agua potable y salud. El arranque de este programa se dio en Valle de Chalco en 1988, municipio del Estado de México, cercano a Iztapalapa y que se ha distinguido por extendidos niveles de pobreza y pobreza extrema.

<sup>37</sup> Los maestros solían llamar a un sector de sí mismos como “fundadores”, se trataba de quienes laboraban allí desde que inició la escuela. Denominaban como “nuevos” a quienes tenían menos de cinco años de dar clases en la escuela y a quienes se encontraban entre ambos grupos se dirigían simplemente como compañeros, si bien lo importante parecía ser que se perteneciera o no al grupo de maestros que había fundado la escuela. Estas denominaciones eran usadas principalmente por los profesores más antiguos quienes a veces también dirigían algún tipo de valoración hacia quienes consideraban “más nuevos”. Sus valoraciones tenían que ver con su desconocimiento sobre la historia de la zona y la escuela, las carencias iniciales y con lo que consideraban como el debilitamiento del sólido trabajo en equipo que caracterizó a los primeros maestros, para muchos de ellos con los “nuevos” maestros parecía haberse perdido el compromiso con el trabajo.

trasladados en camioneta a la escuela. Si bien la asistencia de un mandatario a la inauguración de una escuela secundaria no era muy común, lo que sí era y ha sido distintivo en las inauguraciones o aperturas de obras oficiales de carácter social en zonas marginales, es la creación de escenarios simulados que maquillen entornos de pobreza o carencias que muestren imágenes no aptas para su difusión en medios oficiales o afines a ellos.

Para cuando se inauguró, la escuela no estaba terminada y distaba con mucho de lo que actualmente son sus instalaciones. Salones y escaleras eran “prefabricadas”, la entrada de la escuela era por la calle en donde ahora se ubica el jardín de niños, la población era también muy distinta:

Levin: Teníamos que poner tablas para comunicarnos de un salón a otro. Como era pura lámina, empezaba a llover, granizaba y de momento suspendíamos la clase porque no se escuchaba. Todo esto ha crecido mucho. La gente aquí, hace veinte años, era pura gente de provincia con sus ideas de que el maestro era una figura importante en la comunidad, a tal grado que llegaban los papás de Oaxaca, de Puebla, de Tlaxcala y decían “Maestro, si no le hace caso, quítese el cinturón y dele”, a tal grado, porque en provincia se estilaba eso tal vez, ha crecido demasiado la zona.

La colonia era de terracería y todo el personal desde maestros, directivos o personal administrativo, llegaban caminando. Quienes tenían automóvil, lo dejaban 500 metros hacia abajo y los maestros, subían y bajaban de la escuela en grupos. Algunos, como Levin, recuerdan estos años con cierta nostalgia, años en que, dicen, compartieron un inicio de carencias y problemáticas comunes, pero con una unión que ahora dice, está ausente. La Coordinadora de Actividades Tecnológicas (CAT), Madeleine, recuerda:

Madeleine.- Antes no había parque, no estaba cercado. Todo era monte hasta arriba y aquí la escuela, las casitas bueno no eran casitas, pues muy rústico todo. Conocíamos a todos, que el de la herrería, al del pollo, que el de la maderería. El de la maderería tuvo a toda su familia aquí, sus hijos, sus nietos, muy activo ese de la maderería. Hacíamos las juntas, en un turno nada más y rápido, porque todos se conocían y ya sabían quién era el latoso y quiénes eran los papás del latoso, se conocían. Inclusive teníamos el recurso de enviar citatorios con los niños que eran vecinos de los que no venían o decían que sus mamás o papás trabajaban todo el día, ahora ya no hacemos eso porque o no se conocen, te dicen que ellos por qué o que no los dejan salir.

Para Madeleine y Levin las dificultades que enfrentaban en la zona se daban en medio de expresiones de solidaridad y compañerismo que dieron a los maestros un sentido



de pertenencia a la escuela que después, dicen, se perdió. En una comunidad en franco poblamiento, sólo existía el turno matutino (con horario de entrada a las 8 de la mañana), los grupos eran menos numerosos y las edades de los estudiantes oscilaban entre los 12 y 18 años. En veinte años este escenario local cambió radicalmente y con ello la escuela. Más allá de los programas sociales de que fuera producto la fundación de la escuela y los montajes de escenarios con fines políticos que rodearon su inauguración, presente todo esto en la memoria de los maestros que permanecen desde entonces, su existencia se ha forjado al mismo tiempo que la identidad del barrio y, junto con él, ha experimentado cambios producto de las transformaciones socioculturales del entorno que la rodean.

A diferencia de aquellos años, la colonia y sus alrededores se encuentran ahora densamente pobladas. A pesar del crecimiento, la urbanización ha sido lenta y los altos niveles de pobreza y marginalidad persisten. Para Madeleine y Levin, ahora las familias de los alumnos ya no se conocen e interactúan poco entre sí. La inseguridad y desconfianza, señalan, es una de las causas de esta escasa comunicación. De la misma manera para ellos, la actitud de los maestros de la escuela, no es la misma que en aquellos años, ahora las divisiones y los intereses individuales y la formación de grupos, son ahora parte de la dinámica de trabajo.

La urbanización de la zona, cuando inicio la escuela era considerada semirural, ha generado que la cuadra donde se encuentran el jardín de niños, la primaria y la secundaria conformen una pequeña “zona escolar” al interior de la colonia. En la esquina, a una cuadra de la escuela, ahora cruza una angosta e inclinada, pero vital avenida que es paso obligado para el transporte público y particular. A pesar de las condiciones de las calles, los recorridos de estas rutas de transporte público inician desde antes de las 5 de la mañana, y sus destinos son bastante diversos: principalmente van a las estaciones del metro de la Ciudad de México o a municipios del Estado de México y recorren vías tan importantes como la autopista México – Puebla o la calzada Ermita Iztapalapa.

Alrededor de la escuela existe una actividad comercial muy intensa. La zona escolar activa la economía del barrio, pues la población que asiste a las escuelas y su comunidad interna, actúan como motor para el funcionamiento de los comercios y las distintas zonas de servicios de la colonia. Numerosos locales establecidos y comerciantes ambulantes tienen sus horas de mayor actividad durante la entrada y salida de las escuelas. Puestos de dulces, de alimentos, de frituras, de productos perecederos a menor precio que los ofrecidos por las tiendas establecidas y juguetes, alternan con papelerías, locales de internet, tortillerías, pollerías, carnicerías, tiendas de abarrotes, estéticas o fondas, para



quienes el personal de la escuela, los estudiantes y sus familias representan una oportunidad potencial de ingresos más o menos estable. La mayor parte de los puestos ambulantes, se colocan solamente en las horas de paso de los estudiantes (entre las doce del día y tres de la tarde) y algunos de los locales establecidos, como las papelerías, cierran en horas en que consideran que la afluencia de clientes potenciales, los estudiantes, es baja.

Durante el trabajo de campo, se observó que los locales podían cambiar de giro rápidamente y un local que en octubre funcionaba como una fonda de comida, para mayo del siguiente año había desaparecido para dar paso a una estética. Estos cambios muy probablemente obedecían a lo competido de la actividad comercial en la zona, pero también de las posibilidades económicas que representaba.

### 3.5.2 El camino de una escuela en “decadencia” hacia la más solicitada de la colonia: “En esta escuela sí los controlan”

Desde hace al menos cuatro años, papás y mamás hacen fila para que sus hijos realicen y aprueben el examen de admisión que les permita quedar inscritos preferentemente en el turno matutino de este plantel. La escuela había pasado por distintos tipos de gestiones, algunas “buenas” y otras “malas”, señalaban. Con el director anterior por ejemplo, varios maestros señalaban, inclusive aquellos que no coincidían con la forma de trabajo de Pavel, el director actual, que les parecía ver a la escuela en decadencia. Afirmaban que al director anterior, se le veía poco por la escuela y tenía un grupo de maestros “incondicionales” quienes además de formar grupos de interés, incurrían en un remarcado ausentismo sin mayores consecuencias.

En cuanto al trato con los maestros, después de dos meses en la escuela, resultó evidente la distancia que el director Pavel mantenía con ellos. Él mismo señalaba que no le gustaba interactuar “demasiado” con los maestros porque podía descontextualizarse y mal interpretarse, además de que ya “había visto mucho” en otras escuelas. Era más común verlo conviviendo con los alumnos y alumnas que con cualquier maestro, quienes por su parte expresaban reacciones muy distintas al respecto. Algunos manifestaban resentimiento o enfado por esta actitud, mientras otros señalaban que así trabajan mejor, sin la presión de un director que en lugar de trabajo, buscara apoyo “político” de incondicionales. A pesar de ello, la dinámica de la escuela, constantemente llevaba a los

maestros a elegir entre dos posturas, políticas finalmente y que se interpretaban como estar “a favor” o “en contra” del director.

Los maestros en general resentían y se quejaban de las presiones de que eran objeto con Pavel como director. De sus constantes solicitudes para participar y ganar en concursos, al mismo tiempo que debían de cumplir con tareas administrativas y desarrollar los contenidos curriculares de las materias con sus numerosos grupos y con buenos resultados.

La actual notoriedad de la escuela, de acuerdo con los maestros y padres de familia, era fundamentalmente resultado del tipo de organización y normatividad que se llevaba con los alumnos. Esto había generado dos logros fundamentales: la obtención de lugares destacados en distintos concursos y la mejora constante de los resultados de los estudiantes egresados de esta secundaria que han presentado el examen COMIPEMS<sup>38</sup>. Para las familias de los estudiantes, la cantidad de alumnos egresados de esta secundaria que al presentar el examen de ingreso a educación media superior, alcanzan lugar en sus primeras opciones era muy atractivo, número que con la gestión actual de Pavel, aumenta año con año. En el examen correspondiente a 2013, setenta y cuatro alumnos de los egresados de la secundaria, lograron quedarse en su primera opción de escuela. Este es un dato significativo ya que la cantidad de alumnos en años anteriores oscilaba entre los treinta o cuarenta, aunque de algunos años no se guardaba el dato<sup>39</sup>. De este modo es que para la comunidad, estos son los resultados de que en esta escuela “sí controlan” a los alumnos.

La organización escolar y el resultado en el ingreso a nivel medio superior, son dos procesos que algunos integrantes de la comunidad escolar y las familias de los estudiantes ven juntos. La explicación que frecuentemente dan es que los alumnos salen mejor

---

<sup>38</sup> Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior. COMIPEMS, instancia responsable de organizar el “concurso de selección” de alumnos egresados de secundaria que aspiran a ingresar a las instituciones públicas de bachillerato de la Ciudad de México y la zona conurbada. Entre estas escuelas están las pertenecientes al sistema de bachillerato incorporadas a la UNAM y el Instituto Politécnico Nacional, dos de las universidades con mayor demanda del país. Si el puntaje obtenido en este examen es suficiente para alcanzar lugar en alguna de estas escuelas, al terminar el bachillerato en alguna de ellas, incorporadas a la UNAM o al IPN, tienen lo que se denomina “pase automático”, es decir, ingresan a alguna de las carreras profesionales que ofrecen estas universidades sin tener que hacer examen nuevamente

<sup>39</sup> En la solicitud para presentar examen de ingreso a las distintas escuelas de la zona metropolitana, se les pide a los estudiantes que coloquen veinte opciones de escuelas de nivel medio. Las incorporadas a la UNAM y al IPN son las más solicitadas y se encuentran entre las primeras opciones de los sustentantes, por lo que ser aceptado a esas primeras opciones de escuelas solicitadas se considera un éxito para el alumno o alumna. Conseguir entrar a la primera opción de escuela, del IPN o la UNAM, es no sólo un éxito para el estudiante, sino motivo de orgullo para las familias y, en este caso, para la escuela.

preparados debido fundamentalmente a que allí la organización escolar mantiene un marcado énfasis en el disciplinamiento de los estudiantes. Si bien el ingreso a nivel medio superior es la opción más demandada y en la que los padres esperan que esta escuela les prepare a sus hijos para cuando deban de presentar el examen, también es importante que la escuela les ayude en la adquisición de hábitos y costumbres que les permitan “abrirse paso en la vida”, que los haga hombres y mujeres “de bien”, independientemente de si continúan o no estudiando.

La forma de trabajo de este director implicó nuevas disposiciones para los alumnos, varios cambios para los maestros y el personal de la escuela en general, nuevas maneras de relacionarse con las familias de los estudiantes, pero también el establecimiento de actividades para el director mismo y los subdirectores. La llegada temprano y presencia constante del director y subdirector en las actividades de la escuela, el control de la asistencia de los profesores mediante un reloj digital que, como acentúa Levin, no permite ningún tipo de manipulación de las horas de llegada o de salida, la participación en actividades extraescolares como concursos o eventos de distinto tipo, el diálogo casi diario del director con los padres y madres de familia en las horas de entrada y desde luego, las disposiciones disciplinarias dirigidas hacia los alumnos son sólo algunos de los rasgos que ahora distinguen a la escuela, a diferencia de lo que era años antes<sup>40</sup>.

Para la comunidad de madres y padres por ejemplo, es de incalculable valor que el director y la subdirectora lleguen a las seis treinta de la mañana para preparar la entrada de los alumnos entre seis cuarenta y cinco y siete de la mañana. Estos espacios por ejemplo, son usados por el director y en consecuencia por los subdirectivos, para comunicarse con las mamás y papás, aspecto al que están muy atentos una considerable cantidad de ellos. En estos momentos, dan información sobre los exámenes departamentales, recomendaciones para que los alumnos estudien, les explican algunos datos sobre el aprovechamiento, los concursos, etc. También es en estos minutos que director y subdirectores, reciben quejas, las cuales se observó, el director maneja con bastante soltura y experiencia.<sup>41</sup> A su vez mamás y papás aprovechan para expresar reconocimiento a la escuela porque consideran que allí “sí controlaban” a los alumnos.

---

<sup>40</sup> Algunos maestros y alumnos comentaron que en años anteriores, antes de la llegada del director actual, maestros podían ser vistos en la tienda que se encuentra frente a la escuela tomando alguna bebida alcohólica, lo cual no sucede más desde la llegada del director en funciones debido a algunas medidas al respecto que tomó como solicitar al dueño de la tienda no vendiera alcohol a los maestros, ni cigarros a los alumnos.

<sup>41</sup> Los alumnos comúnmente llevaban el uniforme de manera correcta, salvo algunos detalles en que les hacían observaciones los responsables de la revisión. En una ocasión, una alumna usaba un par de tenis diferentes a

### 3.6 La organización escolar

#### 3.6.1 Estructura física y normatividad

De acuerdo con datos de los alumnos entrevistados y estadísticas proporcionadas por la escuela, la población de la secundaria proviene en un 80% de sus inmediaciones y de colonias cercanas en la misma delegación, el resto procede principalmente del municipio vecino de Los Reyes la Paz, en el estado de México. Para el ciclo 2012-2013, la población de la escuela es de alrededor de 1, 600 alumnos, 900 en el turno matutino y 700 en el vespertino, la distribución se muestra en la siguiente tabla.

| Tabla 3.<br>Distribución de la población de alumnos |            |           |            |                                  |                                 |
|---|------------|-----------|------------|----------------------------------|---------------------------------|
| Turno   | 1er. Grado | 2º. Grado | 3er. Grado | Total de grupos                  | Total de alumnos (50 por grupo) |
| Matutino  | 6          | 6         | 6          | 18 grupos (50 alumnos por grupo) | 900                             |
| Vespertino  | 6          | 5         | 5          | 16 grupos (45 alumnos por grupo) | 700                             |
|   |            |           |            | 34 grupos                        | 1 600                           |

Los cambios al interior de la escuela producidos a lo largo de 20 años, han favorecido que ahora la organización escolar articule las amplias disposiciones normativas con la distribución física de los edificios. El control, la vigilancia y el sistema de sanciones se ven favorecidas por una estructura física con espacios a desnivel, el ordenamiento de los edificios con orientación hacia el centro (el patio) y el uso de herramientas tecnológicas como radio comunicadores, cámaras de televisión y detectores de metales. Una gran cantidad de las medidas disciplinarias de la escuela se toman en acuerdo con los padres, sobre todo aquellas que se consideran particularmente delicadas para la seguridad de los estudiantes.

---

los establecidos y que llevaban los demás, los de la alumna tenían unas franjas de colores brillantes. En esa ocasión, la mamá de la alumna terminó discutiendo con la subdirectora sobre que en ninguna parte de la normatividad se establecía qué tipo de tenis deberían de llevar los estudiantes a lo que la subdirectora respondió mirando a las mamás y papás presentes todavía: “A ver papitos, mamitas, cuando empezamos y firmamos los acuerdos al principio de año, ¿quedamos o no en el tipo de uniforme, tenis y zapatos? ¿Estos eran los tenis acordados?”, al tiempo que señalaba los tenis de la niña. Algunos de los familiares todavía presentes respondieron que no, mientras que otros movieron la cabeza en sentido negativo. La actitud de la mamá cambio radicalmente, a pesar de no verse muy convencida, dejo de argumentar y poco a poco se retiró. Más adelante, la subdirectora me confesaría que ese tipo de “trucos” se los había enseñado el director, para sin entrar en controversia, hacer participar a los presentes en favor de las disposiciones de la escuela en este tipo de situaciones.

Cuando los alumnos ingresan a la escuela, junto con sus padres, se les cita a una reunión donde se les explican las formas de trabajo y la normatividad, se les piden sugerencias, si no tienen objeciones se les solicita que firmen para formalizar su acuerdo. La Sociedad de Padres de Familia es el canal para promover y aprobar propuestas de actividades de la escuela y es mediante su validación que se puede adquirir equipo, materiales o aprobar algún gasto con los recursos reunidos a partir de las “cuotas”, conocidas también como “aportaciones voluntarias”. De esta forma es que se observó, la escuela pudo comprar cámaras de televisión y detectores de metales<sup>42</sup>.

### 3.6.1.1 Distribución de las instalaciones, inspección del uniforme, del mobiliario y de las formaciones

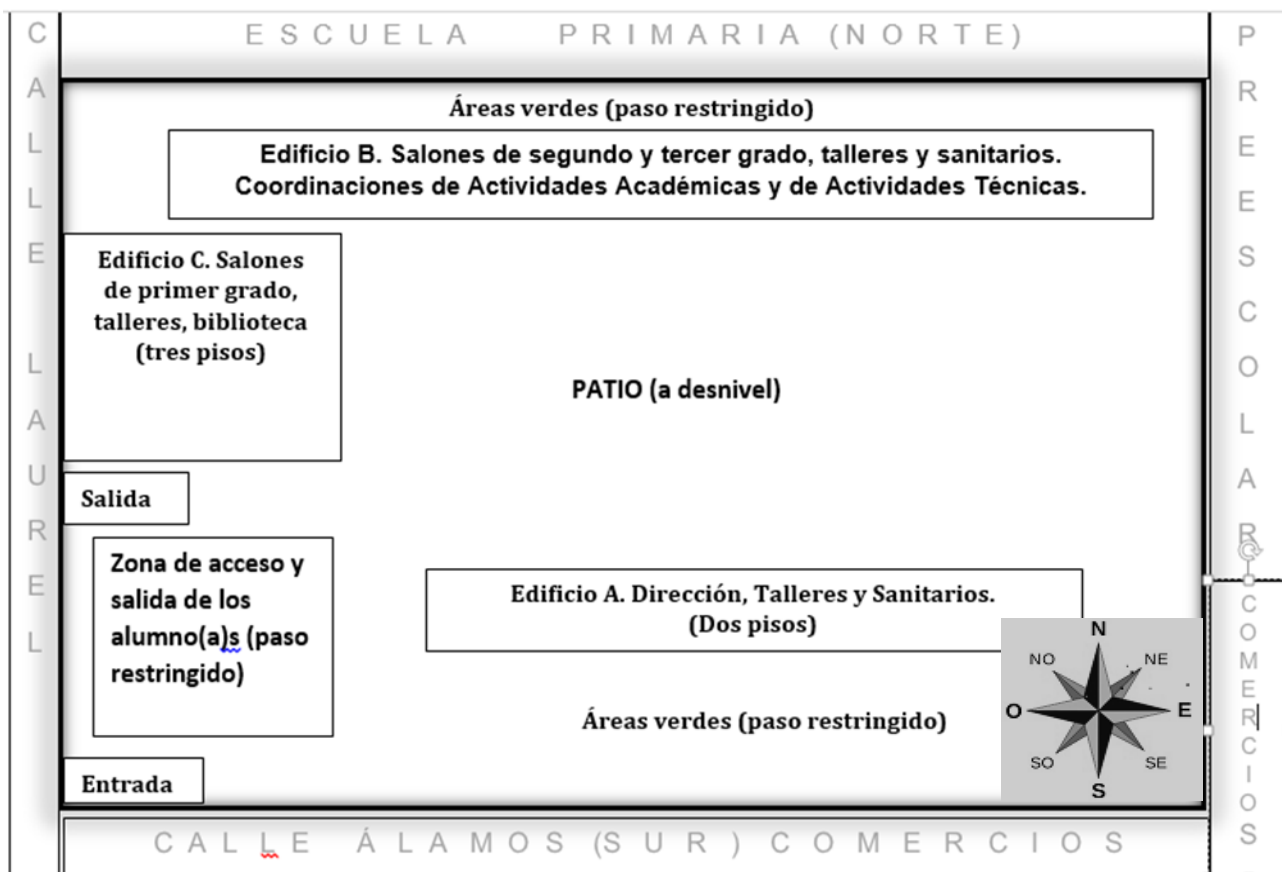
El patio de la escuela se encuentra a desnivel, alrededor de tres metros más abajo que el resto de los edificios, pero al centro de los mismos. A su alrededor, los edificios A, B y C más una barda que da al preescolar y a la calle. En el edificio A, con dos pisos, se encuentra la Dirección Escolar, Servicio Médico, Orientación Educativa y Sanitarios (planta baja), en el primer piso se encuentra el salón de Danza y un taller, Preparación de Alimentos. En el edificio B, con tres pisos, están segundo y tercer grados, a la mitad de cada piso, las oficinas de las Coordinaciones de Actividades Académicas, de Actividades Técnicas, Taller de Electricidad y Sanitarios. El lugar en que se encuentran las coordinaciones está planeada para que los responsables, en palabras de la Subdirectora, tengan una posición y visión “estratégica” a la hora de vigilar a los alumnos y estar al pendiente de lo que hacen. En el edificio C, también con tres pisos, están los salones de primer grado, la biblioteca y los talleres de Computación y el Salón de Medios. Solamente seis grupos, la mayoría de primer grado, considerados más “manejables” que los de segundo y tercero por los maestros y autoridades, y uno de segundo, se ubicaban en el

---

<sup>42</sup> Varias ocasiones el director se mostró seriamente preocupado debido a los rumores sobre la restricción que la SEP podía establecer en la recaudación y uso de las aportaciones de las familias. De acuerdo con el director, esos recursos era de lo que vivían las escuelas porque los de carácter oficial eran pocos y anuales, no más de 30 mil pesos, además de tener que justificar su uso mediante un largo y complicado papeleo. El director se quejaba de la siguiente manera: “Mire yo siento que las escuelas que estén más integradas con su colectivo, padres de familia, maestros, autoridades, alumnos van a sobrevivir a este momento de acoso, porque si ha habido una serie de acosos a las escuelas de educación pública, se han quitado los recursos humanos, se solicitan los maestros, si tenemos suerte llegan, si no, no llegan, los recursos económicos lo mismo. ... El problema es que se le han dado muchas responsabilidades a la escuela, yo apuesto que como institución tienes que cambiar vidas, pero también tienes que tener los elementos. La situación de que si no hay valores, la escuela tiene la culpa... estamos muy indefensos. Y ahora la situación de las cuotas, es de lo que sobrevivimos, entonces yo siento que las escuelas que están más integradas en su colectivo son las que van a sobrevivir o van a brincar bien este momento difícil de la educación pública... todos los recursos que nos dan de los programas, usted no se imagina las especificaciones de los gastos de parte de los programas, tiene que estar facturado a nombre de la SEP, el proceso, dónde, con vigencia...”

edificio C, donde la escuela intenta mantener una vigilancia continua con más personal debido a que la vista desde la dirección (edificio A) hacia este edificio es parcial. La Figura 1 presenta la distribución de espacios en la escuela.

Figura 1. Mapa de la escuela secundaria



Las actividades inician a las siete de la mañana para el turno matutino y a las dos de la tarde para el vespertino. Ordenados en dos filas, una para mujeres y otra para varones, los alumnos ingresan a la escuela, mientras la subdirectora, prefectos y el director revisan que los alumnos asistan con el uniforme adecuado: el color y tipo de zapatos o tenis, las calcetas, bien fajados, el corte de pelo de casquete corto en los hombres y la falda (largo apropiado), el peinado y la valerina<sup>43</sup> del color correspondiente al grado en las mujeres; sin aretes, tatuajes y ningún tipo de peinado o adorno que en el caso de las mujeres implica al cabello recogido por completo hacia atrás y sólo con la valerina. Si no se cumplen con estos requisitos, los alumnos se hacen acreedores a una sanción que va

<sup>43</sup> Diadema de tela con la que las alumnas se recogen el cabello hacia atrás.

desde una llamada de atención verbal, llamar a sus padres, un reporte o hasta la suspensión, dependiendo de la frecuencia y del tipo de “falta” en que se está incurriendo.

A las siete de la mañana se cierran las puertas, a quienes llegan tarde se les ordena permanecer alineados cerca de la entrada. Después de que han entrado los grupos a su salón y previo registro de su retardo, pasan a sus respectivos grupos. Con excepción de los días de firma de boletas o reuniones con padres de familia, sólo mediante una identificación, más una breve explicación de por qué se visita la escuela, la personas externas pueden entrar. Los alumnos muestran gran curiosidad cuando una persona externa que no reconocen como maestra o maestro, ingresa a la escuela y se pasea entre ellos. Como ajenos a la escuela, únicamente autoridades educativas externas o integrantes de la mesa de padres de familia pueden transitar libremente dentro de la escuela.

Una vez dentro, en filas separadas de hombres y mujeres, los alumnos deben formarse en el patio por grados. Está prohibido que a la hora de entrada, los alumnos vayan directamente a sus salones, primero deben formarse, con excepción de las semanas en que las temperaturas son muy bajas, entonces sí pueden pasar a los salones directamente e inclusive cierran las puertas de la escuela entre siete diez y siete quince, pero siempre vigilados por prefectos, coordinadores, trabajadores sociales o los maestros con quien tengan clase, razón por la cual hay gran énfasis en la puntualidad de los profesores. La negativa de que los estudiantes pasen a los salones se relaciona con una tarea que el Coordinador de Actividades Tecnológicas, debe de realizar. En el turno matutino debe de llegar entre seis treinta y seis cuarenta y cinco, revisar todos los salones y registrar en qué condiciones los recibe: cantidad y estado de las bancas escritorios, pizarrón, también revisar fugas de agua, pintas o cualquier daño que presenten las instalaciones. El mismo procedimiento de revisión del inmobiliario y registro del estado de las instalaciones se realiza en el turno vespertino. En una bitácora compartida por ambos turnos, las coordinadoras llevan el registro. El fin es llevar un control de desperfectos o daños al inmueble por turno e identificar a los responsables para que se hagan cargo del daño

La hora de salida del turno matutino y de entrada del vespertino, entre las trece cincuenta y las catorce horas, es motivo de una circulación de alumnos que se asemeja a líneas serpenteantes de personas que en este caso no se pueden confundir porque además las fricciones entre ambos turnos son muy comunes. Ordenados en dos filas, el turno matutino sale por la entrada principal, pegados a la pared y vigilados por los prefectos y

autoridades correspondientes, mientras los alumnos del turno vespertino entran, también en dos filas y vigilados por el personal correspondiente a su turno.

Durante la formación de entrada, las filas de varones y mujeres ven hacia la dirección y dan la espalda al edificio B, mientras son ordenadas por la subdirectora o alguno de los prefectos que con micrófono en mano se ubican en el centro del pasillo del Edificio A, frente a la dirección. Para realizar las formaciones, invariablemente se usa un micrófono y tono de voz fuerte o muy fuerte, sobre todo para dirigirse a los varones, si bien apresuran a todos a que se integren a las filas al mismo tiempo que identifican a quienes no llevan correctamente el uniforme, a quienes platican, molestan a sus compañeros o simplemente están distraídos y no atienden las indicaciones. En el turno matutino, la subdirectora es quien mayormente realiza esta actividad y con un tono de voz no sólo duro, sino a veces bastante elevado, se dirige principalmente a los terceros años y a los varones en general para que se formen de acuerdo con sus indicaciones. Mientras esto sucede, los prefectos y algunos maestros, se pasean por entre las filas de los alumnos.

Los lunes hay “Honores a la bandera” o “Ceremonia”, sin embargo, también se usa este espacio de la formación de entrada para dar información sobre actividades de la escuela, sobre temas que se consideren relevantes (exámenes, concursos, reuniones con los responsables de los alumnos o sobre los niveles de aprovechamiento) o para llamar la atención sobre alguna falta que consideran merece ser mencionada en el momento con el propósito de que quienes la cometieron pidieran disculpas a la comunidad escolar.

A quienes no ponen atención durante las formaciones, sobre todo en las ceremonias, se les regaña en público, puede ser que se les ordene que pasen al frente y permanezcan allí durante toda la formación o ceremonia, también es posible que se exponga en público a estudiantes que cometan algún acto considerado de indisciplina grave. Con relación a este último caso, al menos en tres ocasiones, se observó que distintos grupos de alumnas (de tres a cinco alumnas), se disculpaba ante la comunidad de alumnos y maestros por haber “subido” a redes sociales videos o imágenes de peleas entre alumnas o alumnos o por fotografiar y etiquetar a maestros. En estos casos, las alumnas se centraban en señalar que comprendían que con sus actos habían “dañado a toda la comunidad de la escuela” por lo que solicitaban una disculpa a todos y mencionaban a los maestros, al director y subdirectora. No se personalizaba ni se mencionaban nombres o particularidades de la falta cometida. De acuerdo con el director, no se personaliza porque la intención es evitar que los afectados (quienes participaron en la pelea o algún maestro o



maestra etiquetada en redes sociales virtuales) pasen nuevamente por situaciones vergonzosas en público.

Las formaciones sirven para disponer, no solo la entrada o salida de la escuela, sino también las actividades que deben realizar los alumnos a lo largo del día: los estudiantes deben formarse al terminar el receso y regresar a sus salones, para salir de la escuela, para cambiar de salones, por ejemplo ir a la clase de Danza, para salir a Educación Física o bajar a algún evento extraescolar: función de teatro, concurso o exposición.

Las formaciones de entrada están a cargo de los subdirectores, prefectos, trabajadores sociales o el director, pero no de los maestros, en parte porque la mayor parte de ellos rechaza esta tarea y en parte porque muchos llegan minutos después de las siete de la mañana, cuando los alumnos ya están formados. Cuando los maestros llegan temprano es para preparar algún pendiente la clase que deben iniciar, fueron pocos los maestros que colaboraban voluntariamente con esta labor. Una vez que el responsable en turno de la formación de entrada considera que los grupos están lo suficientemente ordenados y que sus maestros están con ellos, por lo general al frente de la formación del grupo, se les indica que pasen a su salón. Es frecuente que cuando se les indica a los grupos que pueden dirigirse a su salón o “avanzar”, corran y desordenen las filas de la formación, entonces a algunos grupos se les regresa. Sin embargo, aunque ambas filas, de varones y mujeres, se “desordenaran”, invariablemente a quienes se les obliga a regresar es solo a las filas formadas por hombres. En otros momentos, los grupos que no se forman adecuadamente son dejados en el patio. Después, los responsables de estas formaciones explicarían que más que una forma de castigo, se les ordenaba permanecer en el patio porque los maestros con quienes tenían clase no habían llegado, en cuyo caso se buscaba a algún integrante del personal, prefecto, coordinador, trabajador(a) social o hasta secretaria si era necesario, para estar con el grupo y hacer alguna actividad. Lo importante para las autoridades era que los alumnos no estuvieran solos, que un adulto estuviera con ellos.

### 3.6.1.2 El ordenamiento de actividades dentro de una escuela secundaria

A lo largo de las jornadas en ambos turnos, pero con mayor intensidad en el turno matutino, prevalece un ambiente de sobresalto continuo entre el personal de la escuela, no sólo por los tiempos, siempre al límite, sino por el temor constante a que algún alumno o alumna se lastimara como producto de una pelea, un accidente o algún caso de abuso entre alumnos cuando no estuviera el maestro en turno o algún adulto en el grupo. La percepción es que si el maestro siempre está con su grupo, se reduce la probabilidad de que se produzcan este tipo de incidentes, por lo cual siempre se procura que en los grupos siempre esté presente un adulto. Esta medida es una prioridad y la falta de algún prefecto o de más de un maestro, se vive como una suerte de emergencia que se debe de resolver de inmediato, razón por la que maestros con horas libres, prefectos, personal de Servicios Escolares, Coordinadores y secretarías son llamados a colaborar para permanecer con los grupos que estuvieran si maestro.

Una vez que los alumnos han avanzado a sus salones, los prefectos(as) se colocan en las esquinas de los pasillos de cada piso, cerca de las escaleras. Al caminar por los pasillos, observan las actividades en cada salón: que cada grupo tenga a su maestro correspondiente (o en su defecto algún prefecto o adulto), observan las salidas del salón de parte de los alumnos, también pueden estar al pendiente de los posibles conflictos o situaciones imprevistas, que tanto preocupan a las autoridades de la escuela, las ventanas de cristal en cada grupo, permiten observar hacia adentro de cada salón sin problema.

Cuando los maestros solicitan permiso para llegar tarde o no asistir, deben dejar actividades preparadas para que los alumnos las realicen durante las horas en que se ausenten. Durante esas horas o días, los prefectos pasan a los grupos con las actividades. Los prefectos, coordinadores y trabajadores sociales tienen la recomendación de la dirección de tener preparada alguna actividad o lectura que mantenga ocupados a los alumnos en caso de que los maestros falten sin previo aviso,

La disposición de los edificios, en la lógica de un panóptico (Foucault, 2014), favorece la vigilancia descrita. Esta situación es notoria principalmente desde el edificio A, en particular desde las ventanas de cristal de las oficinas de los subdirectores, lo que les permite observar en su totalidad el patio, el edificio B y una parte del edificio C. Con esta disposición se puede observar qué grupos están sin clases, si están o no los prefectos en

sus lugares, si salen alumnos o grupos al patio, pero sobre todo supervisar a los alumnos durante el receso, momento en el que se concentran en el patio (Figuras 2 y 3)

Figura 2. Orientación de los edificios y la vigilancia

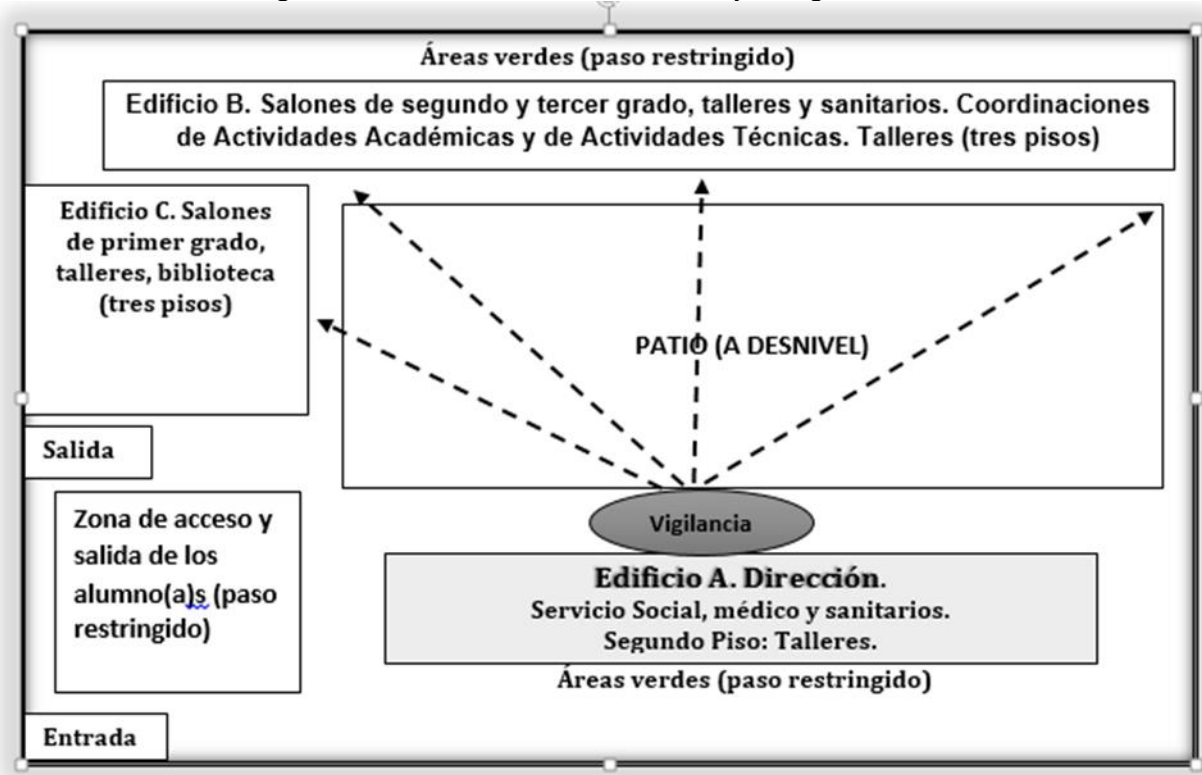


Figura 3. Un panóptico



Existen múltiples prohibiciones y controles para con los alumnos. Tienen estrictamente prohibido pasar a los salones al ingresar a la escuela y deben permanecer en los salones durante los veinte minutos de receso. Tampoco pueden permanecer en los pasillos, las escaleras de acceso a los edificios o las que dan a las salidas de la escuela. Maestros y autoridades señalan que estas medidas se deben no solo a que se busca evitar espacios sin vigilancia propicios a peleas y accidentes, sino a la frecuencia en la pérdida o robo de pertenencias cuando los alumnos están en el patio y sus mochilas en los salones. Algunos grupos con este tipo de incidentes, han decidido colocar candados en las puertas cuando salen a receso, a actividades en el patio o a clases en otros salones. El responsable de esta tarea era generalmente el jefe o jefa de grupo, a pesar de lo cual los robos pequeños continuaban presentándose y los olvidos o pérdidas de las llaves de los candados sucedían ocasionalmente.

Durante el receso de veinte minutos, novecientos alumnos en el turno matutino y setecientos en el vespertino, se concentran en el patio (a desnivel) y la tarea de vigilarlos se realiza siempre con micrófono en mano desde el centro del pasillo del edificio A. Durante los veinte minutos que dura el receso, es habitual que la persona responsable en el micrófono, por lo común la subdirectora en el turno matutino y los prefectos o coordinadora de tecnológicas en vespertino, use un tono de voz bastante alto para dirigirse a los alumnos, darles indicaciones o llamarles la atención por correr, caminar de la mano con su novio o novia, abrazarse, empujar, “jugar” futbol o cometer alguna otra falta. Al menos debe haber un prefecto o coordinador en cada esquina del patio, en las escaleras, los pasillos y accesos de los edificios, no sólo para las tareas de vigilancia, sino también para evitar que los alumnos vayan a ingresar a los lugares restringidos en ese momento. Para mayor efectividad y prontitud en estas labores, los prefectos, coordinadores, trabajadores sociales y subdirectores se mantienen en contacto mediante radio comunicadores

Si tienen clase, ir al sanitario o salir a arreglar cualquier otro asunto fuera del salón, obliga a que los alumnos porten un gafete que cada maestro tiene para tal efecto y que les es proporcionado por la escuela, de modo que no es posible que dos alumnos o alumnas salgan al mismo tiempo si pertenecen al mismo grupo, a menos que el maestro de la asignatura se los permita. Si los alumnos son sorprendidos por alguna parte de la escuela sin llevar el gafete, deben dar una serie de largas explicaciones y, si no se justifica su estancia fuera del salón, se hacen acreedores a una llamada de atención verbal o a una sanción si esto sucede repetidamente. Todo este tipo de ordenamiento evoca los

establecimientos de los que nos hablan Goffman (2012) y Foucault (2014), donde las instituciones como los hospitales, prisiones, pero también las escuelas, se organizan a partir del riguroso cumplimiento de actividades en tiempos determinados y donde para la población existen además espacios vedados o de acceso controlado.

La escasez de recursos que padecen las escuelas públicas se refleja en otras tantas situaciones que preocupan a las autoridades y maestros. Por un lado y a pesar de la escasez de agua en la zona, la delegación envía pipas (al menos dos veces a la semana) a la escuela de modo que siempre disponen de ella. Por otra parte, las bancas son de uso personal, de modo que su estado y conservación es responsabilidad los alumnos, para lo cual se registran sus nombres junto con su silla. Esto no evita daños a las mismas y cualquier avería causada al inmobiliario y las instalaciones implica un gasto que la escuela, señala el director Pavel, difícilmente puede solventar. Prevenir o en su caso identificar a quienes llevan a cabo algún tipo de destrucción, por mínima que esta sea, es una tarea relevante. Las maestras Coordinadoras de Actividades Tecnológicas (CAT), de ser necesario se dan a la tarea de investigar quién o quiénes son los responsable para que, cualquier tipo de reparación corra por su cuenta. Al iniciar la jornada en ambos turnos, es común ver a algún alumno en la oficina de las CAT para señalar que su banca estaba maltratada, tenía algún desperfecto o que no aparecía, que en su lugar había otra pues la suya estaba en buen estado y la que apareció no. También es frecuente ver alumnos buscando sus sillas al inicio del día, ya que si faltaba una banca era responsabilidad del usuario, por lo que se daba a la tarea de buscarla en toda la escuela, a veces con ayuda de los prefectos o las maestras responsables de CAT.

Para mantener todo este ordenamiento la escuela no sólo invierte tiempo, personal o establece acuerdos con los padres y madres de familia, también incorpora dispositivos tecnológicos de distinto tipo. El uso de herramientas como radiolocalizadores, cámaras de televisión y detectores de metales permiten agilizar y eficientar la vigilancia en la escuela. En cada piso del edificio B y el edificio A, existen cámaras que desde computadoras instaladas en las subdirecciones de cada turno, permiten observar lo que sucede en los pasillos y en algunos casos, ser de gran utilidad a la escuela para definir responsables y aplicar castigos.

Los radiolocalizadores son usados principalmente por los prefectos, los coordinadores y los subdirectores para mantenerse en contacto y en caso de necesitar

coordinarse rápido, por un evento, concurso, para atender a algún alumno accidentado o por algún acto de indisciplina.

Figura 4. Cámaras digitales enlazadas a computadoras en las oficinas de subdirectores(as), radiolocalizadores y detectores de metales como dispositivos de control escolar



### 3.6.1.3 Tipos de castigos

La cantidad de sanciones contempladas en caso de que los alumnos desatiendan las disposiciones normativas es muy amplia, según lo muestra el Cuadro 1. En él, se presenta una tipología de los castigos identificados, de modo que la gravedad y a veces la frecuencia de la falta define el tipo de sanción. El cuadro presenta los castigos, la descripción, las autoridades que definen la sanción, la frecuencia con que se observaron y algunos ejemplos, que a veces aparecerán a lo largo de las descripciones que se hacen en los capítulos siguientes. Como se observa, los castigos más graves son cinco: la asistencia en contraturno, las disculpas públicas, firma de carta de aceptación de baja de parte de padres o tutores y la baja definitiva de alumno. Estas sanciones se reservan para faltas como: introducir e ingerir bebidas alcohólicas, amenazar o lastimar a alumnos o maestros(as), acosar a sus compañeros(as), faltas de corte moral y arrojar objetos desde alguno de los pisos al patio. Para las autoridades es fundamental qué tan peligroso es considerado un



alumno(a), condición que se analiza en el capítulo siguiente a partir de un acto de indisciplina cometido por un alumno que es captado mediante una cámara.

A pesar de esta cuidadosa clasificación, observé ejemplos de alumnos que maltratan, golpean o acosan a compañeros, sin que las autoridades estén enteradas. El turno matutino se distinguió por estar mucho más supervisado, lo que en gran parte se debe al incesante trabajo de la subdirectora para mantener vigilados los distintos ámbitos en que se mueven los alumnos y que comprendía incluso sus actividades en las redes sociales. La aplicación de estos castigos depende de situaciones específicas relacionadas, en primer lugar, con qué es lo que hizo el alumno, pero también con qué autoridad lo identificó y, en su caso, si la falta es hacia otro integrante de la comunidad escolar, quién es el afectado y si ha sido en perjuicio de las instalaciones o materiales escolares.

En numerosas ocasiones se observaron desigualdades en la aplicación de la normatividad. En algunos casos los prefectos se distinguían por ser muy rigurosos con algunos alumnos, mientras que en otros momentos, con situaciones similares, parecían ser más tolerantes. También intervenía la hora del día, lo agotados que pudieran estar o si se trataba de alguna ceremonia o evento de importancia. Por un lado el reglamento era aplicado a veces sin ninguna consideración o excepción, por lo que las explicaciones de parte de los alumnos, obtenían como respuesta gritos y más órdenes que debían de obedecer al momento. En otros casos, los prefectos podían dejar hacer, salir, gritar, jugar, sin decir nada, eran los momentos en que los alumnos afirmaban que les daban “chance”. En el caso de los prefectos, ellos no tenían la posibilidad de que, apegados al reglamento, tomarán decisiones con criterios propios y considerando posibles situaciones imprevistas o de excepción para los alumnos, lo cual sí sucedía con Pavel o la subdirectora Clarisse, quienes podían tomar decisiones sobre sanciones de acuerdo a su criterio.

En cualquier caso, aparte de la extendida normatividad con la que todos los estudiantes deben de cumplir y la diversidad de sanciones si no lo hacen, no existen acuerdos para considerar posibles imprevistos o casos de excepción a estas reglas (salud de los alumnos, trayectoria sin reportes de los mismos, situación específica en el momento, etc.), por lo que las disparidades en su aplicación contribuyen a que los reglamentos aparezcan ante los alumnos como difusos, faltos de objetivos e inclusive arbitrarios.

Esta situación tiene que ver en parte con las diferentes concepciones que los maestros, los prefectos y autoridades tienen sobre lo que debe de ser la disciplina y que, dado el momento, aplican con criterios particulares y a veces contrapuestos. Los prefectos

o autoridades como director y subdirector deciden con base en criterios en que priorizan el uniforme, la presentación y los modales de los alumnos, mientras que entre los maestros el criterio es otro y pueden priorizar aspectos más académicos, de trabajo en clase y no la presentación o el uniforme. Un ejemplo de esto último era el maestro Rybin de Formación Cívica y Ética, quien permitía que en su clase, las alumnas no usarán la valerina y expresó constante desacuerdo con el lugar tan destacado que se le daba al riguroso uso del uniforme, la escolta y la banda de guerra. Ribyn, nunca usaba ropa formal como saco y corbata, para él esas disposiciones promovían estereotipos entre los alumnos. Pues les creaba la idea de que los uniformes y la apariencia formal, definían los valores, sentimientos o capacidades y disposición para el trabajo en clase de las personas, dando paso para que los alumnos, desde esa edad, decía, empezaran a adoptar prejuicios y actitudes arbitrarias entre ellos.



**CUADRO 1. ACTOS DE INDISCIPLINA Y SANCIONES A LOS ALUMNOS**

| <b>Sanción</b>  | <b>Descripción de la sanción</b>   | <b>Autoridad(es) que deciden</b> | <b>Importancia</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Ejemplos de faltas</b>  |
|---|--|----------------------------------|--------------------|-------------------|--|
| <b>1. Contraturno</b>   | Asistencia del alumno a ambos turnos durante un periodo que va de una semana a un mes. De acuerdo con el documento, <i>Marco para la Convivencia escolar en las escuelas secundarias del Distrito Federal</i> , este castigo se incluiría como parte de las actividades extracurriculares. | Director de la escuela.          | Alta               | Escasa            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Amenazar a maestros o alumnos.</li> <li>- Bailar simulando que se trata de un tubo semejante al table – dance. Su aplicación se observó en el caso de mujeres.</li> <li>- Agresiones repetidas a otros alumnos.</li> <li>- No cantar bien el himno nacional durante las ceremonias, platicar, no atender, jugar o pararse inadecuadamente.</li> </ul> |
| <b>2. Disculpas públicas</b>  | Durante las ceremonias, los estudiantes, pasan al frente a pedir disculpas a toda la escuela por una falta en la que reconocen haber perjudicado a la institución y la comunidad escolar..   | Director o subdirector           | Alta               | Escasa            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Subir a internet videos de peleas donde se encuentran involucrados los estudiantes de la secundaria.</li> <li>- Etiquetar en redes sociales de manera ofensiva a integrantes de la comunidad.</li> </ul>  |
| <b>3. Firma de carta de aceptación de baja de parte de los padres o tutores del alumno.</b> | El papá, mamá o responsable del alumno, acepta firmar una posible baja definitiva del alumno que se hará efectiva si el alumno reincide en alguna falta cuya gravedad se considere amerite hacer válida la carta.  | Director.                        | Alta               | Escasa            | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Arrojar objetos desde los edificios hacia el patio.</li> <li>- Peleas con otros compañeros.</li> <li>- Maltrato entre compañeros</li> </ul>   |
| <b>4. Baja definitiva del alumno</b>  | Salida formal y definitiva del alumno de la institución.   | Director                         | Alta               | Muy escasa        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Faltas a la integridad física de algún miembro de la comunidad escolar.</li> <li>- Introducción o consumo de bebidas alcohólicas o alguna sustancia tóxica.</li> </ul>  |
| <b>5. Citatorio a los padres o tutores</b>  | Asistencia de los padres para hablar con distintas autoridades:  | Director, subdirector,           | Alta               | Frecuente         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No realizar las actividades académicas en las materias.</li> </ul>  |

**CUADRO 1. ACTOS DE INDISCIPLINA Y SANCIONES A LOS ALUMNOS**

| <b>Sanción</b>  | <b>Descripción de la sanción</b>   | <b>Autoridad(es) que deciden</b>                     | <b>Importancia</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Ejemplos de faltas</b>  |
|---|--|--|--------------------|-------------------|--|
|   | maestros, los coordinadores o el director o subdirector. Generalmente se toman acuerdos y compromisos para mejorar el comportamiento del alumno.   | coordinadores, trabajo social y maestros en general. |                    |                   | - Incidir continuamente en faltas medianamente graves o leves: no cumplir con el uniforme, los materiales, estar distraído en clase.   |
| <b>6. Labores en la escuela</b>                               | Realización de distintas tareas de mantenimiento de la escuela.  | Coordinadores, trabajo social, maestros.             | Media              | Frecuente         | - Maltratar áreas verdes o las instalaciones escolares: pintar, romper o rayar sillas.   |
| <b>7. Exposición pública</b>                                  | Durante algún evento o ceremonia, se le ordena al alumno pasar delante de su grupo, donde recibe una llamada de atención frente a la escuela. Después, resultaba frecuente que asistiera en contraturno. | Director o subdirectores.                            | Media              | Frecuente         | - No cantar adecuadamente el himno nacional, presentar una actitud o postura inadecuada durante las ceremonias.  |
| <b>8. Reparación de instalaciones o materiales afectados.</b> | El alumno con su familia, componían o corrían con el costo de materiales o instalaciones afectadas ellos.  | Coordinadores de Actividades Tecnológicas            | Media              | Muy frecuente     | - Dañar el mobiliario escolar.<br>- Maltratar u ocasionar la pérdida total de pertenencias de otros compañeros.  |
| <b>9. Reportes</b>  | Nota en la Agenda de los alumnos sobre la falta cometida con el castigo correspondiente.   | Maestros y Coordinadores                             | Baja               | Muy frecuente     | - Faltas de respeto entre alumnos.<br>- No llevar tareas o materiales necesarios para las actividades escolares.<br>- Llevar el uniforme de modo inadecuado.<br>- Corte de pelo o peinados inadecuados.<br>- No presentar la credencial a la entrada de la jornada diaria.<br>- Llegar tarde a las clases.<br>- Estar fuera del salón sin el gafete correspondiente. |

**CUADRO 1. ACTOS DE INDISCIPLINA Y SANCIONES A LOS ALUMNOS**

| <b>Sanción</b>   | <b>Descripción de la sanción</b>   | <b>Autoridad(es) que deciden</b>                             | <b>Importancia</b> | <b>Frecuencia</b> | <b>Ejemplos de faltas</b>   |
|--|--|--|--------------------|-------------------|---|
|  |  |  |                    |                   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Escupir</li> <li>- Usar maquillaje o accesorios</li> </ul>   |
| <b>10. Tareas académicas extras</b>  | Actividades extra curriculares académicas que, por no haber sido hechas en el tiempo establecido, son dejadas para más adelante y en mayor cantidad. | Maestros, prefectos.   | Baja               | Muy frecuente     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- No cumplir con tareas, trabajos o actividades académicas en general.</li> </ul>  |
| <b>11. Regresar a los alumnos o permanecer formados en el patio.</b>                       | Ignorar las indicaciones durante las formaciones, no avanzar en orden a sus salones.   | Director, prefectos, coordinadores                           | Baja               | Muy frecuente     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Desordenar las filas, correr al salón.</li> <li>- En el caso de los varones, avanzar a su salón antes que las mujeres.</li> </ul>  |
| <b>12. Llamadas de atención, lenguaje verbal agresivo y gritos de distinta intensidad.</b> | Reprimendas con tonos de voz muy alto (gritos) a través de micrófono o de manera directa.  | Director, subdirectores, prefectos, coordinadores, maestros. | Baja               | Muy frecuente     | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Varios: desde faltas de respeto, agresiones, insultos, no atender indicaciones en las formaciones hasta no llevar adecuadamente el uniforme.</li> <li>- No hacer las actividades como se indican, por ejemplo cuando el instructor llama la atención a los integrantes de la escolta.</li> </ul> |

## Capítulo 4. Violencia institucional y varones

Una vez que se ha presentado el contexto en que se inserta la escuela, sus orígenes, trayectoria y organización disciplinaria, a continuación se describe cómo estos elementos configuran la vida cotidiana de maestros, alumnos y autoridades. Se explica cómo la escuela, recurre a múltiples estrategias para poder cumplir con las tareas, a veces contrapuestas, que tiene asignadas formalmente, lo que genera a su vez, nuevas disparidades y formas violentas en el trato con los alumnos.

La intención de mantener la disciplina institucional que le ha dado una imagen de “buena” escuela ante la comunidad y de cumplir con el propósito de educar a los alumnos, provoca que al interior de la institución se produzcan situaciones de tensión, resistencias y propuestas de identidad que de entrada, discriminan entre hombres y mujeres.

De este modo, se exponen casos dónde se observa cómo la escuela hace uso de los dispositivos tecnológicos con los alumnos, la importancia que le otorgan a las competencias interescolares o concursos internos, la vigilancia y heteronormatividad, las arbitrariedades y expresiones de inconformidad, así como la postura de los maestros ante la propuesta disciplinaria de su escuela y su trabajo con los alumnos.

4.1 Dispositivos tecnológicos al servicio de la vigilancia y la sanción escolar. El caso de Ardan como “el chivo expiatorio” ceder

Con mayor precisión, las cámaras permiten a las autoridades mantener una vigilancia ininterrumpida que es de gran ayuda, sobre todo en casos de indisciplina consideradas como graves y en las que se dificulta saber quiénes son los responsables. Algunas emergencias y distintos casos de indisciplina han sido resueltos por la escuela con los dispositivos con que ahora cuenta, como el que se describe a continuación.

Ardan es un alumno de tercer grado del turno vespertino. Tiene un largo historial de reportes, citatorios y llamadas de atención por lo que las autoridades escolares lo identifican como un alumno problemático. Mientras realizaba el trabajo de campo, era muy común que se le viera en el patio a pesar de que tuviera clases. El episodio al que me refiero, sucedió a la hora de salida, cuando la Coordinadora de Actividades Tecnológicas, Natasha, alcanza a ver cómo dos alumnos lanzan un bote de basura de metal (aluminio) desde el segundo piso del edificio B al patio, pero en el momento no identifica con exactitud a los alumnos que toman parte del hecho. Es hasta el día siguiente cuando solicita asesoría a la subdirectora del turno matutino para revisar las cámaras con las que se pueden identificar

a los alumnos responsables. Ambas revisan la memoria de las cámaras que se encuentra en la computadora de la maestra Clarisse, la subdirectora y ubican la parte del suceso. En la imagen que puedo observar, gracias a que Natasha y Clarisse, la subdirectora del matutino, me han invitado a ver el video (para que vea por mí misma de los que son “capaces” los alumnos”, dicen) se puede observar cómo un alumno sale de su salón, lleva un bote de basura que coloca en el suelo, cerca de las escaleras, otro más lo alcanza y vigilan que, a pesar de ser casi la hora de salida y varios grupos regresan o salen de sus salones, logran identificar un breve espacio, unos segundos en que nadie se encuentra en el pasillo, de modo que avientan el bote al patio.

Después de esta revisión, la coordinadora inmediatamente cita a las mamás de los alumnos. También llaman a los alumnos y en cuanto el director tiene un espacio de tiempo, pasan con él, alumnos y maestras, como ocurre con casos considerados graves. Llega Natasha, Coordinadora de Actividades Tecnológicas, a la oficina del director Pavel, con los chicos que, según las imágenes, aventaron el bote desde el segundo piso.

Natasha.- Doctor, este niño con otro, antier a la salida aventaron el bote de segundo G hasta el patio y créame que si le pegan a alguien lo matan.

Lo traigo ahorita porque la mamá del otro niño ya vino ayer.

Ardan.- Pero, es que mi mamá... (el alumno intenta hablar)

Director Pavel.- A ver guarda silencio por favor (se dirige a Ardan en un tono muy severo).

Natasha.- Ayer personalmente hablé con su mamá por teléfono y me dijo que estaría a las 6 de la tarde y nunca vino. Hoy me dijo que al rato venía pero tampoco, entonces ¿qué vamos a hacer?

Director Pavel.- Que se quedé allí sentado (señala un asiento afuera de la dirección donde a veces los padres hacen antesala) hasta que venga su mamá, si no viene mañana te quedarás allí, hasta que venga.

Ardan. No es que sí, este, cómo se llama, iba a venir ahorita en la salida, en la entrada, pero le dije, *No, es que vamos a hacer examen y voy a perder tiempo del examen, mejor, mejor ven después del receso,*

Director Pavel.- Ok, maestra entonces que haga su examen.

Ardan.- No ya... (Ardan se ve notablemente nervioso)

Natasha.- Ya lo acabó (interviene sin dejar terminar al alumno), por eso no lo bajé hace rato.

Director Pavel.- Entonces que se quedé allí hasta que venga su mamá. Vas por tus cosas y te quedas allí, tu mamá va a tener que firmar una baja como lo hizo con el otro joven, sin fecha y si no voy a levantar cargos, punto, no voy a permitir que avientes cosas. Y te tengo grabado

Ardan.- No, sí, pero yo no lo aventé

Director Pavel.- ¿Y entonces?

Natasha.- Él...

Ardan.- Me dijo (al mismo tiempo que Natasha)

Director Pavel.- A ver guarda silencio (se dirige a Ardan).

Ardan.- Ya le dije, o hable usted (le dice a Natasha)

Natasha.- Ya checamos el video ayer y él es el que le está echando aguas o sea que es su cómplice y dice que a fuerza yo le enseñe el video ahorita, le digo que ahorita ya se fue la subdirectora. No te lo puedo mostrar,

Director Pavel.- Ok

Natasha.- Dice que no es cierto, ayer lo vimos y si es cierto, ¿te doy de baja de una vez?

Ardan.- Cómo se llama, es que yo venía y ya había él sacado el bote ...

Director Pavel.- Mira agarra tus cosas y te vas a sentar allá porque yo voy a hablar con eso con tu mamá o con adulto, contigo no voy a hablar eso, ¿está claro?

Ardan.- Sí.

En uno de los tantos interrogatorios a que es sometido Ardan, algunos de los cuales pude presenciar, él afirma que aventar el bote es parte de una apuesta que perdió y que debía de pagar. Por este motivo, ambas maestras le preguntan “¿Están bien de la cabeza?” y señalan que “No es correcto, ni sano hacer eso, no te das cuenta que pones en peligro a tus compañeros y personal. Si le cae encima a alguien, pudieron haberlo matado, ¿y entonces?”. La angustia y preocupación de la institución es por lo que pudo haber pasado, ¿qué se hubiera hecho entonces?, si bien finalmente no pasó nada, prevenir a futuro cualquier situación de este tipo se convierte en la prioridad para definir la situación de Ardan.

Natasha se mostró siempre muy alarmada con relación este incidente y es ella quien propone dar de baja a Ardan. Mientras los tres revisan la grabación del video, Natasha y Clarisse van explicando al director las escenas y acompañándolas de expresiones de temor, de calificativos sobre el peligro de lo que Ardan y su compañero hicieron así como de la insistente suposición de lo que hubiera pasado si ese bote “le cae en la cabeza a alguien”.

El director observa cuidadosamente el video y aunque no expresa enojo, la molestia con Ardan es visible, el tono serio y grave que raramente mostraba hacia los alumnos se hace presente y sin dudar, decide que la sanción para Ardan es la baja definitiva de la escuela. La decisión es tomada por el director después de que revisa ha visto las grabaciones, de interrogar a los alumnos, de escuchar a ambas maestras y de que se reprende a los alumnos una y otra vez, quienes terminan por aceptar su culpa.

El proceso que siguió se asemejó a los careos propiamente jurídicos que se llevan a cabo en los juzgados, aunque en este caso una de las partes declarantes tiene más peso que la otra. Fueron el temor y la tensión, más las presiones de parte de ambas maestras sobre lo que pudo haber pasado, exponer un supuesto “hubiera” que no sucedió, “si le cae encima a alguien lo matan”, lo que finalmente pesa en la decisión del director. Es el peligro que para la escuela representa el estudiante ante un posible hecho de violencia con consecuencias imprevisibles lo que incide en la baja definitiva, no solo se castiga el acto, sino lo que todavía no sucede, el peligro que a futuro pudiera representar el alumno. Sin embargo, aquí existen algunos elementos que vale la pena analizar con mayor detenimiento.

Hay varios criterios que se cruzan para aplicar la sanción. En primer lugar que Ardan es visto en el video por las autoridades, si no le hubieran visto, hubiera pasado tan desapercibido como pasan actos similares que continuamente suceden en los salones y los baños, donde no hay cámaras de video. En segundo lugar, cuenta que el alumno incurre en un acto además de prohibido, con altas probabilidades de riesgo de dañar a alguien, lanzar minutos antes de la salida de los alumnos y maestros, un bote de aluminio al patio desde un tercer piso, situación que provoca que la maestra CAT, Natasha y la subdirectora expresen dudas de su salud mental. Por estas razones y los antecedentes que tiene Ardan como “problemático” es que lo catalogan como una persona mentalmente inestable y como un peligro a futuro. Estas circunstancias, donde pesan el video y la insistencia de la maestra Natasha, terminan por decidir su separación de la institución por parte del Director.

Si bien el origen de su sanción es un acto prohibido y muy riesgoso, la sanción dada no corresponde sólo con esa falta, sino principalmente con el peligro posterior que Ardan representa. El castigo pudo haber sido dado en virtud de la magnitud del riesgo en que el chico puso a la comunidad, pero el criterio que más pesa es que Ardan representa un peligro a futuro porque es mentalmente inestable y conflictivo. En esta medida, se le castiga además por algo que no sucede, porque como dice Natasha, “si le pegan a alguien lo matan”. El resultado de este ejemplo coincide en parte con lo que Foucault (1996) señala como la “relatividad de las penas”, es decir, que la sanción trata de prevenir que el suceso se repita:

Es necesario por tanto poner al culpable en tal situación que no pueda hacer daño y preservar a las personas de las infracciones de este estilo. La certeza de la pena, su carácter inevitable, más que su severidad, constituyen pues su eficacia (Foucault, 1996: 26).

Aunque se castiga un acto que efectivamente sucedió, se hace a partir de argumentos en torno a lo que pudo haber sucedido o que sucederá después. Si bien Ardan puso en riesgo a alumnos y maestros, lo que se acentúa es el daño que no sucedió, que todavía no sucede, pero que hay que evitar. Aunque de mi parte esperaba escucharlo, en ningún momento se analiza el suceso a partir de lo que sucede en concreto, que Ardan incurrió en un acto prohibido de alto riesgo en el que, afortunadamente para todos, nadie salió lastimado. Ardan además, siempre insistió en que ellos se fijaron que el bote cayera en un área verde justo debajo de donde estaban ubicados, alegato que, sobra decirlo, sirvió de muy poco en sus defensa.

Por otra parte, es posible identificar la articulación entre el discurso penal y el médico. Se criminalizan y patologizan (Foucault, 1996; Furlan, 2005a) las conductas de los alumnos, así lo denotan algunas preguntas en tono exclamativo como: “¿Están bien de la cabeza?”, además de argumentar las medidas que se toman enfatizando en lo que hubiera sucedido y que finalmente no sucedió. Se maneja un doble discurso, jurídico y médico, sustentado en la enorme peligrosidad que un solo alumno asume para la institución. La escuela considera que este tipo de faltas no solo son indisciplinas, sino actos de violencia que convierte a los alumnos en anormales, como señalan Foucault (1996) y Furlán (2005<sup>a</sup>).

Particularmente patológicos son considerados los casos de violencia protagonizados por los alumnos que pudieran colocar en entre dicho la capacidad disciplinaria de la escuela, es decir, donde la institución pudiera pasar como negligente u omisa en cuanto a su capacidad para mantener el orden entre los alumnos. Sin embargo, esta situación puede ser eliminada a futuro, entonces el peligro representado por el alumno, en nombre de la seguridad de la comunidad, justifica el castigo y se aplica una sanción definitiva: la separación de la escuela.

En cuanto a Ardan, vemos como el peso de la violencia institucional cae sobre él y se convierte en un “chivo expiatorio”, como lo relata Girard (2000), Ardan representa un enorme peligro, prácticamente es la encarnación de la maldad:

Los perseguidores siempre acaban por convencerse de que un pequeño número de individuos, o incluso uno solo, puede llegar pese a su debilidad relativa a ser extremadamente nocivo para el conjunto de la sociedad. La acusación estereotipada permite y facilita esta creencia y desempeña un papel mediador” (Girard, 2000: 25)



“¿Usted cree que me den de baja?” me pregunta Ardan afuera de la dirección. No sé qué decirle. Su actitud y la situación en que se encuentra se parecen a la de aquel que será desterrado, lo sabe, aunque todavía no tiene la seguridad porque su destino se está decidiendo en la dirección escolar. Sólo acierto a decirle que “no ande aventando botes”, sonrío un poco. No quiere hablar del asunto, parece contener las lágrimas. Nos quedamos callados viendo a los grupos de alumnos y alumnas de la escuela en sus incesantes actividades en la clase de Educación Física. Cabe mencionar que si bien Ardan comete un acto prohibido que es detectado por las autoridades, se identificaron casos de alumnos que podían insultar, dañar físicamente a sus compañeros o cometer actos similares sin ser identificados por las autoridades, como se verá más adelante.

De acuerdo con lo que señalan Foucault (1996) y Girard (2000), cuando la maldad y la violencia toman forma en los alumnos o alumnas que trasgreden las normas, éstos se convierten en un peligro para la colectividad. Entonces la escuela ejerce el poder a que está facultada y recurre a los legítimos procedimientos arbitrarios que la comunidad le reconoce, es decir, el reconocimiento que los padres y madres de familia le confirman continuamente a la forma de trabajo que tiene una escuela donde “sí controlan” a los alumnos. Entonces, la violencia institucional que legítimamente ostenta la escuela es ejercida por las autoridades. Esta situación se acentúa cuando la institución considera que algún alumno o alumnos se convierten en una amenaza para la colectividad (Girard, 2000).

La escuela está cruzada por tensiones relacionadas con los tiempos, el cumplimiento de la disciplina, las cargas administrativas y la imagen que proyecta entre la comunidad, entre otras. En este caso, parece invadida por un miedo a la violencia, pero sobre todo a las consecuencias hacia afuera, al daño a su prestigio o a algún otro tipo de acusación; preocupaciones que la lleva a asumir medidas de carácter médico o penal, ajenas a los planteamientos pedagógicos que se supone le dan sustento (Furlán, 2005<sup>a</sup>). Me refiero a los planteamientos establecidos en los documentos normativos de la educación básica y que se sustentan en las pedagogías constructivistas y humanistas con orientación democrática. Tanto en el Artículo Tercero de la Constitución como en los recientes documentos emitidos por la Secretaría de Educación Pública, como el Modelo Educativo 2016, principios como la democracia, la justicia y la libertad constituyen ejes rectores para lograr una educación integral (SEP, 2016). Todos estos principios parecen ausentes en casos donde la escuela ha adoptado estos enfoques médico patológicos para resolver problemas como el que se presenta con Ardan.

A veces pesa más la lógica del discurso jurídico criminal, en otros casos predomina una orientación patológica. Por ejemplo, el Coordinador Académico del turno matutino se muestra sumamente preocupado por las tendencias sexuales diferentes de dos alumnas a las que califica como “enfermas sin remedio”. Esto sucede a raíz de que había visto a ambas alumnas besándose en la fila de la formación, por lo que señala: “Yo creo que ya no se puede hacer nada ¿verdad? Ya son casos sin remedio, ya mejor ni les dije nada, qué se les va a hacer”. La expresión de desagrado y desaprobación estuvo presente mientras relataba el incidente. En estos casos, las prohibiciones o tendencias de carácter sexual, representan un dispositivo de disciplinamiento que busca restringir, si no es que eliminar, conductas que representan una amenaza a las normas sexuales católicas consideradas como las “normales”.

Habría que señalar que esta escuela no se distinguió solo por el control que ejercía sobre los alumnos, sino también sobre el personal que debe dar cuenta del comportamiento de los alumnos, pero en particular de los prefectos, coordinadores y trabajadores sociales. Entre ambas formas de control (sobre los alumnos y sobre quienes los vigilan) es que la escuela se ha organizado para construir parte del prestigio de que ahora goza en la comunidad y donde el uso de dispositivos tecnológicos ha sido muy fructífero.

4.2. Significado de los concursos: El prestigio hacia afuera con la escolta y la banda de guerra. Pertenencia al grupo con “Orden y Control”

4.2.1 El trabajo del instructor con la banda de guerra y la escolta: “tienen que ser civiles/militares a la vez”

Existen distintos tipos de concursos en que la escuela participa: de Ortografía, la Olimpiada de Conocimientos, Canto o Escoltas, por ejemplo. De entre todos ellos, dos son particularmente importantes: por un lado los de la escolta y banda de guerra, y por otro el de “Orden y Control”. Ambos son de corte militar, los primeros tienen una etapa interna y otra externa, mientras que el segundo lo organiza la escuela a nivel interno. En los concursos de la escolta y la banda de guerra, participan alrededor de ciento cuarenta alumnos, entre ambos turnos, mientras que en el segundo participa toda la escuela, sin embargo y aunque de distinta forma ambos impactan en el ambiente entre los estudiantes.

Entre las razones por las que se le considera una “buena” escuela es por haber ganado un concurso de escoltas en 2011, motivo por el que la escuela fue abanderada por el presidente en turno, Felipe Calderón Hinojosa. En aquel año, el proceso por el que la escuela resultó triunfadora fue un tanto accidentado, pues los lugares se encontraban ya

definidos. Sin embargo, debido a que las escoltas finales resultaron muy mal evaluadas por los jueces, integrantes de Guardias Presidenciales (dependientes de la SEDENA) y de acuerdo con la narración del prefecto en el turno vespertino y responsable de escoltas y banda de guerra, Bernard<sup>44</sup>, organizaron un “concurso relámpago”. Para Bernard resulta nostálgico recordar aquel suceso:

Bernard.- A mí me gusta contar mucho esa parte. A nosotros nos manda llamar de Dirección General, a treinta y dos Secundarias Técnicas, pero en ese contingente figurábamos las tres campeonas, la varonil, la mixta y la femenil. Pero para ese entonces, que fue ese ensayo que se nos citó en el Colegio Militar de Tlalpan, la escolta que iba a ser abanderada era una particular. La escolta tenía que trabajar un protocolo de cómo iba a entrar para llegar hasta donde estaba el presidente. Y pues al primer ojo que le echaron, el general que estaba encargado de la coordinación de la logística, se molestó mucho y dijo “No, yo no quiero esa cochinidad, se me van”, con esas palabras y juntaron a los directores que estaban de las secundarias técnicas, les dijeron que iban a hacer un concurso rápido, “relámpago”, para elegir a la mejor. Pues allí entró mi escolta a concursar y lo chistoso es que vuelven a quedar las tres últimas, las tres campeonas y de entre esas tres campeonas, pues quedó la de nosotros porque estábamos más basados al marcheado de ellos y más por mi formación. Inclusive, el general que estaba allí a cargo me dice que si yo había estado en la milicia, le digo “Sí”, con mucho orgullo le digo que sí, “Pues, ¿dónde estuviste?” “Pues estuve aquí en este plantel”, se sorprendió, dice, “No, pues sí se nota con tus chavos”, y los oficiales que escogieron a los muchachos igual, me dice uno, “Yo me acuerdo de ti, tú fuiste en el Tigual. Cuando fue el evento del Zócalo, el abanderamiento, al final bajan los Generales Brigadiers ya de alto rango a decirme que si eran militares los niños porque no creían, pues iban todos peloncitos, eran morenos, unos blanquitos, traían facha de militares, entonces se acercan y “Oigan, ¿son militares?”, “No, son civiles, son niños de 15 años, son de una escuela oficial”, se sorprendieron tanto que igual me hicieron la pregunta “¿Y quién es su maestro?”, “Pues soy yo, señor”, “¿Estuviste en el ejército?”, “Sí”, “Fuiste cadete de seguro”, “Sí, señor”, “Se nota”, todos me decían lo mismo, todos fascinados, todos, generales, cadetes del colegio, escoltas, escoltas que abanderaron se fueron a tomar la foto con nosotros, se quedaron impresionados. Bajó la primera dama, la señora Zavala, nos felicitó también, igual pensaron que eran militares disfrazados de niños,

---

<sup>44</sup> Bernard es prefecto en el turno vespertino, responsable de la escolta y la banda de guerra para toda la escuela. En su juventud estuvo algunos años estudiando en el Colegio Militar por lo que tiene conocimiento de las rutinas para las escoltas más orientadas hacia las costumbres castrenses. Para ellos existe una diferencia entre cómo enseñan estas prácticas quiénes son maestros de Educación Física y quiénes son instructores, con formación y conocimientos castrenses en esta área, a éstos últimos es quienes afirma pertenecer.

les digo “No, son niños”, les dimos la dirección de la escuela. Entonces es una experiencia que nos quedó muy marcada, a los chavos de ese tiempo y a mí, principalmente, a mí que soy el instructor...

La escolta se ha convertido en motivo de enormes atenciones y expectativas. Ganar nuevamente el concurso por el que el Presidente de la República los abanderó en 2011, es una expectativa siempre presente entre una buena parte de la comunidad escolar de maestros, alumnos, autoridades y padres de familia. Vale mencionar que no sólo el prefecto responsable de esta actividad fue integrante del Colegio Militar durante un corto tiempo, también el director de la escuela asistió durante un breve lapso, por lo que comparten criterios sobre formas de valorar lo que es marchar correctamente entre las escoltas y sobre la importancia de la actividad.

Cuando los alumnos ingresan a la secundaria, Bernard se presenta con los papás, las mamás y los estudiantes, les explica de qué trata el trabajo y convoca a todos aquellos que quieran pertenecer a las escoltas y la banda de guerra. Entrega un permiso para que los padres autoricen a sus hijos a trabajar con Bernard. Señala que él no escoge a los alumnos, trabaja con los que llegan:

Bernard: Yo no distingo si eres burro, inteligente, cojito, labio leporino, si eres manquito, no me interesa, el chiste es que traigan las ganas...no los escojo por la cualidad, porque no sé ni cómo son. Sí hay niños muy torpes en sus movimientos, pero se les va haciendo el trabajo, hay que trabajar con esos niños más... Las escoltas que van a los concursos pertenecen a la banda de guerra,... las escoltas internas, esas sí son por promedios, esas son los niños excelentes de diez o de nueve y por lo regular ellos dicen, *Yo no quiero participar en el concurso, No me escojas* y sí muchos no optan por ir. Pero estos niños que tengo en la banda de guerra les digo *Niños, ¿quién quiere ser de la Banda de Guerra?*, y todos los niños alzan la mano, porque ese es su sueño, tal vez no son de promedio, pero quieren a lo mejor un día estar en la escolta y les doy la oportunidad de que cumplan con ese sueño... que presuman. Sí me tocan niños muy torpecitos al bracear o al marchar, o al caminar, pero se les va haciendo el trabajo, hasta que les salga la cualidad. Tienen la intención, pero no traen el mecanismo, entonces yo lo que hago es hacerles el mecanismo, que no quede en la intención, que lo trabaje, por eso es el ensayo de cada rato, cada rato y del diario, de lunes a sábado, trabajarle, que marchen, que bracéale, que párate bien.

Durante gran parte del día, es posible observar en ambos turnos el trabajo de Bernard con la escolta y la banda de guerra, aunque también se les veía ensayando solos. En las ceremonias y en eventos externos donde participa la escuela, como desfiles

conmemorativos del cinco de mayo o el veinte de noviembre, la escolta y la banda de guerra de la secundaria encabezan los desfiles que recorren calles aledañas a la zona escolar del jardín de niños, la primaria y la secundaria.

Por otra parte, la forma en que Bernard se dirigía a los alumnos de la escolta o banda de guerra durante las prácticas, es motivo de constantes desacuerdos con otros maestros de la escuela que son testigos de ello, lo que llega a generar inclusive diferencias personales. Durante los ensayos, la forma de trabajo es bastante enérgica, si se equivocan con los movimientos, los regaños o adjetivos que utiliza para que mejoren son los siguientes: “¡Qué no entienden!”, “¡Mal, se regresan!”, “¡Inútiles!”, “¡Sordos!” Si después de nuevas repeticiones, considera que los alumnos siguen haciéndolo mal, entonces les dice “¡Imbéciles!”, “¡Tontos!”, “¡Burros!”, “¡Idiotas!”, al tiempo que sus movimientos corporales también expresan alteración mediante manoteos, caminados rápidos de un extremo a otro y una elevación considerable en el tono de voz. A pesar de esta forma de trabajo, no existen manifestaciones de descontento de parte de los alumnos que trabajan con él. Las impresiones de los alumnos con quienes se platicó, principalmente de aquellos que trabajan con él, sobre este asunto es que no lo hace con malas intenciones, todo lo contrario. Por su parte, Bernard señala que ellos saben que no se hace porque les tenga mala voluntad, ni para dañarlos, todo lo contrario, se trata de endurecer su espíritu, forjarles un carácter, inculcarles una mentalidad de trabajo, de ganadores, de levantar su autoestima:

Bernard: Dicen que soy muy drástico, muy duro, pero yo se los digo, *Papá tú lo dejaste entrar, yo se los dije...* Siempre hago una junta con los papás, hago una lista de novatos y una junta de presentación con los papás para que me conozcan, para que yo los conozca y para decirles cómo voy a trabajar. Porque algunos papás llegan con la idea que les decían allá afuera, la gente, que yo los trato mal, que los trato como animales, que esto y que lo otro. Pero, realmente la disciplina de aquí, no es tratarlos como animales, es que se forjen un carácter. Como yo les he dicho, ustedes van a ser civiles militares a la vez, yo quiero que ustedes se hagan la mentalidad de un cadete. La mentalidad de un cadete es ser totalmente disciplinado, estricto, ser este, cumplido, ser responsables, eso es lo que yo quiero ver en ustedes, que no sean unos niños comunes y corrientes. Si a ti te catalogan como un niño burro o niño de poco aprendizaje, demuéstales que no eres así, porque estás en dos actividades, banda y escuela y no cualquiera lo hace, ni el niño de diez lo hace. Que si tengo niños excelentes, niñas excelentes, en cuadro de honor, de la banda, pero muy pocos los que tienen esa cualidad. Y muchos se quejan de eso, que soy muy estricto, que grito mucho, pero realmente es mi forma de ser, es mi forma de trabajar y con eso veo que

los niños se inyectan de fibra, se inyectan ese coraje para hacerlo con ganas y pues hasta la fecha me ha funcionado.... Realmente yo les inculco todo, con los muchachos hay que trabajarles desde la imagen hasta la forma de pensar.

Bernard hace un trabajo extenso y a profundidad con los alrededor de cien alumnos que están bajo su cargo en ambos turnos. El peso de su antigua formación castrense se expresa cuando señala que fuera de la escuela ellos deben ser al mismo tiempo civiles y militares. Aparte de este trabajo constante y las formas duras, les inculca una imagen relacionada con la limpieza, el orden, la idea de ganar, la humildad y el trabajo en equipo que él llama “fraternidad”, un planteamiento que procede también de su antigua experiencia como cadete en la Escuela Militar:

Bernard: Se le inculca la idea de que deben de ser limpios, por la imagen, porque como te ven te tratan, es lo primero que les meto. Yo les digo es *A mí nunca me van a ver desfajado, es raro que me vean desfajado, es raro que me vean mugroso, es raro que no me vean perfumado* y quiero que mis niños sean igual, porque soy su papá, su segundo papá, porque se la pasan más conmigo que en su casa. Me ha tocado en concursos ver escuelas que llegan mugrosas, pantalón roto, pantalón sucio, despeinadas, niñas sucias, huelen mal y los ven mal, los humillan. Como les digo, yo los preparo a ustedes no para humillar, ni para que los humillen, los preparo para que ustedes sean excelentes, pero van a ser excelentes con humildad, no con patanerías, porque eso yo no enseño. Si ganamos, es con humildad y se respeta y no andamos haciéndoles burla a los demás. Si perdemos igual, con la cara en alto y con humildad, pero ante todo la imagen. Aquí en la banda, por ejemplo ellos se ganan su grado, ellos se gana su categoría, el muchacho que tengo como corneta de órdenes se ganó el puesto por su desempeño, la niña que está como comandante de la banda, igual, son esfuerzos que los demás deben de aprender a respetar. Por ejemplo, con el jefe de grupo, ellos tienen que respetar al jefe de grupo, no por obligación, sino que, ora (sic) sí que por unidad del grupo, no tanto porque él tenga el rango grande y porque él se sienta mucho, porque también lo vamos a bajar a la tierra, *Sabes que tú eres igual que nosotros, pero te dimos el cargo de tú vas a comandar o tú vas a ser el que vas a representarnos, pero tampoco te quieras sentir más allá del cielo que nosotros, porque somos iguales*. Como una fraternidad, ser fraternos entre ellos mismos, entre compañeros, la fraternidad no es otra cosa que amistad, aunque haya un líder, pero ese líder también debe de estar dentro de la fraternidad y apoyar a los demás y que a él lo apoyen por ser el líder, porque ellos lo escogieron, no se escogió él solo, no lo impusieron porque aquí a nadie impusieron, a ningún jefe de grupo lo impusieron, se hizo un votaje (sic), se les tomó democracia a los

muchachos para que ellos mismos escogieran a su jefe de grupo. Ellos votaron por eso, pero volvemos a lo mismo, hay alumnos que son rejegos, que no quieren entender, que no quieren ver más allá de que perjudican directamente a su grupo, por andar en el relajo, por no hacer caso al jefe de grupo, por eso algunos grupos que pierden.

Bernard realiza un trabajo en el que destaca la figura individual del alumno y la del grupo a manera de “fraternidad”. Por otra parte, resalta la ausencia del discurso centrado en el patriotismo, como antaño. Tampoco aparecen los rasgos que distinguirían a un buen ciudadano o alguna articulación con los contenidos curriculares de Formación Cívica y Ética, los valores que promueve están más relacionados con la orientación castrense que él conoce, que con la expresada en los planes y programas oficiales. Para Bernard lo fundamental es la disciplina desarrollada con el trabajo duro y constante, con la limpieza y la presentación personal afín a la apariencia física que promueve la escuela. La competencia, el logro de metas individuales y la construcción de una mentalidad ganadora, individualista es notoria y, como señala él mismo, es lo que le ha dado resultado. Como producto de estas actividades y del trabajo de Bernard, algunos de los alumnos y alumnas con quienes se platicó, expresaron su interés por ingresar al ejército después de terminar la secundaria.

Hay maestros que piensan muy diferente y lo expresan abiertamente. Algunos de ellos son Madeleine (CAT) o Ribyn (maestro de Formación Cívica y Ética), quienes consideraban que la manera de preparar a los alumnos era ofensiva, además de dañar sus derechos humanos. Al parecer entre Bernard y Ribyn había una notoria rivalidad. Ribyn fue, por algunos años, responsable de la escolta y nunca obtuvo lugares destacados para la secundaria, situación comprensible dada su formación lejana de las escuelas militares. Ribyn por otra parte, fue uno de los escasos maestros que los alumnos mencionaron como “buenos” a quien respetaban, por quien sentían empatía y confianza. Otra de las razones que daba Ribyn para estar en desacuerdo con estas actividades era que promovían prejuicios sobre la apariencia sobre cómo visten las personas decentes que merecen respeto. Para Madeleine, el trato que los alumnos soportan y con el que están de acuerdo, es incomprensible, aunque lo explica señalando que es la única forma de autoridad que entienden los alumnos que trabajaban con Bernard. Para otros maestros, es normal y producto de una elección de los alumnos, mientras que otra parte de los maestros parece



no interesarse mucho en el asunto. Finalmente, para Bernard lo importante es que su trabajo es apoyado por el director y que rinde frutos<sup>45</sup>.

Por su parte, Bernard, ve cómo inexplicable que la mayor parte de los maestros expresen desacuerdo con su trabajo, aunque señala que cuando asiste a cursos o pláticas, los comentarios entre los instructores reflejan que esta situación es padecida por todos los responsables de escoltas y bandas de guerra: "... no soy el único instructor que lo sufre, en todas las escuelas lo sufren, muchos a veces en las reuniones o pláticas que tenemos, nos hacemos la misma pregunta, ¿en qué le afectamos al maestro?"

Con las actividades de la escolta y la banda de guerra se exponen diferentes concepciones sobre el ejercicio de la autoridad, el significado del éxito y del trabajo que coexisten en la institución y que no siempre son compatibles entre sí, aunque en algunos casos la violencia empleada sea patente mediante el lenguaje verbal agresivo empleado por Bernard. Además, irrumpen los desacuerdos y las rivalidades entre los maestros, sin embargo, la importancia de su trabajo queda de manifiesto cuando algunos alumnos exponen el tipo de expectativas a futuro: integrarse al ejército. Este resultado es comprensible, toda vez que para Bernard lo importante es forjar un carácter, integrar a los alumnos a un colectivo de trabajo donde sus resultados los hagan sentirse valorados y triunfadores al mismo tiempo, como efectivamente alguna alumna señaló: "los triunfos de la escolta son nuestros".

Algunas contradicciones asoman en la experiencia que Bernard relata en su trabajo con los alumnos. Por una parte, los alumnos encuentran un motivo de pertenencia y una forma en que trabajan su identidad a partir de la mezcla de propuestas de un modelo castrense con distintas expresiones de individualismo moderno como el sentido de competencia y la importancia que Bernard da a cierto tipo de presentación: limpios, peinados, bien vestidos, "perfumados", como señala para referirse a sí mismo. Por otro, se sienten parte de un colectivo de alumnos con formas de pensar compartidas: apego al trabajo en grupo, con deseos de sobresalir y ganar. Aquí habría que señalar el carácter vertical y a veces autoritario que la propuesta de Bernard guarda para con los alumnos y que resalta en su trato con ellos, aun cuando todo esto es aceptado por los chicos. El trabajo, los resultados de Bernard y la actitud de los alumnos, evocan algunos

---

<sup>45</sup> En algunos casos a falta de recursos para que los integrantes de la escolta o la banda de guerra se trasladen a las sedes de los concursos, la escuela destina un transporte alquilado, previa aprobación de la Sociedad de Padres de Familia. De ser necesario, tanto el director como los subdirectores, aportan de sus recursos propios para que los alumnos asistan en tiempo y forma a los concursos.



planteamientos que Bauman (2011) y Hall (2011) señalan para esta época, donde las identidades comprenden rasgos no necesariamente congruentes entre sí como en este caso: apego a la competencia, al individualismo, a un colectivo y a un orden vertical o autoritario, en una escuela perteneciente a un sistema educativo que plantea un modelo educativo de bases democráticas y programas de estudio con enfoques pedagógicos integrales, con principios explícitos que aluden a la justicia y libertad.

Por último, la tarea que realiza, Bernard más la aceptación de la normatividad escolar de parte de los padres y madres de familia, me remiten a los planteamientos de Bourdieu sobre la influencia que la escuela, más que la familia asumen en la formación de los estudiantes. Al menos en esta escuela, las familias de los estudiantes, confían en los criterios escolares, la definición sobre comportamientos y la presentación que tendrían que distinguir a jóvenes estudiantes de provecho y con un futuro prometedor. (Bourdieu, 2010). Las familias dejan la palabra a la escuela en cuanto a cómo deben de vestir y actuar los varones y cómo las mujeres, concesión que incluye propuestas de corte militar o democrático ciudadano.

#### 4.2.2. Sentido de pertenencia y rivalidades entre grupos: "Orden y Control"

Esta competencia se realiza año con año, en ella cada grupo estructura y ejecuta, una rutina de marcha de corte militar (tabla gimnástica militar) con una duración de alrededor de dos o tres minutos, cuyo responsable es el profesor de Educación Física de cada grupo. De la misma manera que con la escolta y la banda de guerra, este concurso genera controversias entre maestros y alumnos. Para la mayor parte de los maestros es una pérdida de tiempo, pero según Bernard, el concurso es una iniciativa del director y aunque al principio los alumnos se negaban a realizarlo, terminaron por aceptarlo y "meterse" en él, de modo que uno de los objetivos del concurso, mejorar la disciplina entre los alumnos dice, sí se ha visto favorecida. Maestras como Madeleine, en cambio señalaban que lo único que les interesaba a los alumnos era ganar y que de ahí en adelante, durante todo el año, seguían siendo los mismos "indisciplinados" de siempre y que a la hora de formarse, tan desordenados eran los quienes habían ganado, como el resto de los grupos.

De acuerdo con el director, el concurso se realiza con el propósito de mejorar entre los alumnos el sentido de orden y control que le da nombre, pero también de cansar físicamente a los alumnos, ya que señala, la mayor parte de los problemas de peleas y accidentes se dan en la época en que el concurso se realiza, en las semanas previas a las vacaciones de diciembre.

Durante este concurso, los alumnos tienen un desgaste físico y mental considerable, pues aparte de trabajo habitual con las asignaturas, el concurso requiere de un esfuerzo físico y de interacción con sus compañeros de grupo que comprende la toma acuerdos, enfrentar conflictos y problemas de distinto orden, además de prolongados ensayos. En principio, el grupo elige un alumno o alumna responsable que dará las órdenes, preferentemente aceptados por el grupo o reconocidos como estudiosos, sociables y con potencial voz de mando. El maestro de Educación Física y el maestro tutor del grupo tienen peso en algunas de estas decisiones, como en la selección del quien dará las órdenes para la rutina, pueden proponerlo o efectuar la selección directamente, aunque lo fundamental es que el grupo lo acepte, de lo contrario, el rechazo es un elemento importante que jugará en contra del desempeño del grupo. Los conflictos, faltas de acuerdos al interior de los grupos o críticas a quien da las órdenes para marchar durante los ensayos y las etapas semifinales y finales del concurso, juegan en contra de la efectividad o resultados para desarrollar la rutina.

Los grupos empiezan a ensayar las rutinas un mes antes de efectuarse el concurso. En la competencia un jurado de maestros define los primeros tres lugares para cada grado turno, para días después, llevar a cabo un concurso final entre ambos turnos, de dónde saldrán los tres primeros lugares definitivos. A pesar de que el director y la subdirectora solicitan a los alumnos respetar las decisiones, dimensionar que se trata solo de un concurso y enfatizan en que no haya insultos, el concurso y sus resultados son motivo de constantes fricciones, burlas y ofensas entre los grupos, situaciones que pueden extenderse y profundizarse a lo largo de los tres años. Los chicos año con año también expresan inconformidades, señalan favoritismos para calificar y guardan una serie de opiniones desfavorables hacia las autoridades.

Mientras, los resultados en concursos externos como la escolta y la banda de guerra generan a la escuela prestigio tanto hacia afuera como hacia adentro, sobre todo para quienes participan en ellas; el concurso de Orden y Control refuerza el sentido de pertenencia del estudiante al grupo, pues resalta la participación en colectivo. De manera individual, resaltan los responsables de dar las órdenes para realizar la rutina, pues su papel es de unificador y ordenador del grupo. También muestra nuevamente la importancia que para la escuela asumen las competencias, así como rasgos grupales de organización o integración. Sin embargo también favorece el surgimiento de conflictos entre los grupos, pues los resultados de la competencia son motivo de conflictos que a veces se prolongan

por años. Por ejemplo, si un grupo gana, algunos integrantes de ese grupo suelen afirmar más adelante que los demás “les tienen coraje”, mientras que del otro lado, acostumbran señalar que los jueces tienen “favoritos” o que las cosas están “arregladas”.

#### 4.3 La incesante vigilancia: Violencia verbal, arbitrariedades y resistencias

La violencia de la institución escolar no sólo se expresa mediante una acción pedagógica que transmite unos contenidos curriculares preestablecidos (Bourdieu & Passeron, 2009), obedece también a un orden sociocultural que igualmente instituye formas de ser e interactuar con los otros, es decir, referidas a la formación de las identidades. La normatividad escolar y el sistema de jerarquías que se desarrollan en la escuela también forman parte de esta acción pedagógica violenta (Furlan, 2005a).

Mientras la estructura física de esta escuela (Figuras 1 y 2) evoca los análisis de Foucault (2014) acerca de los diseños arquitectónicos afines al panóptico cuyo objetivo es vigilar a los integrantes de una institución, la organización de sus actividades recuerdan los planteamientos de Bourdieu sobre la violencia simbólica contenida en la transmisión de conocimientos (2009), pero también en la inculcación de formas de comportamiento y de presentación con énfasis en el género (2010).

Actividades como la escolta, la banda de guerra y el uso del uniforme reflejan la importancia del cuerpo en el disciplinamiento, el sistema de castigos muestra una distribución gradual de la autoridad y del poder al interior de la escuela (Foucault, 2014). Algunos autores han identificado la importancia que conlleva el disciplinamiento de los cuerpos de los estudiantes y el uso del uniforme, en particular en el caso de los cuerpos masculinos en algunos sistemas escolares de Latinoamérica (Dussel, 2000).

Los gritos constituyen la forma generalizada en que el personal de la escuela se puede dirigir a los alumnos. El uso del uniforme denota a los estudiantes como tales, pero una mayor precisión relacionada con el género se establece mediante la distinción entre hombres y mujeres: la falda, la valerina o diadema de tela en las mujeres y las cintas cosidas a los suéteres de los hombres con sus respectivos colores por grado. El uniforme denota la condición que al interior de la escuela tienen los estudiantes: como sujetos subordinados y obligados a adoptar patrones de comportamiento reglamentados, como integrante de un grupo a quien el uniforme le otorga un lugar en un sistema de jerarquías que además expresa desde el inicio, diferencias sustanciales entre ser mujeres y hombres. Alejarse o rechazar estos modelos de conducta implicaban ser señalado como “anormal” (Dussel, 2000), una anomalía que además adoptó múltiples significados.

Los alumnos que no aceptaban gritos y las posibles disparidades para aplicar la normatividad (aplicación que puede depender de si la escuela es sede de un evento o si se encuentran de visita alguna autoridad), eran vistos con mucha desconfianza por parte de las distintas autoridades. Expresar desacuerdos con la manera de aplicar el reglamento, aunque se hiciera con respeto, podía constituir una falta a la norma y ser visto como un acto de desobediencia.

Los gritos, regaños e inclusive jalones hacia los alumnos varones principalmente de parte de los prefectos son situaciones cotidianas en la escuela. La vigilancia durante el receso incluía apresurar a los alumnos para bajar de sus salones, para que llevarán rápidamente sus cosas a los salones si regresaban de los talleres y bajarán igualmente de manera apresurada, si por alguna razón, el alumno se retrasaba, no importaba cuál fuera la causa, la llamada de atención era inevitable. Igualmente, el apremio hacia los alumnos aparece para que se formen y pasen a sus salones. Las maneras de atender posibles demandas o dudas de los alumnos, van desde maestros que mantienen una comunicación constante y respetuosa, hasta quienes parecen irritarse por cualquier tipo de pregunta o de comunicación con los alumnos, éstos últimos casos eran los de varios responsables directos de vigilar a los alumnos, como la doctora responsable en el turno matutino, a quien varios alumnos entrevistados coincidieron en señalar como una persona sumamente irritable e intolerante con ellos.

Estas formas para dirigirse a los alumnos generan situaciones de violencia verbal que a nadie causan extrañeza. Un ejemplo se dio cuando un prefecto del turno vespertino, responsable en ese momento de la formación de entrada deja en el patio a los alumnos varones de un grupo que no atendían a las indicaciones y se dirige a ellos diciéndoles: “No se comportan... A ustedes no se les puede ni mentar la madre porque luego, luego chillan”. Los gritos hacia los alumnos en cualquier momento del día, de manera directa o por el micrófono, son usuales y las explicaciones que los estudiantes intentan argumentar, inclusive desde sus lugares en el patio, son escasamente escuchadas, salvo en casos considerados como graves: accidentes, por haber sido enviados fuera del salón por algún maestro o que hubiera insistencia de su parte para explicar su situación y no ser sancionados.

Los malos entendidos, la implementación de la normatividad de acuerdo al humor o disposición de quien la aplica y por ello la creación de situaciones que los alumnos consideran arbitrarias, los favoritismos o los desequilibrios a la hora de aplicar el reglamento

y los castigos son resentidas profundamente por ellos como injusticias, de las que nadie les da cuenta. Gran parte de los enfrentamientos entre autoridades o maestros y alumnos o protestas de estos últimos se refieren a este tipo de situaciones. La escuela se encuentra bajo una tensión permanente y algunos prefectos, autoridades y maestros señalan dificultades de salud o familiares por el nivel de involucramiento que tienen con su trabajo.

Al respecto, algunos maestros y alumnos coincidieron en que hay profesores que se dirigen a ellos con palabras groseras o que pueden llegar a insultarlos. Estas situaciones se dieron más frecuentemente en el turno vespertino, donde los alumnos se quejaban de que algunas maestras se dirigían a los alumnos con ofensas y groserías.

Los alumnos señalan que los maestros se enojan con ellos porque no estudian, no obedecen, se encuentran distraídos en las clases, se portan mal, no llevan sus materiales o se agreden entre ellos, pero también manifestaron actitudes que identifican con un trato inexplicablemente inequitativo. Fue el caso de Dante, uno de los chicos considerados como “indisciplinados”, quien señala que la maestra de matemáticas le daba un trato discriminatorio.

Dante.- Cuando le pregunto algo a la maestra de Mate me dice. “ya expliqué, vete a sentar”, o cuando voy al baño me dice “No hay permisos para ir al baño”, y pasa otro niño y le dice “¿Puedo ir al baño?” Y le dice: “Sí, allí está el pase”, y le digo, “¿No que no había permisos?”, y ya no me dice nada.

Al parecer, el mérito o desempeño del alumno en el trabajo en esta clase, su obediencia o buen comportamiento, era motivo de estos tratos diferenciados. Por lo mismo, los alumnos reconocidos como “flojos” o “poco hábiles” para la materia, podían ser tratados de manera distinta, con un tipo de violencia que no sólo es “legítima”, porque su escaso desempeño lo justifica, sino que además convierte este trato diferenciado en invisible para el resto, alumnos y maestros.

#### 4.3.1. Formas de resistencia ante la normatividad

Aunque la mayor parte de los alumnos, expresan su acuerdo con la existencia de un sistema de normas, lo diversificado de la misma y la discrepancia en los criterios de su aplicación podía colocarlos en situaciones contradictorias por cualquier detalle o falta y detonar en situaciones graves con sanciones muy rigurosas. Los olvidos de algún material, descuidos en cuanto a tiempo o la presentación personal provocaban un sinnúmero de dificultades entre alumnos y autoridades o maestros. En estos casos, las expresiones de desacuerdo abierto por lo que consideran una arbitrariedad, fueron casi exclusivamente protagonizadas

por los varones. Los alumnos de tercer grado son los que más tendían a expresar inconformidad y a cuestionar las disposiciones de autoridad. En el caso de las alumnas, ellas también expresaron desacuerdo con lo que consideraron regaños y reportes injustificados, pero a diferencia de los varones, fueron excepcionales los casos en que lo manifestaron a las autoridades. Tal vez hacían lo que les ordenaban de no muy buen talante, pero no exteriorizaban de manera explícita su descontento

#### 4.3.1.1 La resistencia proveniente de alumnos de “buen” aprovechamiento: Andrey y Laertes

Andrey, es un alumno de tercer grado con uno de los mejores resultados en los ensayos para el examen COMIPEMS, también se distingue por una apariencia ruda, al hablar muestra seguridad, mantiene buenas relaciones con la mayoría de sus compañeros y algunos maestros lo describen hasta como un líder natural que controla su carácter. Andrey tiene varios cuestionamientos a la normatividad escolar y el día de la entrevista con él, recuerda con particular animadversión un episodio sucedido en la primera clase del día, con el maestro de Informática, quien a partir de un descuido de Andrey, descarga sobre él la responsabilidad de permitir la entrada del grupo al salón para iniciar la clase:

Andrey.- Pues hay muchas cosas que no me parecen de la escuela, por ejemplo he tenido varias discusiones con los profesores porque ellos hacen o dicen cosas que luego me molestan, como en el caso de Informática. Me enojé porque en la mañana, cuando entramos este, como yo casi siempre llego al último, según eso (esto último lo dice con un poco de pena), yo soy el que al último me pongo la bata para entrar. Entonces dice, no pues “nadie va a entrar [al laboratorio] hasta que Andrey se ponga la bata”, y eso me molestó [Andrey se va alterando conforme narra el problema] y le dije pero o sea “¿Por qué va a culpar a los demás de lo que yo estoy haciendo? A mi pásame al final, a ellos no” y pues allí se enojó también el profesor y pues son varias cosas, más con él, con el que tengo más disgustos.

Andrey narra su experiencia sin temor a exponer el desacuerdo que tenía con el maestro, no veía en absoluto un acto de indisciplina u ofensa en su duda y el rechazo por lo que consideraba una injusticia. Por otra parte, el tono de seguridad con que expresaba su inconformidad era un rasgo poco común entre los estudiantes, quienes en la mayoría de los casos se mostraban temerosos, resentidos o asumían una actitud de sumisión ante este tipo de experiencias.

Un caso similar es el de Laertes, un alumno de primer grado. Durante una observación a su salón, en la clase de Geografía, el maestro intentaba hacerlos guardar silencio, sin mucho éxito. Cuando el ruido comenzaba a bajar y el maestro inició con el dictado de un cuestionario, Laertes al parecer buscaba algo. Al preguntarle el maestro, Laertes le dijo que buscaba su pluma, a lo que el maestro le preguntó si lo mandaban de su casa sin plumas. Laertes describe así el episodio:

Laertes: Me fui a sentar y me dice, “¿qué está buscando señor?, ¿qué quiere señor?” Y le digo, “una pluma” y me dice, “¿qué, tu papá no te compra?”... Le digo, “Sí maestro” y me dijo, “Tráeme tu agenda”. Y dije, ah pues va a decir que este... Me va a decir algo ¿no? o reporte o algo y no, luego, luego me puso citatorio. Y me dice, “le voy a decir a tu papá por qué no te compra plumas”. Yo nunca le dije nada, le dije lo que me preguntó.. Y este... Cosas así, cositas así que (trueno un poco la boca), que ni siquiera chiste tienen, ¿no? Y luego, luego el citatorio... nomás se desquitan con nosotros

Laertes es reconocido por ser un alumno muy dedicado, toca el violín y sus padres son de los pocos con educación universitaria. Él mismo señala que sus papás lo han enseñado a ser respetuoso, pero como se observa en este caso, su postura expresa un completo desacuerdo con lo que considera una injusticia en la aplicación de las normas.

#### 4.3.1.2 Al filo de la normatividad: Claudio y Nicholas

Una situación similar sucede con Claudio, un alumno de tercero, durante la revisión de la entrada por la mañana. El olvido de su credencial detona una discusión con el prefecto que no sólo no se detiene con el reporte correspondiente, sino que se complica rápidamente:

Claudio: Iba entrando apenas, se me había olvidado mi credencial, pero traía mi Agenda, se me había olvidado completamente mi credencial. El prefecto Polo me dice, “¿Y tu credencial?”, “Se me ha olvidado, lo siento, se me olvidó”. Paso me pongo mi reporte y todo, me dice “No, pero ¿qué pasó con tu credencial?”, “Esta en mi casa, es que se me ha olvidado”, yo lo intentaba hacer de una forma respetuosa, claramente, porque es una autoridad después de todo, entonces yo estaba “Lo siento se me ha olvidado”, ¿no? Así seguí hasta que de momento le dije “No se va a volver a repetir, discúlpeme, ahora ¿me puedo retirar?” Ya me había tenido un rato en la puerta y estaban mis compañeros esperándome y realmente se me hacía bastante injusto. Estaba el director, vino el prefecto Polo con el director y él dijo que me estaba portando de una forma.... ¿cómo me dijo?, de una forma agresiva, que le estaba subiendo mi tono, que casi lo agredo. Se me hizo injusto que yo trataba de tomar una actitud de respeto,

supongamos que no fue tanto el respeto, ¿no?, pero ni tampoco les estaba gritando ni le estaba diciendo groserías, ni intenté agredirlo, ni nada, yo estaba tranquilo, calmado, agarrando aquí mi agenda, yo le estaba hablando normalmente, así como le estoy hablando a usted.

Claudio es un alumno con un tono de voz muy grave y formal para su edad, por lo que podría pasar como agresivo, pero que se distingue también por un trato amable. Algunos maestros lo describieron como alumno muy cumplido, nervioso, poco tolerante y que mantiene una intensa competencia con su hermano mayor, quien salió el año anterior de esa misma secundaria y siempre fue un alumno más que excelente. En sus relatos Claudio constantemente emite descalificaciones hacia sus compañeros, cuestión de la que se da cuenta de inmediato y rectifica, de hecho señaló que trataba de modular su voz para que resultara más “amigable” y no hubiera mal entendidos como este. Es uno de los mejores alumnos de su generación, cuyo carácter impulsivo, dice, trata de controlar.

Con relación a Claudio, Madeleine me comentó un episodio en el que ella y la comunidad de docentes en particular se sintieron muy afectados. Cuando Claudio iba en primer año y durante una firma de boletas, al ver una calificación que no era la que esperaba, Claudio no se controla, baja al patio, empieza a llorar y termina golpeando su cabeza contra uno de los tubos de metal que sostenía la estructura de metal que cubría el patio. Su mamá, quien se encontraba en la reunión de firma de boleta de su hermano, baja inmediatamente para tranquilizarlo, al igual que varios maestros. Aunque el episodio duró muy poco, señala Madeleine, el susto fue “enorme”. Pasado este momento, Madeleine le pregunta a la mamá de Claudio si no compara demasiado a sus hijos, porque de ser así no debe de hacerlo, a lo que la señora responde que ella jamás hace eso, precisamente porque conoce el temperamento de Claudio, quien aunque señala admirar a su hermano, también mantiene una intensa competencia con él.

Los casos en que los alumnos consideran que se comete una injusticia grave con ellos los llevan, de manera poco usual, a buscar directamente al director para exponer su caso. El siguiente es un ejemplo:

[se asoma un alumno a la oficina del director mientras me encuentro entrevistándolo]

Nicholas.- Buenas tardes maestro.

Director.- Buenas tardes, ¿qué paso?

Nicholas.- Es que le iba a decir que... el día lunes tuve un problema con el subdirector [el alumno se encuentra visiblemente alterado]. Siento que



este, ya la trae contra mí, porque ora (sic) no hice nada, ora sí por dios, no hice nada. Estaba esperando a una de mis compañeras para que me bajara mi mochila, porque estaba trabajando en el periódico mural, pero todavía no me bajaban mi mochila. El subdirector me estaba diciendo por el micrófono que me formara y yo le estaba diciendo que me permitiera, le dije varias veces. Ya cuando ella bajó, me dio rápido mi mochila y ya me estaba formando cuando me dice “A ver pásele para acá”, “Pero, ¿por qué si no estoy haciendo nada?”, y me empezó a decir así de cosas y que mañana con mi abuelita que quien sabe que tanto y total ya cuando me espere ahí, ya cuando me dijo “Ya puede salir y mañana lo quiero con su abuelita, si no, no puede entrar”, y le dije “Pero, déjeme hablar con usted, si no estoy haciendo nada” y me dejó hablando solo y se fue, se metió, y yo ya siento que es algo personal.

Director.- Pues a ver, habla con él.

Ao.- Yo ya intenté hablar con él, incluso ayer no vine porque no me iba a dejar entrar (el alumno prácticamente no deja hablar al director)

Director.- Escucha, escucha lo que te voy a decir, voy a estar aquí en el receso...

Nicholas- Ahorita dijo que para que ya me fuera yo a mi casa ahorita y que ya me quiere dar de baja.

Director.- Pues ve a hablar con él, convéncelo a él.

Nicholas- Yo ya fui, ya le dije.

Director.- Otra vez

Nicholas- Ayer ya fui, hasta vine de civil, iba a hablar con él y no me dejó, “No, no, no, que hasta que no vengas con tu abuelita”.

Director.- Yo no le puedo restar autoridad al subdirector, convéncelo a él.

Nicholas- Pero no, yo venía con usted, solamente para que usted le dijera qué problema tenía conmigo, si ahora no, yo siento, yo, yo que es algo personal.

Director.- Bueno yo ahorita hablo con el subdirector, pero si puedes hablar con él, habla.

Nicholas- Yo aquí me espero ahorita a que suba. Con permiso.

Director.- Espéralo, espéralo.

Las disposiciones disciplinarias, referentes a la formación, las ceremonias y eventos son tan numerosas y complejas que pueden contraponerse con algunas actividades académicas, en este caso aquellas que sirven para la elaboración del periódico mural, actividad ésta última inclusive relacionada con las ceremonias, escolta y bandas de guerra. Tal es la situación de Nicholas, que colabora en la colocación de periódico mural, pero debe de atender la orden de formarse para salir cuando no tiene todavía sus pertenencias. No atender la orden provoca una sanción de parte del subdirector, sanción que además

aparece como desproporcionada ante el tipo de falta cometida, si es que ésta existiese. Esta posibilidad es reconocida por el director, quien le insiste en que solicite hablar con el subdirector hasta que lo consiga. A pesar de la situación expuesta, el director le menciona que no le puede restar autoridad, aunque también le dice, estará observando, mientras el alumno habla con él.

#### 4.3.2 Sobre la “incongruencia” de la violencia institucional y la “naturaleza” de los varones

La escuela ejerce una incesante vigilancia que paradójicamente, por momentos puede ser muy endeble, situación que los alumnos detectan y en situaciones serias para ellos, se arriesgan a explorar y a argumentar a partir de esos vacíos e injusticias.

Los alumnos constantemente reiteraron que para ellos, las autoridades usan criterios distintos para casos similares y les parece inaceptable que los maestros, prefectos o trabajadores sociales actúen de manera incongruente, ya que de acuerdo a su estado de humor es la manera en que aplicaban la norma. Bajo esta lógica, desaprobaban que algunas autoridades a veces se “llevaran” con alumnos de quienes se hacían amigos y les otorgaban concesiones especiales como salidas fuera del salón y pláticas, pero sin llamarles la atención, mientras que con otros, no había ningún tipo de consideración, sino más bien exceso rigurosidad o hasta cuestiones personales en su contra. Desde esta perspectiva, la violencia institucional, se aplicaba de manera desigual.

Los intercambios entre las autoridades, maestros y directivos con los alumnos, denotaron una violencia simbólica constante. La violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 2009) observada, parece orientada no sólo a que los alumnos se formen y aprendan contenidos académicos, sino también a que aprendan roles, a que interioricen estructuras jerárquicas ubicándose dentro de ellas, pero también a que como resultado, se acostumbren a la posibilidad de tratos injustos y arbitrarios como parte de la vida cotidiana. Esta violencia puede ser vista por los alumnos como parte de medidas llevadas a cabo “por su bien” y que no hacen de mala voluntad, como lo expresan los estudiantes integrantes de la escolta y la banda de guerra en relación con la forma de trabajo con el instructor, pero también como parte de procesos en que deben de demostrar obediencia, inclusive en situaciones en que pueden resultar perjudicados a causa de una arbitraria o cuestionable aplicación de la normatividad, como es el caso de Nicholas.

El protocolo de presentación personal y de normatividad institucional con el que deben de cumplir los alumnos antes de siquiera entrar a los salones expone el nivel de subordinación y apego que es necesario mostrar para merecer el estar allí. La meritocracia

escolar a que se refiere Dubet (2005), en el caso de esta escuela, que no se limita sólo al trabajo y reconocimiento a los alumnos por su trabajo en los salones de clase, se extiende al cuidado en la apariencia personal, el uso del uniforme y hasta en las maneras y actitudes con las que se deben dirigir a las autoridades, aun si éstas llegaran a cometer arbitrariedades.

En esta especie de apego al mérito, ser reconocido como un alumno académicamente destacado, como en los casos de Andrey y Claudio, en los conflictos que experimentan con el prefecto y el subdirector respectivamente, parece constituir un elemento a su favor si deciden inconformarse. Con Nicholas sucede otra cosa. Como se ve en el apartado anterior, la recomendación del director es para que el alumno por su cuenta hable con el subdirector, porque el mismo director estará al pendiente, lo que muestra el conocimiento y ciertos niveles de sospecha que puede albergar sobre la posibilidad de que se cometan actos de omisión o arbitrariedades de parte de alguna autoridad subordinada. Sin embargo, esto también implica una actitud que parece normal: otorgar invariablemente mayor credibilidad a autoridades como el subdirector que al alumno, con lo cual el director contribuye para llevar adelante una arbitrariedad.

Hacer valer su voz requiere que los alumnos, como en este caso, tomen el riesgo de entrar con la máxima autoridad escolar, expongan su caso de manera respetuosa, clara y rápidamente. Nicholas está nervioso, se ve turbado y le cuesta trabajo explicarse. A pesar de sentirse afectado y pensar que tiene la razón, trata de evitar cualquier tipo de subjetividad y, en su angustia, acude a las creencias religiosas (“ora si por dios”), a la explicación detallada, a una actitud respetuosa y con mucho cuidado al cuestionar al subdirector. Jamás habla de derechos y jamás le hablan de ellos, su opción es buscar la figura de mayor autoridad en la escuela, porque reconoce que sólo así podrá resolver su problema.

Controlar y vigilar de manera particular a los varones resulta ser el objetivo central de la normatividad. Sin embargo, la forma en que se aplicaban las medidas de control, incluyen un tácito reconocimiento de que la “naturaleza” de los hombres los hace más inquietos, violentos, con habilidades para ciertas actividades o propensos a ciertas actitudes. En los momentos en que la subdirectora vigilaba los recesos, era habitual que al llamarle la atención a las alumnas les dijera que “no se llevaran” con los hombres porque ellos eran “más pesados”, afirmaciones que implicaban una aplicación distinta de la normatividad entre hombres y mujeres, pues reconocen como natural una mayor capacidad

para las actitudes violentas entre los hombres. La actitud de la maestra era solicitar prudencia en las mujeres en su trato con los hombres.

#### 4.4 Heteronormatividad, la otra violencia

##### 4.4.1 Algunos antecedentes históricos. La eugenesia y el higienismo

La distinción por género, es una de las formas en que la violencia institucional se expresa con mayor insistencia en las instituciones educativas públicas. La vigilancia heteronormativa persiste en las escuelas públicas mexicanas como parte de un discurso que articula preceptos judeo cristianos como la decencia (Hernández Rosete & Miscow, 2015), con el higienismo (Granja, 2009; Urías, 2007)

A principios del siglo pasado, las políticas públicas impulsaron corrientes de pensamiento vinculadas al higienismo y la eugenesia<sup>46</sup> en las escuelas mexicanas. Sus propuestas implicaron prácticas que establecían distinciones muy claras entre ser hombre o mujer, las cuales fueron adoptadas por la educación básica pública. A pesar de haber transcurrido más de un siglo de estas propuestas, su influencia llega hasta nuestros días.

La entrada del saber médico a las escuelas mediante el discurso higiénico - pedagógico (Granja, 2009), tiene lugar en el marco de un Estado mexicano preocupado por el progreso del país durante y después del Porfiriato. La eugenesia tendría gran difusión durante el gobierno de Álvaro Obregón, cuando al interior del Departamento Escolar de la naciente Secretaría de Educación Pública, se crea el Servicio Higiénico, cuyo propósito era "mejorar la higiene física y mental de la niñez mexicana" (Urías, 2007: 109). Eran épocas en que el Estado identificaba al "mejoramiento racial de la población" (Urías, 2007; Granja, 2009) como requisito indispensable para el acceso del país a la modernidad, razones por las que en las escuelas se hizo un pronunciado énfasis en la difusión de ciertos hábitos y valores vinculados con principios morales y prácticas militares que se materializaron en estrictas medidas de limpieza, de aseo personal y de uso del uniforme, pero marcados desde entonces por una constante diferenciación entre hombres y mujeres: cortes de pelo y uso de falda entre los más evidentes.

---

<sup>46</sup> En su artículo "Contar y clasificar la infancia. Las categorías de la escolarización en las escuelas primarias de la Ciudad de México 1870-1930" Josefina Granja analiza el concepto de "retraso escolar" y explica la importancia de la lógica médico pedagógica en el tránsito del higienismo, que puso a la escuela en el centro de la una "estrategia de saneamiento" de camino a la modernidad, a la eugenesia, "corriente de pensamiento con anclajes médicos y sociales que constituyó un cuerpo de saberes científicos orientados hacia el estudio de los problemas de conformación étnica y demográfica de los pueblos", cuya finalidad era "definir políticas sanitarias que permitiesen controlar tanto las patologías médicas como las sociales que amenazaban el progreso" en (Granja, 2009: 239)

Las prácticas derivadas de estas políticas en las escuelas han dejado huella en los hábitos y en parte de la normatividad y los patrones de conducta que los estudiantes deben seguir. En los hombres el corte de pelo al estilo militar es una de las exigencias más aceptadas en el medio escolar público. Si bien puede tener su origen en la intención de prevenir brotes epidémicos, la prohibición del pelo largo en varones es un tabú escolar que se alimenta tanto del rechazo a la homosexualidad como al de la pediculosis (Hernández Rosete & Miscow, 2015). Uno y otro asunto son vistos desde el mismo encuadre, el higienismo social con el que se busca contener la aparición de un escenario considerado como plaga, contrario a una orientación de progreso y modernidad, pero estrechamente vinculados a las concepciones católicas de decencia y estereotipos sobre los roles de género.

#### 4.4.2. Normas diferenciadas para varones y mujeres

Desde el ingreso a la escuela, las filas separadas en hombres y mujeres sirven para que prefectos, trabajadoras (es) sociales, subdirectores y directores, inspeccionen la presentación de las mujeres y varones: el corte de pelo a casquete corto, sin tatuajes, aretes y ningún accesorio en los hombres y con las mujeres el cabello recogido hacia atrás en su totalidad, sin adornos, tintes o aretes de ningún tipo y solamente con la valerina del color correspondiente al grado. Vestir correctamente el uniforme es una de las disposiciones que más se vigilan. En el caso de los hombres, deben de llevar en el brazo del suéter cintillas del color correspondiente al grado que se pertenece, bien fajados, es decir, que no se permite la camisa por fuera del pantalón, así como tampoco subir las mangas de los suéteres o usarlos amarrados a la cintura. En el caso de las mujeres, el uniforme de diario incluye el uso de la falda a la altura de la rodilla, solo cuando tienen Educación Física pueden llevar pantalones.

De acuerdo con el director, los primeros años le costó trabajo implementar algunas medidas, como la valerina, pero después de varias reuniones y de explicar su conveniencia, las madres y padres de familia, terminaron por aceptar. Esta situación era considerada por el director Pavel como un logro, pues permitió allanar el camino para que en años sucesivos, la valerina se instalara como parte de la indumentaria en el uniforme de las mujeres. Aquí insistiría en señalar (y me remitiría un tanto a Bourdieu, 2010) cómo en esta escuela las familias ceden a la institución la decisión sobre cuál es la presentación correcta y las formas de comportamiento que los alumnos y alumnas deben de mostrar. Valdría la pena también llamar la atención sobre si en escuelas de otros contextos, por ejemplos aquellos

pertenecientes a barrios de clases medias, sucedería algo similar o qué diferencias presentarían.

De este modo es que la disciplina escolar que distingue a la escuela se fue definiendo en los primeros dos años, para que más adelante, la mayoría de los padres la aceptara al ingresar a sus hijos como algo establecido de antemano. En el caso de la aportación voluntaria, resultaba una de las medidas que los padres y madres de familia reconocían como una necesidad ineludible si es que les interesaba mantener en condiciones aceptables las instalaciones e inmobiliario de la institución. Además, el que sus hijos hubieran podido ingresar a esa escuela parecía constituir un compromiso del cual la normatividad y la aportación voluntaria formaban parte.

La toma de acuerdos propiamente con los padres o madres de familia eran excepcionales y sucedía cuando se presentaba alguna necesidad o problema que las autoridades consideraban importante resolver de común acuerdo con las familias para también recibir su apoyo. Entonces, la escuela realizaba reuniones donde se exponía el o los problemas, se hacían propuestas, algunas de ellas de parte de la escuela. Se tomaban acuerdos, los asistentes firman de conformidad con relación por ejemplo a alguna innovación disciplinaria que, por lo común, consideraran como una mejora a la seguridad de los estudiantes, sobre la aportación voluntaria o alguna modificación al uniforme. Usualmente, la escuela implementa la innovación acordada y si es necesario, los familiares responsables de los alumnos y alumnas acuden de manera voluntaria para realizar algunas tareas de apoyo o monitorear la implementación de la innovación. De esta manera se organizó el cierre de la calle donde se ubica la escuela durante la entrada y salida de los alumnos por ejemplo y cuyo objetivo es evitar el paso de carros en las estrechas calles en horas de muy intenso tránsito de los estudiantes de ambos turnos.

Por otra parte, jamás observé que se plantearan, ni de parte de los maestros, ni de las autoridades, preguntar a los alumnos y alumnas su opinión con relación a alguna parte de la normatividad escolar. Algunos acuerdos entre maestro – alumno se llegan a dar en el marco de los salones de clase, pero sólo son válidos para esa hora y en esa asignatura. Contados maestros expresaron preocupaciones donde el centro eran los alumnos, como Ofelia de Español o de Ribyn, maestro de Formación Cívica y Ética.

Para la mayoría de los maestros, este tipo de normatividad es precisamente el inicio de un trabajo de organización escolar sólido, un “principio de orden” institucional necesario para trabajar, como lo expresaba Madeleine. Para muchos también se trataba de inculcar

hábitos, orden, valores y la limpieza que en sus familias no les enseñaban. Una reducida parte de los maestros consideraba que toda esta organización servía poco a los alumnos. En esta última postura se entrecruzaban lo personal (las rivalidades con el director) y concepciones de trabajo pedagógico que difieren sustancialmente con estas prácticas normativas.

#### 4.4.3 El equilibrio como cualidad para sobrevivir. Cuando los hombres “parecen” mujeres y las mujeres deben verse “decentes

El género como construcción social es uno de los “polos” fundamentales en formación de la identidad (Botello, 2008) y la distinción entre hombres y mujeres a lo largo del día es una constante. Cuando finalizan los recesos y los alumnos deben formarse ahora para pasar a sus salones, las filas de mujeres son autorizadas siempre para ir a sus salones antes que las de varones. Cuando avanzan los varones sin autorización, debido a alguna confusión porque creyeron que podían hacerlo inmediatamente después que sus compañeras o simplemente porque escucharon mal, quien supervisa la formación desde el pasillo de la dirección, con el micrófono en mano frecuentemente hace una comparación con las mujeres a manera de broma mediante frases como: “a ver la niña Gustavo, se regresa”, “el grupo de las mujeres con pantalones del “H”, se regresa”, estas bromas aparentemente sin mayor importancia y que provocan hilaridad en varios de los presentes, incluidos maestros y los demás grupos, resulta una forma de exhibir a los varones como débiles, impacientes o afeminados, como si en esos momentos de pretendida desobediencia o falta de atención, fueran menos varones, dejaran de serlo o hubiera una humillación en la comparación que les sirviera a manera de castigo.

Es común que cuando algunas autoridades, sobre todo los prefectos, llaman la atención de los varones, les apliquen calificativos que tienen que ver con el género, con validaciones de corte moral o con actitudes inmaduras: “niñas”, “parecen viejas”, “chillones”, “dejen de estar de comadres”, “acomódense bien el uniforme, parecen viejas fodongas”. De parte de las autoridades, hay ridiculizaciones y alusiones a las mujeres como si fueran parte de un grupo en condición de inferioridad: menos ordenadas, menos limpias o más débiles, la condición de mujer aparece como una desventaja en comparación a ser un hombre.

Estos juicios recuerda la existencia de instancias cuya tarea es presentar como natural lo que en realidad es producto de situaciones históricas sujetas a cambios y al entramado de la violencia simbólica, nos referimos a la dominación masculina sobre las mujeres (Bourdieu, 2010). El uso del uniforme, la rigurosa forma en que se establece

llevarlo (con todas las ventajas que implica en cuanto a la seguridad de los alumnos y alumnas una vez fuera de la escuela o bien para que no se produzca algún tipo de distinción de clase por el tipo de ropa que usaran), remite a una división discriminatoria de género al interior del plantel. En primer lugar condiciones como el casquete corto suponen la imagen de cierto tipo de varón con aspecto fuerte, pulcro y similar al que presentan los integrantes de las fuerzas militares. Del otro lado, el requisito para las mujeres de usar la falda e inclusive solicitarla a las rodillas, sin maquillaje, con la valerina y el cabello recogido hacia atrás, sin ningún tipo peinado o maquillaje favorece los juicios morales hacia ellas de parte de los varones, situación que hay que enfatizar, se origina en las disposiciones institucionales sobre cómo se debe de vestir un hombre y cómo debe de hacerlo una mujer. El testimonio de Ray, alumno de segundo grado, ilustra cómo su condición de varón aunado a la normatividad escolar, pareciera autorizarle para adoptar una postura en la que a las mujeres se les puede sancionar y descalificar por usar el uniforme o arreglarse fuera de los criterios establecidos:

AF: ¿Usted qué opina de eso? De que se pinten y se suban la falda.

Ray: Creo que... como decía un compañero, para mostrar lo que no tienen (se ríe para luego adoptar un gesto serio). Para mí que está mal, ¿no?, deben de verse decentes, la falda no tiene que rebasar las rodillas y no entiendo por qué se la suben. Para mí se ve mal.

Para Ray, el uso del uniforme como lo establece la escuela, con connotaciones implícitas de género e implicaciones morales (en este caso debido al uso de la falda) es una expresión de “decencia” de parte de las niñas, lo contrario se presta a varias interpretaciones entre las que resalta la opinión desaprobatoria compartida con otro compañero. Las disposiciones institucionales acerca del uso del uniforme y en general sobre cómo deben arreglarse las mujeres es fuente constante de adjetivos de parte de los alumnos, pero también entre las alumnas mismas. En este caso, como señala Bordieu (2000), resulta indudable el peso de instituciones como la escuela para construir referentes simbólicos en que los hombres están en condiciones de efectuar juicios morales sobre las mujeres, de ir construyendo mediante un ordenamiento simbólico institucional lo que se ha denominado como “dominación masculina”.

Las prácticas provenientes de corrientes higienistas y eugenésicas en las escuelas públicas, dan forma a gran parte de las expresiones heteronormativas de disciplina a la que están sujetos alumnos y alumnas de la secundaria. A raíz de ello, se producen



manifestaciones de carácter homofóbico que aparecen como normales, ya que los varones que no coinciden con el modelo que la escuela propone, pulcro, duro, de modales fuertes, entre otros rasgos, conlleva riesgos de agresiones, burlas, insultos o hasta daños físicos hacia algunos compañeros.

Un ejemplo tiene que ver con las burlas y caricaturización de ademanes reconocidos como exclusivos de las mujeres y sucede cuando se les asemeja con “viejas fodongas” o “chismosas”. Entonces demostrar que se es un hombre implicará tratar de humillar a los otros varones, pero además aprender que están en posibilidades de juzgar y señalar moralmente a sus compañeras.

La persistencia de creencias sobre higienismo refuerzan los roles de género. Lejos de descansar en un sustento científico, son prescripciones morales de lo que debe ser la sexualidad apegada a valores católicos (Núñez, 2007) Por eso, la agravante de fondo es que la vigilancia heteronormativa atentaría contra el carácter laico como derecho educativo en la escuela pública.

La anormalidad asume matices diferenciados entre mujeres y varones, pero en ambos casos pasa por distintos usos del cuerpo. En el caso de las mujeres, hay una orientación particularmente moral en la decencia, expresada en llevar correctamente el uniforme, sobre todo en cuanto al largo de la falda y el uso de maquillaje. Se trata de rasgos indispensables para no hacerse acreedora de adjetivos descalificativos tanto de parte de autoridades, de compañeras y de compañeros. También importan las formas de sentarse, el uso del lenguaje y de los espacios comunes, así como el tipo de actividades que se realicen durante los espacios del receso o sin maestro. La mayor parte de los maestros identificaban a la edad como factor que determinaba el uso de maquillaje o de cierto tipo de ropa entre las mujeres. Por ejemplo, algunas maestras que acudían a la escuela con vestimentas que a las alumnas les estaba totalmente prohibida o maquilladas (medias con estampados o faldas cortas), expresaban que “ya habría tiempo” para ellas, que estaban “muy chicas”, que era el momento de que aprendieran otras cosas y que todas pasaron por eso, refiriéndose a que todas las mujeres (maestras o de personal administrativo) habían cumplido con ese tipo de reglamento durante sus años de secundaria y pasado por ese tipo de enjuiciamientos morales. En ningún momento se observó que alguna maestra o integrantes del personal administrativo, propusiera seguir normas similares a las que regían la indumentaria de las alumnas. Una excepción notoria era la subdirectora del turno

matutino, quien comúnmente usaba una especie de diadema en la cabeza y un peinado similar al que les exigían a las alumnas: cabello completamente recogido hacia atrás.

Las alumnas aprenden también a exteriorizar juicios morales contra sus compañeras a partir de los criterios que la escuela les presenta. De modo que, para algunas alumnas, subirse la falda es sinónimo de que son unas “locas” en alusión a la inmoralidad que esa actitud prueba, de manera que los mismos chicos que tienen una novia considerada como “loca” se desvaloriza a sí mismo. Este tipo de juicios entre mujeres, llegan a darse de manera mecánica e identifican a compañeras como “locas” por el solo hecho de pertenecer a algún grupo en particular, independientemente del grado. Lenina, una alumna de tercer grado del turno matutino, señalaba que las alumnas del “C” eran conocidas por ser unas “fáciles”, parecía que por algún acto de coincidencia inexplicable, las alumnas “inmorales” pudieran coincidir en ese grupo.

Lenina.- Es que casi siempre las del C, todas las del C, primeros y segundos y terceros están catalogadas como las, las fáciles por así decirles, porque bueno las de 3<sup>o</sup>C” sí son muy, muy locas, las de segundo también, ellas dicen “Ay es que nadie me quiere por mis sentimientos” y así, cuando ellas son locas, locas (enfatisa éstas últimas palabras), así con mayúsculas, así, (también esto último lo enfatisa).

Al preguntarle, si había alguna razón de por qué sucedía esto y por qué pensaba que se daba esta “coincidencia” con ese grupo, la alumna responde que no sabe, pero que “así es siempre”.

Los varones deben moverse entre dos situaciones contrapuestas. Por una parte el puntual cumplimiento del reglamento y la obediencia a la institución, por otra y ante sus pares adoptar una presencia fuerte, dura, un lenguaje agresivo, actitudes apegadas a los riesgos, mostrar descrédito por las actividades de las mujeres y el desafío a la autoridad. Lograr el equilibrio entre todos estos factores es una condición que raramente se cumplía y los alumnos que lograban manejar todos estos factores sin mucha dificultad, parecían ser quienes sobrellevaban de mejor manera la convivencia tanto con sus compañeros varones como con la autoridad escolar. Había una constante negociación de los varones en dos planos, con la normatividad escolar y las autoridades, por un lado, y el proceso de lograr la inclusión al grupo de compañeros varones, por otro. La intersección de estos espacios representaba constantes formas de competencia con el resto de los varones con actitudes similares. Bajo esta lógica, cabe señalar la marginación en que se mantenían los varones que denotan mesura, consideración, tolerancia o respeto en su trato con los demás, pero

que al mismo tiempo deben interactuar con sus compañeros más apegados a los estereotipos de varones antes descritos.

#### 4.5 Los maestros ante la disciplina institucional

##### 4.5.1 La gestión escolar de Pavel y los grupos de maestros

Continuamente el director se refirió a lo que él llamaba “errores”, “faltas”, “malos entendidos” o situaciones en que los maestros “se pasaban” con los alumnos. En estas situaciones dice, hablaba con los maestros aparte, pues no resultaba adecuado llamarles la atención frente a terceros, es decir frente a quienes la escuela debía de presentar una imagen de unidad, buena organización y control efectivos: los alumnos y sus familias. La subdirectora también se quejaba de que los prefectos recurrieran demasiado a los gritos y hasta a jalones para poner en orden a los alumnos, pues eso evidenciaba falta de autoridad, situación que aceptó, a veces se volvía en contra del tipo de formación académica que la escuela pretendía transmitir.

Con relación a los maestros, su postura sobre la administración en curso es fundamental para su trabajo en la escuela. Si bien esta investigación no se centra en el trabajo docente, sí se pudieron identificar algunos rasgos con relación a su trabajo con los alumnos y al contexto institucional normativo en el que se produce su tarea.

En la escuela existen profundas divisiones entre los maestros. Algunas de ellas derivadas de la postura que cada uno guarda con relación a la forma de trabajo del director, en otras como producto de problemas laborales y personales. También hay una división resultado de los cambios producidos en la escuela. Algunos maestros son considerados como los “nuevos”, otros como quienes “ya tienen sus años”, o bien aquellos que pertenecen a los “fundadores” de la escuela. El resultado son varios grupos y subgrupos, donde algunos de los maestros con más años, asumen un papel de mayor autoridad sobre los “nuevos”, aunque conviene recalcar que la forma de trabajo en secundaria no permite mucha comunicación o interferencia de unos en el trabajo de los demás, particularmente dentro de los salones de clase.

Cuando surgieron diferencias entre el personal, éstas nunca involucraron cuestiones profesionales, no tocaban la forma de trabajo entre ellos, más bien asumían un carácter personal y se ventilaban en pláticas informales. Parecía existir un acuerdo tácito para omitir cualquier cuestionamiento al trabajo entre compañeros maestros, a pesar de que en algún momento éste pudiera afectar al alumno. Se trataba de una complicidad justificada desde

el “yo vengo a trabajar y no quiero problemas”, por lo que una vez que terminaban su horario se retiraban. Había maestros de un mismo turno, que por pertenecer a distintos grados, no se conocían, situación más frecuente en el turno vespertino que en el matutino, donde a pesar de tener menor población, había más maestros por tener menos horas por profesor. Los maestros de tiempo completo se concentraban más en el matutino.

Lo personal parecía predominar sobre lo laboral. La forma de gestión que implementó el director en funciones, reunía a un nutrido grupo de maestros descontentos, otro grupo era de docentes más allegados a su forma de trabajo y cercanos a él, mientras que la mayor parte, daban su clase y se retiraban, sin establecer mayor contacto con los demás maestros. A pesar de expresar constantes quejas, los maestros descontentos cumplían con sus horarios, tenían muy pocas inasistencias y se apegaban a la forma de trabajo ya establecida. En esto seguramente incidía que, como ellos mismos señalan, el director es una figura indispensable si por algún motivo llegaran a necesitar de cualquier mejora en sus condiciones laborales: la organización de sus horarios, cambios de turnos o hasta de escuela. Si entre los maestros las diferencias se establecen a partir de quiénes apoyan o no al director y con base en la antigüedad de cada maestro, desde la perspectiva de la autoridad, lo importante es si el maestro tiene control de grupo, no falta, gana concursos y no reprueba demasiados alumnos.

#### 4.5.2 Los maestros “con” y “sin control” sobre sus grupos

El control y la normatividad que se despliegan en la escuela es el marco disciplinario en el que los maestros llevan a cabo su trabajo en los salones de clase. Esto significa que, desde la perspectiva de directores y demás responsables de la organización, el orden y normatividad institucionales son el soporte con el que los maestros cuentan, por lo que tendrían para mantener el mismo orden disciplinario o al menos algo parecido en sus salones de clase. El director Pavel constantemente se ufana del silencio que existía en la escuela y señalaba que ese silencio, era producto de mucho trabajo y de un cuidadoso empeño en planear las cosas para que salieran bien: reglas, asignación de tareas, medidas de uso correcto del uniforme, actitudes de los alumnos y control sobre ellos.

Los maestros que llegaban a “perder el control” de los grupos, es decir donde hay mucho ruido, los alumnos se encuentran de pie o donde no se puede escuchar al maestro debido al ruido, donde no portan en su clase el uniforme como es debido o los alumnos se agreden, son muy mal vistos por las autoridades responsables, pues ello significa una ruptura con la disciplina que tanto trabajo les cuesta implementar al inicio de cada ciclo

escolar. Es común ver a la subdirectora del turno matutino o a alguna de las coordinadoras, pasear por los pasillos y entrar a los grupos, aun si tienen clase, para indicarle a alguna alumna que se acomode la valerina, la falda o a algún alumno que se faje, se peine o se corte el cabello, situación que genera molestia entre los maestros.

La mayor parte de los maestros no participa directamente de la vigilancia y el control de los alumnos. En algunos casos por estar en desacuerdo con las disposiciones sobre ellos, pero en la mayoría por considerar que este tipo de funciones no les corresponden. En el turno matutino, solo los maestros de Educación Física, de Talleres o aquellos cuyas asignaturas requerían que los alumnos se trasladaran a otro salón, organizaban a sus grupos para que lo hicieran formados. Algunos de ellos, como el profesor de Danza, eran particularmente estrictos con las formaciones y era conocido entre las autoridades y alumnos por ser un maestro que disciplinaba “muy bien” a los alumnos ya que siempre estaban trabajando en su clase y mantenía a los alumnos en orden. En sus clases, los alumnos considerados como problemáticos, tenían una actitud bastante apegada al trabajo del maestro. En el turno vespertino, se observó la misma actitud con el maestro de Matemáticas de tercer grado. Ambos profesores se distinguían por trabajar los contenidos curriculares y por establecer una escasa comunicación con los alumnos, debido en parte a la cantidad de grupos que tenían.

#### 4.5.3 Los maestros y sus alumnos. Algunas formas de trabajo

En este apartado, se hace una breve descripción de los maestros de esta secundaria. La mayor parte de los alumnos expresaron tener a sus profesores en muy buen concepto, pues los consideraban bien preparados, inteligentes, capaces, es decir, “buenos” maestros. Señalaron que preferían estar con ellos en sus salones de clase que bajo la vigilancia de prefectos y coordinadoras(es). Algunos maestros que se manifestaban en desacuerdo con el trato de la autoridad hacia los alumnos, permitían a las mujeres quitarse las valerinas, no les gritaban y trataban de mantener una relación de camaradería, al mismo tiempo expresaban firmeza en las decisiones o acuerdos que llegaban a tomar con sus grupos, sobre todo en cuanto al respeto que consideraba, se debían entre alumnos. Este tipo de actitud, era muy valorada de parte la mayoría de los alumnos. Se trataba de maestros con bastante tolerancia, que escasamente emitían juicios de valor o adjetivos calificativos hacia ellos, dedicaban tiempo a preparar sus clases y material para las mismas. Uno de los maestros más apreciado por esta forma de trabajo era Ribyn, de Formación Cívica y Ética. En su caso, inclusive algunos alumnos considerados muy indisciplinados que habían sido

sus alumnos, se expresaban de él de las siguientes formas: “La verdad, mis respetos a ese maestro”, “Ese maestro si te sabe tratar”, valoraciones desafortunadamente muy escasas hacia los profesores, ya que los alumnos les reconocían como inteligentes, preparados o que “sabían mucho” de su materia, pero no por ser respetuosos con ellos.

Había otro tipo de maestros, ubicados en extremos generacionales, es decir, recién egresados o ya con muchos años de servicio y que eran quienes a menudo “perdían el control” del grupo. En estos casos, podían ser hasta blanco de burlas, principalmente de parte de los prefectos, particularmente si se trataba de maestros varones, sobre quienes se expresaban en términos de “este cuate quiere que le vaya a callar a sus grupos para que pueda trabajar”. Este grupo de maestros eran motivo de gran preocupación de parte del director y subdirectora, pues afirmaban que dañaban el trabajo disciplinario del conjunto.

Entre los maestros que se manifestaban en desacuerdo con el trabajo del director y las normas establecidas, observé ciertas contradicciones, así como fuertes dificultades con los alumnos por decisiones que los chicos consideraban arbitrarias, como fue el caso de Laertes a quien el maestro de Geografía, como vimos, llama la atención de manera muy enfática, le hace un citatorio y trae a colación a su familia, “¿tu papá no te compra plumas?”. Se trata de una situación contradictoria porque este profesor señaló abiertamente estar en desacuerdo con la manera en que se estigmatizaba y regañaba a los alumnos considerados problema por las autoridades, pero en este caso, desde la mirada del alumno y de sus propios criterios, incurre en una situación similar: no considerar la opinión del alumno, aludir a una situación familiar y hacer uso de los mecanismos coercitivos de la misma manera que otras autoridades lo hacían, pero con alumno con un desempeño académico destacado. Otro caso, fue el de Andrey y el maestro de Informática. Este profesor también hacía patente su desacuerdo con toda la forma de trabajo del director, en particular con la escolta y los concursos, pero en cuya clase Andrey expresaba sentirse muy a disgusto por el tipo de injusticias que sentía que el maestro cometía con él, como fue la de condicionar la entrada del grupo al salón hasta que él, que había llegado tarde, no se pusiera la bata. Lo cual equivalía a que Andrey diera las muestras de obediencia y subordinación que tanto cuestionaba en la gestión de Pavel.

Los maestros incurrían muy a menudo en diversos actos de discriminación por ejemplo, cuando hacen referencia a la estructura de las familias de los alumnos. El caso del maestro de Geografía con Laertes, muestra cómo el referente de proveedor familiar para el maestro es el padre del alumno, si bien durante la entrevista, Laertes afirmó que en

su casa, tanto su mamá como su papá trabajaban. Una concepción generalizada de prefectos y muchos maestros, fue la de expresar juicios morales desventajosos sobre las familias con la figura del padre ausente, de modo que para ellos era normal afirmar que, “pues qué espera uno si su mamá está sola”, “era más dedicado que otros y eso que nada más vive con su mamá y sus abuelitos”, “como su papá no vive con ellos, la mamá lo consiente mucho, por eso no tiene disciplina”.

En otros momentos, los maestros reproducen prejuicios hacia alguno de los turnos, el vespertino en particular. Al hacer bromas sobre el aspecto y las preferencias para vestirse o arreglarse de las alumnas del turno vespertino, se les caricaturiza debido al tipo de peinado que usan, los colores vivos de las cintas con que se sujetan el cabello. Aunado a ello, su fisonomía morena, las convierte en personas provenientes de grupos étnicos de origen indígena, como si estos rasgos, más los colores de algún accesorio fueran en sí mismo un defecto que justificaba una burla de connotaciones socioculturales.

Los maestros que priorizaban un trato afectivo e intentaban establecer acuerdos con los alumnos fueron escasos, este tipo de profesores además, parecían encontrarse entre posturas contradictorias. Por un lado, sus intentos para brindar lo que ellos consideraban un trato adecuado a los alumnos, por otro la normatividad escolar que la institución y gran parte de la comunidad de padres y madres de familia apoyaban. De este modo, si en sus clases no respaldaban las disposiciones institucionales explícitas, pero se presentaba algún acto de indisciplina grave, un accidente o sobre todo si el maestro tenía problemas de control con sus grupos, por lo general la comunidad de acuerdo con la normatividad lo atribuía a que no atendía las disposiciones institucionales en que sí se controlaba a los alumnos.

Estas diferencias acerca de qué valores, hábitos o actitudes son correctos, confundían a los alumnos. Por una parte, en segundo y tercer grado, los alumnos llevan la asignatura de Formación Cívica y Ética, donde los contenidos curriculares implican que los maestros intenten llevar a cabo estrategias de enseñanza correspondientes con el ejercicio de la democracia, la ciudadanía y valores como el respeto, la tolerancia o la solidaridad. La existencia de estas prácticas sólo en esta asignatura, en el caso de que los propósitos curriculares se cumplieran con ellas, podría generar que los alumnos terminen por asociar las prácticas justas o el trato digno con la persona del docente que imparte esta materia y no con una estrategia cultural institucional cotidiana. El resultado muy probablemente sería

que el enfoque y los principios de Formación Cívica y Ética, aparezca como un ejercicio marginal en una materia que tiene asignadas dos horas por semana.

Por otra parte, estaba la organización escolar y la propuesta heteronormativa que se concretaba diariamente y que adquiere mayor relevancia, pues les presenta modelos de identidad, unifica criterios de trabajo y da a la escuela rasgos valorados en el contexto sociocultural en que se ubica. Al interior de la comunidad escolar y en el trato con los alumnos, entre la obediencia y la toma de acuerdos, priva la primera; entre el respeto a la diversidad y la idealización de la familia típica nuclear, predominaba la segunda postura.

En nombre del conocimiento, la formación de los alumnos tiene entre sus principales propósitos adquirir habilidades útiles y funcionales para la sociedad. En algunos casos este aprendizaje llegará hasta la especialización universitaria, en otros, la mayoría, les servirá para estudiar una carrera técnica, buscarán integrarse a corporaciones de seguridad o al ejército como expresaron varios alumnos o alumnas que era su propósito. Otros más, no continuarán sus estudios y pasarán a formar parte de la gran masa de población con una ocupación “informal” o vinculada a actividades delictivas de las que se localizan en Iztapalapa. En todo caso, la naturalización de la subordinación a la autoridad será parte sustancial de su formación durante la secundaria.

El propósito de este capítulo ha sido destacar el vínculo entre el escenario sociocultural y la trayectoria misma de la institución. He descrito cómo es la vida diaria en una zona particular de Santa Catarina y cómo la escuela aparta, durante esta etapa a sus alumnos de ese entorno de inseguridad y violencia, para después organizar bajo sus reglas, una vida institucional propia. En este esfuerzo, la escuela genera nuevas dinámicas y contiene cierto tipo de violencia, pero también puede dar paso a nuevas desigualdades e interacciones que nutren la formación de identidades masculinas asociadas a mandatos simbólicos de género y sobre los que los varones van tomando postura.



## Capítulo 5

### Las identidades de los alumnos de la secundaria y los procesos que conducen a la violencia

Los capítulos cinco y seis son sustanciales en esta investigación, pues son, en cierta forma el resultado de los que le preceden. En ellos analizo las identidades de los alumnos de la secundaria, motivo por el que se exponen rasgos de su forma de vida: sus hábitos, gustos, vida social y costumbres, lo que les llama la atención y les gusta hacer. En consecuencia, adquiere relevancia saber cómo ven al otro, hombres y mujeres, con quienes diariamente comparten parte de su vida en la escuela, las formas que asumen sus interacciones y que permiten analizar la gestación de los procesos que conducen a la formación de masculinidades asociadas a estereotipos violentos. En este camino, también es relevante su visión de la escuela desde la perspectiva de lo que les gusta y les desagrada de su vida como estudiantes, cómo ven a los maestros y a las autoridades.

Para centrar el análisis en los alumnos es fundamental considerar lo que ellos mismos consideran relevante de sus relaciones con sus compañeros y por lo tanto en cómo se van construyendo culturalmente los ambientes escolares en que surgen distintos tipos de violencia. En un primer momento, lo que se describen, no sin ciertas contradicciones, son sus criterios de relación, para pasar después a describir cómo el maltrato y abuso pueden ser vistos como un resultado natural que se articula el contexto institucional y la cultura escolar en la que ellos son actores principales.

#### 5.1 Vivir en Iztapalapa y asistir a la escuela

##### 5.1.1 Algunos rasgos y hábitos de los alumnos de la secundaria

Describir a los varones de la secundaria implica detallar hábitos y prácticas que aparte de diversos, pueden resultar paradójicos. Existía un plano, donde los alumnos expresaban actitudes profundamente individualistas y expresiones donde parecían querer demostrar lejanía emocional del resto de los compañeros, rasgos que recuerdan algunos de los planteamientos de Bauman (2011) y de Dubet (Dubet & Martuccelli, 2000). Después de todo, como lo señala Bauman, es tarea de cada sujeto formarse y asumir la responsabilidad de cuidar de sí mismo, aunque siempre bajo la tutela de instituciones como la escuela.<sup>47</sup> En una investigación que hacen Dubet y Martuchelli en una secundaria de Francia, encuentran

---

<sup>47</sup> Como ejemplo están algunos de los planteamientos pedagógicos centrales para Educación básica en México, donde se establece que la función de la escuela es enseñar a los alumnos aquello que necesitan para “aprender a aprender” (SEP, 2016).

como rasgos de los alumnos el miedo al ridículo y a la humillación (Dubet & Martuccelli, 2000). En la escuela de este estudio, los alumnos evitaban estos temores mediante la evasión de alguna identificación colectiva de su persona con cualquier debilidad, como la empatía, la aceptación explícita de la importancia que asumían los otros o el simple reconocimiento de su existencia. El cuadro tres presenta una breve descripción de los alumnos de la secundaria.

Del otro lado, los alumnos, también manifestaron un excesivo interés por integrarse y destacar en los colectivos que los chicos suelen formar en esa etapa. Las identidades de los varones se distinguen por rasgos muy variados y suelen articular atributos antes poco frecuentes. Hay alumnos a quienes por un lado les gustaba cocinar en sus casas, mientras por otro, les agradaban las peleas de perros. Fue muy común que cuando señalaban tener muchos amigos y una actividad social intensa, se refirieran principalmente a sus contactos en las redes sociales virtuales, ya que una gran parte de ellos decía que casi no salían de sus casas, excepto para lo indispensable e inclusive no tenían mucho trato o no conocían sus vecinos. De este modo, se manifiesta entre ellos una tensión entre la dimensión individual y los sentidos de pertenencia que desarrollan. Las transformaciones socioculturales han incidido en que las actividades antes consideradas como típicamente sociales o propias de un género, salir o cocinar, se modifiquen. Ahora están en contacto virtual con los demás o alternan sus actividades en la cocina con otras de índole muy diferente, como asistir a peleas de perros.

En esta lógica un tanto contradictoria, señalaron a la falta de unión como uno de los peores defectos que podía tener un grupo, pero enfatizaron en que resguardarse de los abusos de sus compañeros era una tarea individual porque afirman, lo correcto es no “meterse” en los asuntos de los demás. Aparecía así un creciente sentido de competencia entre alumnos y grupos, pero también la necesidad de ser reconocido y formar parte de los grupos de aquellos que “sí estudian”, de equipos de fútbol, o de los varones que establecen las pautas para el tipo de trato entre los hombres de un grupo.<sup>48</sup> Al mismo tiempo que algunos grupos se coordinan para faltar a clase o abusar de algún alumno, igualmente pueden actuar en grupo para oponerse a algún maestro que consideran arbitrario o “mal maestro”.

---

<sup>48</sup> Había casos como el de un grupo de alumnos de tercer grado, quienes refrendaban su amistad mediante el uso de sudaderas negras a modo de identificación y que se autodenominaban Hombres de Negro.

Sin que medie razón aparente, se aplican continuamente entre sí adjetivos con los que tratan de demostrar indiferencia y distancia emocional lejanía con sus compañeros. Por ejemplo, al preguntarles sobre lo que opinan de las parejas o amigos, se refieren a ellos como, “este tipo, esta tipa”, no mencionan sus nombres, a pesar de saberlos, o bien consideran que “no vale la pena” dedicarle su tiempo a la vida de los demás, afirman que la vida de los demás no les interesan, “los veo como son, pero yo vengo a mis cosas y nada más”, señalan. La demostración de alguna forma de sentimiento emotivo pareciera una debilidad de la cual otros pueden sacar provecho y convertirlos en objeto de burla. Esta tendencia se intensifica debido a las competencias constantes dentro y fuera de los salones de clase, pues en ellas se exponen errores o vacilaciones que frecuentemente se maximizan y dan pie a constantes actitudes de burlas, despectivas o excluyentes entre compañeros, tenemos que “las fricciones entre el grupo de pares y las exigencias de la escuela dominan” la institución (Dubet & Martuccelli, 2000: 203). Algunas de las expresiones cotidianas más usadas son para humillar o ridiculizar y se refieren a la ropa, a cómo se usa el uniforme, a la forma de peinarse, los zapatos, las formas de participar o responder en clase, la apariencia física o el tipo de accesorios como celulares que cada quien utilice. El desprecio y la exclusión se convierten en parámetros para relacionarse con los demás, actitudes promovidas en gran parte por la misma estructura escolar que jerarquiza y relega a quienes van hilvanando “fracasos relativos” (Dubet & Martuccelli, 2000: 327).

Las actividades y hábitos de consumo son igualmente diversos. Algunos de los varones entrevistados, señalan que participan en grupos de música (hip hop), dibujan, pintan, cocinan, practican algún deporte, leen o tocan algún instrumento como la guitarra, la batería o el violín. Están en permanente comunicación mediante las redes sociales virtuales, les llama la atención la computación, navegar en Internet e intentar entrar a lugares o direcciones a los que no tienen permiso o pueden ser riesgosas como la llamada “web profunda”. Todavía hay alumnos que ven la televisión abierta y quienes tienen posibilidad, optan por la de cable por encima de la abierta. En sus casas, una de las costumbres más extendidas es la de hacer varias cosas al mismo tiempo: platican en las redes sociales mientras hacen la tarea escolar y escuchan música o ven la televisión, actividades que además se extienden más allá de los horarios antes acostumbrados. Esta multiplicidad de actividades recuerdan nuevamente lo que Bauman (2011) y Hall y Du Gay (2011) señalan sobre la cantidad de opciones similares a elegir, pero en distintos espacios

del planeta, pero que al mismo tiempo están sujetos a una temporalidad. Por otra parte representan también, la necesidad de alternativas que ellos mismos buscan.

Como vemos, los alumnos seleccionan elementos de los espacios que recorren a lo largo de su vida, sobre todo la familia y la escuela, para formar sus identidades. El resultado no necesariamente es una identidad que muestre rasgos congruentes entre sí (Bauman, 2011; Hall & Du Gay, 2011), sino una con múltiples aspectos que pueden ser contradictorios. De este modo, es que también es posible identificar paradójicas y una violencia velada tras actitudes despectivas y excluyentes producidas entre el común de los alumnos, incluyendo aquellos que son considerados estudiosos o disciplinados por los maestros y autoridades.

Dentro de una descripción que pudiera considerar las condiciones diversas y aparentemente contradictorias que presentan los alumnos, los anteriores son algunos de los rasgos que distinguen a los varones de la secundaria. En este piso común de espacios, gustos, actividades y actitudes se gestan los procesos que dan paso formas de convivencia responsables, solidarias, pero también a interacciones agresivas, a ofensas o burlas que pueden prosperar hasta convertirse en actos de violencia de distinta intensidad. Una buena cantidad de ellos serán catalogados por la autoridad como escandalosos, inexplicables y aparentemente fuera de toda lógica institucional.

**Cuadro 2. Rasgos de la población de estudiantes de la secundaria**

|  |  |
|--|--|
| <b>Delegación:</b>                                   | Iztapalapa.  |
| <b>Edades de los estudiantes:</b>                    | De 12 a 17 años  |
| <b>Lugares de procedencia:</b>                       | Santa Catarina y Los Reyes la Paz  |
| <b>Colonias:</b>                                     | Álamos, Emiliano Zapata, Ampliación Emiliano Zapata, Potrero.  |
| <b>Ocupaciones laborales sus padres.</b>             | En el caso de las madres: Trabajadoras domésticas, obreras en fábricas de galletas o en la Central de Abasto, enfermeras, dependientas en puestos de pan, libros, propietarias de tiendas de abarrotes, estilistas, venta de manualidades que ellas mismas hacen. En el caso de los varones: mecánicos, policías, despachadores en bases de combis, propietarios de algún puesto de venta de verduras en tianguis, también son tableros en el mercado de la colonia, venta de tacos en locales de la zona.   |
| <b>Tipo de familias:</b>                             | Nucleares tradicionales, tradicionales extendidas o encabezadas por mujeres. La tercera parte de las familias estaban encabezadas por las madres. El mínimo de integrantes de una familia es de cuatro, dos hijos varones, su abuela materna y la madre que sostiene la casa. En el caso de las familias extendidas, un mismo terreno podía estar ocupado por varias familias.   |
| <b>Rasgos y hábitos de los alumnos</b>               | Los gustos y hábitos de los alumnos son muy heterogéneos. A la mayoría les gustan las caricaturas, el anime, ver televisión por cable, videos de música o que ellos llaman “chistosos” y los hacen reír en internet. También se inclinan por permanecer en contacto con sus grupos de amigos vía internet, principalmente por Facebook. Manifiestan inquietud por aprender sobre computación, por tocar algún instrumento y practicar algún deporte. Los horarios son también muy diferenciados, en algunos casos, no tienen límites para permanecer en las redes sociales. En varios casos señalaron que les llamaban la atención espectáculos de carácter violento o bien subir a internet peleas entre los alumnos de la secundaria. Al mismo tiempo que dan gran importancia a las habilidades individuales, consideran muy relevantes las expresiones de solidaridad y colaboración entre los grupos. |
| <b>Percepciones sobre cómo debe de ser un varón:</b> | La mayoría de los varones piensan en formar una familia y ser proveedor. Consideran que los juegos “pesados” son normales entre los hombres, aunque no están de acuerdo con ellos.   |
| <b>Observaciones</b>                                 | En el caso de sus mamás, los alumnos siempre sabían a qué se dedicaban, con los padres era diferente, pues a veces “suponían” lo que hacían sin tener seguridad de que así fuera, algunos mencionaban por ejemplo que “creo” que trabaja en el sindicato. Era común que aunque el padre de familia ya no tuviera alguna ocupación (por enfermedad o por estar desempleado), se les considerara, sobre todo de parte de las mamás, jefes de familia con poder de decisión, lo que frecuentemente generaba fuertes conflictos con el resto de los integrantes, sobre todo con los hijos que ya laboraban y eran autosuficientes.   |

### 5.1.2. Uso de la tecnología y los medios de comunicación

Los alumnos con quienes se platicó, hacen uso extendido de Internet, la televisión abierta y de cable, así como de los teléfonos celulares, fueron pocos los ejemplos de alumnos que no contaban con celular. Todos los alumnos con quienes se platicó dijeron contar con una computadora en su casa, si bien no en todos los casos funciona correctamente y algunas eran de segunda mano, otros más decían que estaban cubriendo su costo en pagos. No todos tienen conexión a Internet, por lo que cuando necesitan conectarse asisten a los cafés internet. En estos locales por diez pesos la hora, los alumnos pueden conectarse a Internet y obtener información para realizar sus tareas, navegar e ingresar a redes sociales.

Internet es una parte sustancial de su vida cotidiana. En las redes sociales pueden actualizarse sobre las tareas cuando no van a la escuela. También chatean con sus amigos, con su novia y con familiares que se encuentran geográficamente lejos. En internet ven películas, anime<sup>49</sup> o videos de la música que les gusta y que de otra manera les resulta inaccesible adquirir, igualmente les permite estar al tanto de las noticias sobre asuntos que les interesan: sus cantantes favoritos, la vida animal o sobre cómo cocinar o sobre temas escolares y sobre los que les interesa indagar más. Sobre todo en Facebook, crean grupos virtuales, donde se integran, en primer lugar a su grupo escolar y en algunos casos, con otros subgrupos del mismo grupo, con sus amigos más cercanos y los configuran como de entrada restringida, cerrados o secretos. La configuración para sus grupos está determinado por los tipos de amistad que mantengan sus integrantes y el tipo de información que quieran compartir: tareas, imágenes, fotografías, etiquetar a otros, confidencias, etc. Internet y las posibilidades que ofrece, permiten a los alumnos un acceso prácticamente ilimitado a todo tipo de información, a una gran variedad de actividades, así como la oportunidad de permanecer en contacto constante con sus compañeros o grupos con quienes tienen gustos afines.

Algunos maestros señalan que debido a la costumbre de navegar en internet hasta altas horas de la noche, los alumnos se presentan muy cansados a la escuela y se duermen durante las clases. Los maestros también se describen a sí mismos como víctimas de las redes sociales y la nueva tecnología al señalar que contra eso es muy poco, “tal vez nada”,

---

<sup>49</sup> Se denomina *anime* a la animación de imágenes de origen japonés que se han extendido gracias a la televisión. El anime constituyó un fenómeno cultural en varios países del mundo, sobre todo desde la década de los noventa del siglo pasado, de modo que las historias y sus personajes son base de modas, eventos y la comercialización de diversos productos. Guarda estrecha relación con mangas, los manga, historietas o comic japoneses, de donde han surgido varias historias de animes.

lo que podrían hacer, aunque la mayor parte culpan de ello a las familias porque se encuentran solos en su casa ya que son hijos de “madres solteras”, porque el papá y la mamá trabajan o simplemente no les ponen límites. Independientemente de las valoraciones de sus maestros, lo cierto es que internet también ha producido otras transformaciones al alterar lo que todavía hace quince años era una rutina de horarios establecidos: la hora de dormir, de comunicarse con las amistades e inclusive de estudiar en los alumnos de secundaria.

En algunos casos, internet también les ofrece la oportunidad de fomentar su curiosidad o creatividad. Los alumnos a quienes les llama la atención la computación o la informática se muestran muy curiosos en cuanto a navegar en la red. Algunos bajan programas con los que pueden experimentar con ediciones de imágenes o de música. Otros más intentan entrar al denominado “internet profundo”, donde están conscientes de los riesgos, ellos mismos comentan que “no sabes lo que te puedes encontrar”, “se trafica con información”, pero aun así navegan y señalan que a estos sitios no se debe de entrar sin programas que los “protejan”.

Una de las disposiciones escolares es la prohibición para llevar teléfonos celulares debido a los problemas que provocan cuando toman fotografías y etiquetan a maestros o compañeros, lo cual no impide que los estudiantes los lleven a escondidas. Su pérdida o robo ha sido motivo de reportes y conflictos de la escuela con los padres de los alumnos y entre ellos mismos. La subdirectora Clarisse del turno matutino, señaló que en sus oficinas había llegado a tener alrededor de cien celulares que les habían sido recogidos a los alumnos. Debido a que sirven para etiquetar de manera ofensiva a los compañeros y maestros, para después subirlos a la red, algunos de ellos han sido revisados por ella y lo que encuentra, dice, nunca la dejaba de sorprender. Clarisse afirma que existen contenidos que siempre están presentes: videos e imágenes de contenido sexual y de violencia explícita, estos últimos sobre todo de peleas, accidentes graves o “bromas” extremas. En una ocasión por ejemplo, bajando de revisar pasillos durante el receso, encontró a dos niños sentados en las escaleras, de espaldas a ella, quienes reían mientras veían un video en un celular. En él se observaba a una persona que es empujada desde las escaleras de una explanada muy alta, frente a un edificio. La persona caía por las escaleras hasta el suelo, en la caída se fracturaba, se lastimaba en varias partes del cuerpo, “les recogí el celular”, cuenta. La maestra se mostraba consternada pues afirmaba que al llamarles la atención, les preguntaba qué encontraban de gracioso en eso, “¿qué le dijeron?”, le

pregunte, “Nada, nada me supieron decir”. La violencia como objeto de consumo (Hernández Rosete, 2000a), de diversión en chicos inquietos, ávidos de nuevas experiencias y emociones, como se mostraban, parecía constituir una manera más de las formas de esparcimiento en que los dispositivos tecnológicos pueden ser empleados.

Quiero enfatizar en la relevancia que Internet ha adquirido para los estudiantes durante esta etapa. En algunos casos produce una modificación en las actividades y hábitos en sus horarios, situaciones con las que los maestros expresaron su desacuerdo debido al impacto que tiene en los salones de clase, pues los alumnos están distraídos o se duermen. Por otra parte, las posibilidades de acceso a información parecen incontables y las finalidades en el uso que les pueden dar son igualmente incalculables, comprenden desde mantenerse en contacto con amigos y familiares, buscar información y resolver sus tareas escolares hasta lo que les dicte la curiosidad y el tipo de esparcimiento que les llame la atención como la música, el anime o las películas, entre otros. La búsqueda de diversión en los espacios virtuales apareció como un propósito muy extendido, situación que se encontró vinculada al acoso a otros compañeros o a buscar videos con contenido violento, circunstancias que también parecía presentar una tendencia a extenderse.

### 5.1.3. Vida familiar y del barrio

La vida de los alumnos con sus familias presenta marcados contrastes. Como se veía en el capítulo tres, algunos alumnos, señalaban vivir prácticamente encerrados, sobre todo en el caso de aquellos con padre ausente o donde ambos trabajaban. Los alumnos bajo esta estricta supervisión son quienes regularmente tienen un desempeño académico de promedio a sobresaliente. Aún aquellos alumnos que afirman participar en bandas y a quienes observamos en las calles aledañas de la escuela una vez terminado el horario escolar, contaron que también eran controlados por sus familias sobre los lugares a los que asistían, les establecían horarios de salidas y llegadas y les preguntaban por sus relaciones y amigos. Un alumno conocido por las autoridades como “indisciplinado” y perteneciente a bandas, platicaba a manera de anécdota cómo sus papás le daban permiso de ir a una fiesta con horario límite hasta las ocho de la noche. Al respecto y con bastante hilaridad decía, “Cuando salimos, le pedimos permiso de ir a fiestas, quiere que lleguemos ¡a las 8 de la noche!, le digo, “pero si a esa hora todavía ni han empezado a bailar” y ya quiere que regrese. “De veras”, le digo a mi papá.

En cuanto a la vida familiar y sus dinámicas, se encontraron notorias diferencias por turno. Los alumnos a quienes mayor atención mostraban sus familiares y quienes menos



salen de sus casas pertenecen al turno matutino. Ellos salen exclusivamente para comprar los materiales necesarios para sus tareas y antes de que oscurezca, a fiestas familiares o de visita a los estados de procedencia de sus padres. En caso de asistir a fiestas o reuniones con amigos o compañeros y para hacer trabajos escolares, sus padres o adultos con quienes viven, tienen que saber las direcciones, les señalan que debe ser cerca y les establecen horarios límites para regresar a sus casas. Si se trata de alguna reunión lejos de sus casa, es decir que sea necesario usar algún transporte, son acompañados por algún familiar. En el turno vespertino, tanto alumnos como alumnas salen más a fiestas, con sus amigos y también trabajan o ayudan a sus padres en algún negocio con mayor frecuencia.

Estas medidas de protección son tanto para mujeres como para hombres. La práctica de que sus mamás o algún otro familiar los lleve a la escuela y los regrese es muy común (sobre todo en el caso de las mujeres en ambos turnos), si bien algunos de los alumnos mostraron rechazo, también reconocieron que se trata de una medida de seguridad ante los riesgos que presentaba el entorno. En el turno vespertino, cuando los alumnos se regresaban solos, lo hacían en pequeños grupos donde, a veces alguna mamá o papá los acompañaba. Algunas de las madres de familia que laboran de manera formal (como obreras en fábricas como Gamesa, hospitales públicos o la Central de Abastos) y tienen a sus hijos en la tarde, pasan por ellos cuando regresan de su jornada laboral o bien solicitan a algún familiar o vecino que lo haga. Si su trabajo es en la misma colonia o en las inmediaciones, por lo general atendiendo la venta de pan o de dulces, finalizan su jornada para ir a recogerlos. Los alumnos de papás o mamás que trabajan y no cuentan con algún adulto, familiar o vecino, que recoja a sus hijos, son los que regularmente se regresan solos.

Aunque a la mayoría de los alumnos los sostienen sus familias, se registraron algunos casos en que los alumnos tenían alguna ocupación laboral. De los veinticuatro varones con quienes se platicó, sólo tres afirmaron trabajar, algunos más ayudan a sus mamás a atender locales propios como tiendas y una estética. Dos de los alumnos que trabajan, Montag, de dieciséis años, y Vladimir, de catorce, pertenecen al turno matutino y dicen ser parte de bandas del rumbo. Montag labora por las tardes atendiendo un local de reparación de artículos electrónicos a unas cuerdas en la misma colonia, mientras que Vladimir es asistente en un local automotriz en las inmediaciones de la delegación Iztapalapa los fines de semana. Aldo, del turno vespertino, labora también los fines de semana con su papá en un local de zapatos en Tepito.

Debido a las actividades laborales que realizan, para Montag, Vladimir e inclusive para Aldo, sus compañeros son incapaces de valerse por sí mismos, no son hombres en la misma medida que ellos ya que la actividad laboral física “llega a significar y expresar, fundamentalmente, una especie de masculinidad, al tiempo que la oposición a la autoridad”, en contraste el trabajo “mental”, más propio de la escuela, demanda obediencia y conformismo (Willis, 1988: 125). El resto de los alumnos son, en sus palabras, “niños de papá, que presumen lo que les compran”, quienes se la pasan viendo la televisión y resguardados en sus casas. Los ven como chicos inmaduros, inútiles e improductivos, a quienes en sus familias les compran todo, los celulares o ropa de la que a veces presumen y que en cambio, ellos se costean por sí mismos. Estas afirmaciones posiblemente se debían a la rivalidad que a veces tenían con algunos compañeros, quienes mostraban sus pertenencias, ropa y accesorios entre sus amigos. En estos casos, tener un trabajo es percibido por ellos como una manera de hacerse responsables, de mostrar independencia y de que son más hombres que el resto de sus compañeros quienes no trabajan

En el caso de Aldo, la actitud es un tanto diferente pues aunque también consideraba a algunos de sus compañeros como “jóvenes inexpertos”, la percepción de sus actividades laborales es que servían para apoyar a su familia, a su hermana menor y para continuar más adelante con sus estudios. A sus quince años, estaba convencido que apoyaba a su familia porque era su obligación hacerlo y trabajar, solventar sus gastos y colaborar con los de su familia era la manera de hacerlo. A pesar de ser responsable de proveer ingresos monetarios a su casa, aun no tendría la edad jurídicamente estipulada, y de no verse de esa manera, Aldo está convencido que el trabajo a su edad es la mejor forma de emular el ejemplo de su padre.

## 5.2. Construyendo identidades: el escenario escolar y las relaciones que dan paso al maltrato escolar

### 5.2.1. Individualismo, negociación y competencia

A diferencia de otras escuelas de la zona, esta secundaria se encuentra bien pintada, limpia y es notoria la ausencia de grafitis en las paredes exteriores, siempre que se observa algún tipo de pinta, se quita de inmediato. Cuentan con dispositivos tecnológicos como cámaras de vigilancia, detectores de metales y radiolocalizadores. Los talleres y clases de asignatura cuentan con el equipo y los accesorios necesarios para desarrollar sus actividades: el salón para danza por ejemplo, tiene una tarima de madera para los bailes, una computadora, bocinas que ayudan con la música y algunos aditamentos para escenarios; en Preparación y Conservación de Alimentos, hay estufas y utensilios, en la clase computación el salón tiene varios equipos para uso de los alumnos y en lo general y a pesar de la falta de agua en la zona, en la escuela nunca hay escasez y los baños lucen limpios. Algunos de los equipos con que trabajan son propiedad de los maestros, los llevan para trabajar porque se acomodan mejor.

Ser alumno de esta secundaria es invaluable para la mayor parte de los estudiantes. La mayor parte opina que sus maestros son muy capaces y ven como una oportunidad única estar allí, donde tantos otros quieren entrar y no alcanzan por no aprobar el examen de admisión. Con relación a la normatividad, la mayoría afirma que es pertinente y sus desacuerdos con la misma tienen que ver con las disparidades que identifican en su aplicación, así como con los gastos que puede implicarles, por ejemplo el continuo corte de pelo o la agenda, que algunos afirman usar muy poco. La parte más importante del sostenimiento de la escuela proviene de las aportaciones voluntarias o cuotas que los papás y mamás hacen al principio de año, Con esas aportaciones adquieren computadoras, pagan descomposturas, papelería y compran equipo.

En la interacción diaria, los alumnos parecen estar en una búsqueda constante para integrarse y ser reconocidos por sus pares del grupo escolar, en este aspecto la identificación, como lo mencionan Dubet (1989), Zizek (2010), Maffesoli (1990) o Hall (2011) se convierte efectivamente en un elemento que le da sentido y certeza a sus vidas en la escuela y aun fuera de ella, sobre todo cuando comparten espacios extraescolares. Se identifican con compañeros por el tipo de actividades que realizan, gustos musicales o de indumentaria, pero también por los hábitos compartidos en cuanto a usos de espacios, opiniones sobre los compañeros, compañeras o maestros, por el tipo de lenguaje que

utilizan y muy importante para este análisis, por el tipo de trato que de manera compartida consideran que pueden dar a otros compañeros. Estos elementos les sirven para ir construyendo una trayectoria propia, para hacerse de una serie de recursos y redes de amistades con la que van construyendo una imagen que les resulta fundamental en el trato con sus compañeros varones, frente a las mujeres, los maestros, las autoridades y su propia familia.

Entre los varones predomina la tendencia a mostrarse competitivos, tener un uso fluido del lenguaje en público y una predisposición a ocupar ellos amplios espacios destinados para el uso común de hombres y mujeres. Como señala Bengoechea (2003), se trata de diferentes usos del lenguaje y estilos comunicativos que van estableciendo las diferencias de identidades entre varones y mujeres en la escuela. Se observa entonces cómo en los salones de clase predominan las opiniones o expresiones en voz alta de los varones, en el receso cuando los varones juegan, ocupan amplios espacios del patio y sobre todo, establecen diálogos en los que se ponen en juego distintos tipos de habilidades que definen jerarquías con los demás compañeros, como cuando simulan que boxean, la mayor parte de cual es aceptado como habitual, pero otros casos son vistos como formas de indisciplina, por parte de los maestros y autoridades. Los usos del lenguaje tienen un lugar sustancial porque “en la construcción de la identidad social juega un papel fundamental la utilización del lenguaje por el propio grupo” (Bengoechea, 2003:2) y estos usos implican incorporarse a un juego donde se define quién es el más desafiante, el que emite comentarios o juicios más provocadores, ver quien responde con mayor rapidez y agudeza, saber quién o quiénes generan más respeto o temor entre los demás.

De este modo, cada alumno tiene un lugar diferenciado de los demás, la igualdad se experimenta frente a las autoridades, como un colectivo de subordinados, pero no entre ellos, razón por la que ningún tipo de trato o consideración está comprometido de antemano, éste siempre está en construcción y en continua negociación. Los varones acaparan lugares en el patio, establecen diálogos paralelos entre ellos al mismo tiempo que el maestro o maestra da su explicación de la clase, también interrumpen clases y levantan la voz para darse por aludidos de manera personal por los maestros o alumnos en uso de la palabra, aunque no suceda así porque la estrategia de trabajo en clase es colectiva. Con estas actitudes, donde las mujeres están prácticamente ausentes, los varones refuerzan identidades desafiantes, competitivas y agresivas tanto a nivel verbal como físico (Bengoechea, 2003; Figueroa, 2010 y De Keijzer, 1997).

En contraste, existe un grupo de varones con un uso del lenguaje y de espacios distinto, sin interés por el fútbol, los juegos de box o las luchas e involucrados en los asuntos académicos de la escuela. Entre estos chicos se encuentran quienes son constantemente hostigados y constituyen una minoría que intenta pasar desapercibida en los espacios que comparten con los varones preocupados por sobresalir y lograr reconocimiento. Otro grupo corresponde a quienes aparte de no identificarse tampoco con ellos, muestran cierta habilidad en el manejo de estas situaciones y mantienen posturas autónomas. A todos estos grupos y subgrupos de varones revisaremos con mayor detenimiento en los siguientes apartados.

### 5.2.2 Interacciones en el aula: Diálogos alternos en clase y violencia verbal

En las entrevistas y pláticas informales con los alumnos, continuamente expresaron valoraciones y curiosidad sobre su entorno, sin embargo, en sus apreciaciones destacan señalamientos que a primera vista, parecen contradictorios. Por un lado, se identifican a sí mismos como parte de un mundo en permanente cambio y constante desarrollo tecnológico, lo cual les resulta sumamente atractivo, por otra, dicen, les sorprende tanta violencia “en todas partes”. A pesar de los desacuerdos que pudieran tener con el funcionamiento y las maneras parciales de aplicar la normatividad, ven a la escuela como el lugar donde aprenden, donde adquieren los conocimientos que más adelante les servirán para mejorar su calidad de vida y mantener a sus futuras familias, por lo que es necesario un orden a su interior. En esta medida constituye un espacio cruzado por tensiones donde deben aprender a estar alerta y defenderse constantemente de los demás, sean alumnos o autoridades: las burlas, las arbitrariedades, las humillaciones o las agresiones físicas son parte de la vida escolar. Es en estos términos que para una buena parte de los alumnos la escuela aparece como un lugar incomprensible y frecuentemente abundante en discursos contradictorios.

Las dinámicas que rigen las interacciones entre los varones suponen que, dependiendo de las circunstancias, se ubiquen de distintos lados cuando se trata de ridiculizar, burlarse, insultar o abusar, pues en un momento pueden ser los acosados y en otro los acosadores. En este escenario, los varones identifican a aquellos que no son parte de estos colectivos, esto es, quienes “no se aguantan”, no resisten o no están de acuerdo con estas prácticas. Los alumnos deben de atravesar ciertos “ritos de iniciación” donde deben de romper con la figura de la madre y mostrar que no son más los “niños de mamá” (Badinter, 1993; Godellier, 1986) como tan continuamente se llaman entre varones para

“desprestigiarse”, ritual que es considerado como obligatorio entre ellos. Mediante estos procedimientos, se convierten en hombres por lo que requieren soportar situaciones en que se ponen pruebas de resistencia, tanto físicas como emocionales: “bromas” que incluyen daños a sus pertenencias, retos verbales con insultos o juegos a base de golpes que incluyen distintas formas de dolor. De manera colectiva o individual, se fijarán desafíos con distintos niveles de riesgos como sentarse en las bardas de los pisos con los pies hacia el vacío o divertirse cuando saltan por encima de barandales puntiagudos.

La ausencia de quejas y consideraciones de cualquier índole es un acuerdo tácito, que de no cumplir los expone a ser objeto de burlas y cuestionamientos a su persona. No importa si el afectado puede ser un amigo cercano, como señala Andrey, quien describe que cuando juegan a aventarse hielo, ponerlo bajo la ropa o arrojarse papeles hechos bolita empapados de saliva o agua sucia, no importa si el que está cerca es su amigo. Andrey debe de tratar de pegarle como si se tratara de cualquier compañero o será considerado como débil, como emocionalmente sentimental por tener consideraciones con otro hombre.

Los varones tienen que demostrar que pueden soportar distintos tipos de sufrimiento. Se trata de procesos donde el resultado son hombres duros, no importa si ello implica dolor o sufrimiento. Este mito del hombre duro continua presente en la raíz de múltiples frustraciones que después generan violencia contra los demás, pero también contra sí mismos (Badinter, 1993, De Keijzer, 2010). Los varones toman acuerdos colectivos sobre lo que significa ser hombre, convirtiendo ciertos rasgos en obligatorios (Mejía, 2013), entonces los alumnos comúnmente adoptan el papel de censores entre sí y asumen actitudes descalificativas hacia quienes, de acuerdo a estos pactos tácitos, no cuentan con las habilidades y logros considerados como necesarios para ser aceptados en sus grupos. A quienes no resisten este tipo de experiencias, es muy probable que la vida en el grupo les presente serias dificultades y sean blanco de acosos o maltrato.

Este tipo de intercambios, aceptados por consenso, sirve para hacer una especie de clasificación entre varones. De manera grupal, se identifican atributos personales y se reconoce el espacio escolar, entonces los adjetivos descalificativos se centran en quienes expresan desacuerdos con intercambios que consideran abusivos o lesivos a su persona y tratan de poner un alto. Se dice de ellos que “no aguantan nada”, que son “maricones”, “putos”, “ni parecen hombres” o son “niñitas”, como sinónimos de individuos cobardes o débiles, a quienes por este hecho se puede humillar y ridiculizar. Para evitar ser catalogados dentro de este tipo de varones o evitar sospechas al respecto, los alumnos desarrollan una

serie de prácticas donde la competencia y el desafío se viven de manera permanente. Un primer proceso lo constituyen los diversos usos en el lenguaje verbal. Los usos del lenguaje entre varones se orientan hacia la organización de actividades (por ejemplo en la definición de los integrantes de los equipos de trabajo en las asignaturas donde los varones prefieren estar con otros varones) y a tratar de incidir sobre lo que se hace en espacios como las clases con y sin maestros, recesos, ceremonias y eventos.

En las clases donde el maestro(a) explica o dicta al grupo, es común que los varones intenten establecer conversaciones alternas en voz alta y comenten o repitan lo que dice el profesor. Aquí los juegos de palabras en doble sentido, burlas, insultos y alusiones sexuales son muy comunes. Cuando la clase consiste en “exposiciones en equipo” o el interrogatorio dirigido a algún alumno en particular, las burlas y el sarcasmo de algunos varones del grupo hacia los alumnos que participan aparecen regularmente.

Aunque no todo ejercicio del lenguaje es violento, gran parte de los intercambios verbales que desarrollan están cargados de constantes retos. El siguiente es un segmento de clase de Ciencias de primer grado. La maestra pasa lista y cuando inicia la clase con la explicación del tema hay bastante ruido y murmullos en el salón. Empieza a dictarles algunas preguntas que resolverán con una hoja impresa que les reparte más adelante:<sup>50</sup>

Ma.- Anotan las siguientes preguntas, ¿Cuál es el método... (con voz pausada)

Ao1.- Shhhh (fuerte e intentando callar a sus compañeros)

Ma.- ¿Cuál es el método... donde se debe de revisar... (dicta de manera pausada y sin levantar mucho la voz)

Ao2.- ¿Cómo maestra? (el alumno habla fuerte, por encima de los murmullos que se escuchan en el salón)

Ma.- ¿Cuál es el método donde se debe de revisar...?

Ao2.- ¿Revisar?

Ao3.- ¡Ya lávate las orejas ¡

Ma.- ...el moco cervical?

Ao2.- Ah, yo le entendí moco

Ao3.- ¡Pues sí es moco!

Ao4.- ¡Qué pendejo!

Ao5.- Ojo Ojoohhh (expresión de burla hacia el A2)

Ma.- A ver Kevin, ya. El moco cervical para saber los días de ovulación...

Ao6.- ¿Cómo?

Ma.-... para saber los días de ovulación. Siguiendo pregunta

---

<sup>50</sup>Gran parte de los ruidos que se escuchaban al interior de los salones de clase provenían de la misma escuela: del salón de Danza, de los ensayos de la banda de guerra, la escolta o las clases de Educación Física. De las calles aledañas a la escuela también procede una considerable cantidad de ruido: la campana de los camiones recolectores de basura, de las pipas de agua, de las herramientas y maquinas que hacen arreglos a las calles y del tránsito general de la zona.

Ao7.- Espéreme maestra.  
 Ao8.- ¿A cómo estamos? (la fecha se encuentra en el pizarrón)  
 Ao9.- Ciego  
 ...  
 Ma.- ¿Cuáles son las contraindicaciones? (repite la pregunta)  
 Ao6.- ¿Contra qué?  
 Ma.- Contraindicaciones  
 Ao6.-Contraindicaciones  
 Ao9.- ¡¡Indicacioones, Indicacioones!! (al mismo tiempo que el Alumno 6)  
 Ao1.- Shhh  
 Ao3.- ¡Ches burros!  
 Ma.- A ver este Daniel...  
 Ao.- Mande...  
 Aa1.- Maestra... Me está molestando, me está molestando... maestra.  
 Ao10.- Pinche desgraciada puta.  
 Ao3.-... cabrón.  
 Ma.- Jóvenes...  
 Ao4.- Pinche vato  
 Ao3.- Pinche pendejo  
 Ao11.- Maestra, ¿me deja ir al baño?

Aparte de usar insultos de distinto tipo, los alumnos levantan la voz y establecen desafíos entre ellos. Son alrededor de quince alumnos, de entre los más de cuarenta que forman el grupo, quienes logran convertirse en interlocutores directos de la estrategia de trabajo de la maestra: por momentos llaman su atención, ofenden a los demás, inclusive a sus compañeras, ridiculizan a quienes no escuchan o expresan dudas y los escasos intentos de la maestra para que hagan lo que ella les pide, dan escaso resultado.

Excepto en contadas materias, sobre todo en aquellas donde el maestro o maestra son reconocidos por “tener el control de su grupo”, la creación de estas conversaciones paralelas a la clase de parte de los varones, resultó una situación usual. Otro ejemplo corresponde a una clase de Formación Cívica y Ética de tercer grado, donde la forma de trabajo es la exposición en equipos. Cuando la maestra llega al salón hay bastante movimiento, los chicos conversan, ríen, corren, gritan. Cuando ella inicia la clase, los murmullos bajan un poco, aunque se pueden observar todavía alumnos platicando o caminando entre las bancas.

Ma. A ver escuchamos.  
 Alumno del equipo expositor al frente del grupo.- Nos toca el tema “Las expectativas de los demás: familia, amigos, escuela, comunidad”  
 Ao1 del grupo.- No te oigo  
 (Muchos de los alumnos del grupo acomodan sus sillas por lo que se escucha un ruido considerable)  
 José: Somos José, Mario, Enrique y Claudia



Varios alumnos del grupo: Aaaaah (expresión de sorpresa y de burla, risas de parte del grupo. Los alumnos del equipo se notan visiblemente nerviosos)

José: Este...ehh. Las expect... las expectativas son esperanzas o metas que se tienen a largo o a corto plazo sobre lograr un objetivo determinado como, como se puede, puede ser desde una carrera a a, hacer, a aprender lo que voy a ser más adelante (el alumno se traba y tartamudea, lee de su cuaderno en un tono de voz regular, de modo que sólo enfrente del salón se escucha bien).

(La mayoría de los alumnos del grupo platica)

Varios aos del grupo.- ¡Aaaahhh! ¡Oooohhh! (como de sorpresa)

Ao2 del grupo.- ¿Y qué vas a hacer? (risas del grupo)

Ao3.- ¡Contesta!

Mario.- Bueno yoo... voy a darles la expectativa,... bueno. La expectativa que antes se tenía en México desde siglo XX de la mujer que tenía ... (risas de alumnos del grupo) que tener hijos y estar en la casa solamente y no trabajar fue, fue cambiando para que la mujer pudiera tener ciertas libertades y poder opinar, no que los hombres todo opinaban, llevaban dinero a la casa.

Alumnos del grupo.- ¡Aaaahhh! ¡Oooohhh! (Risas de parte del grupo)

En este ejemplo, son los varones del grupo quienes toman la iniciativa de dirigirse al equipo expositor para hacerles preguntas, pero también para hacerlos blancos de sarcasmos, por lo que expresiones como “¡Ahh!, ¡Ohh!” de asombro o burla, se escuchan continuamente. La figura de la maestra por momentos desaparece. Al principio de la clase, no todo el grupo participa de esta dinámica de burla, pero al ver que algunos inician, otros parecen animarse a entrar. El resultado es que la mayor parte del grupo ríe y permanecen a la expectativa de lo que haga el equipo, más que por el contenido de la exposición, por estar pendiente de cómo manejan la exposición, los titubeos y errores.

Tanto con la maestra de Ciencias como con la de Formación Cívica y Ética, las alumnas del grupo o del equipo expositor, no intervienen, excepto para reír, pero prefieren mantenerse al margen y en completo silencio. Ambas situaciones se repiten en las distintas clases: los varones del grupo emiten valoraciones, acaparan la atención de los maestros y del grupo, con lo cual inciden en la dinámica de la clase, en las formas de trabajo y se posicionan al interior de sus grupos.

Durante algunas entrevistas, varios alumnos se quejaban de que los compañeros no “sabían respetar”, no guardaban silencio, que hacían mucho ruido y que varios maestros no “ponían orden”, de modo que no podían escuchar la clase o concentrarse, por lo que no entendían. Las materias donde predominaba la exposición del maestro, como matemáticas, física o química, eran algunas en las que más quejas había de parte de los alumnos cuando los maestros no “podían” callar a los escandalosos.

5.2.3 Formas de interacción y contradicciones: Entre el “No me gusta que se lleven pesado”, pero “cada quien puede ser como quiera... No me meto en los asuntos de los demás”

Los alumnos tienen una interpretación propia para las formas en que acostumbran interactuar, particularmente en el grupo al que han sido asignados y en el que permanecen durante los tres años de la secundaria. Es en esta interpretación sobre sus intercambios, que se generan procesos donde la violencia aparece como resultado normal de actos precedentes.

Entre los alumnos y alumnas, “llevarse”, “llevarse pesado” o “ser muy llevado” y “aguantarse”, tienen un significado muy diferente que define el tipo de relación con sus compañeros y las concepciones que tienen de ellos. Si hablamos exclusivamente de varones, afirmar que te “llevas” con alguien tiene que ver con la igualdad, la confianza, el aprecio y visiones compartidas que se establecen con los otros varones con quienes se interactúa. “Llevarse pesado”, se acerca más a la rivalidad, al desafío, tiene que ver con las posibles agresiones intencionales y, dependiendo del caso, puede apuntar a establecer una relación de abuso hacia otros varones e inclusive hacia algunas compañeras. En todo caso, son las subjetividades involucradas en las interacciones de los involucrados las que deciden la diferencia sobre las concepciones que tienen de sus compañeros. Estas cuestiones se explicarán con mayor detalle a continuación.

Una primera contradicción tiene que ver con el rechazo generalizado a las formas abusivas de relacionarse, aunque por otro lado la mayoría acepta que las maneras de ser de cada quien son problemas personales y que no se deben meter en esos asuntos. Cuando exploré en qué es lo que les disgusta de la escuela, la mayor parte de los entrevistados señalan en primer lugar a los compañeros groseros, “pasados”, “gandallas” o “irrespetuosos” que se burlan, ridiculizan o disponen de las pertenencias que no son suyas, después mencionaron a lo que consideran actos arbitrarios o injustos de la escuela. Predomina el rechazo a los compañeros que consideran bruscos, que pretenden hacer bromas serias o que perjudiquen a los demás bajo el argumento de que se trata de juegos. Ningún alumno expresó estar de acuerdo con que se “lleven pesado”, porque lo consideran lesivo a sus personas. En contraste, al expresar qué opinan de las formas en que se relacionan y de las distintas maneras de ser que tienen sus compañeros, reiteraron que todas las formas de ser les parecen respetables. Para ellos este asunto tiene que ver con el derecho que tienen todos para ser y comportarse como quieran, se trata, dicen, de un

asunto individual. Los chicos puntualizan que ellos están en “sus cosas” y no se meten en las de los demás. Frases como: “tantas personas, tantas cabezas” y “cada cabeza es un mundo” son opiniones comunes que individualizan los problemas que se producen en colectivo, pero que cada quien enfrenta de manera personal, en cuyo caso estaría de acuerdo con el señalamiento de Bauman (2011) acerca de la existencia de problemas creados socialmente, a los que más adelante se les plantean soluciones eminentemente individuales.

Las relaciones con los demás se convierten en una cuestión predominantemente privada, individual, por lo que evitar conflictos depende en gran parte de “saber defenderse”, de cuidar sus cosas por sí mismo y aprender a “poner un hasta aquí” a los “pasados de listos”, lo cual, enfatizan, es un asunto que solo atañe a cada uno por separado. Para ellos es importante saber evitar los problemas con los demás, ya sean alumnos, maestros, prefectos o autoridades, se trata de una habilidad individual, porque dicen, “hay que saber ser inteligente”, sin embargo transitar por la secundaria sin enfrentar ningún tipo de problemas fue una situación inexistente. En algún momento de su paso por la secundaria, todos los alumnos expresaron haber tenido o tener conflictos con compañeros, maestros o alguna autoridad.

Estas percepciones acerca de que toda opinión es respetable y que nada merece ser juzgado porque se invade el espacio de los demás, que todos tienen el derecho de ser como consideren, más la opinión de que cada quien sólo debe ocuparse de sus asuntos, tienen diversas e impredecibles consecuencias. Entre ellas que cada quien puede actuar de acuerdo a sus criterios y esto incluye múltiples ejemplos de abuso, maltrato o discriminación.

En la dinámica de la competencia y demostraciones sobre quién es más hábil, algunos chicos parecen muy preocupados por omitir las disposiciones escolares, tratar de desafiar a la autoridad, al mismo tiempo que abusan de compañeros. Un ejemplo son los juegos donde se maltratan y destruyen los cuadernos, materiales y cualquier pertenencia de compañeros. En estos casos, algunos alumnos disponen de las mochilas ajenas: las lanzan por las ventanas de los salones que dan a una zona de deshuesadero con bancas viejas y de acceso prohibido, las esconden en alguna parte de la escuela o bien las destruyen parcial o totalmente. Son iniciativas individuales de algunos varones, para quienes estos actos les generan popularidad y reconocimiento al interior del grupo al que pertenecen a costa de la integridad de otros varones.

Para los afectados, este tipo de juegos representan un intenso acto de humillación, una expresión de violencia que daña su dignidad, por lo que a veces narraban estas experiencias con lágrimas en los ojos. Les resultan experiencias lesivas a su dignidad como personas, pero que son vistas como normales por el resto del grupo, como parte de los juegos que por diversión son establecidos principalmente entre varones. Estos tipos de “juegos” pueden ir subiendo de intensidad ya que los afectados pueden decidir tomar revancha y hacer algo “más pesado” o bien, si no se defienden, si no se “saben defender”, como señalan ellos mismos, jugarles estas bromas pueden convertirse en hábito para algunos de sus compañeros.

Los alumnos que se distinguen por ser agresivos u hostigar de manera sistemática a otros, son vistos y aceptados por los demás bajo la explicación de que un “es que así es él”, inclusive los maestros (no todos) señalan que las groserías o formas de trato agresivas son producto de los modos en que “ellos se llevan” o que así están acostumbrados a “llevarse”. Para muchos maestros y autoridades, se trata de cuestiones ajenas a la escuela, que tienen que ver sólo con el mundo escolar de los alumnos o como rasgos que traen aprendidos desde sus familias y que no es tarea de la escuela modificar.

Los varones buscan resaltar pues les interesa ser reconocidos y vistos como líderes, por lo que actitudes de rechazo les pueden impactar intensamente, aun tratándose de varones considerados rudos o rebeldes. Vladimir es considerado uno de los alumnos más conflictivos del turno matutino según sus maestros y compañeros, a pesar de lo cual sentirse ignorado o que sus compañeros acuerden disponer de sus pertenencias, para él es una experiencia traumática. Sus actitudes hacia sus compañeros y compañeras de grupo en general, son descritos por maestros y alumnos como rasgos propios de su forma de ser, como un asunto particular que no es asunto de los demás.

Las valoraciones y los adjetivos entre compañeros pueden ser muy comunes por lo que las ofensas aparecen como parte de la vida cotidiana. Decirse “flojo”, “gordo”, “cerdito”, “loca”, “creída”, “vieja gacha” son calificativos que aparecen en cualquier momento, por lo que la discriminación y las humillaciones están constantemente presentes. La competencia en distintos niveles, a veces promovida por la institución, puede favorecer estas valoraciones. El concurso de Orden y Control es un ejemplo ya que los resultados rara vez dejan satisfechos a los alumnos, quienes comentan sobre favoritismos o deficientes valoraciones que dan pie a distintos tipos de historias. Se generan profundas rivalidades entre los grupos y quienes ganan comúnmente exhiben su triunfo con frases hirientes

coreadas de manera grupal que impactan sobre todo entre los grupos que les disputaban algún lugar, tales como “No está lloviendo, no está temblando, es el segundo H, que está llegando”, mientras se dirigen a su salón y pasan frente a los demás grupos. Frases como esta, generan múltiples reacciones y las respuestas de los alumnos de otros grupos no se hacen esperar y las agresiones e insultos aparecen de inmediato, si bien las autoridades como el director, subdirectores y prefectos están vigilando que esta situación esté bajo su control y no llegue a mayores. Los conflictos a veces se prolongan durante todo el año escolar y los alumnos constantemente señalan que tienen “problemas” con tal o cual grupo porque les “tienen coraje” porque les ganaron o los eliminaron en algún concurso. En el último Concurso de Orden y Control, dos de los tres ganadores, pertenecían al turno vespertino, razón por la que varios alumnos de este turno comentaban que los del matutino, “les tenían envidia”.

Para describir a sus compañeros, suelen usar adjetivos en los que muestran desprecio y exclusión, inclusive a sí mismos se pueden aplicar calificativos similares. Expresan por ejemplo que si no estudiaran la secundaria, su vida sería “un asco”, hay alumnos que identifican como que no estudian, que solo van a jugar o a molestar a otros y son unos “pesados”, no saben respetar y se refieren a ellos como “basura”. Para una parte de ellos, la existencia de los chicos de su edad adquiere sentido en virtud de su asistencia a la escuela y el aprovechamiento que muestren en la misma. Bajo este parámetro, ellos se comparan con quienes no asisten a la escuela o los “pesados” que no les interesa ir a estudiar y en esa medida los otros “son basura”.

Mostrarse indiferente, expresar desprecio o dirigir adjetivos que denigren a los compañeros, se convierten, para unos en una estrategia para establecer patrones de relación, para otros en prácticas de sobrevivencia. Estos atributos generan intercambios cotidianos, escenarios donde van construyendo sus identidades y que detallamos a continuación.

## 5.2.4 Vida cotidiana entre varones: Del “me llevo con mis amigos” al maltrato entre compañeros

### 5.2.4.1 “Me llevo con mis amigos”, como expresión de consenso entre compañeros y “llevarse pesado”, como pacto tácito.

“Llevarse” incluye una amplia escala de interacciones: juegos, bromas y comentarios hechos con cierta cordialidad. En estos casos, los alumnos se demuestran afecto, confianza o amistad, se reconocen entre ellos como interlocutores, como participantes en igualdad de circunstancias. Mediante sobrenombres, conversando sobre gustos compartidos y desarrollando distintos tipos de juegos en los que todos los involucrados están de acuerdo, demuestran empatía y consideraciones de que sí se “llevan” con este o aquel compañero. “Llevarse” es mantener algún tipo de relación amistosa, de modo que afirman “sí me llevo con él” cuando mantienen una relación afectuosa, de confianza, de solidaridad y hasta algunas bromas fuertes pueden hacerse sin mayor problema entre ellos.

En una segunda etapa, “llevarse” se puede intensificar hasta incluir golpes, insultos, daño a las pertenencias de compañeros y terminar siendo abusivas para una de las partes. “Llevarse muy pesado” fue ampliamente descalificado por todos los alumnos con los que se platicó. A la pregunta de “¿Qué es lo que no te gusta de la escuela?”, las respuestas oscilaban entre que los compañeros sean “pesados”, que se “lleven tan pesado” y que sean violentos. A la pregunta de qué identificaban como “pesado”, las respuestas eran similares: formas de interactuar que incluían agresiones, burlas, humillaciones, peleas, lenguajes en doble sentido y daño a sus pertenencias, todo ello en contra de su voluntad como formas continuas de trato, esto es, ejercicios inequitativos de poder donde una de las partes involucradas se sentía agredida u ofendida en su dignidad.

De acuerdo con los varones, entre quienes “sí se llevan”, cuando alguien expresa que no le gusta un sobrenombre o cierta forma de trato, aunque les cueste trabajo dejar de llamarlo así, se debe de hacer. Alexei y Claudio, alumnos de tercer grado, señalaban por ejemplo que entre su grupo de amigos con los que sí “se llevaban”, alguno de ellos habían pedido que ya no les llamaran “El Pollo” o “El Judas” y que aunque así les decían desde hace años, habían hecho caso a la solicitud porque a ellos les gustaría que si la situación era inversa, también les tomaran en serio. Algunos de ellos expresaron que no acostumbran “llevarse” con mujeres o con otros compañeros que no están de acuerdo porque no les

parece correcto o equitativo. “No se vale”, aventar o insultar a las niñas decían, solo los “manchados” hacen eso, es decir, aquellos a quienes consideran abusivos.

Como lo señala De Keijzer (2010), para demostrar su habilidad, los varones frecuentemente ponían en riesgo su integridad física. Entre los escolares estas actitudes pueden ser vistas como hazañas, como actos desafiantes a la normatividad escolar o a la autoridad y reafirmantes de su identidad masculina. Por ejemplo, a pesar de las numerosas prohibiciones para que no lleven a cabo actividades consideradas por la escuela como riesgosas, los alumnos siempre buscan jugar a las “luchitas” o box, “dan pamba”, se golpean y patean en diferentes partes del cuerpo, entre varios patean a algún compañero o cargan a un alumno y lo avientan hacia arriba para amagar con que no lo sostendrán cuando caiga al suelo, lo cual ha sucedido en varias ocasiones. También juegan a ver quién salta mejor cercas con picos punzocortantes, a aventarse mochilas, botes de basura o sillas en los salones y se sientan en las barditas de los pisos con los pies al vacío. De manera desenfrenada los varones parecen querer demostrar que ya no son niñas, sino “verdaderamente hombres” (Olavarría, 2005: 53), lo que para los varones de la secundaria significa manifestar que son sujetos capaces de decidir sobre sus cuerpos, es decir, sobre los riesgos que es su voluntad correr.

Sin embargo, este “llevarse pesado” mediante juegos riesgosos podía ser parte de un pacto tácito en el que dos o más alumnos estaban de acuerdo en participar. En estos casos, los varones involucrados se encontraban en un juego de redes de amistades y poderes similares, razón por la que frecuentemente sus lazos de amistad parecían estrecharse en la medida en que corrían riesgos juntos, se demostraban confianza a través de un lenguaje verbal violento o se pasaban por alto bromas consideradas “pesadas” por quienes no formaban parte de la relación de amistad o del subgrupo al que pertenecieran los involucrados.

Entre quienes mantienen esta clase de interacción, “ser muy pesado”, es aceptar que sus juegos pueden ir contra la normatividad escolar, que pueden insultarse, pero sin sentirse ofendidos. Cuando se hablan con groserías y se corren riesgos compartidos se expresa aprecio, a veces inclusive se dispone de las pertenencias del otro, pero sin dañarlas, al menos no de manera intencional. En el turno vespertino, Teobaldo y Ulises son dos alumnos que, de acuerdo con maestros y prefectos, son una “calamidad”, van directo para “delincuentes”, afirmaban. Un día, a la hora de la salida Teobaldo es encontrado en el baño de los varones alcoholizado y con una botella de alcohol vacía, por

lo que es dado de baja. Al otro día, Ulises se da de baja voluntariamente y afirma que fue él quien introdujo la botella de alcohol. Ambos alumnos se conocieron en la escuela y solían involucrarse en situaciones peligrosas, como saltarse la escuela en horas de clase o juntos enfrentar enemigos comunes en peleas, además de sus constantes desafíos a la autoridad, de modo que “llevarse pesado” era parte de su condición afectiva. El acto de solidaridad que Ulises le muestra a Teobaldo es parte de un pacto que incluye situaciones riesgosas, “pesadas”, pero donde mantienen la equidad y una responsabilidad por las consecuencias de sus actos que consideran, deben compartir. Poco después se supo en la escuela que ambos se inscribieron a una secundaria cercana.

A partir de estas dinámicas es que los varones establecen distintos tipos de relaciones donde “llevarse” y “llevarse muy pesado” tienen significados muy distintos, pero que, en ambos casos, involucran prácticas que definen los tipos de relaciones que rigen los intercambios en su vida escolar.

5.2.4.2. El rechazo a las tendencias de abuso: “No me gusta que se lleven pesado... yo ni me llevo con ellos”

La expresión “no llevarse” con alguien tiene múltiples significados. Desde que ni siquiera se conoce a la otra persona, no se tiene ningún tipo de confianza con ella hasta que tal vez exista antipatía por él, de modo que cualquier tipo de broma de parte de esa persona es intolerable puede resultar muy fuerte. En estos casos, hacer bromas “pesadas”, es decir, “llevarse pesado”, sin considerar si la otra parte está de acuerdo, conduce a conflictos o esconde intencionalidades ocultas o poco claras que pueden ser motivo de conflictos y hostigamiento entre compañeros.

Cuando los alumnos se expresan de un alumno o alumna como que “es un pesado” o “se lleva muy pesado”, están describiendo interacciones con las que no están de acuerdo, son lesivas a sus personas y denotan una relación inequitativa. Los alumnos que son considerados como “muy llevados” son quienes se observó, podían mostrar actitudes de abuso: destruir o esconder las pertenencias de otros a modo de juego, ridiculizar o insultarles y si hay quejas o reportes del afectado, los señalaban como que “no aguantan nada” y no se sabe “llevar”. Esto se debe a que en su relación con los demás no consideran necesario establecer límites, pues para ellos no cuenta la opinión, los sentimientos o situación personal de los otros, pero tampoco se guían por un sentido ético propio para



relacionarse con los demás, prevalece su necesidad de sobresalir, divertirse y ser reconocidos por su grupo en primer instancia.

La mayor parte de los alumnos establecen una división con esos alumnos y tratan de alejarse, evitar su trato o poner una barrera para ubicarse lejos de los posibles círculos de abuso. Los alumnos señalaban que “se llevaban” con sus amigos, no con las personas “equivocadas” y a quienes ellos mismos calificaban como “basura”, “que no valen la pena”.

Rechazar las bromas pesadas puede derivar en tres situaciones, dependiendo de los rasgos del alumno afectado y del círculo cercano de alumnos. Primero que efectivamente las burlas, daño a sus pertenencias o a su persona se detenga, también puede ser que se generen peleas y rivalidades constantes entre dos o más varones y, por último, que uno de ellos sea objeto de maltrato constante. A pesar de estos riesgos, los varones considerados como “muy pesados” siempre insisten en intentar tratar a otros de manera vejatoria, lo cual generaba conflictos, peleas o rivalidades. Se crea así un ambiente de tensión y competencia entre el que transcurre la vida de la mayor parte de los varones de la secundaria.

#### 5.2.4.3 En el camino del maltrato

Bajo una relación de aparente compañerismo entre pares, los varones pueden pasar a establecer relaciones arbitrarias. En estos momentos, los acuerdos tácitos de violencia y que aparecían como equitativos entre quienes interactuaban, podían evolucionar hacia situaciones en que “llevarse pesado” y “aguantar” condiciones abiertamente inequitativas se convertían en un deber para quienes se encontraban en desventaja. Este proceso generaba un desequilibrio en la interacción porque cada parte cuenta con una red de relaciones y recursos distintos, que además manejan con criterios y habilidades diferentes, cuyo resultado era una relación inequitativa de poder. Existían además entornos grupales distintos, algunos de los cuales articulaban relaciones donde se favorecía ese desequilibrio (con rivalidades entre subgrupos e indiferencia por lo que sucedía con compañeros), entonces una de las partes terminaba por ser blanco de golpes, insultos, humillaciones y con daño a sus pertenencias. Como señala Gómez (2013), desde su ingreso a la escuela, los alumnos aprenden no sólo aquello relacionado con los contenidos curriculares, también aprenden sobre la relación con el poder que se ejerce a través de la violencia con sus compañeros, es decir, con actos intimidantes y vejatorios. Lenina, una alumna de tercer

grado, del mismo grupo que Montag y su amigo Dante, describe cómo estos alumnos se burlaban de Kevin, un compañero de su grupo con sobrepeso:

Lenina.- Le dicen "Porky" y le hacen sonidos en que imitan a un puerco. Como ellos están flacos, flacos como las tripas, parece que se los lleva el viento. Al Kevin hasta sus ojos se le llenan de lágrimas y luego van y le dan de "sapes". Yo le digo a Kevin, "¡Defiéndete!, no necesariamente a golpes, pero, dile a alguien" y él "¡Noo, para qué, noo!, así, pus (sic) al fin y al cabo qué". Él se deja, muy conformista y es lo que yo he visto, o no sólo con él sino... la mayoría de los niños... Montag y su amigo, bueno su mandadero Dante, ese yyy, se aprovechan de ellos, "Dame dinero", "No, ¿por qué?", "¡Dame!" y le empiezan a pegar y así"

Por otra parte, si los afectados, como Kevin, expresan su desacuerdo, se quejan con la autoridad, con maestros o con sus padres, los abusivos como Montag, dirán que no "se aguanta" y le aplican una serie de adjetivos calificativos, que se agregan a los anteriores, tales como "rajón" o "puto" al tiempo que intensifican o varían el tipo de acoso. En cualquier caso, se les reporte o no, el abuso tiende a continuar, de modo que se crea una situación de constante maltrato de uno o varios alumnos, como con Montag y Dante. Debido al temor, a que incluso pueden formar parte del mismo círculo de "amigos" cercanos y no quieren perder su lugar o porque señalan que "no serviría de nada", son este tipo de alumnos quienes más se niegan a tomar medidas para evitar el abuso y no lo dicen ni en su casa, ni a ninguna autoridad escolar. Por otra parte, acudir a la institución para detener el abuso, podía dar algún resultado siempre y cuando el alumno o alumna afectado tuviera el respaldo de al menos un grupo de compañeros, estuviera apoyado por algún maestro o autoridad que tomara el caso de manera personal y diera seguimiento al caso. Esta forma de tratar el problema era poco frecuente y dependía sobre todo del compromiso personal del docente que atendiera el caso.

En estos casos, las expresiones violentas de distinto tipo aparecen combinadas, no son excluyentes. La violencia verbal y la física aparecían casi siempre juntas. Insultos como "puto", "maricón", "niña" o "pendejo" expresan homofobia, misoginia, un sinnúmero de prejuicios con los que se pretende degradar las habilidades de alumnos a quien son dirigidos. Los insultos que se dirigen los alumnos entre sí, alcanzan en algún momento a las mujeres y a los varones que no comparten estos criterios para interactuar.

Una de las formas más comunes de "llevarse muy pesado" incluye el daño a las pertenencias, en particular las mochilas. Durante las pláticas sostenidas con los alumnos, al menos la mitad de ellos llevaban cargando sus mochilas ya que, afirmaban, corren el

peligro de no volverlas a ver cómo las dejan, encontrarlas esparcidas por el suelo, en otros salones, en la basura o sólo sus restos. Este tipo de juego o forma de “llevarse” incluye cortar las mochilas, esconderlas o aventarlas hacia las áreas verdes donde está prohibido el paso. También escupir o echar basura dentro de las mismas, romper los cuadernos, regar sus cosas por todo el salón y fuera de él, y en el peor de los casos, dejar inservibles todas las pertenencias o extraviarlas por completo. Estos juegos se llevaban a cabo a pesar de que los autores sabían que para los afectados, invertir tiempo en buscar sus cosas les traería reprimendas de parte de las autoridades por “descuidados”.

Esta situación es particularmente grave, por varias razones. En primer lugar, por el costo de lo pudieran tener dentro: celulares, cuadernos, libros, material para sus clase y que para mayor parte eran implican gastos difíciles de cubrir<sup>51</sup>. En segundo lugar, por los problemas que pudieran tener con los maestros si sus libros o cuadernos resultaran afectados ya que las respuestas de los maestros al exponerles estas situaciones son imprevisibles y pueden o no creerles. Por último, porque, de acuerdo con las pérdidas o daños sufridos, tendrían que dar aviso a las autoridades de la escuela, situación que los deja expuestos a nuevas burlas de parte de sus compañeros, a los regaños y señalamientos de los maestros, así como a las posibles sanciones de las autoridades y de sus familias.

Si las autoridades se enteraban de lo que había pasado, su condición de haber sido ridiculizados se haría más conocida y podía producirse una especie de segunda “humillación pública”, por lo que algunos evitaban acusar o dar parte a la institución y resignarse a quedarse con sus cosas como se las dejaran, tratar de componer los cuadernos y reponer el resto. Prefieren aguantar un regaño y asumir el riesgo de reprobar una asignatura, ya que además los maestros no les creían y la mayoría de las veces no se interesaban en estas situaciones, entonces optaban por enfrentar más problemas en su casa, pero no decir nada a las autoridades. Si reportaban lo que había pasado, se arriesgaban, no sólo a regaños o sanciones de las autoridades, sino sobre todo y lo que más les preocupaba, a renovadas burlas y sarcasmos e inclusive a represalias derivados de la posible aplicación de castigos a los responsables. Algunos alumnos, como Fabber,

---

<sup>51</sup> Los cuadernos, lápices, equipos para talleres u otros materiales son adquiridos por las familias de los alumnos. Los libros de texto en secundaria eran proporcionados por la escuela. En algunas secundarias, los maestros de la misma asignatura acuerdan cual usarán aunque también señalan que les dicen los que hay disponibles para de allí seleccionar. Las familias de los alumnos firmaban y se comprometían a cuidar el libro y regresarlo al final del año escolar para que lo volviera a usar otro alumno. Si los libros eran dañados, el afectado tenía que comprometerse a llevar uno nuevo igual.

dijeron que en lo posible, evitaban ir al baño para no encontrarse en una situación de este tipo.

En esta escuela, se encontró que esta clase de “juego” está prácticamente circunscrito a los hombres, las mujeres casi no eran afectadas, salvo en contadas excepciones. El daño en las pertenencias era diferenciado, no es lo mismo una pérdida total que el que solo escondan su mochila sin que a sus pertenencias les pase nada. A los alumnos considerados como abusivos o “muy pesados” lo común era que les escondieran las mochilas e inclusive que ellos mismos lo hicieran para evitar entrar a clase y buscarlas, pero por lo común no les dañaban sus pertenencias. La destrucción total o parcial de sus pertenencias sucedía con los alumnos que eran objeto de hostigamiento continuo y repetidamente estos alumnos debían de sustituir cuadernos, pedir apuntes o tratar de componerlos.

También son objeto de este tipo de acoso los alumnos que les son antipáticos a una parte del grupo, han cometido alguna acción reprobable para su grupo y parecen querer dar una lección al compañero en cuestión. En algunos de estos últimos casos las mujeres también son afectadas y, de acuerdo con los relatos de alumnas, algunos ejemplos se producían cuando un grupo de alumnos consideró que una compañera había tenido un comportamiento “inadecuado” que ellos identificaban con ser una “mala amiga”, “llevarse” o interactuar mucho con los hombres, ser muy “barbera” con los maestros, ser presumida y avergonzarse de sus papás por ser de condición humilde.

Las medidas que los alumnos afectados toman contra estos actos son escasas. Aunque sin muchas expectativas para que se resuelva favorablemente, la mayor parte de quienes padecen algún abuso esporádico, lo reporta con las diferentes autoridades escolares. Sin embargo, están seguros que de poco o nada servirá hacerlo ya que después de llamarles la atención, suspenderlos algunos días y mandar llamar a sus padres, los alumnos agresores regresarán y “volverán a las andadas”. Inclusive, dicen, estarían en riesgo de padecer represalias.

Habría que señalar que a pesar de los constantes intercambios violentos, el problema con el maltrato centrado en algún compañero, no era tanto la frecuencia, sino la intensidad con que se era objeto de distintos tipos de acoso. Al narrar los abusos de que eran objeto, los chicos afectados en ese momento, siempre se mostraban profundamente abatidos, lo que habla por sí mismo de la manera en que sienten que su integridad y

dignidad son afectadas. En la mayoría de los casos, cada alumno tomaba sus propias previsiones. Buscaban formar grupos de amigos y enfrentar a los abusivos, si lo hacían solos, sabían que llegaría el momento de un reto a golpes, una pelea que no podían eludir, en cuyo caso asumían la responsabilidad bajo un estado de profundo estrés y miedo a enfrentarse a estos alumnos. Este fue el caso de Vronsky, un alumno de segundo grado, quien al enfrentar los abusos de su compañero de grupo Vladimir, señala que no pudo evitar la cita para la pelea. Finalmente, dice, no asistió, aunque cuenta que tuvo la “suerte” de que una camioneta de seguridad pública vigilaba el lugar de la cita, experiencia que relataba con visible nerviosismo y turbación, a pesar de que el episodio ya había pasado.

#### 5.2.4.4. El maltrato escolar desde la perspectiva de la comunidad escolar

Distintas variables intervienen para dar paso a la naturalización de la violencia entre los varones de la secundaria, de modo que uno de sus resultados, el maltrato escolar centrado en un alumno, aparece como un suceso habitual e ineludible en su vida, como una consecuencia que termina por ser aceptada como parte de la interacción entre estudiantes. Las concepciones de los alumnos y maestros, la orientación normativa y condiciones institucionales de la escuela se articulan para que el abuso de algunos alumnos pase como un suceso cotidiano normal, dando paso además a distintos niveles de impunidad.

Por un lado, entre los alumnos priva la convicción de que cada quien está en su derecho de ser como considere. Esta aceptación valida el hecho de que algunos alumnos pueden ser “muy pesados”, con tendencias a atropellar la integridad de quienes ellos consideren. En estos casos dicen, no deben meterse porque “así son ellos” y cada quien debe “meterse” sólo en sus asuntos. A pesar de tratarse del resultado de un proceso colectivo, cada uno debe de enfrentar estos problemas de manera individual.

Las preocupaciones de la institución y las percepciones de los maestros juegan de manera particular en este proceso. La institución está centrada más en mantener el control de los alumnos en su conjunto y en evitar que alguna falta a la disciplina escolar de los alumnos produzca incidentes peligrosos, como fue el caso de Ardan, porque entonces podría ser acusada de negligencia. Sin que la seguridad de los alumnos deje de ser fundamental, lo que se observa es que en los hechos, el respeto a las pertenencias de los demás y a su dignidad, como supuestos de la normatividad institucional no son prioridades para la escuela y más bien están ausentes. Cabe aclarar que al referirnos a la dignidad,

se hace en términos de protección a la integridad de los alumnos y alumnas, como un derecho que no desaparece en el momento en que se cierran las puertas de la escuela, ni son sustituidos por reglamentaciones centradas en la obediencia y la disciplina escolar. En su lugar, el corte de pelo, el uso del uniforme o la falda, son algunas de las preocupaciones que absorben la atención de la institución y hacia donde se orienta el trabajo de las autoridades y su equipo de prefectos, orientadores y coordinadores. En cuanto a los maestros, la mayoría afirma que las formas “tan pesadas de llevarse”, los abusos entre ellos, son resultado de la educación que los alumnos “ya traen desde sus familias”, de la influencia de los medios o por el círculo de amigos que frecuentan, situaciones que, como se ha visto en otros análisis, los maestros consideran ajenas a la escuela (Chagas, 2005).

Una escuela de estas dimensiones, por momentos parece rebasada por las necesidades de equipo y material, las demandas de los padres de familia, los problemas con los maestros y el control que sobre los alumnos se ha fijado, de modo que el criterio que priva en el trato con ellos es el apego que demuestren a la normatividad. La meritocracia y el cumplimiento de las disposiciones hablan por un alumno y cualquiera que se vea involucrado en peleas, conflictos o problemas, será considerado como “indisciplinado”, no importa si alguno de ellos tenían o no la razón, si se defendían o no de un abuso.

Bajo este enfoque, lo que la escuela demanda de los alumnos es obediencia, cumplimiento con sus predisposiciones de modo que:

El alumno ideal no causa problemas... los maestros no consideran en su representación de la justicia la importancia de la reparación del daño por parte del agresor y... que la víctima deba de ser defendida y que el victimario está en deuda con ella (Chagas, 2005: 1077).

De este modo, resolver las arbitrariedades cometidas entre los alumnos queda al margen de la acción de la escuela. La institución, cruzada por tensiones y cargada de múltiples tareas, termina por mostrar incapacidad para solucionar todos sus problemas e inclusive llega a ser omisa sobre lo que sucede dentro, condiciones que posibilitan la impunidad para quienes maltratan a sus compañeros, ya que si los afectados se defienden o responden serán considerados alumnos tan problemáticos como quien los agrede.

En algunos de los casos en que alumnos o alumnas denunciaban insultos o acoso, se observó que, a quien expresaba ser el afectado, las autoridades lo sometían a un interrogatorio tanto o más intensivo que a quien se reportaba como agresor. La razón

parece ser que para la escuela, resolver estos problemas significaba encontrar un responsable y en ese caso suspenderlo, llamar a sus familiares o contemplar darlos de baja, medidas que además la escuela evitaba hacer, que terminaba por tomar, pero que finalmente no resolvían el problema. Para la escuela, las faltas que ameritaban una sanción eran sobre todo aquellas que tenían que ver con la normatividad. En una ocasión, un grupo de alumnas reportaron a un alumno con una orientadora porque al chocar con ellas en las escaleras cuando salían a receso, les había gritado “pendejas”, “putas”, “estúpidas”. Las alumnas fueron interrogadas por la maestra con preguntas como las siguientes: “Pero, a ver ¿ustedes le hicieron algo?”, “¿Qué paso allí?, ¿Qué te hicieron? ¿Por qué las insultaste?”. Al final, la maestra les dice a las alumnas que se retiren porque ella se arreglará con el alumno, a quien minutos después le dice que se puede ir a su salón, para después comentarme que “Ellas también son algo serio, si ya las conozco”. De este modo, las agredidas seguramente algo le habían hecho al alumno, porque además, la opinión de la maestra sobre ellas es que “son algo serio”.

Posteriormente a este incidente, las alumnas me contarían que a ese alumno por lo menos, no lo habían insultado y que sabían que ya no podían ir a quejarse porque las tomarían por “conflictivas”. Su credibilidad sería nula. En otras ocasiones, los alumnos describían cómo cuando reportaban a otro por decirle “maricón” y “puto”, o por robarles sus cuadernos, los maestros no les hacían caso y si insistían, obtenía como respuesta “otra vez tú”, “ese no es mi problema”, se les reconocía por conflictivos, además de ganarse la animadversión de sus compañeros por “rajones”.

En cuanto a los alumnos que eran objeto de maltrato, varios de ellos se negaron sistemáticamente a acusar a quienes los agredían, pues no confiaban en la intervención de las figuras responsables de resolver estas situaciones, decían que “no tiene caso” o “¿para qué?”. En parte esta decisión también obedecía al temor a represalias de quienes los agredían. En algunas ocasiones, el ser objeto de maltrato parecía constituir una forma de captar la atención. Este fue el caso de Fabber, quien aseguraba que en dos ocasiones, a la hora de la salida “todos los 38 compañeros” de su grupo, le habían propinado sendas palizas. Al indagar con sus compañeros, éstos siempre confirmaban que Fabber era uno de los alumnos de quienes algunos compañeros más abusaban y que sí le habían pegado, pero que no todos, como Fabber afirmaba. A la pregunta de si era posible que entre todos le pegaran a un alumno a la salida de la escuela, los alumnos señalaban que rara vez la totalidad de los alumnos asistían a la escuela, “ni en los días de exámenes vienen todos”,

además de que si bien la mayoría temía a los conocidos como abusivos, no todos estaban de su lado, sobre todo por temor a las sanciones escolares y a sus familias.

En este capítulo he mostrado cómo se va construyendo el camino que normaliza la violencia entre los varones de la secundaria, en particular cómo se genera el maltrato escolar. Se ha revisado la relevancia que tienen para los alumnos “llevarse”, “llevarse pesado” y sus implicaciones en el trato con los demás varones, es decir, cómo el manejo que los alumnos hacen de estos códigos, más las construcciones de género producto del entorno sociocultural externo a la escuela y la estructura simbólica que les proporciona la institución, es el piso en el que se estructuran las arbitrariedades que los alumnos cometen entre sí. Estos abusos, escondidos bajo la forma de diversión, porque “así se llevan” y reforzados por estructuras simbólicas individualizantes, como que no es correcto meterse en los asuntos de los demás, pueden llegar a convertirse, en formas maltrato continuo contra una parte de la comunidad de estudiantes



## **Capítulo 6**

### **Masculinidades y violencias escolares**

En este capítulo reviso distintas expresiones de violencia que aluden al prestigio, al sentido de pertenencia a colectivos de jóvenes como las bandas, a la exclusión e inclusive como forma de entretenimiento. La mayor parte del capítulo trata sobre expresiones de violencia de manera concreta, con ejemplos donde la misoginia, la homofobia y la discriminación se ven representadas con algunos de los muchos casos que presencié.

Se describe cómo los varones se encuentran en un constante esfuerzo de demostrar que son dignos de ser nombrados como tales, de modo que los criterios y opiniones producidos entre los colectivos de varones son fundamentales para moldear sus identidades. Una competencia entre varones, donde ellos se conocen/reconocen y que se manifiesta aun frente a la misma autoridad y los maestros, mediante lenguajes verbales agresivos que retan a los demás hombres y de paso a las figuras institucionales que aparezcan en el camino. Un proceso de posicionamiento y de toma de decisiones que sin embargo, no está libre de dolor o miedo de parte de los chicos que, independientemente de su voluntad, forman parte de un colectivo de género institucional donde comparten día a día, y durante varios años, una formación académica que también modela su identidad.

#### **6.1 Contactos físicos y peleas como símbolo de desafío**

La participación en agresiones físicas como parte de juegos entre varones se presenta como una actividad necesaria. Los juegos de contacto físico son formas de interacción muy habituales entre los varones de la secundaria, a cualquier hora del día, los golpes como parte de sus juegos son una práctica común. Las expresiones de este tipo pueden ser formas de interacción con otros varones para reconocerse, medirse, demostrarse camaradería y formar parte de grupos de pares (Mejía, 2013). Jugar a las “guerritas” con bolitas de papel empapados en saliva, a limonazos o pedazos de hielo puede involucrar a los varones de un salón y en todo caso, ninguno de quienes están participando tiene consideraciones, aunque se trate de amigos entre sí.

Sin embargo, estos juegos pueden desarrollar otro tipo de intencionalidades entre los involucrados y derivar en peleas que a su vez pueden generar largas rivalidades o pasar a formar parte de un maltrato continuo. Se trata de espacios en que los varones se identifican, se igualan (Mejía, 2013), pero también se comparan y miden a sus compañeros.

De este modo, advierten quiénes son los alumnos susceptibles de ser abusados y cómo, con quiénes no deben de “meterse” o quién forma parte de los colectivos de varones en igualdad de circunstancias. Jugar “guerritas”, “boxear” o “luchar” forma parte de los procesos de socialización que sucede entre varones. Rechazar, rehusar o mostrar aversión por este tipo de actividades puede tener consecuencias imprevisibles. En cualquier caso, la participación en este tipo de juegos requiere de una constante negociación, sobre todo para quienes les resulta poco interesante.

En el primer caso, de los juegos bruscos como parte de demostraciones de camaradería y hasta de confianza, estos pueden llegar a integrarse como actividades comunes entre ciertos grupos de varones que se reconocen como integrantes de un colectivo de pares. En este caso “llevarse” no tiene mayores implicaciones y muestra los niveles de confianza y compañerismo que pueden existir. Las peleas a golpes que pudieran surgir de este tipo de interacciones tienen las mismas connotaciones: que después de la pelea los involucrados reanuden su amistad como si nada hubiera ocurrido o bien que la relación sufra una fractura y que no vuelva a reanudarse, al menos no como era antes de la pelea.

Las peleas entre varones pueden ser el resultado de los “juegos pesados” como “luchas”, “box”, “pamba”, empujones” o cualquier intercambio de golpes. En el primer caso, se tiene el ejemplo de alumnos involucrados que se definen como “amigos” o “muy amigos”, pero que a raíz de un desacuerdo, un aventón al parecer accidental durante el receso que hizo enojar a uno de los involucrados por considerarlo demasiado fuerte, se irritan y ya en el salón de clase, su desacuerdo deriva en una pelea. Los dos chicos son llevados a la dirección por pelearse en el pasillo, donde niegan que se tratara de una pelea y afirman que “así nos llevamos”, que “estábamos jugando”, como parte de cierto tipo de complicidad, ninguno dice algo que inculpe al otro. Sólo al final aceptan que no debieron de haber “jugado” así y que tampoco deben de “llevarse” como lo hicieron. En la dirección, la sanción que les asignan es exponer un tema, en lugar de la suspensión temporal que esperaban.

Al conversar con ellos acerca de este incidente, resalta el buen humor con que toman tanto el haberse peleado como la sanción final, ya que señalan, esperaban un castigo más duro. La disposición final de indicarles que su castigo es una exposición, sin mayores gritos ni regaños de parte de la dirección, además de que ambos alumnos aceptaran su correspondiente responsabilidad sin inculparse mutuamente ante la autoridad, les provoca la sensación de que la relación de amistad y dignidad como alumnos

varones ha permanecido a salvo. En este ejemplo, sobresalen algunos elementos, en primer lugar la escasa importancia que posteriormente ambos alumnos dan al incidente violento, la complicidad que muestran ante las autoridades para evadir un castigo mayor, así como su capacidad de negociación a partir de la aceptación de su responsabilidad, lo cual en conjunto favorece la asignación de una sanción que consideran menor y que aceptan sin mayor problema.

Del otro lado, están las peleas que se profundizan con el tiempo, aquellas en las que los involucrados ya se “traen ganas” y terminan “cantándose un tiro”, como los alumnos señalan. Estas peleas suceden tanto dentro de la escuela como afuera, donde los alumnos se consideran a salvo de la vista de las autoridades. Dos ejemplos resultan representativos.

El primero es el de Aldo, un alumno de quince años, de tercer grado, del turno vespertino quien a lo largo de su trayectoria en la escuela ha tenido frecuentes conflictos con alumnos y maestros. Aldo afirma que ha decidido “no meterse” en más problemas ya que la obtención de su certificado estaría en riesgo si continúa peleando con alumnos y teniendo conflictos con los maestros, en particular con la maestra de Formación Cívica y Ética. A pesar de ello, recientemente ha tenido constantes roces con alumnos a los que, según su testimonio, ha logrado eludir sin pasar a mayores ya que insiste, su interés es tener el certificado y no quiere “echarlo a perder” a unos meses de terminar.

Aldo narra su experiencia con Max, otro alumno de tercer grado y con quien tenía problemas desde hace tiempo. De acuerdo con Aldo, Max estaba empeñado en continuar el conflicto, por lo que afuera de la escuela lo encaraba diciéndole “miedoso”, que allí ya no lo defendían sus “papás los maestros”, esto porque Aldo a veces acudía con ellos para comentar lo que le decía Max y evitaran una pelea directa. La maestra de Orientación Educativa le dice que, cuando Max lo provoque, no haga caso porque después hablarán con él. En este caso la acción de la institución omite las solicitudes de Aldo al respecto y el resultado es que termina peleando con el alumno fuera de la escuela y causándole una herida en la cabeza, razón por la cual el papá de Max encara directamente a Aldo.

Los problemas continuaron fuera de la escuela ya que las familias de ambos alumnos se conocen y los varones acostumbran jugar fútbol los domingos en uno de los campos deportivos de la zona. En esa ocasión, el papá de Max agradece a Aldo durante un juego de fútbol en que ambos participan, quedando Aldo lesionado por varios días. El conflicto continúa hasta que dentro de la escuela:

Aldo.-... iba yo pasando y que me escupe desde adentro del salón y ahí sí me metí y ya no le pegué un cabezazo, lo tiré y le pisé su cabeza, a patadas, de ahí en adelante el chavo nunca se volvió a meter conmigo...

Aldo señala que Max ya “hasta me habla”, pero que en ese momento con quien tiene problemas ahora es con un amigo de Max. Durante una plática, Aldo mostraba varios rasguños y un raspón en un codo, debido a que momentos antes, en las escaleras había tenido un pleito con el amigo de Max, del que ni prefectos, ni maestros se habían enterado. Según Aldo tal vez le tenían “coraje” porque no le habían podido “pegar bien”, pero que él estaba decidido a evitar problemas ya que según afirmaba:

Aldo.- Sí, pues como dice mi mamá, para pelear hacen falta dos, si uno no quiere, “ay (sic) déjalo que se pelee con la pared”. Para evitar problemas, mejor me hago para atrás, aunque me digan “Eres niña”, pues “sí, soy niña”

El caso de Aldo es uno de los más ilustrativos ejemplos en que un alumno es acosado por sus compañeros para que se involucre en peleas. Aunque para él terminar la secundaria es más importante que participar en peleas, al parecer sí le afecta que lo tachen de miedoso o que es protegido de los maestros, si bien las recomendaciones de su mamá son las que prevalecen para que tome la decisión de no escuchar los retos.

Con Aldo es posible ver cómo, para algunos de sus compañeros adquiere significado retarlo y demostrar que le pueden ganar. Es muy probable que la trayectoria de este chico, con conflictos con maestros y con alumnos, lo haga blanco de desafíos que no está en sus manos evitar del todo porque el uso de la violencia reafirma un modelo de identidad masculina ligado a estereotipos, lo que permitiría “una suerte de prestigio con el fin de lograr trascendencia en el plano escolar” y que se expresa en la dominación que logran demostrar algunos hombres sobre otros (Gómez, 2013). De acuerdo con el relato de Aldo, su mamá y su hermano juegan en favor de que no se involucre en peleas, mientras que la escuela omite una situación que desemboca en peleas fuera y dentro de la misma.

## 6.2 Homofobia y exclusión entre varones

Los varones interesados en el aprovechamiento escolar que muestran desacuerdo con las pautas que implica “llevarse pesado”, adoptan modales amables o un lenguaje verbal sin insultos, groserías, un tono de voz regular y cuidan de su persona, son frecuentemente objetos de violencia verbal de parte de sus compañeros. Múltiples adjetivos de corte misógino u homofóbico como “maricón”, “puto” o “niña” les son dirigidos, frecuentemente acompañados de señas, gestos y maltratos físicos en que simulan tocar sus genitales.

El descontento de estos alumnos es evidente y a la pregunta de qué es lo que les molestaba de la escuela, las respuestas invariablemente se refieren al trato que les dan sus compañeros y que les parece muy grosero, pero también a la escasa atención de los maestros y autoridades para resolver estos aspectos. Para ellos, los maestros y las autoridades resultan impredecibles si se quejan o acusan a sus compañeros por los tratos que les dan. Entre las reacciones a este tipo de tratos, predomina el desprecio y los intentos de poner distancia con sus compañeros de grupo que tienen esas prácticas: “yo ni les hablo”, “mi mamá dice que son unos envidiosos”, “son muy groseros, a puras peladeces hablan”.

Las actitudes de los maestros suelen ser ambivalentes. Algunos les señalan que los alumnos son groseros con ellos porque son “presumidos y envidiosos”, porque no les prestan sus cosas. En otros casos los maestros, sobre todo las maestras, les defienden de sus compañeros, lo que puede ser interpretado por el resto como que tienen preferencias con ellos o son sus “consentidos”. Este fue el caso de Yago y Marcelo, dos hermanos gemelos de primer grado. Ambos afirman que sus compañeros son especialmente groseros con ellos y que tratarlos así es un hábito frente al que los maestros o autoridades actúan. Cuando alguna autoridad como la maestra Madeleine (Coordinadora de Actividades Tecnológicas), los defiende, reporta o castiga a quienes los ofenden, la reacción posterior de sus compañeros era volverlos a agredir diciéndoles que eran “las consentidas”, “barberas” y “lambisconas”.

Cuando un grupo no atiende las indicaciones del maestro, el profesor considera que hay demasiado ruido o que están haciendo mucho desorden, algunos maestros suelen llamar la atención preferentemente a los alumnos que muestran actitudes tranquilas y evitan problemas con aquellos que son más conflictivos. Fue el caso de Laertes y el maestro de Geografía y que retomaremos brevemente. El maestro Horacio le llama la atención por no atender, el alumno al parecer buscaba su pluma, a lo que el maestro le pregunta si en su casa su papá lo enviaba sin pluma a la escuela. Laertes intenta contestar algo, pero el maestro no se lo permite y le pide su Agenda para anotarle un reporte con citatorio. Más adelante, durante la entrevista, Laertes señala con enojo y resentimiento, que algunos compañeros cercanos a su lugar le habían escondido sus plumas, por eso no los encontraba, pero sobre todo le parecía desmedido que el maestro le haya puesto un citatorio por ese incidente sin permitirle ninguna explicación. Laertes era uno de los alumnos que durante la entrevista expresó desacuerdo con el lenguaje y formas de interactuar

“pesadas” de sus compañeros, a quienes consideraba en algunos casos se “metían” demasiado con él. La explicación que daba, tenía que ver con lo que en su casa le decían: “mi mamá dice que es que me tienen envidia”.

Por su parte, durante la entrevista y algunas pláticas, el maestro Horacio siempre había sido muy enfático en que él estaba en contra de que la escuela cometieran arbitrariedades o injusticias hacia los alumnos considerados como “indisciplinados”, como Vladimir y Montag, con quienes afirmaba mantenía buenas relaciones. Por esta razón es que la llamada de atención a este alumno en lugar de otros que hacían más ruido (como el que tiraba al suelo constantemente la regla), aparece como una incongruencia dado su desacuerdo ante las injusticias hacia los alumnos “indisciplinados”. Esta la actitud de Horacio, era fuente de profundos conflictos con otros maestros, pues según señalaba una de las Coordinadoras de Actividades Tecnológicas “siempre defiende mucho a los latosos, pero sólo a ellos”.

Entre estos alumnos de actitud tranquila, apegados a sus materias, con ausencia de un lenguaje misógino, existe en general, un sentimiento de abandono al parecer debido a dos motivos: la actitud excluyente de sus compañeros hacia ellos y la postura tan discordante que les mostraba la autoridad. Entre la protección de maestras como Madeleine, la rigurosidad del maestro de Horacio y la indiferencia de los prefectos, maestros de orientación educativa, trabajo social y directivos, estos alumnos frecuentemente se sienten confundidos y no saben si intentar enfrentar a los alumnos abusivos por sí mismos o reportarlos a la institución, en cuyo caso pueden no hacerles caso y generar represalias a futuro.

Las interacciones entre alumnos, “llevarse” o “llevarse pesado” (de manera física o verbal) sirven para identificar, igualar, medir y conocer los rasgos que distinguen a sus compañeros (Mejía, 2013). De este proceso, se encontró que en la escuela hay alumnos a quien nadie molesta, también están los grupos de varones que “se llevan entre sí”, los que no pertenecen a ningún grupo y aquellos que se convierten en objeto de maltrato. Cuando un chico no cuenta con elementos para defenderse, como amigos en el grupo que lo apoyen, maestros que lo defiendan, familiares que lo aconsejen o esté dispuesto a pelear, puede ser el inicio de un maltrato continuo para ese alumno. El maltrato o acoso entre compañeros inicia con la violencia verbal, que se convierte en brújula y detonador para que, quienes cometen el abuso, conozcan las condiciones personales del alumno, las de su

posible círculo de amigos, los niveles de aceptación o rechazo ante el grupo, así como la atención que ponen la autoridad y los maestros en las situaciones donde esté involucrado.

### 6.3 Tipos de varones

Sin proponer un orden clasificatorio de los alumnos, a continuación se describe una tipología que se sustenta en las formas de interacción que aparecieron. Se trata de una tipología donde, siguiendo a Max Weber (Weber, 2002), los grupos propuestos no son puros, ni se excluyen entre sí, presentan tendencias en cuanto a actitudes y hábitos de los alumnos que forman parte de significados culturales relevantes para ellos.

Un primer grupo está integrado por los alumnos que hacían alarde de un lenguaje desafiante, abundante en frases misóginas o insultos degradantes hacia las capacidades de los demás, con predilección por los juegos de contacto físico y con ciertos niveles de riesgo. Se trata principalmente de alumnos interesados en formar grupos más pequeños donde ellos marquen las pautas de interacción colectiva y convoquen a quienes apoyen estas mismas orientaciones. Frecuentemente se ven involucrados en peleas y muestran regular o escaso interés en las actividades académicas escolares. Este tipo de alumnos son los que, de acuerdo con sus compañeros, son “muy pesados”, “pasados” y “abusivos”, tienden a usar maneras violentas (verbales o físicas) para relacionarse con los demás o para conseguir sus propósitos. A este grupo pertenecen Vladimir, Montag, los alumnos que acosan a Fabber o quienes establecían diálogos paralelos a los maestros en las clases o que participaban en clase contestando en voz alta a modo de burla, de albur o con insultos.

Un segundo grupo de varones hacían uso de un lenguaje muy variado y eventualmente con insultos, con gusto por los deportes y los juegos de contacto físico, aunque de preferencia sólo con quienes consideraban de su confianza. Este grupo de subdividía a su vez en dos, por un lado los que participaban en clase y a veces establecían duelos verbales o peleas con el primer grupo de alumnos a quienes consideraban unos “gandallas” o “pasados”. Algunos se distinguían por un excelente o buen aprovechamiento académico. Constituyen la mayoría de alumnos y socializan con todo tipo de compañeros. Un segundo subgrupo, ejercía o apoyaba las mismas prácticas que el primer grupo de varones porque les interesaba formar parte de sus grupos y mostraban temor a ser estigmatizados como cobardes, poco hombres o débiles, por lo que se constituían como alumnos de apoyo activo a los del primer grupo.

El último grupo de varones se distinguían por mostrar un lenguaje generalmente amable, no participar de juegos bruscos y socializar con cualquier tipo de alumno. Su trayectoria académica es muy heterogénea pues van de muy aplicados en las asignaturas a muy poco dedicados a las mismas. Frecuentemente se les ve solos en su salón de clase o en el receso. De manera excepcional, algunos podían ser agresivos con las mujeres. Los varones de este grupo son los que deben de sortear cotidianamente las agresiones e insultos de los alumnos del primer grupo y sobre todo, se les identifica mediante adjetivos referentes a varones con preferencias homoeróticas (“puto”, “maricón”), asignándoles una connotación humillante. Ellos son quienes más probabilidad tienen de convertirse en objeto de maltrato continuo. Tal es el caso de Yago, un alumno de primer grado del turno matutino, por quien la maestra Madeleine, Coordinadora en el matutino muestra especial predilección:

Entrevistadora.- ¿Qué otra cosa no te gusta de la escuela, compañeros, maestros, prefectos o algo?

Yago.- Que uno anda en su lugar y luego ya vienen los niños y empiezan a decirle de groserías a uno. Pero yo no les respondo así, de groserías, nada más les hago que sí, que ajá, pero así que les haga yo caso no. Luego sí empiezan a decirme que nada más porque estoy hablando con un niño, que ya soy gay y puras groserías.

Debido a su lenguaje, su comportamiento y las formas de convivencia que acostumbran, los varones que los hostigan les asignan una serie de rasgos que los suponen públicamente como débiles, amanerados, afeminados, o gays. Acompañados de estos supuestos está la idea de que estos rasgos legitiman el derecho a humillarlos, ridiculizarlos e intentar excluirlos. Estas prácticas incluían aparte de ofensas (“puto”, “maricón”, “perra”), también tocamientos. No todos los varones ejercen este tipo de violencia, sin embargo y a pesar de que el resto expresa no estar de acuerdo con estos tratos, sobre todo aquellos pertenecientes al segundo grupo, rara vez expresaron su desacuerdo de manera pública frente al resto de sus compañeros. Esta postura es en parte por temor a que se les identifique con ellos, pero también porque prefieren mantenerse al margen de problemas con los alumnos que promueven la estigmatización y el hostigamiento, ya que además consideran que hacerlo es “meterse” en asuntos que no son de su incumbencia.

Para los alumnos en estas circunstancias, sortear este tipo de problemas es un asunto básicamente de habilidad individual, solos y sin la ayuda de nadie debían de enfrentar su condición. Sus reacciones a la situación que atravesaban iban desde la



condescendencia, el desacuerdo explícito hasta intentos por mantener distancia de quienes los hostigan y sobrellevarlos. En cualquier caso la convivencia cotidiana con ellos se convertía en una experiencia dolorosa y que les infundía temor.

Vale la pena mencionar que el acoso o maltrato a estos varones considerados como tranquilos, también es llevado a cabo por mujeres, básicamente en grupo y a través de redes sociales como Facebook o el uso de mensajes mediante teléfonos celulares. En este caso es común que las autoridades del plantel los detecten y los suspendan temporalmente, llamen a los tutores de los chicos o chicas responsables, o bien que una sanción fuera pedir disculpas públicas durante eventos como las ceremonias. Se ha identificado que la mayor parte de estas medidas lo que consiguen, en el mejor de los casos es interrumpir (a veces temporalmente) el abuso y en el peor, generar represalias posteriores, pero no resolver o intervenir en el problema de fondo (Del Rey & Ortega, 2005: 822).

#### 6.4 Violencia como símbolo de reconocimiento y prestigio

La violencia (simbólica o física) como sinónimo de prestigio entre los varones ya ha sido analizada en múltiples estudios: Valdés y Olavarría, 1997; Kaufman, 2009, Badinter, 1993; Connell, 1995 y en un contexto mexicano con Chagas, 2005, Gómez, 2013, Figueroa, 2010 y De Keijzer, 1997. Actos violentos como el maltrato físico o verbal hacia otros varones los convierten en “más hombres” y les permiten obtener ciertas prerrogativas derivadas del temor y el reconocimiento, es decir, cierto poder y prestigio. Se trata de un poder que además frecuentemente está en disputa con otros hombres del mismo círculo, en este caso en un ámbito escolar.

Aunque se observaron múltiples casos de varones que acostumbraban amenazar, agredir, abusar de otros o participar en peleas: Montag y Vladimir son los ejemplos más representativos. Ellos además protagonizaban una pugna por demostrar quién era, en palabras de Vladimir, “el más cabrón”, porque el respeto ganado de esta forma, afirmaba, “lo es todo”. Ambos pertenecen al turno matutino y son considerados por las autoridades como los más conflictivos, las orientaciones violentas que ambos suelen mostrar son muy diferentes y pueden tener efectos diferentes.

#### 6.4.1 Montag: “no sé arreglar las cosas hablando”

##### 6.4.1.1 Familia y expectativas laborales

En la familia de Montag todos los varones trabajan y al parecer no tienen premuras económicas. Montag trabajaba por las tardes como ayudante en la venta y reparación de electrodomésticos en un local de ladrillo y lamina ubicado en una de las avenidas principales de la colonia. Esa zona se integra por una especie de franja de comercios que se extiende a ambos lados de la avenida, donde comparten parte de las calles con los puestos del comercio ambulante. Nunca me dijo cuánto era su salario, pero sí que prefería estar en su trabajo que en su casa.

Debido a que tiene actividades laborales, para él la mayor parte de sus compañeros quienes presumen sus pertenencias son alumnos que dependen de sus papás, quienes les compran todo, por lo que no tienen el mismo valor que las que él adquiere con el dinero producto de su trabajo. Como señala Willis (1988), ante su mirada, tener un trabajo le otorga otro status: son responsables, más maduros y más hombres que el resto de aquellos a quienes Montag ve como niños.

En cuanto a sus expectativas laborales a futuro, Montag expresó que quería ser policía, como uno de sus primos quien pertenece a la Procuraduría de Justicia del Estado de México. Montag asume una postura en que se ve a sí mismo como un varón proveedor, como un hombre con acceso y disponibilidad de dinero, concepciones ambas que sustentan en gran parte la “masculinidad hegemónica” (Connell, 1997). Con relación a su primo, lo que le llamaba la atención por ejemplo, son los ingresos de dinero “extra” que como integrante de fuerzas de seguridad estatales podía obtener, también señaló que le gustaban las armas, como aclara en este segmento de su entrevista:

AF.- Y qué te gustaría ser más adelante.-

Montag.- Policía

AF.- ¿De qué tipo?

Montag.- Los que traen las patrullas... vigilantes de los que están dando sus vueltas.

AF.- ¿Conoces a algunos?

Montag.- Mi primo es de la PGJ de Neza. Me gusta porque trae sus cuernos de chivo.

AF.- ¿Te gustan las armas?

Montag.- Sí, bueno nomás pa' (sic) tenerlas, porque me da miedo (se ríe).

AF.- ¿Y para usarlas?

Montag.- Es que me dan miedo usarlas

AF.- ¿Te da miedo?

Montag.- De hecho, una vez picaron a mi hermano ¿no? Y yo traía una navaja que mi hermano, cuando se estaba peleando me dijo “Ten”, me dio la navaja y el otro chavo agarró su navaja y lo empezó a picar y a mí del miedo, mejor tiré la navaja y le empecé a pegar porque no le quise, no se la quise enterrar. Esa vez mi hermano me dijo que era yo bien joto, me dijo “¿Por qué no le picaste?”, “Ay” le digo, si a mí me da miedo”

AF- Pero, ¿cómo trabajarías de judicial si no te gustan las armas?

Montag.- Mi primo dice, *No, es que luego te pasas de lanza, dice. Y si te ven que te pasas más de lanza, te dan más dinero*, me decía (ríe y hace la expresión de pegarle a alguien) o si tenían pistolas, los agarrabas con pistola, se las quitabas y todavía te dan dinero, así, yo dije *¡No manches!*, me dice *Sí*, y de hecho él tiene pistolas así en su casa y hasta mi tía tiene. Mi tía también se pone a disparar las pistolas.

Montag, que es capaz de golpear a otros jóvenes como él o ridiculizar a compañeros como Kevin hasta hacerlos llorar sin contemplaciones, no se atreve, hasta este momento, a usar un arma blanca en una pelea. Se confiesa incapaz de navajear a un rival y prefiere la pelea física, de modo que su hermano lo llama “joto”. Por otra parte, ante las descripciones que le hace su primo, miembro de la policía, sobre las formas de conseguir dinero, se muestra muy interesado. Si Montag se incorpora a algún tipo de fuerza de seguridad, tendrá que tomar decisiones sobre el uso de las armas, por el momento el antecedente que cuenta para él es el testimonio directo de su primo, quien le informa que mientras más golpean a alguien, más dinero pueden obtener. Acerca de a quienes les “dan”, seguramente se refiere a los detenidos por los integrantes de las corporaciones de seguridad de las diferentes corporaciones de la Judicial, quienes para no ser procesados, independientemente de su presunta inocencia, suelen dar dinero a quienes los detienen.

Si no logra realizar una carrera profesional, las expectativas laborales en la zona son muy limitadas. Los varones que trabajan en el barrio se dedican a trabajos informales, sin un ingreso fijo, como conductores, ayudantes o despachadores en transporte público, también atendiendo puestos o locales en el mercado y en el mejor de los casos, atendían negocios propios en tianguis o ejercían algún oficio como carpintero, zapatero o electricista. De este modo, lograr un trabajo en las fuerzas de seguridad, en cualquier nivel, representaría una mejor oportunidad a las que existen en la colonia. Aunque Montag expresó que si estudiara una carrera profesional, le gustaría que fuera Mecatrónica, su mayor inquietud era ser policía judicial, lo cual le resulta atractivo ante la expectativa de obtener dinero extorsionando a los detenidos.

#### 6.4.1.2 Las peleas, la banda y la indisciplina normativa de los alumnos

Montag, es alumno de tercer grado, su familia se compone por su mamá, papá y sus dos hermanos mayores, de dieciocho y veinticinco años. Con sus hermanos dice, mantiene una estrecha relación y los dos han estudiado en esta secundaria antes que él. A pesar de que los maestros recuerdan a todos los hermanos como inquietos, al mayor lo tienen como responsable y respetuoso. Para cuando entrevisté a Montag, señaló que su hermano mayor se encontraba a punto de regresar a trabajar después de varios meses de incapacidad, debido a un accidente en su trabajo al tratar de evitar que un tanque de gas hiciera explosión en una vía rápida. Montag, menciona que su ejemplo a seguir es él por ser trabajador, responsable y sin vicios. El segundo de sus hermanos es, al parecer, muy diferente. Los maestros lo recuerdan como inquieto, con tendencia a participar en las bandas y como adicto a las drogas. Es con este último con quien Montag comparte más actividades, pues dice que ambos se han involucrado en las bandas del barrio y en peleas fuera de la escuela. Montag niega rotundamente que él consuma o haya consumido drogas ya que no le gustan.

Las respuestas de Montag fueron siempre espontáneas al tiempo que mostraba una amplia sonrisa. Sin embargo, él mismo se describía como una persona que se dejaba llevar por el enojo y que acostumbraba agredir para resolver sus asuntos, lo que además le había generado fuertes problemas desde la primaria. Cuando tenía 10 años, cuenta que una compañera de grupo le prestó un trabajo escolar que copió y entregó a la maestra, quien al revisar, calificó a su compañera con diez, mientras que a él le puso cero. La situación con la profesora se desarrolló de la siguiente manera:

Montag.- le dije “pero, ¿por qué si está igual que el de allá?” y me dice “No”, me dice, “Está todo mal” y me lo empezó a tachar todo y me enojé y que le digo “Ah, pinche vieja”. Me aventó el trabajo en la cara y la cacheteé...

Después de este incidente, las autoridades de la primaria le comunican a Montag que no es necesario que continúe asistiendo, que no es necesario. Él sigue asistiendo dos o tres veces a la semana, pero le insisten en que no lo haga porque él ya aprobó. Al finalizar el año y recoger su boleta, se percató de que estaba reprobado, razón por la que repite quinto año. Por este motivo, al momento de la entrevista tiene dieciséis años. Afirma que por eso no confía en la escuela, para él el manejo que en ese momento se hizo de su caso representó un engaño y dice que “por eso” ahora opta porque cuando se enoja, pero recuerda los problemas que ha tenido, mejor “pongo mi cara y me voy”, si bien la costumbre de arreglar los problemas a golpes continua presente.

Como si se tratara de una especie de reputación ganada, entre las situaciones de las que se expresa con más orgullo, se encuentran el haber peleado y haberles ganado a muchos de sus compañeros, inclusive a alumnos más grandes que él. Primero afirma que “les he pegado a casi todos” los de la escuela, luego matiza un poco, “bueno, a los que se creen mucho” dice. Cuando inició la secundaria, iniciaron también sus peleas, por ejemplo con alumnos de tercer grado que se querían “pasar de listos” con él o con los de su salón y señala que, así como lo increpaban, así “se iban cayendo, uno tras otro” porque pues, “yo no sé arreglar las cosas hablando y luego nomás vienen a buscarlo a uno a ver si es cierto que les pego” y “pues ay (sic) está”, decía mientras mostraba una amplia sonrisa, que denotaba al mismo tiempo satisfacción y pena por lo que él consideraba sus habilidades para pelear.

Montag.- Cuando me grabaron en primero, me pelée con uno de tercero, que le decían *El Chino*, que era uno de por allá, de una pandilla. Pasaba y como que se creía mucho. Pasaba y me empujaba siempre y como que se quería pasar de lanza y cuando yo me pelié (sic) con él, pues ya lo tenía arrastrado, pero se puso un bóxer<sup>52</sup>, y se paró y así como pudo me empezó a pegar.

AF.- ¿Y dónde se pelearon´?

Montag.- Acá, a dos calles

AF.- ¿Supieron en la escuela?

Montag.- No, no supieron

AF.- Porque luego quien sabe cómo pero se enteran.

Montag.- Sí, una vez me preguntaron y les dije “Sí, sí me pelié (sic)”, pero como me dijo Levin (Coordinador de Orientación y Prefecto del matutino) que lo que pasara acá afuera no les perjudicaba a ellos. Me dijo ese día “Ya me dijeron que te peleaste” y le digo “¿Y? Fue afuera del plantel y usted me dijo que lo de allá afuera no era solución de usted”, porque una vez le dije que me querían pegar allá afuera y me dijo “Eso no son problemas míos, son tuyos y arréglalos”.

AF.- Eran de aquí o eran de otro lado

Montag.- Eran de afuera, eran exalumnos, de los que ya habían salido. Yo le decía y me decía “Son problemas tuyos”. Ya mejor llegaba [a la escuela] con mi hermano y como todos le tienen miedo, pues nadie se me acercaba.

Para Montag “creerse mucho” es presumir sobre lo que se tiene (un celular o unos tenis por ejemplo), mirar a los demás de manera autosuficiente y pretender que se es muy bueno para las peleas. Esto es parte de las rivalidades que expresan los varones de la secundaria e incluye situaciones que pueden suceder dentro y fuera de la escuela. Dado

---

<sup>52</sup> Instrumento de metal que se coloca en los dedos de la mano, su finalidad es que quien lo usa pueda golpear sin el peligro de lastimarse la mano, sobre todo los nudillos.

que además frecuentemente las familias, los alumnos y exalumnos se conocen, la reputación e imagen es resultado tanto de sus actividades en la escuela como de lo que hacen fuera de ella. Los exalumnos de que habla Montag por ejemplo, pueden ser vecinos de la zona o sus alrededores, por lo que es posible que se encuentre con ellos fuera de la escuela. Por esto es que Montag se maneja articulando estrategias y calcula la impresión de sus peleas, por ejemplo cuando señala que solo con boxers su contrincante pudo pegarle, aunque, como veremos, más adelante es Montag quien los usa.

En el caso de Montag, el ejercicio de la violencia, mediante peleas tiene varios significados. Además de ser un asunto de prestigio que lo eleva por encima de los demás, la participación destacada en pandillas por ejemplo, hace posible que Montag establezca una serie de redes, donde la banda juega un papel significativo en virtud de la solidaridad y sentido de pertenencia que representa, como veremos más adelante.

Para Montag la banda es sinónimo de apoyo y solidaridad, un espacio de convivencia donde se siente seguro. Sin embargo, también es posible reconocerlos como espacios donde los jóvenes se disputan poder, territorio y desde luego se pone en juego el reconocimiento, particularmente entre varones, a las identidades masculinas que los chicos van construyendo. De acuerdo con la descripción de Montag, los integrantes conocidos de alguna banda no pueden transitar libremente por cualquier calle de ese u otros barrios aledaños, incluyendo algunos del vecino Estado de México, ya que de ser reconocidos, pueden ser confrontados y agredidos por “invadir” lugares que no tienen permitido. Sin embargo, afirma que si algo le pasa a alguno, los demás intervienen. Estas afirmaciones se asocian a las actitudes que tiene a veces con compañeros y compañeras de su grupo ante lo que consideran un abuso de otros compañeros.

[Me he peleado con] los que se me quedan viendo o me dicen que me creo mucho o así. También una vez me pelee por una de mis compañeras porque le pegaron y la empujaron, se cayó y empezó a sangrar y todavía se empezó a reír el guey ese. Yo le dije *Ahh, ¿qué te pasa?, no seas joto* y dijo *Ahh, tú qué te metes pinche vieja metiche*, y le pegué.

La defensa que hace en este caso Montag de su compañera recuerda a este tipo de “machismo galante” que analiza Inciarte (1994), donde las manifestaciones más refinadas de machismo se manifiestan mediante expresiones de admiración o defensa de las mujeres. Si bien defiende a su compañera, se trata más bien del reconocimiento de que el verdadero interlocutor es otro hombre a quien se agrade porque a los ojos de Montag,

comete un abuso en un espacio (la escuela) donde se miden fuerzas y está en juego el prestigio dos hombres.

Fuera de la escuela, a Montag se le podía ver con un grupo de amigos. El siguiente segmento es un ejemplo del ambiente y las formas de convivencia entre los integrantes de la banda.

Montag.- Cuando le pasa algo a alguien y como conocemos a los de las pandillas, vamos y les decimos. Vamos con ellos y les pegamos. A uno de mis amigos lo robaron y yo les dije a los de aquí y me acompañaron y le pegaron y le quitaron todo, le quitaron su sudadera, sus tenis, el celular, le quitaron todo. Yo fui porque pues sí me había dado coraje y yo fui el primero que llegué y le pegué, *¿Por qué te pasaste de lanza?* (levanta la voz como si hablara con el chico al que le pegó) y como que no me conocía y cuando se volteó, pum, le pegué con un bóxer.

AF.- ¿Y luego qué pasó?

Montag.- Nomás le hizo así (simula el impacto del golpe) y me dijo *Ya, ya, ya*, y llegó uno de mis amigos y le dio un patadón en sus pies y se cayó, pum. Sonó su cabeza y ya se quedó así tirado y le empezaron a quitar las cosas. De hecho namas (sic) yo le pegué y así como le pegué, me fui. Los demás le estaban quitando las cosas y yo, *¡Ya, vámonos!*, y ellos *No espérate*, me decían y quitándole sus cosas (se ríe).

AF.- ¿No los agarró la policía?

Montag.- No.

AF.- Aparte de la pandilla, ¿se dedican a otra cosa?

Montag.- De hecho todos trabajan, pero se juntan, unos a drogarse, pero yo nada más voy así en las tardes, voy, los saludo, platicamos y así

AF.- ¿Tienen un lugar para juntarse?

Montag.- Sí, le dicen *El Punto*, es donde está una casa con una lona, allí se quedan de ver todos.

AF.- ¿De qué trabajan?

Montag.- Unos trabajan de costureros (se ríe), les hacemos burla, je pues es que costureros. Unos en La Merced, de cómo se llama, vendiendo dulces o algo así, dicen.

AF.- ¿Están chicos, tienen tu edad?

Montag.- Todos tienen mi edad, todos, bueno unos ya acabaron, unos se salieron de estudiar y unos están más grandes... cuando quiero un favor, pue me lo hacen.

De distintas formas, la banda daba sentido de pertenencia a jóvenes como Montag: mediante un espacio físico de coincidencia, con expresiones que ellos consideraban de solidaridad ante la violencia del barrio representada por otras banda, conversando (como cuando dice Montag que nada más los pasa a “saludar”), o bien como un lugar común para el consumo de drogas. Sin embargo, el entorno que los rodea convierte a la participación en la banda en un factor de múltiples riesgos. Esta pertenencia y sentido de solidaridad lo



expresan a su manera, como cuando Montag decide acompañar a un amigo a comprar cristal a una tienda de narcomenudeo. Encontrarse con vigilantes portando armas largas, indicándoles que no levantarán la vista y mostrando actitudes amenazantes<sup>53</sup>, es una experiencia que le causa gran impacto, por lo que desiste en acompañar a su amigo a comprar cristal posteriormente. En todo caso y de acuerdo con las experiencias que comparten los alumnos, las pandillas juveniles parecen constituir también puertas de entrada a ámbitos delincuenciales de más alto riesgo. Como señala Lomnitz, al analizar las pandillas de porros, un rasgo importante es “el deseo de tener poder. Quien tiene el poder es respetado, admirado y se busca obtenerlo” (Lomnitz, 2005:90), de ahí que frecuentemente se establezcan vínculos delictivos a otros niveles donde las relaciones y el tipo de actividades, incrementan las posibilidades de acceso a recursos y dinero. En cuanto a actividades ilegales, Montag habla del consumo de drogas sólo de parte de su hermano y reitera que a él no le gusta, rasgo que concuerda con lo que señalan algunas autoridades de la escuela. Sin embargo, en la escuela tiene problemas no sólo por las peleas que protagoniza, también por cometer actos de indisciplina que al afectar a sus compañeros, podrían constituir un delito, como cuando junto con Dante, intentó robar la cartera de un compañero y que ante la intervención de la subdirectora, finalmente tuvieron que devolver.

Aunque Montag señala que está de acuerdo con la normatividad de la escuela, tiene constantes diferencias con los prefectos. Con ellos ha llegado a los empujones y desafíos verbales, lo cual sin duda es una de las razones por las cuales Montag es uno de los alumnos contra quien los prefectos expresan especial animadversión. Este rechazo se observa cuando Montag relata la forma en que Levin rechaza su solicitud de ayuda porque afuera le querían pegar, al señalarle que sus peleas afuera de las instalaciones son sus asuntos.

A pesar de esta rivalidad con los prefectos y de ser considerado en general como muy indisciplinado, Montag tiene también muchos adeptos, entre alumnos y maestros. Estos últimos lo consideran inquieto, pero respetuoso con ellos, “como maestro no te ofende, ni te falta al respeto”, afirmaba la maestra Ofelia, es “latoso” decían, pero no es perverso como Vladimir. En cuanto a su vida académica, los maestros aceptan, a veces no sin cierta extrañeza, que Montag es “muy listo” y dedicado “cuando quiere”, que termina rápido las actividades. Estas afirmaciones contrastarían con lo que describió acerca de su experiencia con la maestra de quinto grado primaria donde copia un trabajo.

---

<sup>53</sup> Este episodio se relata con mayor detalle en el Capítulo 3.



En la escuela, se le puede ver siempre departiendo con compañeros y cuenta con un grupo cercano de tres o cuatro amigos, entre ellos Dante, un alumno muy cercano y a quien el grueso de alumnos y algunos maestros y prefectos consideran como dependiente de él, como una persona que hace, repite y apoya las decisiones y actividades de Montag.

Montag y Vladimir son considerados los dos alumnos más “indisciplinados” en el turno matutino. El mayor conflicto que ha tenido Montag ha sido precisamente con Vladimir, quien cursa segundo grado. Montag cuenta que se ha peleado dos veces con Vladimir:

Montag.- Haga de cuenta que yo le pegué una vez porque pasaba y me decía “¿Qué te me quedas viendo?” y yo como que así bien alterado y si me dicen algo yo me regreso y les pego porque yo no soluciono las cosas hablando (se ríe).

AF.- ¿Era de él la navaja?

Montag.- Aja. Incluso una vez a mí me la sacó, pero yo le dije que a mí no me daba miedo y se la quité, le dije “Ay, a mí no me das miedo” y cuando le agarré la mano se la quité y le pegué con el mango y ya nomás que la aviento y que le digo, “Ya vistés como a mí no me dan miedo estas cosas” y se hizo pa’ atrás y “Sí, sí ya, ya no me hagas nada”, me dijo.

AF.- Aparte de Vladimir, ¿con quién más has tenido peleas fuertes?

Montag.- De hecho nada más con él. Así pesado, nada más con él. Porque sí me he peleado, pero, pero son por cositas.

Para Montag está prohibido acercarse a Vladimir, es el único con quien tiene problemas que podrían considerarse serios, lo demás dice, son “cositas”. Los conflictos entre ambos son una preocupación para la institución, de modo que la subdirectora vigila personalmente a los dos, pues dice, tiene el temor de que terminen lastimándose seriamente. Los problemas generados entre ellos, se resolvían en las oficinas del director o la subdirectora y a puertas cerradas, lo cual muestra el temor que la institución tiene de ambos alumnos, a quienes, como señala Foucault (1996), identifican con la personificación de la maldad. La maldad que describe Foucault está asociada al peligro y ambos chicos son considerados peligrosos no sólo entre ellos, sino también para la institución, pues si como producto de la rivalidad que sostienen, alguna vez se hacen daño, la institución estaría en graves problemas, pudiendo ser acusada de negligencia u omisión. Esta competencia muestra además una sorda, pero intensa disputa por demostrar quién de los dos es la figura masculina más reconocida de la escuela. .

Cruzada por las tensiones y continuas negociaciones para convivir bajo mínimas normas de respeto, la construcción de la identidad en varones como Montag se distingue por la importancia que le atribuye el oponerse a otros varones que, desde sus

representaciones sobre lo que es ser hombre, considera que lo desafían, como es el caso de Vladimir.

#### 6.4.2 Vladimir: “el respeto lo es todo”

6.4.2.1 Contra la normatividad escolar, el uso de amenazas y la información privilegiada sobre los maestros

El segundo caso es el de Vladimir para quien el uso de un lenguaje verbal agresivo hacia sus compañeros, compañeras y aun con las maestras, así como exhibir su pertenencia a bandas, constituyen los medios para demostrar que es, en sus palabras, “muy cabrón”. Este tipo de respeto es el que cuenta para él, como se observa a partir del siguiente segmento:

Entrevistadora.- ¿Por qué es importante agredir a los otros o andar en bandas?

Vladimir.- Por ser más cabrón, por tener dominado más territorio.

Vladimir de trece años, es corpulento para su edad y muy conocido por amenazar, insultar y agredir a alumnos y maestros. Su familia la integran su papá, su mamá y su hermano de cinco años. Su papá tiene un deshuesadero de piezas de carro, herramientas, juguetes, candados, lo que generalmente se conoce como “chácharas”. De acuerdo con versiones de alumnos y maestros, el deshuesadero de su papá es producto de tratos con quienes se dedican a robar.

Con el menor pretexto, Vladimir señala que pertenece a bandas y que trabaja los fines de semana en un deshuesadero de carros sobre el Eje 6. A diferencia de Montag, Vladimir genera sentimientos de animadversión entre compañeros y maestros por igual. Durante las formaciones que se organizan para que los alumnos salgan al final del día, acostumbra meterse hasta adelante en las filas, su lenguaje está cargado de insultos de todo tipo, insulta de manera generalizada a los alumnos y los regaños de parte de cualquier autoridad frecuentemente provocan su enojo y con ello sendas amenazas a maestros, pero sobre todo a maestras.

Entre los alumnos y sobre todo entre las alumnas, una explicación muy habitual acerca de las expresiones agresivas de Vladimir hacia los demás era de que “así es él”, también solían encogerse de hombros, como restándole importancia. Algunos varones que habían tenido un trato cercano con él afirmaban en que no era mala persona y que en las materias sabía trabajar bien, pero que cuando no quería, no se podía tratar con él, que

nadie lo quería en sus equipos porque sólo le interesaba llamar la atención y “echar relajo”. De este modo, las actitudes que Vladimir mostraba, por muy ofensivas que pudieran ser, parecían tener una explicación aceptable para varios de sus compañeros: su forma de ser.

Vladimir señalaba que asistía a la escuela para no “estancarse” y porque además le gustaba el “desmadre”. Para él, la autoridad es muy cuestionable y los maestros “luego creen que porque ya estudiaron y la chingada ya se sienten superior a uno”, los maestros que mantenían una estricta disciplina en clase le generaban una profunda antipatía. En las clases, se observó que la actitud de Vladimir cambiaba de acuerdo con el maestro en turno, sobre todo si se trataba de hombres o mujeres. La opinión que tenía del maestro de Danza, quien era reconocido en toda la escuela por ser muy estricto con la disciplina en su clase, era la de un “viejo zotaco, payaso y creído”, sin embargo con él mantenía la misma actitud de obediencia que el resto de los alumnos. Si por alguna razón hacía algo fuera de lo permitido, el maestro le llamaba la atención de manera muy rigurosa. Del director, igualmente se expresaba como un “presumido”. Durante la plática con él, reiteradamente insinuó, aunque sin especificar, que el director y los maestros tenían manejos ocultos en la escuela. A pesar de haberle insistido para que profundizara más en lo que sabía, sólo contestaba que él “sabía cosas” y que era su información, parecía obtener cierta satisfacción al mostrar un aura de misterio a raíz de contar con el manejo de información clandestina. Con los maestros Vladimir mostraba actitudes encontradas, del director en particular se expresaba de la siguiente manera:

Vladimir.- Piensan que el alumno es pendejo que no se da cuenta, piensan que porque ellos disfrazan las cosas, se va a quedar así, pero no. Uno no es pendejo, se da cuenta de qué hacen y qué no hacen, se da cuenta de cuánto gana el director y qué hace el güey ... es muy farol, pinches esclavotas de oro ... Su iPhone 5 el güey, el carro que trae, no le da miedo que le den un bajón al güey, un día por pinche farolito le van a bajar los humos al güey.

AF.- ¿Le cae mal?

Vladimir.- No, pero o sea, no está bien que sea así, porque puede llegar uno más cabrón que él, le dan bajón a su carro, le quitan sus pinches esclavitas y hasta ahí quedo y si se pone pendejo, pus pinche plomazo porque eso güeyes no van solos.

AF.- ¿Lo de *farol*, a qué se refiere?

Vladimir.- Pus que presume más de lo que tiene el güey.

AF.- Bueno, eso es una parte, pero aquí en la escuela, lo que usted ha visto de él como autoridad.

Vladimir.- Pues eso, ahhh, pues como autoridad... la neta, la neta, pues conmigo ha sido chido, no sé con las demás la verdad,

AF.- ¿Le ha dado chance en alguna situación?

Vladimir.- Ya dos veces de estar en la escuela, ya me habían expulsado.

Vladimir señala que “se da cuenta de qué hacen y qué no hacen lo maestros” y al respecto, le gustaba expresar que tenía medios y “contactos” para vigilar a compañeros y maestros. En su grupo, alguna vez mostró en una computadora, imágenes de una maestra y su familia en un restaurante y decía que era porque la vigilaba, porque él mantenía vigilados a los maestros que quería. Más adelante, la maestra Madeleine (CAT Matutino), señalaría que la maestra en cuestión afirmó que ese día se encontró al maestro Horacio, de Geografía, quien mantenía una estrecha relación con Vladimir, en el restaurante, por lo que atribuye a este maestro las fotografías que llegaron a manos de Vladimir. Esta situación desató uno más de los conflictos entre maestros que se vieron en esta escuela y donde el maestro Horacio era señalado por varios de sus compañeros por “sabotear” el trabajo de los demás.

Acerca de sus recelos sobre que los maestros “disfrazan” las cosas, al igual que con las sospechas que manifiesta sobre al director, no especificó a qué se refería. Las únicas expresiones de desconfianza o descalificativas sobre el director y de las que me percaté, provenían de los maestros. Cuando ellos expresaban cuestionamientos hacia el trabajo del director de la escuela, Pavel, se centraban en su forma de trabajo y el tipo de relaciones que mantenía con el personal: la lejanía que mostraba con ellos, hacían críticas sobre las “ocurrencias esas” del concurso de Orden y Control, las escoltas y lo “creído” que era por provenir de una universidad extranjera e inclusive por ser muy controlador (“codo”, decía Madeleine) con los recursos, los equipos de la escuela e inclusive con los mismos maestros. Si había algún mal manejo con los recursos monetarios que ingresaban a la escuela, mediante las aportaciones voluntarias o las ventas en la cooperativa, ningún maestro expresó nada al respecto durante las entrevistas o conversaciones.

En general, Vladimir rechaza la mayor parte de la normatividad que se maneja en la escuela, así como a las figuras de autoridad y los prefectos, de todo lo cual señala que “valen madre”. Formarse para evitar que los alumnos corran y se avienten no tiene sentido, “de todos modos lo hacen”, la subdirectora “es una hipócrita” y los maestros son unos “güeyes que se sienten superiores porque estudiaron”. La relación con ellos es muy tensa, pues la negativa de Vladimir a recibir cualquier tipo de orden o regaño es constante. Con el maestro de Educación Física había llegado a los empujones y amenazas.

El trato que Vladimir mantiene con los maestros varones es distinto a la forma de conducirse con las maestras. Al menos cuatro maestras señalaron que Vladimir las amenazó y les habló en un lenguaje grosero por solicitar la presencia de su mamá para

arreglar asuntos relacionados con el trabajo y disciplina de Vladimir, por llamarle la atención o intentar sugerirle cómo conducirse en cuanto a su lenguaje. Las frases intimidantes hacia las maestras eran por ejemplo: “Usted aquí es la maestra y la respeto, pero afuera usted no es nada y conmigo no se meta”, “A mí no me tiene porque decir cómo hablar y cuídese allá afuera”.

Mientras algunas maestras dicen que ha mejorado, otras señalan que les parece un niño “feo”, “no me gusta” y el trato con él les resulta incómodo por lo que lo evaden. Cuando intentan ayudarlo, le dan un trato diferenciado con el fin de que mejore su paso por la secundaria. En las asignaturas de las maestras de Formación Cívica y Español, Vladimir es frecuentemente centro de atención y tiene amplias consideraciones. En el caso de Formación Cívica y Ética, la maestra muestra gran preocupación por que trabaje, motivo por el que lo exhorta tanto de manera personal como frente al grupo, a participar y realizar las actividades de la materia. Sin embargo, las formas en que reacciona Vladimir son impredecibles por lo que las maestras optan por tratarlo con mucho cuidado. A continuación se presenta un ejemplo.

Durante las exposiciones en equipo, los alumnos llevan materiales para ilustrar sus temas: textos, cuadros sinópticos, imágenes, dibujos, etc. En una de las sesiones, están revisando el tema *¿Cómo se vive la adolescencia?* y le toca exponer a Vladimir, quien no lleva ningún material y señala que aunque los hizo, los olvidó en su casa. La maestra le dice que exponga, no tiene equipo, por lo que expone sólo. Su exposición se desarrolla de manera diferente a como suelen suceder todas las demás. Desde el principio hay expresiones de rechazo a su participación y las respuestas de su parte incluyen insultos que acompaña de gestos y señas:

Vladimir.- A ver, a ver, silencio, ¿Quién se ha peleado con sus padres?  
(eleva mucho el tono de voz para ser escuchado)

Varios Alumnos.- Yo, yo, yo

(Comentarios de sorpresa de los alumnos, conversaciones entre ellos respondiendo a la pregunta de Vladimir)

Alumno.- Todos.

Aa.- ¿A palabras o a golpes?

Vladimir.- A palabras, no manches.

(Comentarios donde los alumnos del grupo responden entre sí a la pregunta de Vladimir)

Ao1.- Ajá, prosigue

Vladimir.- Es por esa cosa de que muchos dicen que las hormonas o que por ejemplo las mujeres llega su primera menstruación y sí cambian drásticamente de humor, se sienten mal, se sienten deprimidas o es por lo mismo de la adolescencia. En algunos casos se llega por ejemplo a las

adicciones, como es por ejemplo la primera vez que un alumno fuma marihuana, lo hace con algún amigo de la secundaria o por ejemplo o por gusto o por placer. Pero todo es producto de esa rebeldía o por ejemplo la primera vez que un alumno se emborracha (risa de un alumno, risas, expresiones de desagrado del grupo, sobre todo entre algunas alumnas quienes dicen: “Augh”, “qué le pasa”, “aja, claro”) Ire, ire, ire ... (le dice a la maestra con relación a algunos compañeros que se rieron, no le hacen caso o están platicando), también porque se sienten grandes o más poderosos o no sé (Alumnos del grupo “tú, “tú”). Entonces ese asunto es de la adolescencia... Cállate güey, tu ni sabes... (Le dice a un alumno que hizo un comentario, inmediatamente comentarios en el grupo en tono de burla, queja y desaprobación, con muchas risas y gritos: “Ehhh”, “ay, me gusta el reguetón”, “no manches”)

Ma.- A ver, a ver. Ahorita este, al menos de alguna manera, Vladimir este, pues generalmente por lo que sé, pues no trabaja mucho, tiene la intención de exponer. Entonces la intención de él es exponer sus puntos de vista, pero no que lo estén juzgando. (Se escucha otro Shhhhh)

Vladimir termina de exponer entre murmullos, diálogos entre él y algún otro alumno intercambios de insultos. Debido a los distintos comentarios y juicios de valor que los alumnos señalan, la maestra enfatiza más adelante en lo siguiente:

Ma.- Ya habíamos visto que vivimos en una sociedad diversa y en una sociedad plural, donde todos podemos ser diferentes y muy parecidos, pero a la vez somos muy... ¿qué?

Aos.- Diferentes

Flor.- Y el reto aquí está en que no tanto en que nos guste lo mismo, sino en que acepte, en que se sepamos aceptar esas...?

Aos.- Diferencias

A diferencia de las demás exposiciones en equipo, la maestra le da la bienvenida a Vladimir de manera explícita, situación que no observa con el resto de los equipos, además le agradece la exposición porque se sabe que el alumno no “trabaja mucho”, como dice frente al grupo. Por otra parte, las señas, gestos o palabras altisonantes que hace y dice Vladimir, pasan desapercibidas por la maestra y, por último, los desacuerdos que pueden expresar los alumnos con el tipo de exposición que presenta Vladimir son contenidos por la maestra mediante el argumento del respeto a la diversidad y a las diferentes formas de pensar que se plantea en el programa, de modo que todo lo expresado por Vladimir es válido y no pueden emitirse juicios. Ni cuáles serían los métodos adecuados para expresar los desacuerdos de parte del grupo, ni las posibles situaciones en que el desacuerdo puede ser expresado son especificadas por la maestra. Esta orientación, donde toda opinión, gusto o formas de ser son respetables y donde cualquier cuestionamiento sale sobrando porque se refiere a formas de pensar diferentes a las que todos tienen derecho, concuerda

con las expresiones que repetidamente los alumnos señalan acerca de que cada quien tiene derecho a ser como quiera y que nadie puede juzgarlo y no deberían de meterse en esos asuntos, aun si ello implica alguna agresión a compañeros o compañeras. Finalmente, la maestra agradece a Vladimir la intención de trabajar y la exposición.

En la clase de Español, Vladimir se sienta con la maestra Ofelia en el escritorio. La profesora ha desarrollado con él una estrecha relación con el fin de ayudarlo a mejorar su aprovechamiento académico y su actitud hacia maestros y alumnos en general. De acuerdo con ella, el alumno tenía muchos problemas en su casa, entre ellos la falta de atención derivada principalmente del nacimiento de su hermano, de 5 años, y del hecho de que su mamá debe de cuidar a su abuela cuando se enferma. Por otra parte, Ofelia reconoce que Vladimir es un “niño que fantasea mucho”, cuestión en la que están de acuerdo tanto alumnos como maestros, prefectos y directivos.

Con el propósito de “estar al pendiente” para que trabaje y mantenerlo ocupado, Ofelia le asigna pequeñas tareas que hace en su escritorio, aparte de tomar la clase. Por ejemplo, al terminar alguna actividad y para que no discuta o agreda a sus compañeros, Vladimir engrapa trabajos, exámenes o ejercicios mientras la maestra llama por lista a los integrantes del grupo para entrega o para regresar trabajos, le ayuda a pasar lista o tomar las participaciones de acuerdo a las indicaciones de Ofelia. Vladimir llevaba a cabo estas tareas, aunque en los momentos en que alguna indicación de la maestra al grupo, no era atendida, también iniciaba con una actividad de control de alumnos por su cuenta. Por ejemplo, en una ocasión la maestra suspendió la revisión de una actividad para terminarla la siguiente clase, pues tenía otra actividad pendiente con el grupo, sin embargo, varios alumnos se levantaron e insistieron a la maestra para que les calificara. La maestra les señaló varias veces que se sentarán. Entonces, desde el escritorio Vladimir empezó a increparlos: “¿Qué no entiendes que ya no?”, “Que te regreses”, a algunos de ellos los empujaba o simulaba que los iba a aventar, algunos alumnos se regresaban, sobre todo los más tímidos, otros no le hacían caso e insistían. Las mujeres prácticamente no se acercaban y en algunos casos sus expresiones eran de abierto desagrado.

Entre los escasos docentes que hicieron hincapié en la importancia de realizar trabajo colectivo con los alumnos, sobre todo en casos como los de Vladimir, está Ofelia. En su trabajo diario con los alumnos, ella calendarizaba los temas, preparaba material, revisaba cuadernos y ejercicios. De manera particular, había tomado el caso de Vladimir, pero señalaba que trabajar con él debería de ser una tarea de todos los maestros, porque



eran ellos quienes diariamente estaban con él, mientras que el director tendría que apoyarlos.

Dadas las condiciones de trabajo propias de la secundaria, Ofelia y Desdémona abordaban, cada una a su manera, el trabajo con Vladimir. El problema era que su esfuerzo, a pesar de tener el mismo propósito, se produce en solitario, de manera separada y con diferentes métodos por lo que tratan a Vladimir de manera distinta. A pesar de existir una docena de maestros por grupo, el trabajo colectivo está ausente, por lo que el esfuerzo de ambas se diluye, pero además, como veremos, en caso de Ofelia le genera problemas de distinto tipo.

Vladimir comparte con Ofelia algunos de sus problemas y en caso de algún aprieto le solicita consejo. Posteriormente, algunos alumnos señalan que la actitud de la maestra con él les parecía absolutamente parcial porque las groserías como parte del lenguaje que usaba para dirigirse a los demás, son rigurosamente sancionadas por la maestra, excepto en el caso de Vladimir, pues bajo el argumento de había que ayudarlo y comprenderlo, le permite decirles sin llamarle la atención.

Osric.- Vladimir empieza las cosas, nosotros nos defendemos con agresividad porque nos falta al respeto, nos dice de groserías, le decimos “Cabezón”, se calma, pero la maestra si nos escucha decirle eso, lo defiende a él.

Visiblemente molesto, Osric señala que para él, Vladimir “se sale con la suya”, pues lo que quiere es llamar la atención y lograr un trato especial, lo cual consigue en el caso de la clase de Español con Ofelia. Por eso dice, Vladimir no quiere a los maestros estrictos, no le gusta sentirse tratado igual que los demás. A pesar de ser uno de los alumnos que acostumbra un lenguaje sin insultos y con una actitud cordial hacia los demás, cuando Vladimir intenta intimidarlo, Osric responde, de modo que se citan para una pelea fuera de la escuela que finalmente no se lleva a cabo (a la hora de la cita una camioneta de la policía rondaba el lugar), episodio que Osric relata aceptando el inmenso temor que la experiencia le causó.

Durante las conversaciones mantenidas con Vladimir, en su lenguaje predominan las expresiones misóginas, homofóbicas y de desprecio hacia los demás, mientras que intenta resaltar su persona y presentarse como líder o alumno con iniciativa a quien los demás seguían. Las mujeres para él tenían un lugar subordinado, “después de todo son mujeres”, los compañeros a quienes consideraba como homosexuales eran merecedores de insultos, de los maestros se expresaba con resentimiento, rechazaba cualquier forma de



autoridad, “todos son unos pendejos” y en general las groserías constituyen una manera regular para relacionarse con los demás.

Por otra parte, Vladimir tendía a describir experiencias o situaciones con escasa probabilidad de ser reales, razón por la cual, maestros y compañeros, decían que fantaseaba. Tal era el caso de sus afirmaciones acerca de tener más de un millón de seguidores en su Facebook, tomar 50 cervezas cuando se iba a los antros con sus amigos, pertenecer a tres pandillas al mismo tiempo o haberle “dado en la madre a tres cabrones” al mismo tiempo y controlar él solo todo el territorio de la colonia. Siguiendo esta línea de jactancia y fantaseo, Vladimir, afirmaba tener dieciséis años y expresaba que sus compañeros le parecían “infantiles y aburridos”, pero cuando revisan su CURP en la dirección señalan que de acuerdo con las fechas, tiene trece años, igual que el resto de los alumnos. Por otra parte, cabe señalar que entre sus compañeros Vladimir era objeto de escasa credibilidad en cuanto a muchas de sus afirmaciones sobre el “control de territorio” o la “información privilegiada” sobre los maestros que expresaba tener como lo que hacían los fines de semana, información que algunos maestros señalaban, le había pasado el maestro Horacio.

También afirmaba que conocía a los “jefes de la policía” y que trabajan para ellos, es decir, para las pandillas donde participaba. Le gustaba alardear de su capacidad de consumo, de conocer todos los tipos de marcas de coches, sobre todo los más caros y mejor equipados, de gastar mucho dinero en las salidas con sus “cuates” y de que con él nadie se metía, ni dentro ni fuera de la escuela. Para él resultaba fundamental demostrar que era una figura pandilleril muy importante y con buenas relaciones dentro y fuera de la escuela. Algunas de las formas de interacción que sí acostumbraba, porque fuimos testigos de ellas, eran las de intimidar e insultar a los alumnos, particularmente a aquellos que parecieran tranquilos, cordiales, más bajitos o de grados inferiores, bajo la justificación de que “se me quedó viendo feo, ¿qué trae?”, así como de insultar a las mujeres.

La construcción de las identidades masculinas se encuentra estrechamente ligada a los escenarios específicos en donde transcurren las vidas de los sujetos, por lo que como señala Connell (1993) no existe una sola masculinidad hegemónica, sino varias que coexisten, como sucede con los varones del estudio. Mientras la escuela promueve dos tipos de varones, por un lado el patrón de corte militar, y, como parte de su tarea institucional, el que se identifica con una mayor preparación académica; Vladimir y Montag, asocian su identidad con un modelo de varón violento, quienes reiteradamente manifiestan

tendencias misóginas y homofóbicas. En ambos casos lo expresan de manera distinta, pues como lo señalan Badinter (1993) y Connell (1993), la violencia varía de una sociedad a otra y de un individuo a otro, sin embargo las expresiones violentas de ambos constituyen siempre un peligro perpetuo para ellos mismos, para los demás hombres y para las mujeres que les rodean. Vladimir y Montag, representan el tipo de varón para quienes el uso de la violencia no les genera mayor problema. Aspiran a obtener recursos y un estatus económico, en el caso de Montag a partir de actividades fraudulentas, como el maltrato físico y la extorsión de detenidos y, en el caso de Vladimir, donde la intimidación hacia otros hombres, sobre todo si los identifican como débiles y hacia las mujeres, juegan un papel central.

#### 6.4.2.2 Vladimir y los maestros

Vladimir afirmaba que sus compañeros le tenían envidia porque “se llevaba” bien con los maestros. Describía cómo algunos profesores le pedían favores, por ejemplo quienes tenían hijas o hijos en la escuela, pues querían que “les diera protección” cuando otros alumnos o gente de fuera de la escuela los intimidaban. Según él, los maestros “lo respetaban” y no le decían nada si llegaba tarde a sus clases, alardeaba de la información privilegiada que tenía sobre ellos, así como haberse peleado a golpes con los prefectos.

Para él, ser reconocido por sus compañeros de grupo era básico y hacía hincapié en que mantenía buenas relaciones con la mayor parte de los alumnos de su grupo. Describió por ejemplo, cómo en ocasión de tener que colocar un candado en la puerta del salón, para que cuando le grupo asistiera a otros salones, saliera al receso, a la clase de Educación Física o Danza, no se extraviaran sus pertenencias, él dijo haber donado el candado del “deshuesadero” de su papá. Más adelante la puerta tuvo una descompostura que los alumnos al parecer provocaron, por lo que ellos debían de componerla. Con este propósito trae algunas herramientas, porque sus compañeros no las tienen. Tres de ellos, dice, están de acuerdo en “ayudarlo” para componer la puerta y evitar así una sanción grupal. Vladimir responsabiliza abiertamente a un compañero de la pérdida del candado. El siguiente segmento muestra cómo además, le resulta atractivo aparecer como un líder que enjuicia, domina y decide sobre cuestiones grupales:

Vladimir: Es el gordito, Luís Ángel, de hecho por él yo implementé la medida, yo me encargué de eso, mandamos a poner todos los vidrios, yo cancelé todas las ventanas, poníamos candado y se brincaban, empezamos a poner candados, pusimos un candado de contraseña, se aprendió la contraseña...

Vladimir mantiene una estrecha relación con el maestro de Geografía, Horacio, quien fue su profesor en primer año y quien guarda una muy dudosa reputación entre varios maestros del personal docente que lo señalan como conflictivo, que “aparenta una cosa y hace otras” o de quien dicen “qué casualidad que él siempre se lleva bien con los alumnos latosos”. A su vez, Horacio mantiene una mutua animadversión con la maestra Ofelia. Entre los maestros se decía que era Horacio quien pasa información sobre ellos a Vladimir. Días después de que la maestra de Geografía, Gertrudis se encontró en un restaurante a Horacio, fotografías de la maestra en el restaurante eran mostradas por Vladimir a sus compañeros como prueba de que tenía información “privilegiada” sobre las actividades de los maestros. Posteriormente la maestra apareció etiquetada en redes sociales, situación que agravó mucho a la maestra. Más adelante, Gertrudis y Ofelia discutieron fuera de la escuela con Horacio. Con relación a Vladimir, Gertrudis expresaba que era un chico “muy, muy peligroso y perverso”. Si se llevó a discusión este caso a la dirección escolar este caso, es difícil saberlo con certeza, ya que había ocasiones en que problemas que consideraban serios, se discutían con la puerta cerrada de la dirección y ni siquiera los maestros responsables directos de alguna parte de la disciplina se enteraban de lo sucedido. Por un lado, el maestro Horacio señalaba que la institución le “inventaba” cosas, por otro, los maestros se rehusaban a tratar estos asuntos, pertenecientes a su vida personal, como parte de un asunto escolar y no lo comunicaban formalmente.

Vladimir acostumbraba jactarse de su amistad con la maestra Ofelia, relación que, por otro lado, estaba atravesada por la intervención de Horacio. En la entrevista y pláticas con Horacio, dio su versión sobre los problemas con la dirección de la escuela y de las diferencias con otros maestros. Según él, en la dirección no lo querían porque era un maestro muy crítico, con relación a las maestras a quienes de plano no les hablaba, decía que “eran muy raras, así son ellas, quién sabe”. Horacio ponía en duda “lo indisciplinado” que la escuela consideraba que era Vladimir a quien dice, aceptó orientar cuando era objeto de “arbitrariedades” de parte de la autoridad.

En cuanto a las impresiones de este profesor sobre maestras más en particular, en el caso de Ofelia aunque al principio Horacio expresaba una postura neutral, terminó por afirmar que encontraba aspectos que no comprendía en la amistad de Ofelia y Vladimir. Al final insinuó que la maestra lo favorecía con la calificación, cosa que él “nunca” haría, aunque “estimara” mucho a los alumnos, Horacio terminó diciendo que “mejor no digo ya nada”, pero que la manera en que Vladimir fantasea con la maestra Ofelia era muy

peligrosa, por lo que ella tendría que tener más cuidado con él. De acuerdo con Horacio, Vladimir investiga cuestiones sobre la vida personal de la maestra, por ejemplo sobre su marido quien según Horacio, Vladimir conoce perfectamente y recalcó, “no sabía” cómo se habría enterado, pero que lo había investigado “quien sabe dónde”.

Para Ofelia, un episodio muy diferente explicaba por qué ciertos pormenores de su vida privada se habían conocido entre algunos integrantes de la escuela, como Vladimir, entre ellos la existencia de su esposo. Ofelia afirmó que eran muy escasos los espacios de convivencia de los profesores fuera de la escuela y menos todavía a los que ella asistía, pero citó el caso de una reunión donde habría ido en compañía de su esposo. Ofelia hacía hincapié en que prefería mantener su vida privada muy aparte de su trabajo en la escuela, razón por la que su esposo nunca la visitaba y tampoco iba por ella, pero que en esa ocasión y contra su costumbre decía, asistió porque se trataba de un evento familiar organizado por la única maestra con quien había tenido una muy estrecha amistad mientras laboraron en la secundaria. De acuerdo con Ofelia, a esa reunión asistieron otras compañeras de trabajo, entre ellas una asistente escolar quien mantenía una amistad muy cercana con el maestro Horacio. Semanas después, se enteró que ciertos detalles de la reunión e inclusive algunos relacionados con ella y su vida familiar se conocían en la escuela. Para Ofelia, Horacio se enteró a través de la asistente escolar y había compartido la información, entre otros con Vladimir. Ofelia señalaba abiertamente: “Sí, el profesor Horacio es el que por ahí mueve alumnos con situaciones personales de nosotros, que las va obteniendo a lo mejor de forma casual o de forma... quien sabe”.

Debido a la organización curricular y el escaso trabajo en equipo para tratar casos como el de Vladimir con una orientación pedagógica, el trabajo que maestras como Ofelia o Desdémona intentaban hacer con él no sólo se diluía, sino que recibía múltiples interpretaciones, algunas claramente tendenciosas. Un elemento más eran las disputas entre los maestros, que al parecer, como sucedía con el maestro Horacio hacían correr rumores sobre Ofelia y Vladimir, rumores que podían tener imprevisibles consecuencias en el ejercicio de la profesión para Ofelia. Por último, estos rumores sobre la maestra Ofelia se veían reforzados por Vladimir quien, sin confirmar las insinuaciones de Horacio, insistía en señalar constantemente lo que para él eran consideraciones que la maestra le dispensaba, resultado de su necesidad de demostrar que era un varón a quien maestros y maestras daban un trato privilegiado.

Con relación a los alumnos, el maestro Horacio acostumbraba enfatizar en la confianza que le tenían pues le platicaban cosas “muy, muy delicadas”. El maestro aseguraba que en la dirección le armaban “chismes” y que sabía “muchas cosas” de la escuela, repetidamente me comentaba: “si yo le dijera maestra”. Por otra parte, algunos maestros señalaban que les parecía muy raro que se llevara tan bien principalmente con los alumnos considerados problemáticos<sup>54</sup>. Afirmaban que Horacio los “aconsejaba” acerca de temas con los que podía perjudicar a otros maestros o a la escuela, lo cual decían, socavaba la disciplina y el trabajo de todos. Entre esos temas estaban los derechos que los alumnos tenían frente a la escuela y que podían hacer efectivos acudiendo a las representaciones respectivas<sup>55</sup>. Para maestras como Madeleine, esta labor la hacía de “mala fe”.

#### 6.4.3 Montag y Vladimir: Dos varones en disputa por el dominio y reconocimiento escolares

El enfrentamiento entre Montag y Vladimir era considerado lógico hasta cierto punto entre las maestras que conocían a ambos, aunque también constituía una preocupación central para la subdirectora, Clarisse. Para Madeleine, se trataba de un antagonismo obvio, dadas las tendencias de cada uno. La narración que nos da Montag, sobre un encuentro casual con Vladimir fuera de la escuela, da cuenta de lo anterior:

De hecho una vez lo vi allá, por allá abajo, iba fumando y que se me queda viendo y que le digo “¡Uuuuy, aguas con el malote!”, (Montag ríe), que se me queda viendo y que le digo: “¿Que te me quedas viendo?, ¿Cómo pa qué te gusto o qué?”. Iba con su papá y su papá me dijo “¡Ahh qué pinche chamaco!”, pero no vio que estaba mi hermano, el más grande y mi hermano le dijo “¿Ah qué?, ¿Qué le dice mi hermano?” y le dijo “No nada, nomás que le está diciendo de cosas a mi hijo”, que le dice “Uy, es que se ve bien malote con su cigarro”, le dijo mi hermano.

---

<sup>54</sup> Algunas maestras describían cómo en las reuniones de profesores, al tratar los problemas con algunos alumnos por sus faltas a la disciplina escolar o porque no trabajaban, sobre todo en el caso de aquellos considerados más conflictivos por la escuela, Horacio solía decir: “Qué raro, conmigo trabaja muy bien” o “No, yo no tengo problemas con él”. Las maestras también afirmaban que, cuando estos chicos eran castigados y acudían con Horacio, el maestro les sugería ir a la Comisión de Derechos Humanos o amenazar a las autoridades de la escuela que acudiría a estas instancias para defenderse de los abusos de la escuela.

<sup>55</sup> Al parecer Vladimir no discriminaba acerca de lo que era un asunto a tratar en derechos humanos y aquello que no lo era. No le gustaba que se dirigieran a él por su apellido, cuando alguna autoridad o maestro lo hacían, les señalaba que conocía sus derechos y que los iba a “demandar en derechos humanos”. Algunos prefectos le decían que lo hiciera, porque no era ningún delito llamarlo por su nombre, aunque “como estaban las cosas, no dudamos que le hagan caso, señalaba Levin, el Coordinador de Servicios Educativos.

Para Montag y para Vladimir, el barrio es una prolongación de la escuela y a la escuela llevan consigo la cultura de la calle donde la violencia, como señala Bourgois (2010) es parte de la búsqueda de respeto, les sirve para encontrar una posición que les permita sobrevivir. La violencia como símbolo de prestigio es un rasgo distintivo en ambos alumnos. Jactarse de ser agresivos física o verbalmente, de no dejarse de nadie y de dominar a los demás, sobre todo a los varones, es vital para los dos alumnos. Es normal y el resultado de formas de interactuar, de adhesiones y de decisiones que ellos van tomando a lo largo de su vida en el barrio. En el caso de Montag, sus agresiones son físicas principalmente, porque como él dice a manera de justificación personal, no sabe arreglar las cosas hablando y si se enoja, golpea. En el caso de Vladimir, el abuso verbal hacia mujeres y los que identifica como más débiles constituye su práctica más frecuente, pero sobre todo, abiertamente señala que el respeto ganado mediante actos violentos, lo es todo.

Con Montag, la presencia de sus hermanos, sobre todo de aquel que tiene dieciocho años y que forman parte de la misma pandilla, refuerza su posición afuera de la escuela y le genera seguridad hacia adentro. La violencia física es acompañada por el acoso a compañeros con algún rasgo que se preste a la ridiculización y humillaciones, como es el caso de Kevin. Igualmente se ha visto involucrado en el robo al menos de una cartera a sus compañeros y ha confesado que en algunos bares a los que ha asistido con compañeros de la banda, les han robado celulares a los demás asistentes.

Al interior de la escuela, su personalidad puede resultar ocurrente y divertida, tanto para algunos maestros como para alumnos. Montag se distingue por su obediencia hacia los maestros, sus desacuerdos con los prefectos y por las relaciones de amistad que va entrelazando con sus compañeros, donde la defensa de algunos de ellos adopta la forma de expresiones de solidaridad, como una especie de compañero “justiciero” que defiende a quienes son agredidos por alumnos mayores. Estos rasgos lo convierten en un varón con tendencias contradictorias, quien de la misma forma que muestra solidaridad por quienes considera sus amigos o amigas y que es aceptado por una buena parte de compañeros y maestros, puede ser violento y golpear o abusar sin tener la menor consideración hacia el otro. Estos rasgos le generan a Montag oposición de algunos alumnos y alumnas, que como Lenina, presencian el acoso de Montag contra alumnos como Kevin y a quien exhortan para que les exprese su desacuerdo y les ponga un alto a sus abusos.

Vladimir tiene un manejo del lenguaje que intimida a alumnos y varias maestras, su violencia es más verbal que física. En el caso del personal docente, enfoca sus amenazas

hacia las mujeres maestras y en el caso de los alumnos, hacia compañeras y varones como Marcelo y Yago, los hermanos de primer grado a quienes los varones de su salón llaman “putos”, pero que son muy bien vistos por Madeleine porque dice son “tranquilos y buenos niños”. En este último caso la explicación de Vladimir para insultarlos es que se quedan viendo feo, que lo insultan o que se “sienten” mucho. Las amenazas de Vladimir hacia los maestros le han provocado diversas sanciones, entre ellas la denominada como de contraturno (Ver Cuadro de Castigos en Capítulo 3), además de estar a punto de ser dado de baja en múltiples ocasiones.

Aunque para Vladimir la violencia es fundamental y la identifica explícitamente como medio para conseguir respeto, también muestra tendencias a mentir sobre episodios de su vida en que sobredimensiona su participación en bandas, peleas, consumo de drogas y hasta con relación a su edad. También tiende a mentir si considera que con ello puede perjudicar a rivales, principalmente a Montag. Por ejemplo cuando como producto de una revisión de mochilas, se encuentran navajas entre sus pertenencias, Vladimir afirma que son de Montag. Esta situación genera nuevos problemas entre los dos y es uno de los motivos por los que Montag lo agrede física o verbalmente cada vez que se lo encuentra. Con relación a las navajas, en pláticas y entrevistas con algunos alumnos compañeros de grupo de Vladimir, señalaban que siempre las llevaba con él.

En otro episodio similar, una de las alumnas de la escuela reportó la pérdida de su celular con la subdirectora del turno matutino. La niña estaba muy preocupada porque en su casa la regañarían, de modo que cuando habló con la subdirectora Clarisse, la alumna no paraba de llorar. Al otro día, la misma alumna regresó con la subdirectora y le dijo que ella “ya sabía” quién tenía su celular, que lo tenía Montag porque lo había querido vender. La maestra le dijo que tendría que explicarle cómo había obtenido esa información a lo que la alumna respondió que había sido Vladimir. El alumno también le había dicho que no le dijera a nadie, pero que lo sabía porque Montag se lo había querido vender a él. La subdirectora afirma que “tuve que decirle a la niña la situación entre ambos alumnos”, aunque eso implicara que su celular no apareciera. Con ello, la alumna comprendió que no era posible que Montag intentara venderle nada a Vladimir y que con esas afirmaciones sólo buscaba perjudicarlo debido al odio que, según Clarisse, Vladimir le profesaba a Montag.

La subdirectora Clarisse estaba convencida de que Vladimir le “tenía mucho coraje” a Montag y que lo “cazaba” fuera de la escuela, debido a que nunca había podido “pegarle



bien” decía, al contrario, había sido golpeado por él, no le demostraba miedo y lo había dejado en ridículo varias veces. Como otros estudios etnográficos lo muestran (Gómez, 2013), en la escuela ostentar que se es “más cabrón”, como señala Vladimir, es fundamental en un contexto donde por esta vía se definen los honores masculinos. Este honor que tan enfáticamente defendía Vladimir había sido desbaratado por Montag, situación que resultaba en un crimen imperdonable para Vladimir. Baste decir que toda la información obtenida sobre los problemas entre Vladimir y Montag fue proporcionada por maestros, autoridades, alumnos y por Montag, Vladimir nunca se refirió a Montag, en ningún momento hizo alusión a él. A pesar de señalar sus constantes peleas y rivalidades con bastantes alumnos, nunca dio un nombre y menos mencionó a Montag. Las afirmaciones y dichos de Vladimir parecían orientarse, más bien a tratar de imitar y superar los incidentes en que a su vez, se había visto envuelto Montag. Esos incidentes habían hecho célebre a Montag ante alumnos, pero con las representaciones que para Vladimir era importantes, por ejemplo: las fricciones físicas con los prefectos, la pertenencia a pandillas y el hecho de tener actividades laborales. Vladimir expresaba una suerte de temor a que Montag fuera superior y a que esa superioridad o popularidad, lo hicieran ver en ridículo como varón, se trata pues, como señalan algunos autores, de un juego en que el honor entre varones obtenido mediante actos que demuestran fortaleza y agresividad refuerzan identidades masculinas (Bourgois, 2010, Godelier, 1986).

En cuanto a la posible agresión de Vladimir hacia Montag, los testimonios y conversaciones con alumnos, maestros y el propio Vladimir indicaban que una agresión así, como temía la subdirectora, era poco probable. A pesar de su tendencia a jactarse de sus relaciones y de abusar de algunos alumnos, sobre todo aquellos que le parecían más débiles y de amenazar maestras principalmente, Vladimir no contaba con “pruebas” sobre peleas o pertenencias a bandas de la manera en que él afirmaba: ningún video conocido subido a las redes, ninguna pelea fuera de la escuela que hayan presenciado los alumnos de manera colectiva, además de no haberlo visto acompañado de los integrantes de las bandas de las que afirmaba ser parte. En cambio, varias alumnas y maestras comentaban que lo que “se sabía” es en su banda no lo tomaban en cuenta e inclusive se burlaban de él.

Por otra parte, la necesidad de Vladimir de demostrar que tiene mejores relaciones con los maestros y maestras que el común de los alumnos, lo acercaba a profesores como Horacio, colocándose además en situaciones de riesgo debido a las rivalidades que el



profesor mantiene con otros maestros y maestras. Estos antagonismos, más las situaciones institucionales en que muy difícilmente se ponen a discusión conductas poco claras o éticas entre compañeros maestros, como lo es la información, imágenes o asesoría sobre derechos humanos que algún maestro, como Horacio, pudiera proporcionar a los alumnos sobre todo si se trata de los profesores con quienes el maestro tiene problemas, favorecen condiciones en que los alumnos y maestros, quedan en situaciones delicadas, como es el caso de Ofelia y Desdémona.

Los problemas quedan sin resolver, además van acumulando desconfianzas y profundizando los conflictos entre los profesores. Como ya se ha mencionado en otros estudios etnográficos sobre la violencia en la escuela y el papel de los maestros, aparece un “pacto de negación” en la medida en que la mayor parte de los maestros tienen posturas similares en problemas que aquejan a la escuela. Por un lado rechazan que las expresiones violentas de los alumnos sean un asunto vinculado a la escuela (Chagas, 2005) y por otra, los problemas entre docentes no son considerados de carácter institucional, sino personales, por lo que no hay razón para que se discutan como parte de una problemática escolar específica que afecte el trabajo. Por último y aunque se llevarán a consideración de alguna autoridad o cuerpo colegiado, nuevamente los problemas personales y las cuestiones de carácter político atraviesan la relación entre alumnos, maestros y autoridades. Esto ocurre con Ofelia, quien en su interés por ayudar a Vladimir y adoptar este propósito como personal, también se coloca en situaciones imprevisibles en virtud de la relación que existe entre el maestro Horacio y Vladimir.

## 6.5 Discriminación y exclusión

Establecer formas de diferenciación para después segregar alumnos es una práctica muy habitual, tanto de parte de la escuela como de los alumnos. La escuela clasifica por edades, por grupos y por género, aunque sin duda la más importante forma de discriminación es la académica ligada a las calificaciones, al trabajo y la aplicación demostrados por los estudiantes, la obediencia y el apego a las disposiciones normativas, de modo que la valoración constante de la meritocracia se convierte en un efectivo filtro escolar. Como señala Dubet (2010), una de las finalidades de la escuela es volver desiguales a los alumnos a través de una serie de pruebas. En este escenario institucional que presenta la escuela, los alumnos también construyen sus clasificaciones y frecuentemente discriminan para excluir.

Tener algún problema del lenguaje por mínimo que sea, mostrar un comportamiento diferente al de los demás varones o algún tipo de rasgo físico tenido como debilidad o anormalidad resulta motivo para estigmatizar y humillar. Sin embargo, también cualquier rasgo, sin ser considerado como anormal, podía iniciar un proceso estigmatización: ser flaco, gordo, moreno, zizear al hablar o mostrarse dedicado en las tareas académicas de la escuela pueden ser motivo para que algunos varones inicien hacia otro un proceso de marginación del grupo.

De manera inmediata, la vida de los alumnos transcurre en el grupo al que son asignados desde que ingresan a la escuela. Cada grupo tiene distintas formas de relacionarse y entre varones día con día van estableciendo formas de intercambio que se vuelven costumbre, de modo que algunas prácticas comunes en algunos grupos, eran inexistentes o estaban delimitadas en otros. En los grupos, lo más común fue el hostigamiento coyuntural, es decir en el cual la mayor parte de sus integrantes podían ser objeto de burlas o humillaciones de manera temporal. Este tipo de situaciones no siempre se convertían en maltrato continuo debido a que los afectados también respondían, por los rasgos que presentaba el grupo y en menor medida por la intervención de las autoridades. Acerca de estas situaciones, era común escuchar a los alumnos expresar de manera generalizada: “ahora se traen a Julio”, o bien, “ya dejaron en paz a David”. Alumnos de tercer grado con quienes se platicó señalaban que ellos habían sido objeto de burla y acoso durante su paso por primero y segundo grado, situación que recordaban de diferentes maneras, algunos con tristeza, mientras otros decían que habían aprendido a defenderse y a hacer relaciones con compañeros que después les ayudaron. También”.

En la mayor parte de los casos de exclusión, se trata de alumnos que ante sus compañeros muestran rasgos como inseguridad, menor tendencia a usar lenguaje verbal agresivo, problemas familiares o escasa habilidad para interactuar en las formas que el grupo al que pertenecen acostumbra hacerlo. Los varones a quienes se acosa por estos motivos, señalan que estas experiencias les resultaban muy dolorosas, ya que además de este tipo de experiencias escolares, algunos de ellos padecían maltrato familiar. Entre estos casos, hay dos ejemplos muy representativos.

### 6.5.1 Guy o el maltrato por estigmatización de rasgos físicos

El primero corresponde a Guy, de trece años y alumno de primer grado. Guy nos describió cómo su papá siempre acostumbró golpearlos a él y sus nueve hermanos, algunos de los cuales trabajaban y colaboraban con una parte considerable de los gastos. Durante la entrevista, mostró algunos moretones que traía en la pantorrilla izquierda. Nos platicó que su papá le pegaba por situaciones que consideraba injustas y de las que no era responsable, como era no lavar su ropa debido a que como el camión de la pipa de agua no pasaba, por ser domingo, en su casa no tenían agua. Aunque su mamá, casi siempre lo defendía, también le enfatizaba en pláticas aparte que a su padre, su abuelo lo había intentado matar y que lo que le hacía a él “no era nada” en comparación con lo que padeció con su abuelo, además de que el padre de Guy estaba enfermo de diabetes. A estas condiciones familiares se le agrega que meses antes, su cuñado agredió a su hermana con un cuchillo. Su cuñado, su hermana y su hija de seis años vivían con ellos. Al momento de la entrevista con Guy, su cuñado estaba en el reclusorio y aunque la herida fue de gravedad, su hermana se recuperó y continúa viviendo con ellos.

Guy es fornido, siempre usaba una gorrita y todos los días durante el receso se sienta en el suelo, recargado en una de las bardas del patio mirando a quienes juegan y pasean sin hablar, jugar o interactuar con nadie. Dice que le gusta la escuela, afirma estar de acuerdo con la normatividad y que la mayor parte de los maestros le caen bien, sin embargo lo primero que sin dudar menciona cuando se le pregunta qué es lo que no le gusta de la escuela: las burlas de sus compañeros. A Guy el cabello le salía de manera desigual, sobre todo arriba de los oídos, por lo que sus compañeros se entretienen en quitarle la gorra, aventársela entre ellos, burlarse y ponerle sobrenombres como “cabeza de cacahuete”. Decía que por ese tipo de actitudes hacía él, no jugaba ni quería convivir con nadie de su grupo, afirmaba que no le interesaba establecer relación con ellos. Lo importante por el momento, decía, era que con insultos tanto o más fuertes que los que le dirigían a él, había logrado alejarlos, lo habían dejado de molestar al menos por un tiempo y decía que se sentía mejor así.

Aunque la mayor parte de quienes hostigan a Guy son varones, a veces también había mujeres entre quienes se burlaban. Me contó que si intentaban pegarle, sobre todo en la cabeza, ya sean hombres o mujeres, los insultaba igual para que como decía, lo dejen “en paz”. En cuanto a los maestros, como parte de la normatividad algunos le ordenaban quitarse su gorrita durante las clases, situación que igualmente le parecía injusta ya que

ellos estaban al tanto de por qué se la ponía y aun así lo obligaban a quitársela. También se quejaba de los prefectos que a veces dice, lo “jaloneaban” para que se formara bien, se acomodara como le decían o no se saliera del salón, mientras a los alumnos que lo hostigaban, no les dijeran nada.

En las pláticas y la entrevista, Guy se mostró bastante afable y comunicativo. Planteaba cuestionamientos a los maestros y autoridades similares a las que se observaron en varios de los demás chicos quienes abiertamente señalaban la existencia de una aplicación dispar de la normatividad, una escasa atención a los problemas de los alumnos y lo prepotentes que le parecían algunos maestros. Sus respuestas fluían y contestaba generosamente a todas las preguntas que se le hacían. Durante los seis meses de trabajo de campo, en los recesos Guy se mantuvo siempre igual: sentado en el suelo recargado en una barda y en solitario.

#### 6.5.2 Fabber: maltrato en la casa y maltrato en la escuela

El otro caso es el de Fabber, un alumno de segundo grado del turno vespertino, quien era uno de los tres alumnos a quien más agredían varios compañeros de su grupo. Fabber vivía con sus abuelos y su mamá, había sido objeto de maltrato familiar, tanto de parte de su padre como de su mamá, situación dice, que había disminuido considerablemente desde que su padre había muerto. Nos narró cómo a su papá lo mataron el mismo día que había tratado de abusar de su hermana, a quien Fabber había defendido. Su mamá solía pegarles con cinturones, palos, varas o lo que encontrara dice, pero a raíz de la muerte de su padre, dejó de hacerlo.

Fabber regularmente es objeto de burlas, golpes e insultos de parte de los demás alumnos del grupo. Uno de los motivos de las burlas es que pronuncia la letra “r” de manera diferente y tartamudea un poco. Narró cómo en el camino de regreso a su casa, a las nueve de la noche, sus compañeros lo han golpeado al menos dos veces. En una de estas ocasiones, al no llegar a su casa, su mamá lo salió a buscar y lo había encontrado tirado en una calle cercana a la escuela. Debido a este maltrato continuo es que le había pedido que lo cambiara de la escuela. Fabber narra cómo ella le decía que sí, pero no hacía nada al respecto, en cambio, enfatizaba con resentimiento que sí tuviera tiempo para dedicárselo a su actual pareja, por quien Fabber se sentía desplazado. De acuerdo con Fabber, su mamá, viuda desde hacía cuatro meses, tenía una pareja con la que pasaba los fines de semana, dejando solos a su hermana y a él en la casa.

Cuando le pregunté a Fabber qué era lo que no le gustaba de la escuela, contestó sin dudar “pues que me hagan maldades, que me tomen de bajada”. Su experiencia reportando con las autoridades a quienes lo agreden ha sido muy desafortunada. En primer grado comunicó su situación y suspendieron a los responsables. Ese mismo día dice, lo golpearon a la salida, de esto último ya no dijo nada por temor a las represalias. Fabber afirmaba que la mayoría de los varones de su grupo también se relacionaban afuera de ella y que formaban una banda que se hacía llamar Los Warriors. Algunos dice, llevan cuchillos, uno de ellos hasta pistola y según él sabe, pertenecen “a la mafia” y hace poco habrían regresado a uno de ellos a su casa debido a que asistió a la escuela “borracho”.

Cuando entrevisté a Fabber, llevaba su mochila a la espalda porque era víctima de los juegos donde se dañaban las pertenencias y ya había pasado por esa experiencia. Ya había perdido cuadernos de esta forma y varios maestros se negaban a darle más tiempo para entregar tareas o trabajos debido a que, le decían, cuidar sus pertenencias era su responsabilidad. Por su parte, cuando les decía a los prefectos sobre sus pérdidas, le decían que no eran sus “guaruras” y que tuviera más cuidado.

En su grupo había al menos dos alumnos más que eran objeto de maltrato al igual que Fabber y a la pregunta de por qué no se defendían o señalaban su situación a las autoridades de la escuela, dijo “es que ellos nada más con mirarte ya te dijeron que te van a pegar o algo, te están amenazando” A sus compañeras dice, las tocan sin su permiso, les levantan la falda o las tratan de tirar y se agachan para verles debajo de la falda, algunas “se llevan” igual, pero a las que no lo hacen y tratan de defenderse las insultan o les detienen la mano si les quieren pegar. Fabber dice que también molestan a un compañero que se distingue por ser de muy corta estatura, lo hacen “cuando no tienen a nadie que molestar, le dicen *Ahí va el Pitufito, Ahí va el enano*”.

En el grupo de Fabber si no había maestro, era frecuente ver cómo se aventaban las mochilas entre sí, hacia la zona verde sin acceso atrás de ese edificio o inclusive hacia fuera de la escuela, se aventaban sillas y corrían por encima de ellas. Las autoridades de la escuela consideraban a este grupo como uno de los más indisciplinados en el turno vespertino.

Los alumnos dedican especial atención a identificar diferencias y debilidades entre sus compañeros: la edad, el tipo de lenguaje tanto oral como corporal, las emociones, pero sobre todo las necesidades afectivas y particularidades físicas. De allí en adelante, calculan y se integran en grupos con quienes se sienten identificados. Este proceso de

diferenciación, negociación e identificación que cotidianamente se lleva a cabo en la escuela, tiene como resultado para para Guy y Fabber, ser objeto de un ejercicio inequitativo del poder que los convierte en objetos de maltrato permanente en sus respectivos grupos. Como señala Gómez (2013), desde su ingreso a la escuela, los alumnos aprenden no sólo aquello relacionado con los contenidos curriculares, también aprenden sobre la relación con el poder que se ejerce a través de la violencia con sus compañeros (lo puse en la página 24). De acuerdo con Foucault (2014), el poder no se posee, se ejerce, como se observa con Guy y Fabber, pero estos ejercicios del poder son producto de una relación asimétrica de recursos (Gómez, 2013), lo que permite a unos calcular y manejar ciertas formas de interacción grupal de manera arbitraria y sin encontrar oposición. Dependiendo de los rasgos de cada grupo, los alumnos abusivos difícilmente encuentran quién los cuestione, más bien se ven apoyados por otros quienes comparten tendencias a maltratar. Por otra parte, el alumno abusivo es también presa de su propio juego, pues dar tregua al abusado o dejar de ejercer ese poder significaría que está perdiendo fuerza y su imagen o lo que representa sufriría un trastocamiento, (Gómez, 2013) por lo que se ve obligado a encontrar nuevas formas de abuso como se observa en el caso de Fabber, con quien los alumnos abusivos buscan constantemente renovar formas de maltrato.

### 6.5.3. Y también Vladimir

En el turno matutino, un grupo que según los maestros era muy inquieto, era al que pertenecía Vladimir. En este grupo había varios alumnos, entre ellos el mismo Vladimir, que establecían diálogos alternos entre sí al mismo tiempo que el maestro daba la clase. Cuando no tenían clase regularmente se veían sillas en el aire debido a que las aventaban junto con las mochilas y cuadernos.

En cuanto a la dinámica del grupo, en algunas clases en que la forma de trabajo que señalaba el maestro era en equipos, Vladimir era rechazado por varios equipos. Los alumnos y maestros señalaban que aunque trabajaba bien cuando quería, insistían en que a veces era “muy pesado” y sólo quería estar jugando. Vladimir solía tener un carácter con altibajos y lo mismo podía interactuar de manera regular con sus compañeros que gritarles, insultarlos, amenazarlos o agredirlos físicamente. Varios maestros llegaron a señalar que veían a ese grupo “harto” de Vladimir.

Las relaciones de Vladimir con sus maestros eran muy contrastantes. Mientras algunas maestras tenían bastante sus amenazas, para algunos maestros sólo era un

charlatán y escandaloso que no merecía demasiada atención. La maestra Ofelia, a pesar de llevar una cercana amistad con él, comentaba que a veces no sabía cómo tratarlo pues debido a que no le gustaba que lo llamaran por su apellido, solía llamarlo por su nombre. La maestra relató cómo el día en que se dirigió a él como “joven Vladimir” se alteró mucho, diciéndole que seguramente ella también la “traía” contra él, como todos los demás maestros.

Casi al final del trabajo de campo y mientras conversaba con la subdirectora en su oficina, por la ventana apareció Vladimir con un semblante muy alterado. Le comenté a Clarisse de su presencia y que seguramente la buscaba para hablar con ella, la maestra lo hizo pasar y Vladimir le informó lo siguiente:

Subdirectora.- ¿Qué pasó?

Vladimir.- Este, bueno yo venía a verla porque ahorita bajé al baño, no me tardé nada y cuando regresé encontré mi mochila amarrada con mi bata, todos mis libros mojados, mi silla llena de palma de sombrero y toda sucia, empapada de refresco y todo eso. Le pregunté a la maestra y no que nadie fue y todos se empezaron a reír y luego dijeron todos que todos fueron.

Subdirectora.- ¿Qué maestra tenían?

Vladimir.- Mary y pues la maestra, me dice, “Pus (sic) ¿qué quieres que haga yo?”

Subdirectora.- Busca al maestro Levin y que sondee con la maestra qué sucedió allí

Vladimir.- Es que dice ella que no sabe nada

Subdirectora.- A ver, vete con el maestro Levin y que cheque, es su responsabilidad y lo tiene que hacer, que investigue. Si todo el grupo se solapa va a ser muy difícil que podamos detectar quién fue, pero algo debe haber allí que deban de decir ¿sí?. Dile al maestro Levin, yo de todos modos le voy a decir a la maestra, ¿cómo es posible que no se dé cuenta de eso, no?

Vladimir.- Sí, en plena clase, bueno no estaba dando clase, estaba con la señora de los pantalones que le estaba enseñando ropa. (Vladimir está a punto de llorar)

Subdirectora.- Muy bien, háblale al maestro Levin y coméntale eso (Vladimir se retira, aunque no se ve muy convencido)... Es que les ha hecho mucho a los de su salón, les mienta la madre “Cállate pendejo”, “Te voy a partir tu madre”, “Si dices algo vas a ver”, entonces ahorita los muchachos buscaron un pretexto. Fíjese cómo actúa, cómo sabe que es comprometedor que la maestra estuviera viendo pantalones, sabe cómo saber llegar. Ahora lo voy a tener que resolver, yo me podría lavar las manos y decir “Es un canijo y pues...”, pero ya me agarro por un lado que me puede afectar, la maestra tiene responsabilidad y viendo pantalones, bueno...

Después de reportar con la subdirectora lo sucedido, Vladimir acude de inmediato con la maestra Ofelia, entra al salón donde se encuentra dando clase y le platica lo

acontecido. La maestra da una parte de su clase, el resto se le ve conversando con Vladimir, mientras tanto, el alumno no deja de llorar. La maestra deja una actividad a su grupo y aunque la mayoría trabaja, también permanecen a la expectativa, nadie pregunta nada a la maestra y tampoco pasan a calificarse. Aunque está profundamente afectado por lo que le hicieron sus compañeros, también está muy preocupado por sentirse así y le dice a Ofelia que “no es posible” que esté allí llorando de esa manera, “parezco pinche puto”. A pesar de lo dominante y violento que siempre se muestra, lo que el grupo le ha hecho le aflige al punto llorar, aunque por otra parte permanece apegado a un discurso sustentado en estereotipos homofóbicos, le mortifica que el acto de llorar lo presente como un hombre cobarde, débil, afeminado, en suma, un homosexual. Vladimir está expresando tanto miedo como rechazo al hombre “blando”, “desestructurado”, identificado como el de los homosexuales, aquel que sucumbe a las inseguridades que proceden del exterior (Badinter, 1993), cuando es el exterior, el mundo que debería de dominar. Ese mundo que comparte con sus compañeros de grupo y que al menos en este momento ha logrado dañarlo, desordenarlo, hacerlo sentir inseguro al punto de llorar, lo cual es para él profundamente vergonzoso.

El grupo de Vladimir es inquieto, son frecuentes los roces y fricciones entre alumnos y alumnas. Sin embargo, no hay acosos continuos contra algún compañero en particular, en todo caso es Vladimir quien intenta hostigar constantemente a sus compañeros de grupo. Si bien Vladimir los insultaba constantemente, él mismo fue frecuentemente también objeto de exclusión a la hora de formar equipos, blanco de insultos y de apodos (uno de sus compañeros mencionaba que le decían *Cabezón*) de modo que la relación entre él y sus compañeros y compañeras de grupo se fue deteriorando, se fue haciendo cada vez más tensa hasta el día en que sus pertenencias son maltratadas en conjunto por sus compañeros.

El acto de sus compañeros expresa un rotundo rechazo hacia Vladimir y la actitud de la maestra Mary, en ese momento frente al grupo, también la involucra a ella. Por otra parte, Levin prefecto y Coordinador de Servicios Educativos muestra escasa disposición a resolver su problema, pero lo más intolerable para él es el férreo e insondable silencio que le muestran todos sus compañeros y ante el que se siente impotente. Este hecho ocurrió poco antes del receso de Semana Santa. De regreso, el problema había quedado atrás. Al parecer nunca hubo responsables y, entre la innumerable cantidad de actividades y



demandas administrativas que atiende la escuela, el daño a las pertenencias de Vladimir nunca fue resarcido.

Pareciera que por tratarse de Vladimir, la agresión del grupo es pasada por alto y la normatividad omitida, si bien la resistencia del grupo es poco usual. Es precisamente a estas formas de organización grupales a las que algunos maestros se refieren cuando señalan que los alumnos “se saben organizar y son solidarios, pero para lo malo”, para faltar en colectivo a la escuela o como en este caso, para agredir a un alumno.

Vale la pena enfatizar en dos asuntos, primero que la vida de los alumnos en la escuela está planeada, vigilada y controlada, desde que ingresan hasta que salen, cada día del ciclo escolar, por lo que son escasos los espacios en que ellos tienen la posibilidad de organizarse. La pregunta en este caso es qué formas de organización donde no se encuentren controlados por la escuela, son posibles para ellos. En la construcción de una cultura estudiantil, la oposición y los desafíos colectivos a la autoridad son parte esencial, no importando por lo común si con ello se ausentan de la escuela y tampoco que con ello perjudiquen su preparación académica, la identificación y pertenencia a un colectivo que se solidariza, decide y lleva a cabo acciones es fundamental. Los alumnos encontrarán formas de organización y de ejercicio del poder desde su lugar y “organizarse para lo malo” son algunas de esas formas: faltar a clase y hostigarse entre sí.

En segundo lugar, el papel de la institución. La aparentemente rigurosa normatividad desaparece cuando se trata de Vladimir, de modo que maestras, prefectos y autoridades parecen no estar dispuestos a invertir tiempo o recursos en resarcirle el daño. En otras ocasiones, cuando un prefecto se enteraba de que a algún alumno o alumna, le destruían su mochila o le robaban sus pertenencias, investigaban y organizaban el pago de los materiales afectados de parte de las familias de los alumnos responsables. No siempre sucedía así, este procedimiento dependía en parte de quién era el afectado, quiénes los inculcados y la situación de la escuela, como en este caso que están a punto de salir a un período de receso. La elaborada normatividad puede ser aplicada de manera desigual y muy frecuentemente depende de quién sea el afectado, si es “aplicado”, “obediente” o “indisciplinado”, de cómo se comunique con las autoridades, si logra tener acceso a los directivos para resolver directamente su problema y si mantiene una buena relación con la autoridad que se está haciendo cargo.

De este modo, a pesar de la existencia de todo sistema de sanciones, éstas continuamente son omitidas y en su lugar los juicios de valor sobre los alumnos definen el tipo de interlocutor que puede ser este o aquel alumno y con ello la forma en que le será aplicada la normatividad. Cierra este círculo la complicidad del grupo, complicidad que también fue observada en el caso de los alumnos que padecían maltrato continuo, estas condiciones mostraban que la normatividad escolar podía ser tan exigua en el caso tanto de alumnos “indisciplinados” y abusivos como Vladimir, como en el de aquellos víctimas constantes de abusos. El enorme trabajo destinado a este tipo de tareas de parte de la institución tenía escasos resultados al menos con relación a la impartición equitativa e imparcial de las normas.

#### 6.5.4 Nadie es neutral

En la escuela existen prácticas de discriminación que implican maltrato escolar y que aparecen como juegos entre alumnos, como formas en que “ellos acostumbran llevarse”. Algunos de estos tipos de intercambios se convierten en acosos continuos, como sucede con Guy y Fabber. Se trata de lo que los alumnos identifican como formas de “divertirse” con sus compañeros, donde recurren a las burlas, humillaciones e inclusive agresiones físicas, generalmente sobre un alumno en solitario.

Los rasgos individuales y las condiciones grupales, juegan de distinta forma. Kevin, el alumno a quien Montag y Dante le quitan su torta y se burlan de su sobre peso, no dice nada, ni se defiende a pesar de que una compañera lo exhorta a hacerlo, pero Guy opta por defenderse, por responderles más fuerte, como él dice, a sus compañeros con el fin de alejarlos. Que ya no se le acerquen para él es un logro, ya que al menos temporalmente, no lo molestarán. Con Fabber se observa que es poco lo que puede hacer en un grupo dominado por varones para quienes ejercer el maltrato continuo hacia alguno de sus compañeros es sinónimo de diversión y demostración de autoridad.

En todo caso la diferencia entre un maltrato continuo, como los casos de Fabber y Guy, o uno eventual, parece depender en parte de las condiciones del contexto inmediato constituido por el grupo: la coordinación entre quienes llevan a cabo el maltrato, la vulnerabilidad de los acosados, la falta de empatía del resto del grupo hacia los afectados (en el caso de Fabber una alumna señalaban haber sido golpeada por él) y la extendida idea de que se trata de relaciones personales de otros en cuyos asuntos no hay que

entrometerse. En estas dinámicas nadie es neutral, cualquier postura tiende a favorecer o enfrentar los abusos entre alumnos.

En el ámbito escolar, el grupal al que fueron asignados principalmente afloran los estereotipos, los prejuicios morales, sociales y las empatías o antipatías. Entonces cualquier rasgo, la estatura, el posible sobrepeso, la ropa (a pesar de portar uniforme), el peinado, la manera de hablar o hasta de moverse, el tener o no algún objeto o accesorios de moda como celulares o zapatos, pueden ser pretexto para organizar persecuciones contra algunos alumnos.

Si bien no sólo hablamos de bullying, estamos de acuerdo con Gómez (2013) en que el maltrato continuo deteriora la identidad de la víctima. Para ellos no existe el derecho a convivir, elegir, transitar o expresar opiniones. Los alumnos objetos de golpes, burlas o tocamientos quedan estigmatizados y en cualquier momento pueden ser objeto de ridiculizaciones, lo cual sin duda trastoca su identidad. Mientras más “divertida” resulte la experiencia de la humillación para quienes la presencian, más popularidad obtiene el autor del maltrato, pero también quien es objeto de ella. Entonces, todos los alumnos tienen que estar en permanente negociación con aquellos que acostumbran ridiculizar a los demás. En el caso de los hombres estas situaciones son parte de los desafíos que diariamente deben de sortear y sobre ellos pesa la amenaza de que si no aprenden a enfrentar estos intercambios desafiantes, se verán excluidos del grupo de varones, lo cual constituye un temor siempre presente en ellos.

## 6.6 Misoginia en la escuela

### 6.6.1. Violencia verbal

En el patio de la escuela hay clase de Educación Física y un grupo de cuatro alumnos platican, a unos metros de ellos, varios balones. Uno de ellos se voltea y rápidamente patea un balón sin fijarse hacia dónde, tampoco ha visto que a unos metros se encontraban tres alumnas platicando. El balón pega en la espalda de una de ellas tan fuerte que la empuja hacia adelante por lo que ella se voltea y le dice *¡Fíjate!*, a lo que el alumno responde *¡Qué!, ¡Cállate pinche puta!* La alumna se vuelve sin hacer mucho caso al parecer debido a que el balonazo le duele, encorvada trata de tocarse la parte de la espalda donde le pegó la pelota. La expresión de impotencia y coraje en su rostro era notoria.

La respuesta y actitud del chico ante el reclamo de la alumna, es muestra de un abuso de poder al mismo tiempo que de impunidad. No sólo se trata de una condición física

ventajosa, además nadie lo ha visto, pero por otra parte hace uso de un insulto cuya connotación sociocultural menoscaba la figura de la alumna y con lo que la intimida. La alumna efectivamente, ya no hace nada más después de la agresión verbal que recibe.

Este tipo de trato de los varones hacia sus compañeras si bien no es habitual, tampoco fue excepcional. Por distintas situaciones algunos varones insultaban a las mujeres: al tropezar con ellas, por algún desacuerdo, por estar al parecer de mal humor o simplemente para que guardaran silencio. En varias ocasiones las alumnas respondían en los mismos términos, en cuyo caso la discusión se prolongaba y los insultos subían de tono hasta que parecían agotar las ofensas, aparecía alguna autoridad, algún compañero intervenía o ambos se retiraban, con desventaja en su mayor parte para las mujeres quienes se apartaban una vez que se sentían físicamente amenazadas. Algunas de las alumnas que se vio que respondían en el mismo tono aparentemente tenían hermanos o algún familiar varón que las respaldaba, aunque también había mujeres que se aventuraban a enfrentarse con cualquier compañero. En el grupo de Vladimir, era popular su compañera Kitty, conocida por ser la única en “ponerle un alto” o limitar los exabruptos de Vladimir. La niña era reconocida por dibujar muy bien, ser dedicada en sus materias y saber expresar desacuerdos con los maestros, en suma decían los maestros, “es como líder”.

Sin embargo, lo más común fue que si los varones, por distintas razones, insultaban a sus compañeras, ellas no respondieran. El insulto más proferido fue precisamente el de “puta”. Mediante este señalamiento y bajo un orden simbólico patriarcal, el varón agresor está colocado de antemano en una postura que se cree legítima y puede denigrar a cualquier mujer, lo cual de paso justifica otras formas de denostación. Se observaron incidentes entre varones y mujeres, en que las autoridades invitaban cordialmente a la agredida a reconsiderar “su actitud” y en el futuro no dar pie a situaciones de indisciplina. A no “llevarse” con los hombres porque ellos son “más pesados”, situación que además coincide con lo que señala Chagas (2005), sobre la representación que de alumnos tienen los maestros, “el alumno ideal no causa problemas”, de modo que hay que llamar la atención o castigar a todos los involucrados no importando quién es el responsable. Esto era válido con mayor razón para las mujeres, pues ellas estaban obligadas a no dar problemas ni motivo, cualquiera que fuera el significado de lo que se entendiera por “motivo”, para que les faltaran al respeto. Si para la escuela, el alumno ideal varón es aquel que nunca causa problemas, que cumple y obedece a la normatividad, callar y asumir en silencio la ofensa misógina parece ser la respuesta ideal que se espera de una alumna.

Otros ejemplos suceden cuando los varones que eran agredidos por sus compañeros, agredían a su vez a las alumnas. Al inicio del receso en el turno vespertino, tres alumnas bajan rápido las escaleras, una de ellas se tropieza con un alumno que las empieza a insultar con inusual intensidad: “Fíjense putas”, “Perras pendejas”, “Chinguen a su madre estúpidas”, de modo que las alumnas deciden ir con uno de los prefectos, quien las envía con la Coordinadora de Servicios Educativos. Ya en la oficina de la maestra Sasha, una de las alumnas está llorando. Las alumnas exponen el problema y el alumno es llamado a la oficina. El alumno siempre niega las afirmaciones de las alumnas y dice que él no las insultó, la actitud del alumno es de entre estar sorprendido y desorientado, las alumnas insisten. Después de varios minutos de hablar con los dos, la maestra les dice a las niñas que se pueden ir y que ella arreglara el asunto con el alumno. Minutos después, la Coordinadora también le dice al alumno que se puede ir, que confía en él y que no de problemas. Después me expresa que más bien él es víctima de burlas y abusos de parte de sus compañeros y que esas niñas son “tremendas”. Finalmente le dice que se vaya y le recomienda que se porte bien.

Para atender el problema, la maestra combina dos asuntos diferentes y trata de compensar. Ella sabía que el alumno es acosado por varones y esta condición juega para que la credibilidad del alumno sea mayor que la de las alumnas a quienes además considera como “tremendas” y al alumno como víctima antes que como agresor. Lo que no considera es la posibilidad de que, el alumno adopte una actitud distinta con ella que con las alumnas, independientemente de que sea objeto de insultos. Se trata de situaciones que en ambos casos, tendrían que recibir atención y soluciones separadas. El alumno que es acosado por sus compañeros, pasa a ser violento con las mujeres. Una vez más, la normatividad e intentos por investigar el problema, son sustituidos por un juicio particular de la maestra, basados en los antecedentes del alumno y las alumnas de modo que, efectivamente, como lo señalan frecuentemente los alumnos, en este caso no sirvió de mucho que las alumnas acudieran con las autoridades. .

#### 6.6.2 “Ellas tienen que verse decentes”

En un orden de violencia menos directa, sin insultos directos, pero con una carga simbólica considerable, es común que los varones expresen adjetivos despectivos hacia las actividades, conversaciones y formas de vestir de sus compañeras. Los hombres platican de fútbol, de música, de la escuela, las bandas, los amigos. Al contenido de las conversaciones que mantienen las alumnas se refieren como las pláticas de “chismes”,

como “esas cosas sin importancia de las que ellas platican” o “...las cosas esas que ellas hacen, como pintarse o ver sus revistas”, en todo caso dicen, ellos no se meten ni les interesan las “cosas de las mujeres”. Es habitual la valoración de algunas formas en que se visten o se arreglan, como dar un uso diferente a la falda de aquella establecida por parte de la autoridad escolar, como -sucede en el siguiente caso:

- ¿Qué piensas de que se pinten y se suban la falda?
- Creo que ellas según es para... Como decía un compañero, para mostrar lo que no tienen (se ríe). Para mí que está mal, ¿no? Porque deben de verse decentes, la falda no tiene que rebasar las rodillas y no entiendo porque se la suben. Para mí se ve mal.(repetido)

Ray formula un juicio que se origina en una disposición institucional que convierte a la vestimenta establecida, el uniforme, en un dispositivo disciplinario con connotaciones de género: tipo y color de zapatos, suéter, blusa y falda a cierta altura, sin maquillaje, aretes vistosos, tatuajes, sin peinados elaborados, con el cabello recogido completamente hacia atrás, sin fleco y con una valerina en la cabeza del color correspondiente al grado en que estudian. Cualquier variante acerca de esta normatividad convierte a alumnas (y en su caso a los alumnos también) en acreedores a sanciones de distinto orden. Sin embargo, con las mujeres los posibles cambios que ellas incluyan sobre su arreglo personal, no contemplados por la normatividad, derivan también en apreciaciones de carácter moral en que su “decencia” se pone en duda y se les toma por coquetas, rasgo inaceptable en una mujer honorable.

La descalificación se asocia a patrones socioculturales que identifican el uso de cierto tipo de vestimenta entre las mujeres con aquello considerado como decente. En la escuela, la institución refuerza este patrón de vestimenta mediante el uso del uniforme con falda para las mujeres y que los varones asumen como correcto y decente.

Los tocamientos de hombres a mujeres son comunes en la mayor parte de los grupos. Aunque a veces se trataba de juegos entre hombres y mujeres, en la mayor parte de los casos las mujeres no estaban de acuerdo con ellos debido a que lo consideraban una falta de respeto y podía prestarse a que las consideraran unas “fáciles”. Por otra parte, a partir de estas interacciones con los varones, se establecían clasificaciones morales entre las mujeres y de los varones hacia las mujeres, ya que establecían una diferencia entre las mujeres que se dejaban tocar y las que no, por lo que algunas de ellas no eran merecedoras de respeto. Los señalamientos de Ray confirman estas tendencias en sus opiniones. De acuerdo con la narración de una alumna de tercer grado, en segundo, el subjefe de grupo

“aprovechaba” su lugar de un “poco de poder” y tocaba a las alumnas. Las quejas de las alumnas no se hicieron esperar, el alumno fue reportado y removido de su lugar como subjefe.

## 6.7 Violencia como espectáculo

### 6.7.1 Diversión en la red: subir y bajar videos, etiquetar alumnos y maestros

La violencia ha sido siempre parte de la historia de la humanidad, pero en nuestros días, existe una tendencia a convertirla en mercancía (Hernández Rosete, 2000a). Existen formas de violencia que no se producen entre los alumnos, sino que ellos observan y la consumen como si se tratase de un producto más del mercado. Se trata de espectáculos, videos o imágenes que, en su mayor parte y mediante las posibilidades tecnológicas actuales están a disposición de cualquier usuario de internet.

Para algunos alumnos las prácticas violentas son fuente de diversión. Cuando los alumnos se pelean, es bastante común que graben y suban la pelea a las redes sociales que comparten los alumnos. Ya en las redes sociales, el video se socializa, lo comentan, etiquetan e inclusive puede que se conozca en otras secundarias. Varios alumnos aceptan haberse peleado y posteriormente haber encontrado sus peleas en la red ya que los habían grabado y subido sin su consentimiento. Para la mayoría de ellos se trataba de una situación ingeniosa a la que tomaban como una anécdota que agregaba notoriedad a su trayectoria escolar.

Los alumnos también acuden a internet y a sus teléfonos celulares para ver y en su caso bajar videos de violencia explícita con el fin de divertirse, sobre todo cuando no hay clase o suponen que nadie los ve. Cuando las autoridades recogen celulares y revisan los teléfonos, constantemente encuentran videos de sexo explícito y de violencia. Los niveles y tipos de violencia varían mucho. Pueden ser desde las peleas entre alumnos, accidentes que causan heridas graves, peleas en la calle o en estadios, hasta situaciones de pedofilia, de los cuales ellos no tenían clara, ni la gravedad, ni las implicaciones y se observó que tampoco los maestros saben cómo orientar a los alumnos sobre estas situaciones.

Subdirectora.- A esta edad, en un ochenta por ciento no está consciente de darle un uso correcto al celular, la mayoría que he recogido los he descubierto viendo videos violentos y nada más se están riendo. Falta de sensibilización... descubrí a uno con un video donde tiran a un muchacho de un estadio y cómo se va cayendo por la escalera y nomás se están riendo, los que están sacando el video y los que los están viendo. Una mamá del vespertino me dijo, *yo le descubrí este video a mi hijo y la*

*verdad yo me quedé atónita, nunca pensé que mi hijo estuviera viendo esos videos, dice que se lo pasó un compañerito, lo que siempre pasa, videos sexualmente explícitos.... Vi uno de sexo entre borrachas o borrachas violadas o algo así. He llegado a tener como cien celulares que les he recogido, como veinte o treinta al menos que pueden tener videos donde se están golpeando los alumnos....*

No se observó que algún maestro les explicara el alcance de estas situaciones, en caso de tratarse de videos reales. El conocimiento de los maestros y autoridades al respecto también resultó limitada, por lo que las explicaciones fueron prácticamente inexistentes, no así los regaños por presenciar y gustar de videos con violencia explícita o con contenido sexual que consideraron no apta para su edad.

Etiquetar maestros y alumnos era otra forma de acoso. Las peleas derivadas de colocar títulos, sobrenombres, diálogos e inclusive hacer historias sobre alumnos o maestros era una actividad sobre la que las autoridades, principalmente en el turno matutino, estaban muy al pendiente en las redes sociales. En el caso de las maestras afectadas, a ellas les parecía una falta de respeto, pero además una situación peligrosa y en el caso de que los etiquetados fueran alumnos o alumnas, constituía un detonador para iniciar un proceso de acoso escolar que podía tener consecuencias imprevisibles para el alumno afectado.

#### 6.7.2 Peleas de perros

Existe un vínculo entre entretenimiento y culto a la violencia que nos hace testigos de cómo, en esta época, se produce una “elección individual del culto a lo violento” (Hernández Rosete, 2000a). El siguiente es un ejemplo que además articula este culto a lo violento con necesidades afectivas familiares.

Las peleas de perros emergen en estos días como símbolos de masculinidad en ciertos sectores de la población. A pesar de constituir formas de entretenimiento señalados insistentemente como ejemplos de crueldad animal, de estar prohibidas por leyes de protección animal, al menos dos alumnos aceptaron con bastante naturalidad conocerlas y haber asistido.

Mustafa por ejemplo, señaló que le gustaban las razas de perros “agresivas” o grandes y que había asistido a estos eventos con sus padres antes de que se separaran:

AF.- ¿Qué tipo de animales de te gustan?

Mustafa.- Los animales feroces. Me gustan los perros bravos.

AF.- ¿Perros bravos como el rottweiler?



Mustafa.- El rottweiler, bulldogs, el gran danés.  
AF.- ¿Has visto las peleas de perros?  
Mustafa.- Algunas veces.  
AF.- ¿Te gusta ir?  
Mustafa.- He ido algunas veces, sí me ha llamado la atención.  
AF.- ¿Hacen apuestas por un perro o cómo?  
Mustafa.- Sí, hacen apuestas por el perro que sea ganador o simplemente para ver qué perro es más fuerte y qué perro es más débil.  
AF.- ¿Cómo cuánto dura un perro peleando?  
Mustafa.- Pues no dura mucho porque, bueno sí hay veces que sí duran más del tiempo normal que si dura más del tiempo que tienen porque luego los dueños no los separan  
AF.-, ¿por aquí dónde han hecho peleas?  
Mustafa.- Por aquí no han hecho, antes creo que sí. Yo he ido al Estado (se refiere al estado de México).  
AF.- ¿Con quién has ido?  
Mustafa.- He ido con mi papá, la primera vez fui con mi papá y mi mamá, la segunda vez fui con dos compañeros.  
AF.- ¿Oye y no les llegó la policía o algo?  
Mustafa.- No porque haga de cuenta que a los perros los ponen en un lugar seguro para pelear ... pero también que tenga vista, hay que pasar por unos pasillos hasta donde están.  
AF.- ¿Y cómo las terminan o los separan?  
Mustafa.- Primero sacan al que está más parado, al que va ganando, lo separan entre tres o cuatro personas lo sacan. Luego en las mordidas y también les arrancan pedazos, los perros, un perro a otro perro.  
AF.- ¿Quisieras volver a ir?  
Mustafa.- Ahorita no porque sí ya es un gran problema y ya está muy protegido eso de poner a pelear animales.  
AF.- ¿No es muy caro?  
Mustafa.- No

En los ejemplos de que nos habla la subdirectora Clarissde y las peleas de perros, la violencia se convierte en objeto de consumo. En el caso de los videos, gracias a las ventajas que ofrece la tecnología de que disponen los teléfonos celulares y las posibilidades del Internet, se socializan (se viralizan de acuerdo al lenguaje de la web) y como se ha visto impactan en la trayectoria e imagen de los protagonistas, maestras o alumnos como vimos. Internet posibilita además a los alumnos la entrada y uso de videos con distintos niveles de violencia explícita que puede incluir violencia de género o pedofilia, cuya procedencia y autenticidad es incierta, pero que convierte al acto violento en artículo de consumo y abre la puerta a futuro para la probable búsqueda de videos con contenidos de violencia de otros niveles. En esta misma línea, pero de manera directa, las peleas de perros afianzan a la violencia como un acto de consumo con connotaciones de convivencia familiar. Nos encontramos en una época donde las bondades tecnológicas muestran su vertiente mercantil, una vertiente con orientaciones altamente permisivas ante lo violento

(Hernández Rosete, 2000), que además abren posibilidades imprevisibles para disponer y masificar productos de consumo donde la violencia como entretenimiento es el principal ingrediente.

Construir identidades masculinas es un proceso que, como señala Dubet (1989), requiere de un esfuerzo considerable y que lleva bastantes años. De hecho, las identidades están en permanente cambio, de modo que los chicos de este estudio van construyendo las suyas frente a constantes disyuntivas, donde el respeto que logren ganar entre el colectivo de varones es invaluable. Se trata de las interpelaciones (Zizek, 2010) que constantemente les presenta el universo simbólico, los mandatos de género sobre los que ellos deben de tomar decisiones.

Se ha visto cómo los varones se afanan en encontrar un lugar, en posicionarse y poder continuar en una competencia que parece no tener fin y cuyo resultado pareciera decidir quién es más hombre. Se involucran en rivalidades, en desafíos verbales, asumen las prácticas misóginas y demostraciones de homofobia, que además nunca son suficientes. Ya desde este momento los alumnos resienten la exigencia de tomar decisiones y posturas que frecuentemente los pone ante disyuntivas y les significan dolorosas experiencias. Aunque parte de los alumnos, como se observó, se van apropiando de los mandatos de género asociados a ejercicios violentos, hay otros que prefieren mantener una postura más autónoma, mientras que el resto oscila entre estas dos posiciones, tal vez en espera de encontrar de otro tipo de identificaciones.

## Capítulo 7

### Condiciones y posibilidades de agencia entre los varones de la secundaria

Aunque la agencia, de acuerdo con Giddens (2011) es una manifestación de habilidades y manejo de recursos que los actores llevan a cabo continuamente, en este trabajo la agencia constituye tema de un capítulo independiente. Esta decisión se debe a su relevancia, a la necesidad de pormenorizar por separado algunos de los casos identificados y que de otra forma, habrían alargado demasiado cada capítulo, en el entendido, insisto, de que la capacidad de acción y creatividad de los actores, los alumnos en este caso, es una manifestación que ellos entretujan en cada episodio de su vida.

Es los siguientes ejemplos se muestran casos de agencia colectivas e individuales, donde los alumnos mostraron distintas habilidades como negociar, controlarse, tolerar o rechazar, pero también para cuestionarse a sí mismos y a los otros. De manera individual, se trata de alumnos que difícilmente se dejan llevar por las opiniones o presiones de los otros varones, que evaden situaciones incómodas sin ser agresivos o faltar el respeto a sus compañeros. De manera colectiva y llegado el momento, se organizan para llevar a cabo actos de justicia propios, en situaciones donde la intervención de la institución ha tenido poco efecto.

Vale la pena señalar que en algunos casos se presenta el entorno familiar que ellos mismos describen y que pareció incidir de manera notable, aunque adelanto que no tiene que ver necesariamente con la existencia de familias tradicionales, sino frecuentemente de familias reestructuradas, donde las madres sostienen económicamente sus familias..

#### 7.1 Experiencia y agencia entre los varones de la secundaria

Aunque existen condicionantes estructurales que se imponen a los individuos, esas mismas delimitaciones incluyen una serie de propiedades que los actores pueden usar en su beneficio. A lo largo de su vida, los actores adquieren la capacidad no sólo de usar los rasgos y elementos sociales del entorno en que viven, al reproducirlos también los transforman y es en esa medida que se convierten en “agentes entendidos” (Giddens, 2011). Esto se explica porque para Giddens existen dos tipos de integraciones, una social y otra sistémica, situación que permite la dualidad como una cualidad que da paso a la agencia, esto significa que la estructura es a la vez constrictiva y habilitante.

En la vida diaria, los agentes racionalizan sus acciones y de acuerdo con Giddens, “Por racionalización de la acción entiendo que los actores – también por rutina y casi siempre sin esfuerzo- tienen una “comprensión teórica” continua sobre los fundamentos de su actividad” son “agentes entendidos” (Giddens, 2011: 43) que saben bastante de las condiciones y consecuencias de lo que hacen en su vida cotidiana. Podemos encontrar que “los actores son por lo común capaces de explicar discursivamente lo que hacen y las razones de su hacer. Pero en principio, estas facultades se instalan en el fluir de la conducta cotidiana.” (Giddens, 2011: 307), por lo mismo, para analizar los códigos y representaciones que acercan a los varones de la secundaria a modelos asociados a la violencia, se requiere explorar en los rasgos que asume su relación cotidiana con la institución y su representación formal: autoridades, maestros(as), pero también en las formas de interacción con los demás varones y con sus compañeras.

En principio, frente a ellos tienen a una entidad institucional que los “constrañe” (Giddens, 2011) y que al mismo tiempo les propone modelos de presentación y de comportamiento. Pero del otro lado, se les abren posibilidades de integración a ciertos grupos, sobre todo a aquellos constituidos por varones, lo que constituye una de las identificaciones más relevantes a lo largo de su vida: la de género. El reconocimiento y aceptación a los grupos de varones es una de las condiciones más relevantes para los hombres que se encuentran en la escuela secundaria.

En el caso de los varones de este estudio, gran parte de sus aprendizajes provienen de lo que formalmente la escuela les ofrece mediante los contenidos académicos, así como de la normatividad que deben cumplir y que involucra patrones de presentación y modos de comportarse. Simultáneamente a este tipo de formación, y frecuentemente a partir de ella, el resto de las experiencias dentro de la escuela también puede ser una fuente de aprendizajes que aporta elementos a la formación de sus identidades (Dubet, 1989, Dubet & Martuccelli, 1996). Los estudiantes organizan las distintas lógicas que se les presentan en el mundo escolar, como actores existen en el proceso de organización de su experiencia (Dubet, 1989). De este modo van construyendo un mundo y una cultura propios que se expresan de manera alternativa a la cultura formal escolar.

Los alumnos aprenden de las formas en que se ejerce sobre ellos la autoridad y el poder, sobre cómo integrarse a sus grupos de pares, acerca de lo que es propio de los varones y aquello que no lo es, o bien sobre lo que se considera distintivo de las mujeres. Como actores, discurren sobre lo que sucede a su alrededor y resuelven los problemas

que como alumnos la escuela les presenta. La visión que tengan entre sí los varones es fundamental (Bourgois, 2010), razón por la que las demostraciones y la competencia en distintas áreas son prácticas comunes entre ellos. Los chicos de secundaria se encuentran particularmente en una edad donde:

Los varones tienen que demostrar que ya no son “niños”, ni mujercitas... Es la etapa de las pruebas, de los ritos de iniciación que permiten a un varón “ser hombre”... En esta etapa se fortalecería la homofobia, el sexismo y el heterosexismo y se harían demostraciones de ello ejerciendo violencia sobre aquellos/as que “la naturaleza” ha resuelto que son inferiores, débiles, pasivos, afeminados. Es el momento de demostrar que los varones son “verdaderamente hombres” (Olavarría, 2005: 53).

Los varones se encuentran con escenarios estructurados mucho antes de que ellos llegaran a ellos, por lo que tienen entonces la posibilidad de actuar en un contexto determinado, saben sobre el medio en que se encuentran y por ello es que también poseen un amplio conocimiento de lo que están haciendo y por qué lo hacen.

En este escenario, los alumnos de la secundaria deben aprender desde el principio cómo hay que conducirse frente a prefectos, director, subdirector, maestros y compañeros. Deben aprender, sobre la marcha, a manejar las formas de trabajo, la manera en que se distribuye el tiempo para todas las asignaturas que cursan, a portar el uniforme de manera correcta y a relacionarse con sus maestros(as) y compañeros(as). También en esta época, comienzan a darse cuenta de las implicaciones de ser hombre tanto en la escuela como en su comunidad.

Desde el primer día en que asisten a la secundaria el regaño de parte de alguna autoridad o la posible equivocación son riesgos siempre presentes para todos los alumnos(as) del plantel. Como ya se ha visto, cualquier omisión puede ser motivo de una sanción. Al respecto, los alumnos van tomando decisiones y resuelven este tipo de incidentes con elementos que retoman del propio contexto y frecuentemente construyen una cultura alterna (Dubet, 1996; Willis, 1988) a la que la escuela de manera formal les ofrece.

Los alumnos resisten tanto de manera colectiva como individual a la organización normativa, a los contenidos curriculares y las disposiciones de maestros dentro de los salones y desde luego a las valoraciones de que son objeto, con lo cual establecen ambientes de interacción que dan paso a expresiones culturales propias. En otros casos pueden asumir el cumplimiento de las disposiciones normativas, pero igualmente participan

en la construcción de un mundo escolar alternativo a la escuela. En cualquier caso crean una cultura alternativa y expresan frecuentemente con ello su capacidad de agencia.

Uno de los rasgos que más resalta en la escuela, es la heterogeneidad con que cada uno de los grupos que constituyen la comunidad de estudiantes, asume las relaciones entre ellos mismos, con sus maestros y la vida diaria constituida a partir de la normatividad institucional. Con relación a los hábitos y valores que los alumnos manifiestan, los maestros tienden continuamente a hacer valoraciones acerca de la escasa responsabilidad que asumen en la escuela y sobre la estructura familiar de donde provienen. Los maestros describen a sus grupos como “buenos”, “trabajadores”, “difíciles”, “flojos” y hasta “castrosos”, a partir sobre todo de la predisposición a las formas de trabajo de cada profesor y por el tipo de comportamiento que manifiestan.

## 7.2 Los desafíos diarios de los maestros con sus grupos de alumnos

Los maestros reconocidos por tener mayor control de grupo afirmaban no tener problemas con los alumnos porque desde el principio habían establecido las reglas con ellos. Sin embargo, aunque sus grupos estuvieran por lo general callados y atendiendo a la clase, siempre decían que faltaba mayor disciplina con ellos. El maestro de Matemáticas, por ejemplo señalaba que en su clase los alumnos “sabían” que con él iban a trabajar y que “ya sabían” lo que tenían que hacer, por otra parte también afirmaba que a los alumnos les faltaban valores, hábitos y dedicación, que se sabían organizar, pero para cosas “malas” como ponerse de acuerdo y faltar a clases todo el grupo junto o para que varios compañeros empezaran a molestar a un alumno o alumna que fuera dedicado con sus obligaciones en la escuela.

Al preguntarles a otros maestros cómo resolvían situaciones complicadas de desorden o indisciplina, señalaban que lo hacían tomando decisiones en el momento, había ocasiones en que preferían dejar de dar la clase, reorientarla para evitar mayor desorden o que entre los alumnos se agredieran pues los grupos estaban demasiado inquietos.

Los usos del lenguaje, del tiempo o de los espacios, que en un principio asumen un carácter institucional, no sólo constriñen, sino que también habilitan (Giddens, 2011) y son parte de los elementos susceptibles de ser manejados por los alumnos. Al iniciar cada clase, las pugnas entre los maestros y sus grupos para que guarden silencio durante las clases es una de las rutinas diarias más comunes. A pesar de que cada grupo es conocido entre los maestros, prefectos y subdirectores por rasgos diferentes, la dificultad para

hacerlos guardar silencio es una situación bastante homogénea en toda la escuela. El tiempo es uno de los recursos más preciados para los maestros de secundaria (Quiroz, 1992). En 50 minutos o menos, deben pasar lista a grupos con un promedio de 50 alumnos, lograr que guarden silencio, organizar y dar la clase (exposición del maestro o de los alumnos), revisar tareas y las actividades hechas en clase. También la distribución de los espacios es motivo de desavenencias de los maestros con sus grupos, por ejemplo cuando los alumnos prefieren acomodarse en ciertos lugares y no en otros, principalmente para estar cerca de sus grupos de amigos y los maestros consideran que deben indicarles que se muevan y a veces asignarles un lugar cerca de su escritorio, todo esto son situaciones en las que los maestros frecuentemente invierten bastante tiempo en cada clase. Los alumnos son sabedores de todas estas condiciones y en algunos casos guardan silencio y si tienen lugares asignados los ocupan, pero en otros ellos también deciden cómo se emplea el uso del tiempo y espacio institucionales. Sin embargo, estas situaciones también convierten a los alumnos en receptores de esa “tensión” institucional entre tiempo, los espacios y las actividades académicas y responden de distintas formas.

En teoría, son los maestros quienes en el salón de clase deciden, pero lo que hagan los estudiantes, sobre todo los varones, tiene un peso considerable y los murmullos, pláticas, las ironías o bromas entre alumnos son parte de la vida en el salón de clase. Estas actitudes no necesariamente derivan en que los grupos enteros se rehúsen a estudiar o asumir las responsabilidades que les asignan la escuela y los maestros, pero sí aparecen como procesos de continua negociación. En alguna ocasión la maestra Darya de Inglés en el turno matutino, comentaba que “ellos [los alumnos] cuando se lo proponen, los niños tienen fuerza, saben que tienen poder... a mí me daría más temor tener un problema con los niños que con un adulto”. A pesar de opiniones como esta o de algunos maestros que evitan hablar de las familias de los alumnos por “respeto” dicen, lo que frecuentemente sucede es que los maestros hacen valoraciones desventajosas sobre los hábitos y valores que aprenden en sus familias, valoraciones que por lo general disgustan a los estudiantes o bien a las que consideran sin ningún valor para ellos. Los alumnos conocen de la opinión desventajosa que varios maestros hacen acerca de ellos, por lo que ellos también parecen responder a estos calificativos y el trato que a su vez dispensan a los maestros a veces, depende de este tipo de interacciones.

### 7.3 Casos representativos individuales y en colectivo

En los siguientes apartados se presentan cuatro ejemplos donde, tanto de manera colectiva como individual, los alumnos hacen uso de los rasgos y elementos que la misma institución escolar les ofrece. Cabe mencionar que este conocimiento no ha sido obtenido exclusivamente dentro de la escuela, también es producto de sus experiencias familiares o de vivencias en su comunidad, pero que aprovechan al interior de la escuela para interactuar y resolver los constantes desafíos a que se enfrentan.

Los casos se seleccionaron de entre los diversos ejemplos existentes en los registros. Dos casos son tomas de postura de tipo colectivo, el primero es una respuesta de parte de los alumnos ante las valoraciones y muestras de ejercicio de autoridad de un maestro, el otro es una manifestación grupal ante expresiones de abuso de un alumno hacia sus compañeros. Dos más, se refieren a alumnos que ejercen su capacidad de agencia al combinar experiencias y conocimientos adquiridos en distintos ámbitos de sus vidas, incluida la escuela y de los que echan mano para sobrellevar las dinámicas que se producen al interior de la institución y que les afectan o con las que no están de acuerdo.

#### 7.3.1 El maestro de Electricidad y la situación familiar de sus alumnos

En primer caso se produce con un grupo del maestro de Electricidad del turno vespertino, para quien los alumnos son flojos, consentidos y chicos groseros a quienes sus mamás les dejaban hacer de todo y les compraban lo que querían, tenis o teléfonos celulares más caros que los que los mismos maestros tenían. Durante una plática en el pasillo en los grupos de primer grado, el maestro aseguraba que los alumnos no tenían problemas económicos y que la mayor parte de las familias, de los alumnos tenían una situación estable, por lo que su actitud apática en la escuela era incomprensible. Afirmaba que quienes tenían problemas eran los padres, por eso era a ellos a quienes se debía de educar. Para demostrarlo, el maestro entra a su salón y me dice que pase a ver con él, cómo les pregunta, sobre su situación familiar.

Cuando entramos al salón, hay entre 30 y 35 alumnos, la mayoría de ellos parecen trabajar en sus cuadernos, aunque también platican y se consultan cosas en pequeños grupos donde bromean y ríen.



Mo. Jóvenes por favor, a ver, levanten la mano los que tienen papá, mamá en casa. Levanten la mano.

Ao.- ¿En mi casa ahorita?

(Risas de los alumnos)

Ao.2.- ¿Qué vivamos con ellos? (Al parecer los alumnos no entienden bien la pregunta, se ven unos a otros con expresión de curiosidad, a pesar de lo cual, muchos de ellos levantan la mano)

Mo.- Levanten la mano.

Ao.3.- ¿Que vivan con nosotros?

Mo.- Que vivan con ustedes, levanten la mano.

Ao4.- ¿Papá original o...? (La afirmación del alumno provoca nuevas risas de los alumnos. Algunos alumnos bajan la mano, otros la suben, otros más no saben qué hacer y se quedan con la mano entre que la suben y la bajan)

Mo.- Ahora levanten la mano, los alumnos que sus papás están en Estados Unidos (Una tercera parte de los alumnos levantan la mano)

Mo.- Ahora, levanten la mano, los alumnos que su mamá trabaja al igual que su papá y que tenga que salir de casa, a ver.

Ao.- 5.- Mi mamá sale a las 4 de la mañana y no la veo y mi papá sale de vez en cuando.

(risas y comentarios entre los alumnos, expresiones de confusión)

Mo.- Ahora levanten la mano, los que su mamá siempre está con ustedes (nuevas expresiones de duda).

Ao 6.- ¿Y si ahorita no?

Ao. 5.- Ya me hizo bolas

Ao. 7.- Ya no le entendí

Ao. 8.- Y si se fueron los dos

Mo.- Por favor, silencio.

Ao. 5.- Ay maestro, ya ve, ya me salieron dos mamás.

Ao.6.- Y yo ya me quedé sin papá.

(risas de los alumnos)

Ao7.- Maestro, me tengo que ir porque me acabo de dar cuenta que mi mamá me abandonó... (más risas en el salón)

Es frecuente que para los maestros la estructura familiar defina al tipo de alumnos que son. En este caso, para el maestro la mayor parte de los alumnos tienen una familia con madre, padres e hijos, lo que debería de ser sinónimo de una familia sin problemas, pensamiento muy extendido entre docentes y prefectos. Al solicitar a los alumnos que externen su situación familiar, lo cual siempre resulta un tema delicado para ellos y debido a que el profesor lo hace de manera muy abierta, sin mucha precisión o cuidado y ante la confusión generalizada, los alumnos optan por no tomarlo en serio, reírse e ironizar. Desde la primera pregunta, los alumnos se confunden, tratan de responder a la pregunta del maestro, algunos a pesar de mostrar dudas, levantan las manos y quienes expresan dudas referidas a una familia reestructurada generan las risas de los compañeros.

Los alumnos ríen no sólo de las preguntas del maestro, sino de las conclusiones a las que llegan algunos de manera particular, se ríen aun de las situaciones específicas e inclusive desagradables que pudieran tener cada uno en sus respectivas familias. Un primer ejemplo es el del alumno que pregunta si el maestro se refiere al papá “original”, en cuyo caso su duda se debe a que el alumno, probablemente viva con su mamá, pero no con su papá biológico. Un segundo ejemplo es cuando un alumno afirma que “Mi mamá sale a las 4 de la mañana y no la veo y mi papá sale de vez en cuando”, lo cual posiblemente significa que su papá no tiene trabajo, pero su mamá sí y sea quien sostiene económicamente la casa. En ambos casos, la forma en que plantean su duda los alumnos, los convierte en blanco de burlas de sus compañeros, si bien las risas y comentarios irónicos terminan por ser parte del intercambio colectivo en que expresan poca importancia hacia las preguntas y curiosidad del maestro acerca de sus vidas en familia.

En adelante no se detienen las bromas y un alumno inclusive señala irónicamente que a partir del interrogatorio del maestro, se ha dado cuenta que su mamá lo acaba de abandonar. Los mecanismos de defensa de los alumnos expresan distintos márgenes de acción en que evitan o dan la vuelta a situaciones que les parecen intromisorias en su vida personal. El maestro de Electricidad por otra parte, era conocido entre autoridades y prefectos, por ser un maestro “poco comprometido” con su trabajo y sin control con los alumnos.

### 7.3.2 Una experiencia desafortunada de Vladimir con su grupo

En este grupo, sólo después de al menos 10 minutos de que los maestros solicitarán silencio a los alumnos, los murmullos, pláticas y ruidos de distinto tipo bajaban considerablemente, sin embargo, el silencio total, tan esperado por los maestros, nunca aparecía. Aun así, los maestros se daban por satisfechos con un nivel de ruido que consideraban aceptable y la mayoría de ellos iniciaba con su clase. Los insultos y los gritos entre los alumnos, resultaban comunes en la mayor parte de las clases. Sin embargo, una considerable cantidad de los alumnos se conduce de modo que los intercambios con groserías o golpes se hacen sólo entre los integrantes de grupos reducidos, forma de trato que explican mediante el “así nos llevamos”. En este grupo, tres o cuatro alumnos son los “inquietos” y quienes, con sus comentarios y actitudes, atraen la atención del maestro, influyen o rompen con la rutina de la clase. Los maestros afirmaban que cuando se ausentaban uno o dos de esos alumnos, el grupo era bastante bueno, “si solo no estuvieran

ellos”, solían decir frecuentemente. De manera unánime, los profesores coincidían en que el alumno más “indisciplinado”, pero sobre todo violento era Vladimir.

Este grupo, se distinguía además por contar con alumnos que parecían jugar como contrapesos en su interior. Un ejemplo era Kitty a quien algunos maestros(as) la consideran cumplida, que le gustaba pintar, la identificaban como líder entre sus compañeros y un tanto rebelde. Kitty era una alumna que participaba regularmente durante las clases, hacía preguntas e interaccionaba regularmente con todos los alumnos varones, inclusive con Vladimir, a quien en algunos momentos afirmaban varios maestros no sin poca sorpresa, ella “le ponía un alto”. Los compañeros de Vladimir que lo cuestionaban o intentaban poner un alto a sus abusos verbales, eran numerosos. Sin embargo y a diferencia de otros alumnos con tendencias similares, Vladimir aparecía como un chico violento solitario, en contraste con los varones de otros grupos quienes habían tejido una red de relaciones con compañeros que les apoyaban, lo que les permitía abusar verbal o físicamente de otros alumnos, sin que alguien del grupo se manifestara en desacuerdo e incidiera en la correlación de fuerzas.

Cuando los compañeros de grupo de Vladimir, aprovechando que él había ido al sanitario, rompen su mochila, meten basura y distintos tipos de líquidos en ella, arruinándole sus pertenencias, el grupo actúa con indiferencia, como si nada hubiera pasado y al preguntar, nadie le da mayor información sobre quiénes son los responsables. Más adelante, al insistir en ello, varios compañeros le dicen, en una actitud de desafío que fueron todos. Aunque Vladimir va insistentemente con prefectos y la subdirectora a exigir que se identifique a los culpables y apliquen un castigo, su caso nunca se resuelve debido en parte a que, cuando sucede el incidente, están a un día del receso vacacional de Semana Santa. Además, la subdirectora me señala de modo particular, que no ve voluntad en ninguno de los prefectos para ayudar a resolver ese problema (como lo han hecho en otros casos en que los prefectos detectan y sancionan a los responsables, además de organizar el pago de los útiles afectados), principalmente por la trayectoria de Vladimir en la cual sobresale el haber insultado y amenazado verbalmente también a los prefectos.

Hay otros elementos del contexto que permiten al grupo hacer lo que pudiera parecer una acción de desagravio contra Vladimir sin mayores consecuencias. En primer lugar, la situación un tanto aislada en que Vladimir se conduce, pues a pesar de afirmar reiteradamente que tiene muchos amigos dentro de la escuela, frecuentemente es objeto de exclusión y señalamientos por su forma de tratar a los demás, de conducirse en clase,

de interrumpir a los maestros<sup>56</sup> o decirle a los otros qué hacer<sup>57</sup>, además de la defensa que hace del uso de drogas con la que la mayoría de los alumnos parece no estar de acuerdo. Ni siquiera los alumnos con una trayectoria similar a él, le apoyan cuando insistentemente Vladimir pregunta por el o los autores de lo sucedido con sus pertenencias. Si más adelante le dijeron o averiguó algo al respecto de los responsables, no hizo nada para tomar revancha.

Poco antes de este incidente, algunos maestros comentaban que les parecía que el grupo estaba “harto” de Vladimir, situación que tenía también sus orígenes en que la autoridad (prefectos o subdirectora) poco incidía en los abusos físicos y verbales que cometía contra sus compañeros y compañeras, debido a que estaban más preocupados por la gran cantidad de alumnos que atendían y a que resultaba prioritario vigilar que los alumnos cumplieran con una normatividad centrada en la obediencia y la presentación. Aunque Vladimir mostró bastante afectación por este incidente, el grupo en general continuó como si nada hubiera sucedido, a veces excluyendo a Vladimir, a veces tratándolo como a uno de los suyos e incorporándolo a sus actividades. La existencia de alumnos y alumnas dispuestos a desafiarlo, entre ellos Kitty, y llegar a acciones como lo sucedido con sus pertenencias, es un ejemplo de cómo el acoso de varones como Vladimir puede encontrar sólidas resistencias que se articularon en una sola acción de defensa colectiva y de advertencia contra las que poco pudo hacer. Vladimir terminó segundo año, para su inscripción a tercer grado el director señala que debido a que adeudaba varias materias y la cantidad de reportes que tenía acumuladas, le propusieron su inscripción en el turno vespertino, situación que no aceptó y no se inscribió a tercero. En una visita posterior, la subdirectora señalaba que Vladimir ya no se había inscrito a ninguna escuela, por lo que hasta donde ella sabía, no había concluido la secundaria.

---

<sup>56</sup> Durante las pláticas con los alumnos y durante las observaciones de clase, era notorio cómo a varios de ellos les provocaba molestia e incomodidad el desorden y ruido excesivo en sus salones en tanto les impide escuchar las clases. Una de las razones por las que los alumnos valoran a un maestro y lo consideran “bueno” es porque logra que en su clase todos estén en condiciones de atender y escuchar a la clase.

<sup>57</sup> Como sucedía en la clase de Español en que al ayudar a la maestra con el registro de las entregas de actividades, también da órdenes a sus compañeros

### 7.3.3 Un grupo sin condiciones para romper el círculo de maltrato

Vale la pena mencionar que muy diferente era el caso de otros grupos con prácticas de maltrato de algunos compañeros sobre otros, pero donde la ausencia de alumnos o alumnas que presentaran algún tipo de oposición, generaba un escenario de abuso que parecía no tener fisura alguna, el ejemplo más representativo era el grupo de Fabber, del turno vespertino.

Las pláticas con integrantes de ese grupo coincidieron en señalar a dos o tres alumnos, entre ellos Fabber, como objetos de golpes, burlas, humillaciones e insultos por parte de al menos cuatro compañeros quienes encabezaban el acoso. Describían un ambiente general de rivalidades entre grupos de alumnos y alumnas como tocamientos de los varones a sus compañeras, juegos como la destrucción de sus pertenencias e inclusive actitudes de agresión verbal de parte de algunas maestras que los consideraban un “pésimo grupo” y bastante indisciplinado. Al preguntarles por qué no llevaban los casos de abuso con sus maestros o alguna otra autoridad de la escuela, decían que les mostraban escaso interés y relataban que la mayor parte de sus maestros les manifestaban una actitud lejana. Lamentaban además de que si los consideraban alumnos o alumnas poco cumplidas con las disposiciones institucionales, no los tomaban en cuenta.

Por último, señalaban, con más frecuencia en el turno vespertino, que algunos de los alumnos conocidos como abusivos que eran reportados, acostumbraban “desquitarse” después en la misma escuela, en cuyo caso decían, el problema se convertía en el “cuento de nunca acabar”, porque además si algo sucedía “allá afuera”, la escuela no podía hacer nada por ellos. Los maestros del grupo, por su parte, reiteraban que lo que sucedía entre ellos, se debía a las formas en que ellos acostumbraban “llevarse” y a la forma en que eran educados desde su casa.

### 7.3.4 Aldo, las peleas y la práctica del box: “lo que me interesa es sacar mi certificado”

#### 7.3.4.1 Una trayectoria violenta y los inicios en el box

Aldo es un alumno que cursa tercer grado en el turno vespertino. Me entero de su existencia porque pregunto a un prefecto sobre quiénes son los alumnos más “latosos” y uno de los primeros nombres que menciona es el de Aldo, no sin un gesto de fastidio de por medio. Me comenta que es muy “indisciplinado”, que saca de quicio a los maestros y que es muy agresivo. Sin conocerlo, solicito a la Coordinadora de Actividades Tecnológicas la posibilidad de entrevistarlo a lo que accede sin problemas.

Cuando por indicaciones de Natasha viene a buscarme, se muestra formal y curioso por lo que le explico de qué se trata la investigación y que me sería de gran ayuda si me platica sobre algunos aspectos de su vida. Aldo es un alumno de estatura media, pero robusto que denota la fortaleza producto del ejercicio continuo. Cuando lo veo lleva el rostro enrojecido y le pregunto si le ha pasado algo, “es que ahorita tuve un problema con un chavo” me dice, a pesar de la descripción que me hizo el prefecto y posteriormente una de sus maestras, me sorprende que no use ningún insulto para referirse al otro alumno. Le digo que no tardaremos mucho y que es precisamente sobre esas experiencias que hablaremos. Al parecer necesitaba compartir esa situación, pero sin que la autoridad supiera y a lo largo de la entrevista se muestra bastante receptivo.

Me describe cómo durante su paso por la secundaria ha tenido constantes conflictos con compañeros, maestros y autoridades en general. En la escuela, ha sido particularmente conocido por sus problemas con la maestra de Formación Cívica y Ética y Tutoría de tercer grado, Irina, quien por su parte, tiene un concepto muy poco afortunado de él. Durante la plática con la maestra, se expresaba de Aldo como un alumno de escasos valores, que no para de hablar ni de pelear, además de ser muy grosero, de manera literal lo describe como “... realmente, muy, muy grosero, muy irrespetuoso” y, al igual que el resto de los maestros, señala que su familia es responsable debido a los escasos límites que tienen, afirmaba que tenía “demasiada” libertad para manejar un lenguaje con muchas groserías. Por su parte, Aldo tampoco esconde su animadversión por la maestra, aunque las valoraciones que hace sobre ella tienen más que ver con su forma de trabajo que con su persona. Por ejemplo, afirma que la maestra les da puntos por actividades, pero cuando la hacen enojar, se los quita, de modo que señala “ella pone las reglas, pero ella misma las rompe”. Por otra

parte, algunos prefectos enfatizaban en la escasa capacidad de la maestra para resolver problemas con este tipo de alumnos.

Aldo efectivamente ha peleado con otros alumnos, aunque señala que tiene varios meses que él mismo se propuso no volver a caer en las provocaciones de quienes dice, lo agreden constantemente. Su cambio de actitud es corroborada por los mismos prefectos, quienes afirman que hacía varios meses que los problemas con él prácticamente habían desaparecido. Sin embargo, como señalaba, el día que platicamos, son notorios varios arañones en la cara, debidos a que poco antes tuvo una diferencia con un alumno que insistía en querer pelearse con él. Aldo se resiste a pelear porque dice quiere sacar su certificado de secundaria y si se pelea, a unos meses de terminar la secundaria, seguramente pondría en riesgo ese propósito.

La intención de Aldo de sacar su certificado tiene que ver con situaciones que los maestros y autoridades poco conocen: las constantes fricciones, dentro y fuera de la escuela con sus compañeros, sus intentos por practicar un deporte (box, futbol, correr) o actividades que lo alejen de la calle y por último, con la confirmación de que aceptaba la normatividad escolar en cuanto a la apariencia que debe de tener para asistir a la escuela.

Dentro de la escuela, según describió él mismo, sus peleas constantes durante primer y segundo grados, le habían ganado fama de pendenciero entre sus compañeros, razón por la cual continuamente, dice, otros varones lo retaban, aunque no le quedaba claro por qué con tanta insistencia. Los episodios violentos en que se involucra le ganan una cierta reputación que empieza a sumarle enemigos y a generarle dificultades. Se trata de una forma de prestigio que entre varones se asocia la búsqueda de riesgos y retos, donde poner en peligro su bienestar físico es bien visto (Figuroa 2007, Olavarría, 2005). De este modo, quien enfrente y le gané a Aldo en una pelea se hace acreedor del prestigio que para muchos chicos de secundaria resulta fundamental. Pero además, el escenario de desventaja social parece añadir otros elementos. Al preguntarse por qué constantemente lo desafían, dentro y fuera de la escuela, alude a un escenario de precariedad compartido con muchos de sus compañeros, donde la obtención de respeto pasa por la demostración de actos cuya peligrosidad es intrascendente, en los cuales termina por no importar que tan autodestructivos sean y que tanto sufrimiento pueda provocarles después (Bourgois, 2010).

Sus problemas fuera de la escuela corren paralelos a lo que le sucede al interior. Aldo empezó a trabajar con su papá en el barrio de Tepito a los trece años, dos años antes de la plática. Aldo narra cómo, hacía un año, invitó a salir a una joven que conoció en su trabajo y que resultó hermana de un muchacho vecino del lugar, conocido por agresivo. Días después de haber ido ambos a Chapultepec, el hermano de la chica empieza a hostigarlo en el local donde trabaja, le advierte que no le hable a su hermana porque además le caía “mal”. El conflicto continúa hasta que el chico enfrenta a Aldo y a pesar de que aquel saca pistola y navaja, las hace a un lado porque la pelea le dijo, será “limpia”. Aunque Aldo “ganó” la pelea, señala que:

Aldo.- Tengo la nariz chueca, me piso mi cara y pues si me dobló, apenas me empezaba a defender, por eso mi hermano me dijo “debes de aprender”. Allí en Tepito hay un gimnasio, se llama el gimnasio “Los hermanos Hernández”, nos metimos allí. Ahorita estoy en una escuela de box, pero pues también es por defensa propia, no es por andarle pegando a todo mundo.

Cuando relata sus experiencias con el box y su asistencia al gimnasio, su tono de voz se vuelve seguro y tranquilo. Platica que su papá entrenó boxeadores, algunos de ellos que han alcanzado cierta notoriedad como Humberto *La Zorrita* Soto. En todo momento señala que ni él ni su papá utilizan sus conocimientos en box para agredir o amedrentar a nadie, si acaso dice, para defenderse cuando regresan por la noche o si son agredidos en algún otro lugar. También enfatiza en el desacuerdo que tienen él y su papá con las peleas “clandestinas” que dice se llevan a cabo en la zona de Tepito.

Aunque Aldo cuestiona a los maestros y prefectos con cierta frecuencia, en sus críticas, matiza y evita descalificativos, aunque sus relatos son fluidos, se expresa con cuidado, no hay insultos hacia nadie, tampoco valoraciones meramente subjetivas. Contra lo que se pudiera pensar, ha aceptado castigos y omisiones de la autoridad. Cuando la Responsable de Servicios Educativos, la profesora Sasha, le dice, “no hagas caso” cuando se queja del alumno que lo insulta, después de que observó y escuchó a Aldo, es posible que esta recomendación haya sido hecha por Sasha porque sabe que Aldo la atenderá y no responderá al alumno, al parecer la maestra sabe que no será Aldo quien cause problemas. Aldo obedece a la maestra y no pasa nada dentro de la escuela, es en la calle donde el conflicto desemboca en una pelea. La omisión de la maestra y la insistencia del alumno en agredir a Aldo, lo lleva a lastimar seriamente al chico:



Aldo.- Ya dejé encargada a mi hermana con mi tía, bajé a la secundaria a dejar un trabajo de Español, me lo encontré y me dice “No, pues ora (sic) sí que no estamos adentro y no se meten tus papás, los maestros”, le digo “No, espérate”. Me dijo que era un miedoso, no pus ora (sic) sí cuando te empiezan así a agredir hay una, cierta... yo tengo un carácter que hasta que me dice la paciencia hasta aquí, no veo límite. Agarró el chavo y se quita su playera y según que sabía box, viene corriendo así (hace un movimiento como de quien va rápido corriendo sobre alguien), yo no hice nada, dejé que se me aventara. Me abrazó, me apretó del cuello, ya lo agarré y nada más le metí un cabezazo en su cara, lo senté, pero sí se cayó. Cayó en el filo de la banquetta, se pegó en la sien, no sé si le dolió, pero sí salió todo sangrado, salió su papá y ya el lunes, el lunes en la noche vino su papá.

El papá del chico lastimado acude a hablar con Aldo en tono de amenaza y el problema trasciende a la escuela. Esta situación se ve favorecida porque ambas familias no sólo viven en el mismo barrio, sino que además comparten espacios comunes por ejemplo los fines de semana cuando los varones juegan fútbol rápido en una cancha de la colonia. En esa ocasión, Aldo cuenta que a las ocho de la noche del sábado le tocó jugar contra el equipo del padre del otro alumno, quien al intentar quitarle la pelota, lo empuja, Aldo cae mal y se desgarró el pie. Debido a que se trata de una caída producida durante un partido, como sucede a menudo y el conflicto es en la escuela, Aldo no reclama, ni dice nada, se queda con la lesión y va a la escuela hasta el martes siguiente, el lunes falta debido al golpe.

A pesar de lo sucedido, en la escuela el conflicto persiste. Posteriormente, el mismo alumno lo insulta y lo escupe en la escuela, Aldo se mete al salón del alumno, le da un cabezazo, lo tira al suelo y lo pateó en la cabeza, aunque lo llevan a la dirección, después de eso, Aldo afirma que no lo vuelve a molestar, “hasta me habla” señala. El problema es que ahora es un amigo de ese alumno, el que agrede a Aldo y con quien había tenido la escaramuza por la que traía rasguños en la cara el día de la entrevista.

#### 7.3.4.2 La incidencia de la familia

Durante las conversaciones con Aldo, resaltaba la comunicación que al parecer mantenía con su familia: su hermano mayor, su mamá, su papá y su hermana menor a quien siempre se refería como “mi hermanita”. Fue su hermano mayor quien acudió a la escuela para solicitar a las autoridades que evitaran las provocaciones de que era objeto Aldo, es su mamá a quien se refiere como una persona de carácter fuerte que lo anima para no dejarse llevar por quienes lo provocan: “como dice mi mamá para pelear hacen falta dos, si uno no quiere, “ay déjalo que se pelee con la pared”, para evitar problemas, mejor me hago pa atrás, aunque me digan *Eres niña, Sí, soy niña.*” Con su papá convive en distintas actividades como correr o jugar futbol y es quien le insiste en la importancia de trabajar honestamente, así como en practicar una disciplina como el box.

De acuerdo Aldo, en su familia existe cordialidad y respeto. Si se enojan o tienen problemas, tratan de hablar y calmarse. Narraba que según su papá: “Para el que le guste el trabajo, va a haber trabajo, pero al que no, pues... Mira, fue una cuestión de suerte que atendí al patrón” quien finalmente se lo llevó a trabajar con él a uno de sus locales en Tepito y le brindo la confianza de manejar el dinero de las ventas. La estrecha convivencia con su familia era un factor que incidía en las actitudes de Aldo con relación a los problemas que enfrentaba dentro y fuera de la escuela.

Si bien la trayectoria de Aldo en la escuela da cuenta de numerosas peleas, afirma estar haciendo un esfuerzo por evitarlas, terminar la secundaria y continuar trabajando. Aceptó que le enoja que insulten a su familia, en particular a su mamá, pero que las recomendaciones de ella misma lo ayudan a contener su disgusto y evitar peleas. La mamá de Aldo es señalada, no sólo por él mismo, como una persona de carácter fuerte, por separado, también varios prefectos la describen como una señora de “carácter” que, cuando la mandaban llamar por los casos de indisciplina de su hijo, le decía abiertamente y frente a ellos, que no iba a estar yendo de balde cada rato porque ya la conocía.

#### 7.3.4.3 La práctica de box como alternativa de disciplina y el manejo de situaciones sin recurrir a la ofensa o descalificación

El otro factor es la práctica del box en que lo había introducido su papá. Para Aldo practicar box en un gimnasio era una forma de disciplinar su cuerpo de manera metódica, no para agredir, sino para defenderse y controlarse a sí mismo, sobre todo cuando era blanco de provocaciones de otros varones dentro y fuera de la escuela. Cuando platicué con Aldo, traía varios rasguños en la cara y según nos dijo, estuvo a punto de pelearse minutos antes, pero había logrado evitar que la situación pasara a mayores y que se enterarían los prefectos o el subdirector.

Practicar una disciplina como el box de manera sistematizada, ayuda a Aldo en el manejo de sus conflictos y a observar ciertos acontecimientos con una mirada ética, como su total desacuerdo con las peleas clandestinas. Wacquant afirma que se trata de un “culto plebeyo a la virilidad” que en escenarios de marginalidad les permite a quienes lo ejercen, protegerse de la calle y la violencia de los barrios en que se mueven, además de manejar las presiones de la vida cotidiana (Wacquant, 2005) El pugilismo está doblemente valorado al articular ciertas cualidades masculinas respetadas en las calles con los valores convencionales del esfuerzo individual y de regularidad tan santificados por la sociedad dominante. El conocimiento y control sobre sí mismo que aporta la disciplina del pugilista, pueden originar un sentimiento de estar en paz con uno mismo y con el resto del mundo. Por otra parte, la cortesía y la deferencia se convierten en una forma de trato obligado (Wacquant, 2005) que Aldo mostraba al no referirse a ninguno de sus contrincantes con ningún adjetivo calificativo o palabra altisonante. Le costaba un poco más de trabajo mantener expresiones objetivas cuando se trataba de su relación con los maestros, prefectos o autoridades con quienes mantenía dificultades.

La práctica de box parecía incidir en que Aldo se expresara como “experto” y se dirigiera a sus compañeros como si él fuera mucho mayor que ellos y poseedor de una gran experiencia, por ejemplo al señalar que: “... llegan a haber ora sí que jóvenes que igual sienten que pueden con todos y cuando no, les pasa algo y ya vienen los papás a reclamar y allí afuera empiezan los papás y que no se aguantó el chavo, que trae a sus tíos, sino a sus hermanos”.

La misma firmeza y serenidad que muestra Aldo cuando relata sus experiencias de peleas, es la que usa para señalar que él sabe en qué momento y cuando se pueden hacer

o usar ciertas cosas. Afirma que, aunque tiene varias perforaciones y piercing en las orejas y otras partes del cuerpo, nunca usa sus accesorios en la escuela porque entiende que allí debe de obedecer y cumplir con las disposiciones con las que se comprometió al ingresar.

Aunque la vida de Aldo transcurre en espacios donde la pobreza y la violencia son vistas con normalidad (Iztapalapa y Tepito), ha echado mano de los elementos que tiene a su alcance para procurarse una existencia que parece evaluar como satisfactoria, si bien se plantea propósitos a mediano plazo como seguir apoyando a su hermana. Cabe mencionar que Aldo acostumbraba ahorrar dinero en “tandas”, la última de ellas de 2400 pesos, la cual pensaba usar en parte para comprar un regalo para su hermana, quien cursaba la primaria y nos contó, era una excelente estudiante con 9.9 de promedio.

El control que ejerce sobre sí mismo le causa orgullo y le sirve también en el ámbito escolar, lugar en el que probablemente más lo ponen a prueba. Aldo acepta la normatividad de la escuela como una condición necesaria porque ellos se están formando dice. Sobre los maestros se expresa de modo similar, que son capaces y preparados, sobre todo se expresa muy favorablemente del maestro de Formación Cívica y Ética que tuvo en primero y segundo grados, de quien señala “ese maestro mis respetos, sabe hablarte y dar su clase”, no así de la maestra de la misma asignatura que les da en tercero, Irina, con quien ha tenido diversos problemas.

Con Aldo la agencia, implica el cuestionamiento a sus maestros o la autoridad. Sin embargo, la forma en que expresa el cuestionamiento, se distingue por el respeto con que, aun entre desacuerdos, se expresa para referirse a ellos, sin insultos hacia la maestra o el padre del compañero que lo lesiona, por ejemplo. Lo único que sí afirma es que posiblemente el alumno que lo provoca y su amigo “me tienen coraje porque no me han podido pegar bien”. Hacia la maestra de Formación Cívica y Ética, manifiesta desacuerdos que tienen que ver con el trabajo de ella, pero no la descalifica ni la ofende de manera personal, lo cual sí sucedía con la maestra quien se refería a él con distintos adjetivos calificativos: grosero, irrespetuoso, flojo y perteneciente a una familia con pocos valores que le daban demasiada libertad para decir groserías. En las pláticas con la maestra, predominaban los descalificativos, mientras que las referencias específicas a la forma de trabajo de Aldo fueron muy escasas.

Por último, valdría la pena preguntarse hasta qué momento Aldo mantendría el dominio sobre sí mismo, el control de sus emociones y enojos en la escuela frente a otros

varones, sobre todo cuando el prestigio masculino, asociado a la participación en peleas, es considerado por otros varones como digno de ser disputado, lo cual significaba que agredirlo y tratar de vencerlo en las peleas, llevaba a demostrar que eran mejores y “más hombres” que Aldo.

7.3.5 Andrey: “no me gusta enojarme, porque ya me conocen, no soy muy tolerante”

7.3.5.1 Andrey y su familia

La plática con Andrey tiene sus orígenes en situaciones relacionadas con su aprovechamiento académico, con la indisciplina institucional que mencionan algunos de sus maestros y con las actitudes que muestra durante las observaciones de clase. En clase, muestra una relativa autonomía con relación a las actitudes del resto de sus compañeros varones. Pregunto a los prefectos y a Madeleine si me recomiendan a algún alumno con quien iniciar las entrevistas, de entre los que me recomiendan se encuentra él porque es agradable y buen alumno, “medio peleonero” dicen, pero “buen niño”. Pocos días después, en los resultados de los ensayos COMIPEMS, observó que Andrey tiene el más alto puntaje en el último ensayo. Esta conjunción de rasgos en su trayectoria escolar favoreció que fuera con él, con quien iniciara las entrevistas.

A primera vista Andrey parece un alumno rudo. Posee un físico corpulento, aunque conversando con él, la plática corre con fluidez, resalta su tono grato de voz y su predisposición para compartir sus experiencias escolares y familiares. Andrey vive a una cuadra de la escuela, frente al preescolar que se encuentra en la misma manzana de la secundaria. La casa que habita es propiedad de su abuelita, pero la comparten entre su tío y sus hijos, sus abuelitos y él y su mamá. Debido a que sólo menciona que vive con su mamá, le pregunto por su papá y dice, con mucha precaución, que se encuentra en el Reclusorio Norte<sup>58</sup>, con una condena de dos años.

Aunque expresa escaso conocimiento de por qué su papá se encuentra en el reclusorio<sup>59</sup> y recuerda muchos problemas con él desde que estaba en la primaria porque su papá era adicto y tenía la costumbre de desaparecer por días. Aun así, también recuerda haber tenido pláticas de “mucha confianza” y dice que cuando llegó a convivir con él,

---

<sup>58</sup> El Reclusorio Norte es uno de las cinco instituciones de este tipo que se encuentran en la Delegación Iztapalapa. El total de reclusorios en la Ciudad de México son once.

<sup>59</sup> Aldo explica que él sólo sabe que mientras tomaba con algunos amigos, éstos le dieron dinero para conseguir más botellas, pero al no encontrar nada abierto se tardó por lo que llamaron a una patrulla, ya que sus amigos pensaban que se lo había robado.

“convivíamos muy padre, como él ha vivido ciertas experiencias, es decir malas, me puede ayudar más en cositas de esas”. Andrey y su familia son cristianos dice, acerca de su papá refiere con cierto orgullo que en el reclusorio “ya hasta es pastor”.

Sin embargo, aclara que a quien ve más como su papá es a su abuelo materno, quien siempre ha estado al pendiente de él. Cuando se le pregunta si admira a alguna persona en la vida, sin la menor duda, inmediatamente contesta:

Andrey.- A mí mamá porque es muy luchona... Si ella dice “quiero algo”, aunque que no tiene muy buen sueldo, ella lo consigue, ella ahorra, ella es fuerte, es, tiene una cosa que es admirable, es ... trabajadora, luchona, no se raja y siempre allí está apoyándome.

La mamá de Andrey es empleada doméstica, lo que dice no ha impedido que ahorre y compre lo que necesita: la computadora de Andrey, sus útiles escolares o la televisión. Su actividad, dice Andrey la agota mucho, lo cual al parecer le causa bastante consternación:

Andrey.- Mí mamá tiene diferentes horarios, pero casi toda la semana trabaja y los martes va a ver a mi papá, regresa casi de noche. Llega cansada y luego yo, me siento mal. A veces va por el metro Guelatao, otras más lejos, luego regresa a las 9 o 10 de la noche.

AF.- ¿Siempre ha trabajado?

Andrey.- Sí

A pesar de inconvenientes que le generan hecho de que su padre se encuentre en el reclusorio o las incertidumbres económicas derivadas del tipo de actividad laboral de su mamá, Andrey expresa admiración por su mamá, trata de recuperar los aspectos que considera positivos de la relación con su papá y en la escuela, siempre mostró calma y consideración por la opinión de los demás compañeros.

### 7.3.5.2. Entre la autonomía, el respeto y la pertenencia. “Soy intolerante, pero... a todos les hablo”

En la escuela, por algunas semanas Andrey cobró notoriedad por ser el alumno que más alto puntaje obtuvo en uno de los ensayos de examen COMIPEMS<sup>60</sup>, algunos maestros lo describían como un alumno inteligente y centrado.

Durante las clases, Andrey departía con bastantes compañeros y compañeras. En clases de Formación Cívica y Ética, durante las exposiciones de los equipos, era común que varios de los compañeros del grupo rieran e hicieran burla del equipo que se encontraba al frente. A veces repetían en voz alta lo que los alumnos expositores decían, hacían exclamaciones de asombro o preguntaban al equipo al frente qué habían dicho ya que según afirmaban, no se escuchaba, lo cierto es que quienes exponían solían tener un tono de voz muy bajo. Andrey parecía guardar distancia de esas actitudes, si bien a veces reía y platicaba con quienes estaban sentados cerca de él, lo hacía con una voz muy tenue, permanecía tratando de escuchar y no bromeaba ni se burlaba por las posibles equivocaciones de los alumnos y alumnas al frente como hacían sus demás compañeros. Cuando algún expositor al frente, decía algo sobre la clase que consideraba importante escuchar, solía preguntar con cuidado, pero con voz lo suficientemente alta: *¿Cómo dijiste? ¿Qué dijiste que era X cosa?*, si algún alumno de los bromistas interrumpía le decía *Oh, espérate*, o al expositor o expositora *No le hagas caso*.

Todos los equipos, cuando tenían que exponer mostraban diferentes grados de nerviosismo, sin embargo, el manejo que hacían del mismo era muy diferente. Algunos equipos leían unas hojas, con tono de voz bajo y muy rápidamente de modo que el grupo se aburría casi de inmediato. Otros trataban de ser más creativos y trataban de manejar su espacio de exposición con dibujos, representaciones o música. Sin embargo, el riesgo de ser blancos de burlas y descrédito siempre estaba presente. En el caso de Andrey, las bromas y burlas parecían no importarle demasiado, si bien estar al frente lo ponía nervioso, se centraba en la exposición que tenía que dar y hacía poco caso de los comentarios.

En la misma clase de Formación Cívica y Ética, una actividad consistía en lecturas grupales del libro de texto en voz alta. Después de que algún alumno leía varios párrafos, la maestra procedía a preguntarles acerca de lo que habían comprendido de la lectura.

---

<sup>60</sup> En una visita posterior a la secundaria, cuando la generación a la que pertenecía Andrey ya había salido, el director señaló que Andrey había obtenido una de las puntuaciones más altas en el examen COMIPEMS, no ya de ensayo, sino en el que contaba para el ingreso a bachillerato por lo que se había quedado en su primera opción en nivel medio superior.

Regularmente Andrey leía de manera clara y fluida y pocos alumnos hacían lecturas en voz alta con esas características, de modo que leer frente al grupo era una de las actividades que más evitaban algunos alumnos. Independientemente de cómo leyeran, pero sobre todo en los casos de quienes leían con voz muy baja y entrecortada, esta actividad constituían una de las que más burlas generaban entre el grupo. Cuando la maestra preguntaba a Andrey, sobre lo leído, a pesar de su nerviosismo, pensaba brevemente sus respuestas y contestaba de manera acertada, según afirmaba la maestra. Además de darle escasa importancia a las burlas, Andrey parecía no sentir pena de sus expresiones de inseguridad, a diferencia de la mayoría de los alumnos.

Andrey convivía tanto con los considerados como “indisciplinados” por las autoridades como con los que describía como “tranquilos: “hay un grupo, que también les hablo bien, son niños como que más tranquilos se podría decir, se van a un lugar y pues se juntan, a la vuelta de allá, pero les hablo bien”. En las clases de Educación Física solía organizar equipos y jugar cualquier deporte, principalmente fútbol. Durante los recesos se le veía platicando y bromeando con la mayor parte de sus compañeros.

Las múltiples interacciones de Andrey con casi todos sus compañeros llegan a resultarle incomprensibles. Cuando le preguntó por qué se junta con este o aquel compañero, él mismo señala que no sabe bien por qué ya que a veces, ni siquiera les gustan las mismas cosas, sólo decía que tal vez porque se trataba del “relajo”.

La amplia convivencia que Andrey mantiene con sus compañeros y que se observó durante las clases y recesos, es en parte confirmada por él mismo cuando se refiere a que les habla a todos, inclusive a los que son “tranquilos”. Entre su mismo círculo de amigos, cuando a la pregunta acerca de qué es lo que lo identifica con ellos, responde sin titubear en el caso de dos de sus amigos: “Cuando los maestros “se pasan, entre los dos les decimos sus cosas, bueno más yo... También jugamos y nos divertimos juntos, sí nos llevamos bien, me identifico con él”.

Con los otros compañeros duda:

Con Leo... con él no sé ni porque me cae bien, ha de ser el relajo, también con Fedor no sé qué me identifica muy bien, porque ni los mismos gustos tenemos... Digamos que no sé porque me junto con él (ríe) porque no tengo cosas en común con él, pero pues me cae bien y ay andamos luego haciendo nuestras cosas.



Por último, cuando comentamos sobre consumo de alcohol o alguna droga con sus amigos, no duda en señalar lo siguiente:

Andrey.- Me parece que mi amigo César sí ha consumido (voz muy baja). En lo personal como yo he tenido una mala experiencia con eso que le conté de mi casa y mi papá, como que a las drogas o a cualquier vicio les tengo cierto miedo, como que me estaría arriesgando a lo tonto. Además, pues no es algo que diga si no lo pruebo me muero, no es algo que me llame la atención, ni siquiera tengo curiosidad, no entiendo para que puede servir.

A pesar de que para Andrey la experiencia en su casa, con su padre, define la postura de rechazo que tiene frente al consumo de drogas, evita expresar condenas o juicios contra quienes sabe que las consume, en su caso simplemente señala que no le interesan, ni siquiera le causan curiosidad.

#### 7.3.5.3. Ser parte del grupo de varones: “Llevarse” tiene sus límites

Para él integrarse, “llevarse” y jugar era una cuestión que tenía que ver con compensaciones, con mantener un equilibrio y con una especie de “acuerdo” entre varones, según el cual, si participaban, deberían de soportar las implicaciones del juego, pero si no estaban de acuerdo o de humor y lo expresaban, dejarlos en paz.

AF.- Con tus compañeros, ¿qué opinión tienes de ellos, qué relación tienes con tus compañeros?

Andrey.- Pues, digamos que a todos les hablo bien... pero luego ellos se ofenden, pero luego yo también me paso de listo y así.

AF. ¿Cómo?

Andrey.- Si, de una y una, tú te pasas ahorita, yo después, pero hay algunos que se hacen, como si nunca hicieran nada.

AF.- ¿Como equilibrar?

Andrey.- Sí, así, como que uno me da dos “sapes”, después yo se los cobro y así.

Al relatar los juegos que los varones acostumbran practicar, señala que una vez que los participantes aceptan los intercambios, nadie tiene consideraciones con los demás:

Andrey.- Luego eso de aventar las cosas es entre todo el grupo, nos ponemos en la esquina y órale a aventar los cuadernos de todos. Digamos que se hacen grupos, pero casi siempre cuando se avientan cosas y eso, es de todos contra todos, no hay que yo no le aviento a él porque es mi amigo, de hecho si está cerca se lo aviento a él y digo que fue el otro para que se lo aviente... Luego también para los experimentos, el otro día trajimos limones y pues nos agarramos a limonazos entre todos.

“Llevarse” implicaba reconocer la capacidad del otro a un trato equitativo porque ser “pesado”, entonces era facultad de todos los involucrados. Cuando esta premisa no se cumpliera, el riesgo de pelearse era bastante serio. Pero por lo general, los varones que se involucraban en un juego, también debían saber mantener ese equilibrio, porque de otra forma no “se valía” dice. Si él decía que no participaba, considerar su petición y respetar su decisión, al igual que tendría que ser con los demás compañeros. Para él, el problema eran los “muy llevados” o “necios” que no entendían.

Por otra parte, insistía en su falta de paciencia hacia aquellos que se querían “pasar” de listos, es decir, que seguían jugando “pesado” aunque él les dijera que ya no debido a que estaba haciendo alguna tarea pendiente, le parecía demasiado parecida la broma o simplemente no quería en ese momento:

Andrey.- En lo personal yo he tenido muchos conflictos porque digamos que soy un poquito intolerante.

AF.- ¿Te enojas cuando se pasan de listos?

Andrey.- Sí (con énfasis). Cuando se pasan de los límites, he estado a punto de pelearme con varios, pero a la mera hora se echan para atrás. Es que soy uno de los más enojones de allí. No soy conocido por ser muy tolerante y pues entonces, se genera eso de conflictos que luego nos estamos llevando bien y se empiezan a pasar, les digo que se estén, pero si no entienden, sí soy el que más rápido me enojo creo. Sí es mucho conflicto luego con esas cosas.

Para Andrey “llevarse” tiene sus límites: no “se vale” considerar o tratar a las mujeres como si fueran hombres o faltarles al respeto, hay que respetar cuando algún compañero, él incluido, expresa que no le gusta alguna forma de trato o “juego” o que no tiene tiempo para ello y cuando considera que algunos lo que quieren es “pasarse de listos”, es decir, abusar de los demás.

En cuanto a sus compañeras, Andrey mostraba desacuerdo con aquellos alumnos que agredían a las mujeres. Según él, no era válido, aunque también le sorprendía, la falta de reacción de sus compañeras ante situaciones que él consideraba como de falta de respeto. Al respecto señalaba:

Andrey: Hay unos hombres que he visto que se, se llevan con mujeres como si fueran otros hombres y de eso no estoy tan de acuerdo porque luego las avientan y pues tienen que ser conscientes de que no. Unos si

son más, más calmados, más respetuosos, pero otros lo toman como “ah es otro hombre”

AF.- ¿Has visto algún problema por eso, entre hombres y mujeres?

Andrey.- Pues, muchas de las niñas que luego les hacen eso pues hasta eso no dicen “¡Ah, me molesta!”, o que digan algo, (esto último lo dice con notable sorpresa) como que sí, ya se acostumbraron a la forma de ser de amigos, pero pesados irrespetuosos, no sé.

Para Andrey resultaba un tanto incomprensible que las compañeras a quienes trataban de forma que ellas no estaban de acuerdo, no expresaran su molestia y lo explica a partir de que “ya se acostumbraron” a ese tipo de trato que él identifica como de “amigos pesados”.

#### 7.3.5.4 Cuestionando a las figuras de autoridad. El manejo del entorno

En cuanto a sus actividades fuera de la escuela Andrey dice que no acostumbra salir mucho de su casa. Asistía de vez en cuando a un taller de hip hop en el Centro Comunitario de la colonia, pero casi siempre estaba en su casa, en la computadora y viendo la televisión. Le gustaban las caricaturas (*Bob Esponja*) y programas “antiguos” dice, como *El Chavo o Papá Soltero*, programas extranjeros como *¿Quién da más?* (en televisión por cable). Le gustaba estar en la computadora porque de Internet bajaba programas de edición de imagen, de música o de video, quería aprender y esperaba algún día trabajar en eso:

Andrey: Estoy en Facebook. Como estoy entrando a eso de la música, luego me da la cosquillita de componer según yo música en la computadora, pus ay me agarro a estar y le intento, eso lo he dejado de hacer un poquito, pero pues sí trato de descargar los programas.

Andrey quería estudiar Ingeniería en Informática (le interesaba aprender a hacer programas), trabajar una vez que hubiera terminado sus estudios, ahorrar, iniciar un negocio y estudiar música después. Sobre todo, decía, para que su mamá “ya no trabaje”. Durante la plática, Andrey señalaba continuamente su interés por aprender o por aprovechar las situaciones en que se encontrara, aunque éstas le fueran desventajosas, no sólo de la escuela sino en los diferentes ámbitos en que se movía. Así es como para él era importante aprender de su papá: “como él ha vivido ciertas experiencias, es decir malas o sea que me puede ayudar más en cositas de esas”. Con cierta timidez, afirma que su papá

ha hecho cosas “malas”, pero de las que le interesa aprender de modo que a futuro, él no haga lo mismo.

En cuanto a la escuela, Andrey es un chico que cuestiona formas de autoridad constantemente. Acerca de su papá dice que ya tenía fuertes problemas con él en la primaria:

Andrey: Las últimas veces, cuando estaba en la primaria él y yo teníamos muchos problemas. Él tenía problemas de adicción, entonces me encanijaba que el hiciera, bueno que él me regañara por hacer cosas que no debía y el hacía cosas que no debió hacer ¿no? Entonces fue siempre mi reclamo contra él y mucho tiempo le agarré un enojo muy cañón. Hasta le decía, “me caes mal”, (ríe apenado y dirige la vista al suelo), por decirlo”

Para Andrey, si su papá hacía cosas “malas” (desaparecer varios días de su casa o ser adicto a las drogas) perdía legitimidad para poder llamarle la atención cuando él también las hiciera, sin embargo, este rechazo, no descartaba que las experiencias y su intercambio mediante conversaciones con su papá, pudieran servirle a futuro para evitar cometer errores similares, toda vez que la trayectoria de Andrey aparecía como bastante exitosa, no sólo académicamente, sino como parte de un grupo donde interactuaba con prácticamente todo tipo de compañeros y compañeras y quienes eventualmente podían verlo con cierto respeto: las burlas hacía él eran escasas o no se referían a su persona u orientación sexual como en la mayoría de los demás casos. No era conocido por ser muy estudioso y él mismo decía que no se “llevaba bien con los alumnos” aplicados o inteligentes. Al señalar que les hablaba bien a los “tranquilos”, pero no tanto a los “aplicados”, acentúa más la coincidencia de caracteres o gustos, es decir la empatía, que un criterio académico para relacionarse con los demás.

Afirmaba que le gustaba aprender, pero los maestros no le agradaban tanto, sobre todo si hacían cosas que él consideraba como injusticias, al respecto afirmaba haber tenido “muchas discusiones con los maestros por eso”, como el caso del maestro de Informática, quien según Andrey comete arbitrariedades, la última de ellas ese mismo día, al hacer público ante el grupo que no iniciara la clase hasta que él no se hay puesto la bata, retraso que se debe dice a que a veces llega tarde a esa clase que es las 7 de la mañana.

La tranquilidad y seguridad con que se expresa de todos sus compañeros (aunque no le agraden) e inclusive su capacidad de formar grupos cercanos de convivencia con compañeros, con quienes no sabe porque se junta con ellos o que consuman droga, no

desdibuja sus propósitos o su manera de conducirse, tiene claro lo que lo altera y piensa que debe controlarse. Sus compañeros no lo agreden ni provocan, al describirse como intolerante él mismo concede un margen de aceptación ante las interacciones y prácticas que como varones acostumbran en su grupo. Se trata del delicado límite entre de lo que es jugar pesado y “aguantarse” por un lado, y por otro “pasarse” de listo con compañeros que no están dispuestos o en condiciones de aceptar esos juegos en dado momento. Andrey se refiere a la dignidad y respeto, que deben existir en el trato tanto entre alumnos, como de los maestros hacia los alumnos.

Andrey expresó tener proyectos específicos con estrategias para llevarlos a cabo (Schutz, 1995), además sabía el tipo de instituciones a las que necesitaba ingresar, que tenía porque además como decía “estoy en eso, lo estoy investigando”. Varios meses después, al regresar a la escuela después de finalizado el trabajo de campo, la generación de Andrey ya había salido y hecho el examen de COMIPEMS, para el que tanto se les preparaba en la escuela. Pavel, nos platicó, con bastante regocijo, que de todos los alumnos de la secundaria que lo presentaron, Andrey fue uno de los alumnos que obtuvo mayor puntaje del total de alumnos que aplicaron. Actualmente se encuentra cursando el tercer grado en el CCH Oriente de la UNAM, ubicado en Iztapalapa.

Tiene proyectos y la confianza suficiente para emprenderlos. Muestra interés por aprender de todo lo que le gusta, pero también de aquellas situaciones que le son adversas. Hace uso de los elementos que se encuentran a su alrededor, no importando si le representan una desventaja. Tiene capacidad de “agencia” en la medida en que a la mayor parte de sus experiencias trata de encontrarles una orientación donde aprenda algo, la victimización por la situación con su padre y los desacuerdos con los maestros, están ausentes de su postura.

Expresa distintas actitudes autónomas, como el escaso interés en pertenecer o formar parte de un grupo de varones que fuera respetado por involucrarse en actos de riesgo. Es esta parte la que resiente Andrey, debido a que si bien no tiene problemas ni se queja por la forma en que se llevan los varones de su salón, sí le causa conflicto establecer los límites cuando no puede o simplemente no quiere participar de los juegos “pesados” comunes entre ellos ya que de una u otra forma, se niega a hacer uso de la violencia con ellos. Si bien, los intercambios violentos en distintos grados representan una de las prácticas más frecuentes entre los alumnos de la secundaria, su irritación procede precisamente de su negación para usar o seguir usando la violencia con sus compañeros

cuando éstos insisten en ir más allá de lo que los acuerdos y equilibrios en los juegos de varones están permitidos para Andrey. . Esto último marca una diferencia otros varones, con Vladimir por ejemplo, para quien el respeto se gana mediante el abuso sobre otros y la pertenencia a bandas, además de mostrar un gran resentimiento hacia la autoridad que traducía en violencia verbal como amenazas.

Al igual que con Aldo, Andrey construye sus márgenes de agencia diariamente con los elementos que tiene a su alcance. De manera similar, en ambos casos, rasgos familiares o de la comunidad donde viven, los limitan al mismo tiempo que les posibilitan aprender y actuar. Ambos se distinguen por tener varios proyectos a futuro, conocen los escenarios en que planean y reconocen límites en el trato con los demás. Entre estos espacios relacionales se ubica la escuela, punto de encuentro donde analizan y cuestionan a la autoridad, donde las construcciones simbólicas los llevarán a elegir identificaciones de género bajo la forma de incesantes competencias y equilibrios cuyos resultados sobre quién es más hombre que los demás, nunca son definitivos y se deben de reanudar día con día.

## REFLEXIONES FINALES

A lo largo de esta investigación se ha puesto especial interés en analizar a la escuela como un espacio donde se naturalizan distintos tipos de violencia. Este análisis requirió considerar al menos tres elementos. En primer lugar, el escenario sociocultural más allá de las paredes de la institución escolar en que transcurre la vida de los jóvenes, la reglamentación institucional a las que están obligados a atender diariamente y por último, la construcción de un mundo y una cultura estudiantil, que son al mismo tiempo, resultado y respuesta del alumnado a los dos primeros elementos.

### **El contexto estructural y el papel de la escuela**

Se ha hablado en extenso sobre la zona de Iztapalapa donde se localiza la escuela, una amplia franja territorial entre los límites del Estado de México y la Ciudad de México que desde su fundación, se ha distinguido por condiciones de pobreza extrema y elevados índices de delincuencia. El barrio donde se ubica la escuela, a pesar de encontrarse cerca de vías rápidas y zonas residenciales como las que se identifican en la vecina delegación de Benito Juárez, se distingue por la dificultad de acceso y tránsito interno. Estos rasgos, que se detallan en el capítulo tres, convierten a esta parte de Iztapalapa en una especie de gueto dada su escasa accesibilidad, pobreza y la falta de servicios tan elementales como el agua entre amplios sectores de la población de la zona.

El panorama laboral descrito por los alumnos y alumnas, muestra a la colonia como abastecedora de mano de obra no calificada (trabajadoras domésticas o despachadores en terminales de rutas de transporte, por ejemplo), una población con bajas remuneraciones económicas, inestabilidad laboral y una desigualdad de ingresos que se acentúa para las mujeres. Las madres de los alumnos que laboraban y que frecuentemente también eran jefas de familia, ocupaban empleos con mayor subordinación e inseguridad laboral que los varones, con salarios más bajos y jornadas más largas. De esta forma, la imagen de un mercado laboral donde las mujeres tienen mayores desventajas, se presenta a los alumnos como un fenómeno normal.

Estas condiciones laborales generan que la inestabilidad económica sea parte de la normalidad cotidiana para la mayoría de los alumnos y sus familias. Fue poco común que

los padres constituyeran los únicos proveedores de la familia,<sup>61</sup> además los empleos con algún tipo de seguridad laboral (atención médica, contrato de base o salario fijo más prestaciones) fueron casos raros.

Los relatos de los jóvenes sobre su vida en el barrio, así como la información proporcionada por maestros o autoridades, presentan cuadros de pobreza y desigualdad que integran un escenario de violencia estructural. Alumnos, maestros, autoridades, todos, tuvieron historias sobre los hechos violentos o de inseguridad que marcaban las vidas de la población de la zona. Desde la desaparición de personas, es el caso una niña de cuatro años, la existencia de locales de venta de droga al menudeo bajo la fachada de comercios legales y administradas por vecinos, la aparición de camionetas con maletas de droga hasta los asaltos en transporte público. Se trataba de eventos que los alumnos reconocían como demasiado riesgosos, pero que ocurrían en su entorno inmediato, a las afueras de sus casas o a su paso por la calle, sin poder evitarlo y que podían surgir en cualquier momento, pero que en el caso de los varones, a pesar del temor que les causaba, también mostraban curiosidad para investigar.

La violencia objetiva que forma parte de la vida cotidiana en el barrio y que aparece como un “estado de cosas normal”, según señala Zizek (2009), sienta las bases para que la violencia subjetiva afecte, tarde o temprano a los pobladores. De modo más concreto, se trata de lo que señala Bourgois, cuando se apoya en Galtung, al describir una opresión político – económica crónica, una desigualdad social enraizada, de la imposición a ciertos sectores de la población, de condiciones de sufrimiento físico y/o emocional, expresados entre otros, en altos niveles de pobreza y condiciones de trabajo abusivas y precarias. Situaciones derivadas, a nivel macro, de las condiciones desiguales en el intercambio internacional y que a nivel local, se expresan en mercados de trabajo explotadores (Bourgois, 2005).

Todas estas circunstancias a las que se habitúan los alumnos, alumnas y sus familias, parecen disponerlos a formas de violencia más directas: la desaparición de familiares como es el caso del padre de Mildred; ser testigos inesperados de videos de abusos sexual infantil como sucede con Julieta, saberse víctimas casi seguras de asaltos fuera de sus casas o ser testigos de la aparición de cuerpos de jóvenes muertos, mutilados y arrojados a cualquier calle, algunos de ellos vecinos o personas con quienes alguna vez

---

<sup>61</sup> Sólo en seis de los veinticuatro alumnos y alumnas entrevistados los padres eran los proveedores únicos.



tuvieron tratos. La violencia estructural parece cernirse sobre ellos, de modo que el hecho violento adopta un carácter aparentemente ineludible, hasta presentarse como un riesgo que pasa a formar parte de la regularidad de sus vidas, existencias llenas de incertidumbre. Cuando algunos de estos hechos violentos los perjudican directamente, el suceso no los toma por sorpresa, aunque siempre dejaron ver una profunda aflicción.

Ante estos episodios de desapariciones, videos sobre algún abuso u homicidios o cuerpos arrojados, las reacciones eran contradictorias, además de que su procedencia, a veces desconocida, acentuaba sus inquietudes y temores. Mientras algunos mostraban abnegación y dolor, otros expresaban coraje y miedo, pero sobre todo, era común la intención de olvidar. Excepto por la violencia que proviene de familiares o el asalto en transporte y a transeúnte, una gran parte de los hechos violentos a los que se enfrentan los alumnos y alumnas en la zona, parecen provenir de instancias desconocidas: las desapariciones como los cuerpos arrojados y los videos de abuso representan experiencias que los perturban, pero sobre cuyos orígenes o autores no saben absolutamente nada y, en algunos casos, no quieren saberlo. Intentan comprender y tomar algunas medidas como evitar salir de sus casas, deshacerse de los objetos (una computadora) que los llevaron a ver el video que les impactó o bien, afrontar la búsqueda del familiar desaparecido y vincularse a organizaciones no gubernamentales para emprender la tarea, porque sin acompañamiento experimentado, han aprendido que difícilmente lograrán algún avance como nos lo describe Mildred.

Frente a este panorama y a pesar de los retos, miedos y peligros que representa la escuela para sus jóvenes personas, la secundaria representa un espacio de contención frente a esta violencia comunitaria y en casos específicos hasta de la violencia intrafamiliar. Aunque cuestionan las contradicciones que identificaron en la escuela, por ejemplo al señalar que existe una normatividad aplicada frecuentemente con disparidades y no pocas arbitrariedades, la mayoría aceptó que las reglas son necesarias y que la escuela les representaba una oportunidad de cara a su futuro. Para los alumnos, la escuela es el lugar al que van a aprender para obtener elementos que les permitan hacerse de mejores condiciones laborales y para lograr este fin señalan, hace falta orden. La escuela continúa siendo un lugar de resguardo, un espacio en el que de acuerdo a sus respuestas se sienten bastante seguros, además de proporcionarles conocimientos con los cuales intentarán a futuro gobernar su destino.

## Las familias

Las familias de los alumnos y alumnas de la secundaria presentan dinámicas muy heterogéneas y muchas de ellas se encuentran en constante proceso de reestructuración. Existe la familia nuclear tradicional, donde el hombre es aun el proveedor principal, las encabezadas por mujeres, las familias extendidas, aquellas con padres enfermos o ausentes que han dejado de proveer y con padres que han maltratado a las madres e hijos por prolongados periodos de tiempo, pero a quienes se les considera aun “jefes de familia”, figuras de autoridad y depositarios de las decisiones.

Este escenario concuerda con algunos análisis sobre el impacto que las transformaciones socioeconómicas han tenido en la estructura familiar, en particular en el papel de los varones como proveedores y cabezas de familia. Se ha pasado de la “sociedad segura” a una “sociedad de riesgo” donde los individuos están expuestos a las vicisitudes del libre cambio, situación que los mantiene en un estado de continua tensión (Gómez, 2007) donde el desempleo masivo, la feminización de algunas actividades (con el consecuente desplazamiento de los hombres), la precarización e informalización laboral han tenido múltiples efectos sobre los varones y la vida familiar.

De acuerdo con las descripciones de alumnos, alumnas y la comunidad escolar en general, el desempleo y la inseguridad laboral entre los padres era mayor que entre las madres, quienes a pesar de desempeñar labores menos remuneradas y en lugares de mayor subordinación, en caso de pérdida de sus empleos, tenían menor dificultad para encontrar nuevamente alguna fuente de ingresos. Los padres optaban más por actividades donde contaban con cierta autonomía, aunque ello les representara mayor inestabilidad laboral. Al igual que como lo señala Gómez (2007) en su análisis sobre la masculinidad y condiciones laborales actuales, en este estudio se encontró que la depresión, las enfermedades mentales, el alcoholismo, la intolerancia y diferentes expresiones de violencia son sólo parte de los resultados a que están expuestos los varones, en otros tiempos jefes de familia proveedores con autoridad y poder de decisión indiscutibles.

Debido a que las familias presentan dinámicas y estructuras muy heterogéneas, estas dinámicas de cambio y precarización de la vida laboral afectan a los alumnos de manera diferenciada. Cuestiones como los resultados escolares, los desacuerdos en las decisiones al interior de las familias, mostrar un comportamiento “desobediente”, los

problemas y abusos entre madre y padre, así como los las dificultades económicas, desencadenaban de manera reiterada violencia hacia los alumnos y alumnas.

Continuamente, varones y mujeres de ambos turnos señalaban haber sido objeto de maltrato físico. Tanto madres como padres participaban en estos actos que repetidamente iban acompañados del abandono de la familia por parte del padre.<sup>62</sup> Mientras la figura paterna aparece muy a menudo como detonador de situaciones de violencia contra su pareja y los hijos, el maltrato a los hijos varones de parte de las madres de familia se convertía en una práctica común. Alumnos como Fabber recordaban con particular consternación, los maltratos físicos a que lo sometía su madre, en otros casos, los prefectos y maestros describían cómo durante las reuniones bimestrales para firma de boletas, cuando ante los reportes o malas calificaciones, madres de familia había llegado a golpear a sus hijos o hijas sin importar la presencia de maestros, compañeros o los familiares de los demás compañeros<sup>63</sup>.

La familia tradicional autoritaria o con tintes democráticos, pero estable dio paso a una especie de “familia mutilada” constituida ahora de heridas íntimas y violencias silenciosas (Roudinesco, 2010) y en constante cambio. Los varones han soportado todos estos cambios y se han visto a sí mismos despojados de su papel de jefes protectores, proveedores y tomadores absolutos de decisiones, para ser ahora sujetos de todo tipo de cuestionamientos y desafíos dentro y fuera de los límites familiares. Las inseguridades y miedos producto de estos procesos, frecuentemente se proyectan ahora en ejercicios cada vez más violentos hacia sus parejas e hijos.

Con relación a la escuela, las familias expresan actitudes ambivalentes. Por una parte, se comprometen con una educación escolarizada y la obtención de un certificado académico, se apegan a una formación que favorezca un cambio en su perspectiva sobre el mundo y la manera en que se lo apropian, pero que además les asegure una mejora económica y social. Por otra parte, se aferran a disposiciones escolares e identidades tradicionales de género que les propone la heteronormatividad escolar, identidades que

---

<sup>62</sup> En algunos casos, los padres que abandonaban a sus familias, pasados algunos meses restablecían contacto con ellos, pero ahora con residencia aparte. También podían formar otra familia y, en el caso de los alumnos varones, esta situación era motivo de un profundo resentimiento hacia la figura paterna.

<sup>63</sup> Un prefecto describió cómo, en una reunión bimestral para firma de boletas, se le “ocurrió” dar a la mamá de un niño la queja de que su hijo constantemente se salía o buscaba salirse de sus clases para ir a buscar a sus amigos de un grupo en el que había estado anteriormente, ante lo cual y sin ningún previo aviso, de repente “que lo agarra a cachetadas enfrente de todos los demás papás, no le importó”, el prefecto terminó señalando: “me arrepentí de haberle dicho a la señora”.

difícilmente encontrarán un lugar en las sociedades en permanente cambio. Sociedades con sujetos cuyas identidades se han distinguido por su temporalidad, fragmentación y hasta paradójica constitución (Hall, 201; Bauman 2011) y donde la incertidumbre económica parece la única seguridad. De hecho, de acuerdo con lo observado, la variedad de actividades, gustos, intereses y opiniones que expresaron los alumnos, aparentemente contradictorias a veces, apuntan a la formación de jóvenes con rasgos afines a estas identidades modernas, donde sin embargo, la prevalencia de masculinidades hegemónicas continúa abriéndose paso.

### **En la escuela...**

La escuela del análisis aparece como una institución cruzada por tensiones, que trata de cumplir con las tareas pedagógicas asignadas, en búsqueda constante por el reconocimiento de la comunidad, pero también con excesivas cargas de trabajo académico y no académico. En este último caso se ubican las tareas administrativas, la participación en concursos y el mantenimiento de las instalaciones en buenas condiciones.

Como parte de este interés por cumplir su tarea académica y de la búsqueda de reconocimiento, las actividades que fomenta exaltan un modelo de varón de corte militar. En el trato con los alumnos, la generalidad de los maestros continúa apegado a una familia tradicional nuclear y a la imagen de un hombre proveedor, tomador de decisiones y juez moral, propio de una figura autoritaria, a quien los cambios estructurales han restado vigencia. Estos rasgos obedecen al tipo de normatividad que se desarrolla, cuyos orígenes se remontan a las corrientes del higienismo y la eugenesia introducidas por los gobiernos mexicanos de principios del siglo veinte (Granja 2009, Urías 2007). Estos planteamientos implicaban una marcada diferenciación entre la presentación y formas de conducirse para hombres y mujeres. Con las mujeres, estas corrientes resultan particularmente rigurosas en cuanto al uso “correcto” y “decente” del uniforme, suposición que se ajusta a una normatividad moral instalada en las escuelas mexicanas desde principios del siglo veinte (Granja, 2009) donde se enfatiza en los juicios de carácter moral sobre de las mujeres.

Esta reglamentación es de corte heteronormativo porque propone modelos de identidad basados en estereotipos de género con cargas morales donde la fortaleza, dureza y una vida pública intensiva aparecen como rasgos obligados entre los hombres, mientras que con las mujeres prioriza modelos comportamiento que incluyen una vestimenta adecuada.

Las implicaciones de esta heteronormatividad para las alumnas, se manifestaron de manera imprevista, pero insistente durante el estudio. Aunque la mayoría de las alumnas señalaban que no solían usar falda o valerinas de colores específicos en otros espacios, desde que iniciaban su vida escolar, se veían obligadas a apegarse a los usos del uniforme y ser objeto de valoraciones morales mientras se encontraban en la escuela. Iniciaba entonces un escrutinio continuo que podía convertirse en abuso verbal tanto de parte de alumnos como de compañeras. El arreglo personal, el tipo de lenguaje y largo de la falda definían la “clase” de mujeres que eran: “decentes” o “inmorales”.

En este escenario, aludiría a los apuntes de Bourdieu (2010) sobre la importancia de instituciones que como la escuela inculcan aprendizajes y refuerzan el papel dominante de los varones y sobre todo a la aceptación de las familias para ceder a la escuela este tipo de decisiones, al menos en la de este estudio. Con la inserción de los varones en este rol dominante, sin que lo perciban ellos como tal, los alumnos también parecen empezar a percatarse de las posibilidades de un orden social (Connell, 1995) en que los usos violentos contra sus compañeras pueden llevarse a cabo con toda naturalidad. El ejemplo más representativo fue el de la opinión con tintes morales de un chico sobre la falda acortada de sus compañeras que en su versión más extrema, puede ser llamada “fácil”, “loca” o “puta” porque ella “se lo gana”, señalamientos que aparecen como aceptables, como si se tratase de una descripción fidedigna de lo que la alumna representa ante la comunidad de estudiantes.

Por otra parte, para los varones sus actividades siempre eran más importantes que las de sus compañeras. Las alumnas y las actividades que realizaban eran menoscabadas por ellos al expresar que los temas de sus pláticas eran “cosas de mujeres”, “eso de lo que ellas hablan, de chismes” (capítulo 6), porque pues finalmente “eran mujeres”; pintarse y leer sus revistas no tenía el mismo valor que conversar sobre luchas, peleas, perros, armas o fútbol.

Debido a que los asuntos de las mujeres eran vistos como menos importantes, algunos alumnos se asumían con la autoridad para callarlas, algunas veces mediante insultos, lo cual podía ocurrir durante alguna discusión, una opinión en desacuerdo o para desacreditar sus opiniones en asuntos que consideraban eran “de hombres”. Sin ser una forma de interacción común, callar e insultar a las mujeres resultaba una práctica que varios varones llevaban a cabo, sobre todo si ninguna autoridad o maestro estaban presentes. Cuando eran reportados a las autoridades, a veces aceptaban la agresión, pero lo común

fue negarla y tratar de culpar a las compañeras. Las mujeres, frecuentemente eran responsabilizadas de los abusos que pudieran padecer de parte de sus compañeros por “llevarse demasiado” con ellos o por su forma de vestir.

En México, la Educación básica está regida por documentos normativos como el Artículo Tercero, así como los contenidos curriculares vigentes. El primero establece los propósitos y orientaciones pedagógicas generales, mientras que los segundos indican los lineamientos, programas y planes de estudios. Sin embargo Furlán (1998) ha descrito cómo ante la falta de propuestas que apoyen a la escuela para mantener el orden, la disciplina y realizar esta tarea pedagógica, la institución escolar se ha apegado a criterios jurídico y médico patológicos. Agregaría que además, como en el caso de la escuela de esta investigación, se insiste en el apego a corrientes de pensamiento higiénico militares introducidas hace más de un siglo y que estuvieron vigentes cuando la enseñanza del civismo de corte ritual y con énfasis en el nacionalismo del siglo veinte resultaba coherente con estos enfoques. Esta adhesión a prácticas pasadas, resulta hasta cierto punto comprensible dado que con ello la escuela mexicana obtuvo seguridad y proyección a futuro, además de que posibilitó la construcción de una propuesta de identidad nacional congruente con el progreso que al Estado mexicano de la primera parte del siglo pasado le interesaba promover. En la actualidad, los programas y enfoques han cambiado, por lo que el énfasis en prácticas de corte militar, se encontrarían normativamente y pedagógicamente rebasadas.

Esta “presencia viva” que evoca un estado de cosas pasadas (Paz, 2000) y las alterna con el presente, no sólo se expresa en la orientación normativa de la escuela. Los tiempos en que reinaba la estabilidad y la seguridad familiar son vistos con nostalgia por los maestros, quienes continuamente se lamentan de que los alumnos y sus familias no son como los de antes. Las concepciones que varios maestros expresaron sobre los alumnos y sus familias eran bastante desafortunadas y ante ello se respondía con más prohibiciones y castigos, si bien éstos parecieron nunca ser suficientes.

Una presuposición más, muy extendida entre los docentes, es que con tantas familias encabezadas por “madres solteras” la situación “empeora”. Estas concepciones muestran también la permanencia de representaciones socioculturales apegadas a estereotipos de género donde la presencia de los varones como jefes de familia o la existencia de las familias tradicionales nucleares, son modelos socialmente aceptables.

En la escuela, actuar de manera individual y mostrar que se puede competir y ganar, sobresalir académicamente o mostrar habilidad para relacionarse con los compañeros y resolver problemas por sí mismos (como los abusos de otros alumnos) y nunca dar problemas, son vistas como habilidades que todos deberían de poseer de acuerdo con los criterios de maestros y autoridades. La situación cambia cuando se trata de cuestionar o reclamar sobre lo que los alumnos consideran una arbitrariedad de las autoridades. El alumno que reclama por tratos abusivos de parte de las autoridades (prefectos o maestros) es ignorado, pero si reitera su protesta, entonces es visto y tratado como conflictivo e indisciplinado.

### **El currículo oficial y la heteronormatividad**

La escuela constantemente echa mano de los recursos normativos con que cuenta, sin embargo al apoyar una propuesta de identidad apegada a estereotipos de género, como ya se mencionaba, entran en juego elementos ajenos a la tarea pedagógica escolar que normativa y curricularmente tiene asignada la escuela pública en México. El aprendizaje de estos modelos de identidad se convierte en un propósito institucional central, de modo que parecen adquirir vida propia e independiente de los propósitos pedagógicos formales o del marco normativo con un enfoque democrático, el énfasis en la heteronormatividad ejemplifica esto. Sucede que los recursos normativos internos se aplican en una vigilancia intensiva para que los alumnos, entre otros asuntos, cumplan con medidas como el casquete corto y las alumnas lleven la falda a un largo considerado como adecuado, esto es a la altura de la rodilla.

Sin duda existe una parte de la disciplina escolar asociada al orden y control que permiten que en cualquier escuela se aprenda en colectivo, pero este enfoque se desdibuja al mezclar los asuntos pedagógicos (establecidos en planes y programas) con los de carácter militar y moral que se trabajan en la escuela de nuestro análisis, pero que se contraponen y terminan por desplazar a los pedagógicos. Tal es el caso de los contenidos y enfoques con equidad de género, respeto a la diversidad y ciudadanía democrática presentes en el currículo de educación básica para secundaria, pero que son relegados por parte del sistema normativo escolar y desconocidos por la mayor parte de los maestros, en parte debido al carácter segmentado del trabajo docente de secundaria.

A partir de estas reflexiones, quiero anotar algunas interrogantes acerca de las prácticas escolares observadas y los planteamientos curriculares oficiales. En primer lugar,

aunque los contenidos de la asignatura de Formación Cívica y Ética están dedicados a sentar las bases entre los estudiantes para el ejercicio de su ciudadanía en un entorno democrático, para lo cual el programa incluye contenidos y prácticas específicas, la propuesta resulta marginal ante la difusión que hace la escuela de patrones de comportamiento como los observados y, sobre todo, del desconocimiento y lejanía que la mayor parte de los maestros mantenían con relación a la asignatura de Formación Cívica y Ética. El enfoque, los contenidos y prácticas de esta asignatura sólo tienen destinadas dos horas a la semana para su desarrollo en las aulas, son desconocidas por la mayor parte de los maestros, pero coexisten con la constante difusión de patrones de corte militares y morales. Por una parte estas prácticas se alejan del marco normativo representado por el Artículo Tercero y los contenidos curriculares establecidos, por otra parte constituyen una camisa de fuerza que contrarresta el ejercicio de prácticas afines a una ciudadanía democrática al interior de la escuela.

Adicionalmente habría que preguntarse por una propuesta pedagógica que sustituyera a esta de raíces higiénico- eugenésicas, católica y con énfasis en prácticas castrenses que ha permeado la vida estudiantil de la secundaria. Cómo y qué elementos tendría que integrar para ser viable en las escuelas públicas. Algunas de las bases que presentan el enfoque y contenidos de Formación Cívica constituyen un piso común inicial, pero otras sin duda estarían dadas por una propuesta de identidad desvinculada de modelos militares con un enfoque transversal en temas relevantes actuales que favorezcan la cohesión social y el sentido democrático de la vida en sociedad. Las propuestas con base en identidades de corte militar o los procesos que involucran ejercicios violentos pueden pasar a constituir parte de las representaciones culturales identitarias de los varones, no se observó lo mismo con las propuestas que exaltan prácticas ciudadanas democráticas asociadas a valores como la solidaridad, el respeto o la tolerancia por ejemplo. Me parece que la construcción de una propuesta pedagógica como la que se encuentra de manera explícita solamente en la asignatura de Formación Cívica y Ética, tendría que extenderse a prácticas institucionales que contemplen la participación de toda la comunidad escolar. Se trataría de abrir la posibilidad de una apropiación sociocultural de parte de los alumnos que favorezca que las representaciones y formas de pertenencia afines a estas prácticas pasen a formar parte de sus identidades. La discusión acerca de las particularidades curriculares constituyen un tema fundamental, pero que exceden este espacio, sólo quisiera resaltar la importancia de una propuesta de corte ciudadano y enfocada en las mismas habilidades que ya han mostrado los alumnos: su interés y curiosidad por buscar



alternativas de actividades (deportivas o artísticas como lo intentan Aldo o Andrey), el manejo colectivo e individual de las interacciones entre ellos y con sus maestros en las relaciones en clase, en suma ejercer su capacidad de agencia en un proyecto colectivo escolar.

### **Identidades masculinas. ¿Cómo se aprende a ser hombre verdadero en la secundaria?**

El polo de género es, sin duda, uno de los que mayor peso tiene en la construcción de las identidades de los varones. Aunque en la secundaria los chicos expresan gustos, formas de pensar y de interaccionar muy diferentes, existe un tipo de masculinidad que tiende a ser hegemónica, al lado de la cual se sitúan otros tipos de masculinidades algunas de ellas con un carácter subordinado (Connell, 1995). Quiero enfatizar en la importancia que tiene para los varones iniciar y reforzar continuamente su pertenencia a los distintos grupos de pares en la secundaria, pues esto los define como varones ante sí mismos y ante el colectivo de varones a quienes les interesa pertenecer. La opinión, juicios y expresiones que los varones se hagan entre sí es sustancial para su vida escolar. Con este fin retomo a Zizek (2010) para enfatizar en las interpelaciones socioculturales, es decir, los cuestionamientos que les son relevantes y ante los que deben de ir tomando ciertas decisiones.

Los estudiantes mostraron constantemente la importancia que le atribuían a la opinión de sus pares y en ocasiones le asignaron una mayor relevancia que aquello que los maestros les pudieran manifestar acerca de un sistema de valores o a la forma de establecer intercambios entre compañeros. Esto refleja la importancia del universo simbólico en torno al género. La identificación simbólica es el mecanismo por el cual un sujeto va asumiendo una estructura social dada donde ya no se trata de lo que alguien quiera ser, sino en que actuar permite transformarse y formar parte de un campo socio – simbólico específico. Se trata de un mandato simbólico que según dice Zizek (2010), permite al sujeto evadir tensiones o preguntas, que de otra manera muy probablemente impedirían su tránsito hacia las identificaciones.

Estos mandatos simbólicos son tan fuertes debido a que las decisiones que los varones van tomando en un escenario sociocultural dado, les permiten ir construyendo una identidad. La escuela analizada por ejemplo, propone un modelo de hombre de corte militar, pero también el ingreso económico define estatus y quienes son económicamente

independientes y trabajan se convierten en hombres con autoridad para juzgar y valorar a quienes no tienen ese rasgo, fueron los casos de Montag y Vladimir. En ambos casos, reforzar estos modelos mediante actitudes de abuso o discriminación hacia otros varones, complementaba su expectativa de lo que era ser un hombre. Aunque cada quien con sus particularidades, la mayor parte de los varones se apegaban a figuras fuertes ligadas a lo militar, a los ingresos económicos, competitivas, individualistas, sin emociones y con actitudes agresivas.

Para los varones es de mayor relevancia cómo son vistos por los otros varones de la escuela, no es extraño entonces que los alumnos expresen un divorcio entre el proceso de socialización y la creciente preocupación que tienen por la subjetivación, la escuela y los maestros son autoridad, pero no por ello encarnan legitimidad ante los chicos (Dubet & Martuccelli, 1996). Este proceso de posicionamiento entre varones los va vinculando a estereotipos asociados a la homofobia, la misoginia, el riesgo físico o la violencia (Figueroa, 2010; Olavarría & Valdez, 1997; De Keijzer, 2010), elementos constitutivos de ese orden simbólico. Pero el proceso no se completa hasta materializarse en prácticas que les permitirán pasar a formar parte de los colectivos de hombres a los que aspiran, pues se trata del actuar para convertirse en hombre en este caso, según señala Zizek (2010), de atender al mandato simbólico con acciones, no sólo con deseos: entonces para lograrlo desarrollan actitudes y actividades asociadas al riesgo, a la homofobia, la misoginia y de abierta violencia contra otros miembros de la comunidad escolar.

Este proceso tiene amplios espacios para la negociación y de una competencia constante entre los alumnos, pues existe de manera permanente un temor a no ser merecedores de integrar o conducir los grupos que tienden a formar, de modo que este proceso no está exento de tensiones y puede ser muy doloroso (Badinter, 1993). Implica rompimientos afectivos con figuras familiares tan relevantes como la madre o la negación de sí mismos en cuanto a gustos o comportamientos que en épocas anteriores de su vida podían haber sido habituales.

En menor medida, también hubo un grupo de alumnos que se expresó en favor de los conocimientos especializados como rasgos integrantes de una identidad masculina que los definiera como hombres. Sin embargo, también señalaban que ese tipo de temas sólo los platicaban con maestros y los evitaban con sus compañeros porque se burlaban de ellos. Eran los alumnos que como Leon o Laertes, tenían dificultades para integrarse a los subgrupos de varones que se formaban debido a que solían tener otro tipo de intereses y

cuestionaban algunos de los comportamientos y por lo tanto identificaciones que el resto de sus compañeros hacían, pero que en los aspectos de género vinculados a la relación con las mujeres, tenían una postura similar al resto.

En esta formación colectiva de la identidad, la intolerancia y el desprecio hacia los demás compañeros eran expresiones habituales, desde aquellos que buscaban liderazgos a la manera de Montag o Vladimir, hasta quienes eran destacados académicamente y que veían con cierto desdén a los “flojos” “indisciplinados” o los “muy llevados” y con quienes preferían no tener ningún tipo de trato porque eran gente de quienes “ni la pena valía voltear a ver o hablar de ellos”. La descalificación y aplicación de adjetivos, resultaban una forma común de dirigirse o expresarse de sus compañeros. La violencia verbal parecía así, una actitud potencial siempre presente.

### **El ejercicio de la violencia como resultado de un proceso sociocultural**

En el trabajo de construcción de sus identidades, los chicos recorren caminos, como dijera Hall (2011) plagados de incertidumbres, entre las pocas certezas que identifican se encuentra la necesidad de establecer posturas de género. De este modo, demostrar constantemente que se es hombre nunca es suficiente ni definitivo. Los chicos se encuentran constantemente en un esfuerzo por mantener el equilibrio y no caer al vacío del descrédito. De aquí que, como puntualiza Bengoechea (2003) tienden a reforzar actitudes dominantes del uso del espacio (el patio y los salones de clase por ejemplo), del lenguaje (gritos, insultos y bromas) y en mantener la iniciativa para la mayor parte de las actividades escolares.

Para ellos, los problemas derivados de la interacción con los demás se resuelven de manera individual. A pesar de que el maltrato o el acoso se realice entre uno o varios compañeros, prevalece la idea de que cada quien lo debe de afrontar con sus propias habilidades y recursos. Se produce una desigualdad de posibilidades que dan paso a la diferencia entre “llevarse” y “llevarse pesado” y su concepción como un manejo de intercambios eminentemente individual. “Llevarse pesado”, por lo general es una forma de señalar que en la relación no hay equidad y que uno de los involucrados se hace de recursos y redes de relaciones para maltratar a otros compañeros y ejercer un poder (Gómez, 2013) que le permite resaltar entre el grupo de varones a costa de la integridad de otros.

La violencia se convierte paulatinamente en forma de intercambio regular. De ahí la importancia de saber negociar, responder, soportar y sobre todo para hacerse de una red de amistades, es decir, de formar parte de grupos de pertenencia, todo lo cual, les permitirá posicionarse y sortear este tipo de ambientes. Los casos de Teobaldo y Ulises, las peleas en que los alumnos terminan por ser amigos o donde ciertos juegos “pesados” son aceptados por ambas partes como sinónimos de confianza, hablan de “acuerdos de violencia” entre los alumnos, al margen de la normatividad escolar.

Las interacciones diarias entre los alumnos se dan en su mayor parte con el grupo que les asignó la administración escolar, por lo que los alumnos en desacuerdo con quienes son “demasiado llevados” y lo expresan de alguna manera, entran en un delicado juego de contrapesos al tener que convivir diariamente con ellos y tratar de mantener un equilibrio en el que su dignidad está en juego. Para ellos por lo tanto, se vislumbran tres situaciones posibles: 1. aprender a sobrellevar las interacciones con los demás varones y formar parte de sus juegos, lo que incluye intercambios con distintas expresiones violentas, 2. que algunos de ellos conduzcan una sucesión de abusos hacia otros compañeros y que, aun en desacuerdo, participen ocasionalmente, y 3. convertirse en objeto de maltrato ocasional o permanente. La primera situación es la que más comúnmente comparten los varones, por lo que los alumnos echan mano de cualquier tipo de actitud o habilidad verbal, con base en golpes, insultos misóginos u homofóbicos, es decir formas de violencia que les permita posicionarse entre los compañeros.

Para negociar y posicionarse, los varones hacen uso de todos los recursos a su alcance, aunque en este trayecto algunos caerán en el descrédito. Habrá múltiples retos que se autoimponen, como aquellos desafíos a la autoridad donde mediante la violencia verbal frente al grupo, algunos varones tratarán de posicionarse pasando por encima de la clase, como sucedía en la clase de la maestra de Biología. También les sirven las pugnas con distintos niveles de violencia entre los varones (como Montag y Vladimir), cuyo propósito es ser reconocido como el “más cabrón”, según Vladimir. Mediante manifestaciones verbales misóginas y homofóbicas, tratarán de librarse de abusos y expresarán su “hombría” de manera recurrente. La identidad de los chicos se forma en gran parte en oposición a los rasgos atribuidos como propios de las mujeres. Calificarse entre los alumnos como “niñas”, “viejas”, “putos” o “maricones” siempre tuvo connotaciones vergonzantes y con referencia a las mujeres, es decir con lo inferior” que debe ser dominado por los hombres (Olavarría, 2005: 52).

A algunos varones les es posible ser identificados (en términos de las identificaciones que van construyendo) como líderes, al ejercer diversos tipos de violencia: insultos, amenazas, golpes, humillaciones, robos o discriminación, circunstancias que pueden llegar a convertirse en francas persecuciones de unos alumnos sobre otros. Los alumnos maltratados por lo general son alumnos que o no están de acuerdo con este tipo de trato o muestran ciertos rasgos (emocionales, de socialización o académicos) que los agresores detectan y aprovechan para justificar el maltrato. Se encuentran en esta situación los hombres estigmatizados como “maricones” y las mujeres a quienes se juzga como “locas” o descuidadas con su persona. Alumnos y alumnas que todavía tienen definiciones pendientes sobre cuestiones sexuales, pero a quienes sus compañeros ya se les atribuyen rasgos o preferencias sexuales moralmente censurables. Como señalan Ortega, Del Rey y Elipe (2012), son alumnos que, a diferencia de quienes pretenden pasar por encima de ellos para destacar y obtener prestigio, no lograron el mismo apoyo o simpatía de sus compañeros, se comportan con desacierto y en ocasiones llegan a ser agresivos, como fue el caso de Fabber, convirtiéndose en víctimas que agredían y provocando con ello mayor rechazo entre sus compañeros. En este punto además, coincidiría con Ramos, Saucedo, & Funk (2010) en que una parte central de las agresiones y violencia presente en las secundarias son de carácter sexual.

A pesar de que se tiene claro el tipo de identificaciones y de pertenencias que se quieren lograr, alcanzar un lugar o ser aceptado entre el colectivo de varones puede resultar un proceso muy angustiante. De allí las reacciones evasivas o las opiniones despectivas de algunos entrevistados hacia el resto de sus compañeros y en especial hacia quienes les infundían algún tipo de temor por ser compañeros interesados en demostrar ser dominantes. Temor de que ante el tipo de intercambios verbales o los posibles retos físicos, no se supiera reaccionar con la rapidez y agudeza que las situaciones reclamaran y convertirse entonces en la presa de otros. Los alumnos aprenden a ser hombres después de una serie de ritos de iniciación y de un prolongado trabajo lleno de tensiones, miedos, en suma, sufrimientos de distinto tipo (Badinter, 1993), en unos casos por evitar ser objetos de maltrato y en otros, por lograr ser reconocidos como varones dominantes. En este último caso como lo señalaba Vladimir al referirse a la violencia como método para hacerse de dominio de territorio en el barrio. “el respeto lo es todo”. El respeto y honor obtenidos mediante la demostración de dureza, resistencia física y participación en procesos violentos para obtener respeto, se exponen ya en otros estudios (Godelier, 1986; Bourgois, 2010). Se trata de rasgos vinculados con un gran miedo al ridículo que tienen algunos varones

como Vladimir. Este miedo al ridículo y al desprestigio que conlleva, lo alcanza cuando sus compañeros, en una especie de acto de desagravio y aprovechando una breve ausencia de su parte, disponen de sus pertenencias para dejarlas inservibles. En este caso la aflicción de Vladimir es evidente y toda la violencia que había ostentado le sirve de muy poco para encontrar al o los responsables, pues su grupo no le dice una palabra. El suceso afecta de tal modo a Vladimir que al verse llorando, se califica a sí mismo como “puto”, ya que el acto de burla y maltrato de que ha sido objeto y su reacción, le convierten en un hombre deshonrado.

### **La violencia como objeto de consumo**

El acceso constante a redes sociales y a información en internet aparece como un recurso ilimitado que ha alterado hábitos de los alumnos, como los horarios de sueño, los maestros recordaban que a veces se dormían en clases por haber estado conectados hasta altas horas de la noche. Por otra parte, los alumnos parecían estar siempre al pendiente de más y nuevas emociones, aspecto que internet podía satisfacer en cierto modo. Repetidamente por ejemplo, se referían a videojuegos, blogs o portales de internet como “ya pasados”, “viejos”, cuando los habían usado por un espacio de tres a seis meses, mientras expresaban preocupación porque sus compañeros, ya tenían acceso a los videojuegos más recientes o habían encontrado nuevas aplicaciones. La posibilidad de tener acceso en todo momento a casi cualquier tipo de información, diversión y relaciones personales mediante las redes sociales, parecía estar desterrado costumbres y límites establecidos de horarios para divertirse, estudiar o dormir.

Una variante más moderna de la violencia aparecía relacionada con dispositivos como los teléfonos celulares o las posibilidades que ofrecían internet y las redes sociales como medios de comunicación. A pesar de estar prohibidos, los celulares eran llevados por los alumnos para ser usados como herramientas que les permitían etiquetar en redes e iniciar ejercicios violentos contra alumnos y a veces contra maestros. En estos casos, después de obtener una fotografía del alumno(a) o maestro(a), colocaban apodosos con insultos o burlas sobre su edad o ropa y los subían a Facebook de sus grupos, pero también podían ser del conocimiento de toda la escuela en unas cuantas horas.

La relación personalizada con objetos como la computadora y los teléfonos celulares, conectados a Internet, les posibilitaba acceder también a formas de diversión donde la violencia era un producto de consumo del que los alumnos son usuarios

(Hernández Rosete, 2000a). En una situación similar la de los celulares, pero a la inversa, Los chicos podían bajar imágenes de internet y las redes sociales de las que eran miembros, como el Facebook, para etiquetarlos y denostarlos públicamente. También llevaban en sus celulares videos con contenidos violentos bajados de internet para compartir con otros alumnos, prueba de lo cual es el celular que recoge la subdirectora Clarisse cuando sorprende a dos alumnos observando un video de un niño que cae por las escaleras, causándoles mucha “gracia” decía ella, o bien los innumerables videos que suben o bajan de internet sobre peleas de alumnos de esa y otras secundarias.

El uso que los alumnos hacían de las herramientas representadas por el internet, los teléfonos celulares y las redes sociales con estos fines, parecían formar parte de una elección personal distintiva de una era individualista que puede ser profundamente insensible sobre lo que les sucede a los otros (Bauman & Donskis, 2015).

### **La importancia de los rasgos por grupo y la visión institucional**

Los rasgos de los grupos a los que los alumnos son asignados desde que entran a la escuela resultan fundamentales para contener o incentivar los procesos que derivan en actos violentos. Las relaciones y tipos de interacciones que se gestaban al interior de cada grupo mostraban que nadie es neutral: alumnos, maestros o autoridades. Existían grupos donde se observaron equilibrios entre pequeños subgrupos de amigos o alumnos que de manera individual evitaban o enfrentaban el dominio abusivo de alguno de ellos sobre el resto, fue el caso del grupo de Vladimir cuando el grupo, agobiado por sus abusos, opta por maltratar sus pertenencias. Del otro lado, el grupo de Fabber, donde las posturas y actitudes de sus integrantes, daban paso franco a maltratos y exclusiones hacia algunos compañeros, siempre bajo la explicación de que “así es él”, “así se llevan” y “yo no me meto en problemas” o “él se lo busco y además es un castroso”, lo que equivalía a aceptar que cada quien debía resolver sus problemas con los demás o que inclusive se merecía el maltrato. Si el alumno o alumna no sabía manejar sus relaciones con los demás y el maltrato aparecía, entonces era problema únicamente del afectado.

En este proceso que da paso a distintas expresiones de violencia destacan tres momentos: la ausencia de una intervención institucional para identificar y atender los espacios de riesgo, la preocupación de la escuela en la formación un modelo de alumno más identificado con estereotipos de género y la muy extendida tendencia, aun entre los maestros, de pensar que cualquier postura u opinión de los alumnos es “respetable”, porque

“así es” el alumno y tienen derecho a ello, aun en los casos en que se trata de abusos o actos de exclusión. Además, entre las autoridades, docentes y alumnado en general, destaca la percepción de que las expresiones de agresión o violentas son propias de los varones, razón por la cual termina por ser invisibilizada en el universo simbólico del colectivo escolar.

Habría que recordar el carácter segmentado del currículo en secundaria, situación que condiciona en gran parte el trabajo de los maestros, como lo serían los acuerdos para atender de manera colectiva situaciones de este tipo. Aun así y después del trabajo realizado identificamos dos puntos de intervención: los alumnos posibles víctimas de maltrato y los alumnos y alumnas que integrarían el colectivo de espectadores. En el primer caso nos parece que detectar y recuperar a estos alumnos de sus ambientes familiares y escolares de abuso, es una tarea urgente en vista de que no son la mayoría y de que el grueso de los alumnos identifica y acepta normas cuando éstas son ejercidas a partir de criterios de equidad y justicia. La invisibilización de estos procesos supone acciones que las escuelas podrían tomar sin desatender sus propósitos pedagógicos, pero sí de repensar cómo dejar atrás prácticas normativas que le demandan tanto gasto de recursos y que refuerzan significados sociales asociados a estereotipos de género y expresiones que favorecen procesos violentos entre los varones.

### **La agencia en los alumnos de una secundaria de Santa Catarina**

La escuela podía ser profundamente arbitraria e impositiva hacia los estudiantes y más adelante mostrarse como protectora y proveedora de seguridad, sobre todo ante el contexto externo. Vale la pena puntualizar que durante las situaciones que les podían resultar arbitrarias, de riesgo o violentas, los alumnos mostraron numerosas veces su capacidad de agencia (Giddens, 2011) como se muestra en los siguientes casos.

El humor aparecía cuando eran castigados o se tocaban temas incómodos para ellos, entonces se mostraban irónicos, como sucedió durante la clase de taller, cuando en público el maestro pregunta situaciones conyugales de los padres de los alumnos y los alumnos terminan por tomar la intromisión en sus vidas familiares como un tema de broma

También formaban redes grupales para demostrar rechazo a varones abusivos. Cuando un alumno tiende a maltratar a los integrantes de su grupo con el fin de dominar y maltratar, el grupo envía advertencias, pero si llega un límite, organizan una especie de “escarmiento” ahora con las pertenencias del alumno abusivo, las cuales dejan



prácticamente inservibles. Fue el caso de Vladimir, quien al intentar indagar en quiénes eran los responsables, se enfrenta a una muralla de silencio en su grupo.

En el caso de Aldo, desarrollar actividades con algún miembro de la familia e intercambiar opiniones, lo ayudaba a tomar posturas frente a sus compañeros o maestros, como lo era poner en práctica las recomendaciones de ambos padres para no involucrarse en peleas y terminar su secundaria sin problemas. Además, al trabajar junto con su padre, Aldo desarrolla apego por ser una persona “trabajadora”, como es la opinión que tiene de él. Con Aldo, pero también con Andrey, se observó que buscaban emplear parte de su tiempo en actividades que les llaman la atención, la música o la práctica del box. En el caso de Aldo, la práctica de box implicaba refrendar primero un respeto ante ellos mismos, para después tratar con deferencia a los demás.

Otra forma de ejercer márgenes de agencia era mediante expresiones de tolerancia y empatía hacia episodios que podían ser problemáticos. Aldo y Andrey, señalaron repetidamente su interés por aprender de cualquier tipo de situaciones, aun de aquellas que le resulten desventajosas o que les afecten emocionalmente. Andrey es quien lo señala más claramente, al tratar de aprender de su padre, a pesar de las desavenencias entre ambos y de que se encuentra en ese momento en el reclusorio. También es tolerante con sus amigos, quienes pueden ser “pesados”, porque él también lo es y a quienes atiende cuando le señalan que no les gusta cierto tipo de trato o de apodo. En ambos casos, a pesar de expresar diferencias con adultos, nunca se refirieron a ellos con adjetivos o insultos.

Por otra parte, como señala Buenfil sobre la pregunta de si “¿la violencia genera siempre y solamente efectos opresivos?” (Buenfil, 2012), a pesar de lo que pareciera bajo una mirada superficial, la respuesta no podría ser absoluta. En el caso de esta escuela, la violencia observada muestra la búsqueda de alternativas identitarias de parte de los jóvenes, así como la existencia de un manejo de recursos con las que los alumnos hacen frente al entorno estructural e institucional que los rodea. Por otra parte, expresa la necesidad institucional de establecer ordenamientos indispensables para un entorno que asegure el aprendizaje de los alumnos, situación que me arriesgo a señalar, plantea un entorno mucho más violento de lo que en realidad se necesita para alcanzar esos objetivos.

En este escenario con numerosas carencias económicas, los alumnos combinan los elementos que tienen a su alcance. Aunque limitados, la mayor parte de ellos tratan de usar

las herramientas de que disponen dentro de la institución escolar desde el primer día que asisten a ella. Se vio a una escuela que puede ser profusamente autoritaria y violenta, donde resultó ilustrativo que los alumnos tuvieran actitudes sumamente tolerantes y respetuosas con sus maestros, sin que esta actitud fuera necesariamente recíproca. Muchos maestros y autoridades tenían opiniones muy desafortunadas de los alumnos, que se encargaban de hacerles saber continuamente. Sobraban desde luego los alumnos, que también faltaban el respeto a los maestros, sin embargo, en defensa de estos jóvenes podemos decir que deben aprender a vivir bajo una violencia estructural y familiar de la que también son producto, un entorno plagado de inseguridades e incertidumbres, donde se promueve un modelo de varón ligado a estereotipos de violencia, proceso en el cual, la escuela tiene un papel clave.

La escuela está sujeta a situaciones de tensión producto de las distintas tareas, a veces contrapuestas, con las que debe de cumplir, pero también por aquellas tensiones que cada escuela se genera de manera particular. La escuela tan pronto les proporciona conocimientos para apropiarse y posicionarse en sociedad, como puede significar un filtro que deja a bastantes en el camino, aquellos que han fracasado. En el caso de esta escuela de este análisis, intenta cumplir las tareas de carácter curricular vigentes para toda educación básica, donde se encuentra suscrito un modelo de identidad ciudadana, por otro, promueve modelos de corte militar más afines a expresiones del civismo de principios del siglo pasado. En este último caso, el ejército y las corporaciones similares terminan por constituir una alternativa de vida más o menos clara para los alumnos y alumnas a futuro, una gran ventaja frente a las incertidumbres que encarnan otros proyectos, aun aquellos representados por los de carácter profesional.

Pese a todas estas desventajas, producto de las tareas contradictorias y excesivas que tiene asignadas, la institución escolar, continúa siendo, al menos en el caso de esta escuela, un espacio de contención ante la impredecible violencia estructural que les rodea y donde los alumnos se sienten seguros. Un lugar donde finalmente, como la mayor parte de ellos lo manifestaron, aprenden y obtienen elementos que a futuro, les permitan apropiarse de otra perspectiva del mundo, que les permita lograr, como es su derecho, mejores oportunidades de vida.

**ANEXO**

**CONCENTRADO DE ENTREVISTAS**

*Estudiar y sobrevivir en Iztapalapa. Etnografía de la violencia e identidades masculinas en una escuela secundaria de Santa Catarina*

NOTA. El código se refiere a: Número de entrevista/Sexo/Nombre del Alumno o alumna/Grado-grupo/Turno

| CÓDIGO          | Descripción  |
|-----------------|--|
| E01HANDREY3FMAT | <p>Alumno de tercer grado, 14 años. Vive en la delegación Iztapalapa. Colonia Álamos. Sierra de Santa Catarina, a tres cuadras de la escuela. Vive en una casa con sus abuelitos maternos y su mamá (38 años), allí también viven tíos con sus familias y sus hijos, pero separados. Su papá (37 años) está en el Reclusorio. Su mamá es trabajadora doméstica y él afirma que aunque su papá tenía problemas de adicción y está en el reclusorio por dos años, su mamá lo visita cada martes, pero Andrey no. En años pasados tuvo muchos conflictos con él, ahora la situación se ha calmado, dice. Tiene una relación muy cercana con su abuelo. Le gusta la computación, admira a su mamá y quiere ser ingeniero en informática. Según comenta ha tenido frecuentes problemas con sus maestros. Considera normal que los alumnos se lleven pesado entre hombres, él sí se lleva y juega “pesado” con sus compañeros, pero considera que a veces “no se meten” con él porque no tiene mucha “paciencia”. En el examen de simulación COMIPENS, Andrey fue el más alto puntaje entre alumnos hombres de la escuela. FAMILIA NUCLEAR EXTENDIDA, MADRE CABEZA DE FAMILIA.</p>   |
| E02HALEXEI3CMAT | <p>Alumno de tercer grado, 15 años. Vive cerca de la primaria que está a un lado de la secundaria, a tres cuadras de la escuela, Sierra de Santa Catarina. Vive en una casa con sus papas y su hermano mayor. Su papá (44 años) es originario de Honduras, llegó a México aproximadamente hace 20 años, se dirigía a Estados Unidos, pero se quedó aquí, cuando conoció a su mamá. Actualmente es despachador de combis en la colonia, trabaja de cinco de la mañana a una de la tarde. Su mamá (43) se dedica a cortar el pelo, es estilista y también a veces trabaja todo el día para que le vaya “bien”. Su hermano mayor estudia en UPICSA, institución de educación superior del Instituto Politécnico Nacional. Quiere estudiar para tener cosas y ser autosuficiente, además porque alguna vez mantendrá una familia. Señala que es común que se lleven “pesado” y considera que los compañeros no deben dejarse si no les gusta. Está de acuerdo con la mayor parte de las reglas y la normatividad establecida en la escuela, ya que son necesarias y son producto de la experiencia de la escuela y en bien de los alumnos. Dice que nunca ha tenido problemas con los maestros, reconoce que pasan “muchas cosas” en la escuela que deben saberse. Es uno de los alumnos con resultados más altos en COMIPENS, FAMILIA NUCLEAR</p> |
| E03HMONTAG3EMAT | <p>Alumno de tercer grado, 16 años. Vive a unas 5 cuadras de la escuela. Las autoridades de la escuela lo consideran, junto con Vladimir, uno de los más indisciplinados. De acuerdo con Montag, los hombres son pesados, la relación entre ellos es “grosera” debido al machismo existente. Asiste a la escuela porque quiere saber cómo mantener a su familia y ayudar a sus hijos. Más adelante dice que quiere ser “policía de vigilancia”, que tiene un primo que es policía en el Estado de México, que al parecer acostumbra extorsionar detenidos o acusados. Le pregunté que si</p>   |

|                    |   |
|--------------------|---|
|                    | <p>no quiere ser otra cosa porque puede ser peligroso, dice que por eso de vigilancia. Me comentó de varias veces que se ha peleado dentro y fuera de la escuela, él mismo se describe como “pelionero” y que no sabe resolver las cosas hablando. Ha tenido problemas con Vladimir. Su papá estuvo en Estados Unidos, su familia es de tres hombres y dos mujeres hermanos. Su papá (46) trabaja en el “sindicato”, dice que no sabe cuál, su mamá es ama de casa. Montag trabaja en un negocio de lavadoras, con su hermano, allí mismo en la colonia. Reprobó quinto año porque dice que su mamá se enfermó, además tuvo un problema muy fuerte con una maestra debido a copiarse un trabajo, tenía 10 años, la maestra no le quiso calificar el trabajo, se peleó con ella y le pegó. Dice que no ve televisión, no tiene tiempo, prefiere la música y sus amigos. Su mamá está enferma. FAMILIA NUCLEAR</p>  |
| E04HDANTE3EMAT     | <p>Tercer grado, 15 años. 3º E. TM. Es muy amigo de Montag. Va a la escuela por su voluntad y porque le gusta convivir con los alumnos y maestros, pero dice que le molestan los prefectos por “hipócritas”. Afirma que los hombres de la escuela se llevan “pesado”. Le gusta dibujar, sobre todo caras humanas y grafitis. Dice que los juegos entre hombres son empujarse, aventarse las cosas, los lápices o botellas, se echan basura adentro de las mochilas, también les cortan los tirantes. Dice que no hay problemas por ser “pasados” porque todos se llevan y se tienen que “aguantar”, si no mejor que no jueguen. Tiene dos hermanos y una hermana. FAMILIA NUCLEAR</p>   |
| E05MESMERALDA2DMAT | <p>Yesenia. Segundo grado, 14 años. Vive cerca de la escuela. Asiste a la escuela para tener una carrera y más adelante no le falte nada. En su grupo los hombres “sí se llevan algo pesado, ellos se llevan así, es su juego”: juegan luchitas y se pegan entre ellos. Entre las mujeres se llevan bien. Considera algunas normas como exageradas, porque mientras regañan a unos, otros hacen las cosas que no tienen permitidas y nadie les dice nada. Entre las mujeres de su salón no hay muchos problemas, si se caen mal se evaden, no se hablan. Dice que jugando se va perdiendo el respeto, como en el caso de los niños, también se van con indirectas y luego ya con agresiones, es como una cadena. Me comentó de un incidente con el maestro de Ciencias, quien tenía sus consentidas y que le por ello le pasaron un anónimo a la Subdirectora para que revisara la clase con ese maestro. FAMILIA NUCLEAR</p>   |
| E06MLENINA3EMAT    | <p>Tercer grado, grupo E. TM. 14 años. Asiste a la escuela porque quiere una “buena carrera, preparación”, le gustaría un buen trabajo, no quiere terminar como la mayoría de la gente de la colonia: “lavando ropa las mujeres o los hombres allí en las combis”. En primero fue jefa de grupo y dice que les pegaba “poquito” a sus compañeros porque no le obedecían y que los maestros le dijeron que no lo hiciera. Considera que los compañero hombres son “muy pesados y no miden las consecuencias”, porque están en tercero creen que pueden hacerse los rebeldes e interesantes. Señaló que en primero el subjefe abusaba un poco de poder y tocaba a las niñas. Dice que la diferencia entre la forma de aplicar la norma es el carácter de cada maestro y cada prefecto. Piensa que en la colonia no hay mucha inseguridad, no hay robo de casas que ella sepa, sólo algunos que venden droga y hasta allí, cuando saben que va a llegar la policía se van al Estado de México, se regresan después de que todo se “enfrió”. Dice que está de acuerdo con la mayoría de las normas y que separen a las parejitas porque a veces es “asqueroso” que se anden besando por todos lados. Su familia materna es de Oaxaca y paterna es de Oaxaca y de Tabasco. Es la más chica de tres hermanos: dos mujeres y un hombre. FAMILIA CON PADRES SEPARADOS. MADRE CABEZA DE FAMILIA. AYUDAN ECONÓMICAMENTE SUS HERMANOS Y LA ALUMNA TAMBIÉN.</p> |

|                  |  |
|------------------|--|
| E07MJULIETA3DMAT | Tercer grado, grupo D. 14 años. Cursó primero y segundo año en el turno vespertino, el tercero lo está haciendo en la mañana, le gusta estar en la escuela, más que en su casa, le gusta estudiar. Dice que tuvo distintos problemas en el turno vespertino con sus compañeras y se siente más tranquila en el matutino. Le gusta cómo la tratan los maestros, pero también le gusta que la regañen, dice que si los maestros son buena onda los alumnos se pasan. Afirma que hay niñas que la ven feo, tal vez porque viene de la tarde, a algunas niñas de la tarde les habla y las de su grupo en la mañana se enojan por eso, dice que las niñas son bien “chismosas”, se lleva mejor con sus compañeros, ellos no andan platicando las cosas que les dice. Los compañeros de su salón casi no se llevan pesado, más bien juegan baraja. Me comentó de una computadora usada que le vendían a su mamá y que al revisarla tenía material de pornografía infantil, por lo que decidió regresarla. Su papá es tablero, no vive con ellos, vive en una casa de al lado y su mamá hace cualquier tipo de trabajos manuales. Dice que no ve televisión, le aburre. Dice que en el vespertino las niñas se insultan más en Facebook que en la mañana. Brenda tuvo el más alto puntaje en el COMIPEMS en toda la escuela. Violencia familiar económica. PADRES SEPARADOS   |
| E08HCLAUDIO3DMAT | Tercer grado 3º D. 14 años. Le enseñaron que en la escuela se va a aprender, pero también a convivir, asiste porque quiere tener un buen trabajo. La normatividad le parece bien porque es necesaria, pero sin exagerar. Dice que algunos compañeros se llevan pesado, bastante brusco, pero no todos, ya que otros más, llevan una amistad “saludable”, expresa que él tiene una relación sana con sus compañeros. Piensa que la forma de comportarse depende de los alumnos, de las personas, no tanto de los maestros. Respeta cuando alguien le dice que no le gusta un apodo y no se lo dice, aunque ya se lo haya dicho anteriormente. En cuanto a los maestros piensa que a veces sí se portan flexibles, el problema es cuando algunos alumnos tratan de “pasarse” y aunque les den oportunidad, no llevan las cosas. Su familia se integra de su papá, mamá y dos hermanos. Su papá tiene un puesto de COMIPEMS, uno de los más altos. FAMILIA NUCLEAR  |
| E09HLEON3BMAT    | Tercer grado, 3B, 14 años. Vive en Iztapalapa. Él y su familia son de Puebla, tiene poco más de 10 años en Iztapalapa. Su mamá está en la casa y su papá vende tacos en un local. La escuela es una gran oportunidad para conocer “varias cosas”, las materias que les enseñan, dice que va a la escuela porque quiere, no porque lo manden. La materia que más le gusta es matemáticas. No le gusta que a veces dejen tanta tarea y se les junta. Considera que sus compañeros son “llevados” y dicen groserías aunque él no se lleve, eso no le gusta. Trata de no llevarse pesado y a veces se molestan con él, lo insultan, no les hace caso, a veces le dicen apodos: “Buzzlightyear” (por la forma de su barba) y “Doguau”, este último un apodo que le decían desde la primaria. Dice que sí ha visto casos de abusos entre niños. Está de acuerdo con las normas, pero algunos prefectos dice que no hacen bien su trabajo. Quiere estudiar arquitectura, primero en el CECYT y después hacer su examen para entrar al IPN. Ha visto material de violencia para cuando le dejan investigar algo, subieron un video de violencia, de una pelea entre alumnos. A él le parece que la diversión de los alumnos es “molestarse”, a veces dice, juegan a que cargan y avientan a los compañeros y los dejan caer. Piensa que a los alumnos “les vale” lo que les dicen los maestros, les importan más los amigos. FAMILIA NUCLEAR |
| E10HGUY1BMAT     | Primer grado 1º. B TM. 13 años. Vive en Iztapalapa. Va a la escuela para superarse, para tener un mejor trabajo, quiere ser policía o en “la militar”. En su familia ha visto y padecido violencia: a su hermana la apuñaló su cuñado y recientemente su papá le pegó, acostumbra hacerlo con todos sus hermanos y hermanas. Su papá ya no trabaja,  |

|                  |  |
|------------------|--|
|                  | era albañil, le dio diabetes de un coraje con su hermano: le iba a pegar a una de sus hermanas y su hermano se metió y lo corrió. Su mamá tiene una tienda de abarrotes en la colonia, dice que a veces le ayuda. De la escuela le agrada cómo se lleva con algunos compañeros y cómo enseñan algunos maestros. Dice que en su grupo se llevan muy pesado tanto hombres como mujeres y a veces tienen conflictos entre ellos, también a niñas les dicen “negra” o “chaparra” por su color de piel o su estatura. Hace poco supo que mataron a dos chavos de su colonia, según los rumores porque vendían droga: los balacearon y los fueron a tirar. FAMILIA NUCLEAR EXTENDIDA. MAMÁ PROVEEDORA. VIOLENCIA FAMILIAR y MALTRATO ESCOLAR.  |
| E11HLAERTES1AMAT | Primer grado, 12 años. Para él la escuela es conocimiento, “aprendes algo de aquí”, además para cuando tenga sus hijos. Piensa que en todo su grupo se llevan pesado, tanto niñas como niños. Dice que los maestros son buenos, pero le molesta cuando le llaman la atención por algo que “ni siquiera”, algunos compañeros le echan la culpa de cosas que no hacen. Los alumnos no hacen caso de los que les dicen los maestros y entonces se enojan. Sus papás se conocieron en la vocacional: su papá es de la Policía Montada de Iztapalapa, su mamá tiene un puesto de libros en el Metro San Lázaro, tiene una hermanita de 4 años. Cuando tienen problemas es por la “mala economía”. Dice que las niñas se llevan como niños: se empujan, se avientan, se alborean entre todos, dice que ahora, como dice su mamá, “las niñas” están muy locas”, tienen hasta tres novios. Dice que a él no le gusta llevarse “de a pegarse”, que a los otros sí. Sabe tocar el violín, la batería y el acordeón, pero ya no estudia porque las cuerdas de un violín por ejemplo, cuestan al menos 600 pesos cada una. Le gustan los videojuegos. Dice que la violencia se debe a la desigualdad, por la “diferencia de razas”, porque unos son blancos otros negros, gordos, chaparros, se dicen “negro”, “cerdos”. FAMILIA NUCLEAR |
| E12HMARTÍ2IVESP  | Segundo grado, 13 años. Turno Vespertino. Tiene un hermano y tres hermanas. Vive cerca, “aquí arribita”, en Potrero. Viven siete en su casa: él, su hermana, sus hermanos, su cuñada, su sobrina, su prima, su papá y su mamá. Es el más chico de todos. Asiste a la escuela para “ser alguien en la vida”, quiere estudiar Peritaje. Amigo de Frollo. En general le gusta casi todo de la escuela. Dice que los hombres se llevan bien y que a veces se llevan pesado: se ponen apodos. Cuando está en su casa hace tarea, trabaja o está en la computadora chateando. Le gustan las caricaturas (casi todas) y las películas como “Los Supercampeones”, juega futbol en el campo (cerca de allí) los domingos, va con un señor amigo de su papá. Ningún maestro le cae mal. Sí considera que algunos compañeros son violentos debido a que se pegan. No le gustan los animales. Esta entrevista fue particularmente magra. FAMILIA NUCLEAR EXTENDIDA   |
| E13HFROLLO2IVESP | Segundo grado 14 años. Es considerado como uno de los alumnos más inquietos de los segundos años. Dice que va a la escuela para estudiar y aprender, “ser alguien en la vida”. De sus compañeros dice que no le gusta que “hay muchos que se llevan y no se aguantan”, su papá murió hace un año y medio, su mamá trabajaba en casas, haciendo quehacer, hace un mes y medio se lastimó un pie y no ha podido volver a trabajar en casa, pero dice que trabaja con un diputado del PRD. Dice que ha visto videos de los que se ve cómo se pelean los alumnos, el último que vio es uno donde está él con un niño que se peleó y que la mamá del otro niño lo quería demandar, pero que siempre no. FAMILIA NUCLEAR   |
| E14HALDO3GVESP   | Tercer grado, 15 años, tercero G. Dice que quiere estudiar contaduría. No le gusta la “conducta” de sus compañeros porque hay veces que no miden las consecuencias. Trabaja con su papá en un negocio de tenis en Tepito. Ha tenido distintos de problemas y peleas con compañeros, incluso le han ido a reclamar familiares de los niños con  |



|                      |  |
|----------------------|--|
|                      | <p>quienes se ha pelado, que según comenta nunca ha sido con ventaja para él, pero dice que quiere terminar bien su secundaria. Le gustan los maestros de Formación Cívica y Ética (FCyE) de segundo y primer año, de Español y Matemáticas porque dice que sus respetos para ellos. Ha tenido problemas con la maestra de FCyE de tercero. Ha visto a los “chocolateros” (personas que distribuyen droga) de la zona donde vive. FAMILIA NUCLEAR</p>  |
| E15HVLADIMIR2AMAT    | <p>Segundo grado, Edad 16 años. Va a la escuela para “no estancarse”. Vive con sus padres. En el turno matutino es el alumno considerado como más “indisciplinado” y “conflictivo”. Trabaja fines de semana en un deshuesadero por Ermita Iztapalapa. Para él respeto y violencia van juntos, son parte de su vida. Comenta que él es muy aparte de sus papás, con ninguno se lleva bien, no profundizó. Me dijo que ha probado de distintas drogas y a pesar de trabajar en un deshuesadero, no usan partes robadas porque si las detectan, les cierran el negocio, es muy riesgoso dice y finalmente no vale la pena, dice. Afirma pertenecer a bandas, sobre todo a los Batos Locos. Durante la plática, constantemente se paraba, gesticulaba y por momentos se movía mucho, parecía que se desesperaba. Al revisar la grabación, me doy cuenta de que en algunas cosas hay contradicciones y al parecer no todo lo que me dice es verdad por ejemplo, lo de pertenecer a varias bandas, que les ha pegado a tres o más, que conoce a Los Reyes, entre otras. FAMILIA NUCLEAR</p>  |
| E16MANA2KVESP        | <p>Segundo grado. 2º. K. 14 años. Va a la escuela porque le gusta, se considera “una niña de promedio, le gustaría ser alguien en la vida”, sus papás dicen que estudie para no sea como ellos. Dice que en su grupo se llevan pesado, inclusive las niñas. Para ella, a esa edad están en una etapa rara, pero ella se siente bien mientras que no sean “pesados”. Es la subjefa de grupo. Dice que a ella sus compañeros le hacen caso cuando hay que mantener al grupo tranquilo. Menciona a César como uno de los niños abusivos de su salón y a Fabber como un chico con el que los compañeros “se pasan”, fue la segunda compañera de Fabber que afirmaba eso. Dice que algunos compañeros toman, de hecho un alumno llegó tomado en días recientes y un maestro se dio cuenta. Es parte de la banda de guerra y lo que menciona al respecto muestra que no considera al director como parte de los logros, dice que el director es “dos caras”. Está de acuerdo con la normatividad de la escuela, también con los prefectos.</p>   |
| E17HALEXANDROVAVES P | <p>Segundo grado, 14 años, 2º. K. Vive en Iztapalapa, pero a quince o veinte minutos caminando de la escuela, cerca del parque Yautlica. Vive con su mamá y sus dos hermanos en casa de su tía. Su familia dejó a su papá porque era muy agresivo y violento, eso sucedió en Baja California, hace como diez años, les pegaba a todos. A ella cuando tenía cuatro o cinco años, su papá le pego con el mango de un cuchillo porque por una travesura, su hermanito de un año se machucó las manos en una bicicleta. Dice que su papá prefiere a los hijos que a las hijas. Al parecer tienen mucho tiempo que no lo ve. Su mamá trabaja en una bodega de cebollas en la Central de Abastos, sale todos los días (de lunes a sábado) a las seis de la mañana, no sabe a qué hora regresa a su casa, pero todos los días pasa por ella y su hermano a la hora de la salida, las 9 de la noche. Alexandrova quiere seguir estudiando aunque todavía no sabe bien qué, dice que le agrada la enfermería. Dice que en primero tuvo problemas con Fabber MAMÁ PROVEEDORA JEFA DE FAMILIA</p> |
| E18HFABBER2KVESP     | <p>Segundo grado, 2º K, 13 años. Es un alumno que es acosado por sus compañeros, dice que le han pegado varias veces, todos o casi todos los del salón, como 38 dice él. Aunque no dudo de que sí suceda, porque las niñas de las Entrevistas 16 y 17 lo confirman, a veces da la impresión de identificarse en cierta medida con la imagen de alumno hostigado. Una alumna, afirma que Fabber, le dio una cachetada en primero. Según narra, el motivo inicial de burla de sus compañeros es que le cuesta trabajo pronunciar la “r” y efectivamente, a veces parece hablar como</p>  |

|                     |   |
|---------------------|---|
|                     | <p>con la “I” de los niños chiquitos, hay cosas elementales que desconoce de su casa o por lo menos no dice con exactitud: la edad de su mamá y de su hermana mayor, con quien mantiene una relación fuera de lo común (juegos de quitarse prendas). Al cambiar de lugar de entrevista, unas alumnas que van pasando, dos de ellas le dicen algunos piropos, “Adiós papacito”, “Hola, mi amor”. Su mamá es enfermera y es viuda, tiene cuatro meses de que mataron a su papá, quien dice Fabber, quiso abusar de su hermana, su mamá tiene otra pareja. Pregunté a dos maestros, sobre Fabber, pero ninguno lo recordaba. MAMÁ PROVEEDORA, CABEZA DE FAMILIA. Violencia familiar. Maltrato escolar.</p>   |
| E19HMUSTAFAAO2IVESP | <p>Segundo grado, 13 años, 2º G. Vive en Tlalpan, se acaba de cambiar a raíz de la separación de sus padres. Lo conocí en la oficina de la Responsable de Servicios Educativos, había mandado traer a su mamá, estaba ella con sus demás hermanas. Parece un niño muy tranquilo, tiene una voz todavía infantil, es muy bajito y delgado, su manera de expresarse es muy correcta y tiene un lenguaje un poco más amplio que la mayoría. A diferencia de otros alumnos, expresa aversión con el maestro Víctor Elías, de FCyE, a quien muchos de los entrevistados identifican como un maestro excelente, amigo, un maestro de verdad afirman. Ha asistido a peleas de perros, lo ve como natural al parecer, la primera vez fue con sus papás. Dice que no le gusta “nada”, ninguna materia, en cambio le gusta cocinar. Si no hace una carrera, se quiere meter a la “milicia” dice (no puedo evitar tratar de disuadirlo), dice que allí en el ejército quiere estar en la cocina, le digo que es peligroso y que allí si lo tratarían mal de verdad, situación que no le gusta y que es motivo de su problema con el maestro de FCyE, según dice. Durante la entrevista y al final, converso un poco con él de manera personal, como me lo pidiera la maestra Sasha. PADRES SEPARADOS</p> |
| E20HRAY3GVESP       | <p>Tercer grado. 14 años. 3º.G. Efraín es otro de los chicos que obtuvo un buen puntaje en el primer ensayo del examen COMIPEMS, en el turno vespertino. Los dos primeros años los hizo en una Telesecundaria., se expresa con un lenguaje muy propio, dice que no le gusta decir groserías, ni irse de pinta, tampoco le gusta irse de pinta. Es hijo único y aparentemente, muestra mucho apego a su familia. Tiene una voz muy tranquila, pero bajita y rápida, por lo que cuesta entender lo que dice. Vive en Iztapalapa y algunos de sus familiares son sus vecinos: tíos y un padrino. Reconoce que sus compañeros se llevan “muy pesado”, lo cual no le gusta. Le causa curiosidad por qué se llevan “muy pesado”, se burlan de una alumna en particular, dice que tal vez por ser este el primer año en que está allí, no comprende, ha preguntado, pero no se le han despejado sus dudas (le dicen “borracha” y la tratan de manera irrespetuosa, le dicen “machorra”, entre otras cosas), pero ha dejado de preguntar porque dice que lo están interpretando como que le gusta. La novia de uno de sus amigos es la única que ha visto que ha defendido a una niña a quien le pegaba un niño. Está de acuerdo con los reglamentos. FAMILIA NUCLEAR</p>                             |
| E21HOBLONSKY2AVESP  | <p>Segundo A. Turno Matutino. Él y su hermano, viven solos con su mamá, quien trabaja todo el día en la fábrica de galletas Gamesa. No viven con su papá, ni tienen relación con él, Alexis expresa un gran rencor hacia él, ya que, según le dijo su abuela a Alexis, cuando iba en quinto de primaria, no quería que él naciera, su mamá no sabe que él sabe, según me comento. Le gusta el anime y la computación, es un estudiante regular que también obtuvo una buena calificación en el primer ensayo de COMIPEMS. A pesar de hacer manifestaciones explícitas de respeto y contra la violencia, ya que él ha sido objeto de burlas (se lo “agarraban de bajada”, dice), también expresa continuamente que las cosas o personas con las que no está de acuerdo, le parecen son ilógicas, sin sentido, las odia. Expresa, de manera directa o un tanto indirecta, que le han dicho o que él hace cosas que</p>  |



|                   |   |
|-------------------|---|
|                   | requieren de un nivel intelectual o de preparación, superior a los demás: hace proyectos, códigos, sabe jaquear. No le gusta salir a la calle, pero sí estar en casa. MAMÁ PROVEEDORA   |
| E22HVRONSKY2AVESP | Segundo A. Turno Matutino. Esta entrevista se realizó con el propósito de tener un panorama más completo de ese grupo. Vive en al menos en dos casas, ambas en Iztapalapa, la primera es la escuela primaria junto a la secundaria, donde sus papás (originarios de Puebla) son conserjes, la segunda es una allí mismo en Iztapalapa que compraron sus papás. Vronsky es un alumno algo tímido, parece estar muy apegado a su mamá, quien, dice, no lo deja salir a fiestas, ni a reuniones en ningún, lado solo sale con ella. Afirma que a veces le molesta la forma en que se llevan en su grupo, pero que de <i>ahí no pasa</i> . Como en otras entrevistas, sale a relucir la figura de Vladimir, de ese mismo grupo, quien dice, hace muchas cosas por llamar la atención. Dice que la opinión que se tenga entre alumnos e más importante que la que algunas de las cosas que les digan o trabajen en las materias sobre respeto. FAMILIA NUCLEAR                     |
| E23HMARCELO1FMAT  | Primero F. Turno matutino. 12 años. Vive en Los Reyes Se trata de uno de dos alumnos que son hermanos gemelos. Dice que viven allí en Iztapalapa, en la colonia Emiliano Zapata. Son cinco de familia, su hermano gemelo, un hermanito menor y sus dos papás. Dice que Su papás es mecánico y su mamá, vende pan de 7 a 10 de la mañana y de 6 a 10 de la noche allí cerca. Es un alumno que parece muy nervioso, constantemente pasaba saliva y para no tartamudear, usa mucho algunas muletillas , habla muy rápido y a veces no se le entiende bien de tantas cosas que quiere decir. Tiene un promedio de 9.8, tiene una voz suave y dice que le molesta que sus compañeros se expresen y le digan groserías. Al parecer hay una situación de acoso hacía él y su hermano en la que le asignan una preferencias sexual. Tiene amigos, menciona algunos de su salón y de tercero, no sale a fiestas y está en su casa. No tiene Facebook, pero sí twitter. FAMILIA NUCLEAR |
| E24HYAGO1FMAT     | Primero F, 12 años, primero F. Hermano gemelo de Marcelo, viven en la Emiliano Zapata, pero no me queda claro si es parte de Iztapalapa o de Los Reyes. Al igual que su hermano, lleva un excelente promedio. Se ve tranquilo y muy propio, habla muy rápido y también pasa saliva constantemente. No está de acuerdo con las peleas y las faltas de respeto que hay en su grupo, aspectos que Yago considera los problemas más graves de su grupo. Comenta algunas cosas de Los Reyes y la inseguridad, el parque cercano a su casa por ejemplo. Dirigió a su grupo en el concurso de Orden y Control, que ese grupo gano en primer año, por lo que dice merecería ser Jefe de grupo. FAMILIA NUCLEAR  |

## Referencias bibliográficas

- Amuchastegui, A. (2001). La navaja de dos filos: una reflexión acerca de la investigación y el trabajo sobre hombres y masculinidades en México. *La ventana*, 102-124.
- Badinter, E. (1993). *XY La identidad masculina*. Madrid: Alianza Editorial .
- Bauman, Z. (2011). De peregrino a turista, o una breve historia de la identidad. En S. Hall, & P. (. Du gay, *Cuestiones de identidad cultural* (págs. 40- 68). Buenos Aires : Amorrortu.
- Bauman, Z., & Donskis, L. (2015). *Ceguera Moral*. Barcelona: Paidós.
- Bengoechea, M. (2003). *Influencia del uso del lenguaje y los estilos comunicativos en la autoestima y la formación de la identidad personal*. Obtenido de [http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto\\_nahiko\\_formacion/eu\\_def/adjuntos/MERCEDES%20BENGOECHEA%20Uso%20del%20lenguaje%20y%20estilos%20comunicativos%20en%20autoestima%20e%20identidad%20personal.pdf](http://www.emakunde.euskadi.eus/contenidos/informacion/proyecto_nahiko_formacion/eu_def/adjuntos/MERCEDES%20BENGOECHEA%20Uso%20del%20lenguaje%20y%20estilos%20comunicativos%20en%20autoestima%20e%20identidad%20personal.pdf). Consultado el 24 de enero de 2015
- Benjamin, W. (2001). *Para una crítica a la violencia y otros ensayos*. México: Taurus.
- Berger, P. & Luckmann, T.. (2011). *La construcción social de la realidad*. México. Distrito Federal: Amorrortu.
- Botello, L. (2008). *Identidad, masculinidad y violencia de género. Un acercamiento a los varones jóvenes mexicanos*. México D.F: Instituto Mexicano de la Juventud.
- Bourdieu, P. (2010). *La dominación masculina*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P., & Passeron, J. C. (2009). *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México. Distrito Federal: Fontamara.
- Bourgois, P. (2005). Más allá de una pornografía de la violencia . En C. Feixa, & F. Ferrándiz, *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia* (págs. 11- 33). Barcelona: Antrhropos.
- Bourgois, P. (2010). *En busca de respeto. Vendiendo crack en el Harlem*. México: Siglo XXI.
- Buenfil, R. N. (2012). La violencia escolar: múltiples implicaciones y múltiples ángulos de interpretación. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 315-348). México : Siglo XXI.
- (CONEVAL), C. N. (2012). *Informe de pobreza y evaluación en el Distrito Federal 2012*. México: CONEVAL.

- Chagas, R. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 1071-1082.
- Connell, R. (1995). La organización social de la masculinidad. En J. Olavarría, & T. Váldez, *Masculinidad/es. Poder y crisis* (págs. 67-86). Santiago: FLACSO Chile.
- Connell, R., & Messerschmidt, J. W. (December de 2005). Hegemonic Masculinity. *GENDER & SOCIETY*, 19(6), 829-859.
- De Keijzer, B. (1997). El varón como factor de riesgo: Masculinidad, salud mental y salud reproductiva. En E. Tuñón, *Género y Salud en el Sureste de México*. Villahermosa: ECOSUR y UJAD.
- De Keijzer, B. (2010). *Masculinidades, violencia, resistencia al cambio*. Tesis Doctorado. Veracruz: Universidad Veracruzana.
- Del Rey, R., & Ortega, R. (Julio - septiembre de 2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832.
- Dubet, F. (Septiembre - diciembre de 1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos del Colegio México*, VIII(21), 519-549.
- Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades*. Barcelona: Gedisa.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1999). *¿En qué sociedad vivimos?* Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (2000). *En La escuela. Sociología de la experiencia escolar*. México: Losada.
- Dussel, I. (2000). Historias de guardapolvos: sobre cuerpos, normas e identidades en la escuela. En S. Gvirtz, *Textos para repensar el día a día escolar* (págs. 105-132). Buenos Aires : Santillana.
- Feixa, C., & Ferrándiz, F. (2005). Epílogo. Jovenes sin tregua. En C. Feixa, & F. (. Ferrándiz, *Jovenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia* (págs. 209-232). Barcelona: Anthropos.
- Figueroa, J. G. (2010). Algunas reflexiones sobre la sexualidad y la de los varones en las fuerzas armada. En A. Amuchastegui, & I. Szasz, *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (págs. 603-624). México. Distrito Federal: El Colegio de México.
- Figueroa, J. G. (2015). Algunas reflexiones epistemológicas sobre varones y masculinidades enajenadas. *Sexología y Sociedad*, 21 (1), 102-118.
- Foucault, M. (1996). *La vida de los hombres infames*. Buenos Aires: Altamira.
- Foucault, M. (2014). *Vigilar y castigar*. México. Distrito Federal.: Siglo XXI.

- Furlan, A. (Julio- septiembre de 2005a). Problemas de insciplina y violencia en las escuelas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639.
- Furlan, A. (2012). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. México. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Furlan, A., & Manero, M. V. (octubre - diciembre de 2005). Disciplina, indisciplina y violencia en las escuelas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1191-1199.
- Furlan, A., & Spitzer, T. (. (2013). *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011*. . Máxico. distrito Federal: ANUIES-COMIE-Colección Estados del Conocimiento.
- Garda, R., & Huerta, F. (. (2007). *Estudios sobre la violencia masculina*. México Distrito Feederal: INDESOL - Hombres por la equidad.
- Geertz, C. (1989). *El antropólogo como autor*. Barcelona: Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interprteación de las culturas*. Barcelona: Gedisha.
- Giddens, A. (2011). *La constitución de la sociedad*. México: Amorrortu.
- Gímenez, G. (1996). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. En I. C. UNAM, *Identidad* (págs. 11-24). México. Distrito Federal: UNAM- Instituto de Investigaciones Antropológicas.
- Giménez, G. (2007). *Estudios sobre la cultura y las identidades sociales*. México. Distrito Federal: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes- ITESO.
- Girard, R. (2000). *El chivo expiatorio*. Barcelona: Anagrama.
- Godelier, M. (1986). *La producción de grandes hombres*. Madrid: Akal.
- Gómez, A. (2013). Bullying: El poder de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 839-870.
- Gómez, A., Zurita, Ú., & López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México. Distrito Federal: Ediciones Cal y Arena.
- Gómez, M. (2007). Masculinidad en la "sociedad de riesgo". En M. Jiménez, & O. Tena, *Reflexiones sobre masculinidad y empleo* (págs. 33-57). Cuernavaca: .Universidad Nacional Autónoma de México. Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias.
- Granja, J. (Enero-marzo de 2009). Contar y clasificar la infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 217-254.

- Gutmann, M. (2000). *Ser hombre de verdad en la Ciudad de México*. México. Distrito Federal: El Colegio México.
- Hall, S., & Du Gay, P. (. (2011). *Cuestiones de identidad cultural*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Hernández Rosete, D. (Mayo-agosto de 2000). Cultura y vida cotidiana. Apuntes teóricos sobre la realidad como construcción social. *Sociológica*.(43), 87-102.
- Hernández Rosete, D. (Septiembre de 2000a). Sobre el culto a lo violento. *El Garabato*(11), 6-10.
- Hernández Rosete, D. (2008). Migración y ruralización del SIDA: relatos de vulnerabilidad en comunidades indígenas de México. *Rev de Saude Publica* , 131- 138.
- Hernández Rosete, D., & Miscow, N. (2015). Ser Emo y estudiar en la Ciudad de México. Entre la violencia de Estado y el miedo social a la otredad. En N. A. Gómez, & M. E. Pedraza, *Género, relaciones de pareja y violencia en contextos universitarios* (págs. 75-100). México: Itaca/UACM.
- Hernández, G. (1992). *Identidad y procesos de identificación* . México. Distrito Federal: Inédito.
- Inciarte, E. (1994). *El machismo galante*. México: Plaza y Valdez.
- (INEGI), I. N. (2011a). *Panorama sociodemográfico del Distrito Federal 2010*. México: INEGI.
- (INEGI), I. N. (2011b). *Índice de marginación por entidad federativa y municipio. Anexo B2*. México: INEGI.
- (INEGI), I. N. (2011c). *Estadísticas a propósito del día del niño. Datos del Distrito Federal*. México: INEGI.
- Izquierdo, M. J. (2004). Los costos ocultos de la masculinidad. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Jacorzynski, W. (2004). El primer templo de la antropología clásica: el sujeto. En J. Witold, *Crepúsculo de los ídolos en la antropología social. Más allá de Malinowski y los posmodernistas*, (págs. 13-70). México. Distrito Federal: CIESAS.
- Kaufman, M. (1999). *Las siete P's de la violencia de los hombres*, español. Recuperado el 31 de enero de 2016, de <http://michaelkaufman.com/articles-2/>: <http://www.michaelkaufman.com/wp-content/uploads/2009/01/kaufman-las-siete-ps-de-la-violencia-de-los-hombres-spanish.pdf>
- Lomnitz, L. (2005). Los usos del miedo. Pandillas de porros en México. En F. Ferrándiz, & C. (. Feixa, *Jóvenes sin tregua* (págs. 85-93). Barcelona: Anthropos.

- Malinowsky, B. (1995). Introducción. En B. Malinowsky, *Los argonautas del Pacífico Occidental* (págs. 19-42). Barcelona: Península.
- Mc Laren, P. (2005). *La vida en las escuelas*. México. Distrito Federal: Siglo XXI.
- Mejía, J. M. (2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria. México. Tesis Doctorado. DIE- Cinvestav.
- Núñez, F. (Enero - Junio de 2007). Los secretos para un feliz matrimonio. Género y sexualidad en la segunda mitad del siglo XIX. *Estudios de Historia Moderna y Contemporánea en México*(33), 5-32.
- Olavarría, J., & Vadez, T. (1997). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. Santiago: FLACSO.
- Ortega, R., Del Rey, R., & Elipe, P. (2012). Violencia escolar y bullying. El Estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (págs. 205-235). México: Siglo XXI.
- Paz, O. (2000). *El Laberinto de la soledad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Quiroz, R. (1992). El tiempo cotidiano en la escuela secundaria. *Nueva Antropología*, XII(42), 89-100.
- Ramos, L., Saucedo, I., & Funk, R. (2010). Promoviendo políticas públicas para la prevención de la violencia sexual en secundaria. En UNICEF, *Una mirada hacia la infancia y la adolescencia en México* (págs. 171- 252). México: Debate(UNICEF).
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica*. México. Distrito Federal: Paidós.
- Rosaldo, R. (1991). Aflicción e ira de un cazador de cabezas. En R. Rosaldo, *Cultura y verdad. Nueva propuesta de análisis social* (págs. 15-31). México. Distrito Federal: Grijalbo.
- Roudinesco, É. (2010). *La familia en desorden*. Buenos Aires : Fondo de Cultura Económica.
- Schongut, N. (noviembre de 2012). La construcción social de la masculinidad: poder, hegemonía y violencia. *Psicología, Conocimiento y Sociedad*, 2(2), 27-65.
- Schutz, A. (1995). *El problema de la realidad social*. Buenos Aires: Amorrortu.
- SEP. (2016). *Modelo Educativo 2016. El planteamiento pedagógico de la Reforma Educativa*. México: SEP.
- SSP. (2010). *Pandillas. Análisis de su presencia en territorio nacional*. México: SSP.
- (SSP), S. d. (2010). *Pandillas: Análisis de su presencia en territorio nacional*. México: SSP-Subsecretaría de Prevención y Participación Ciudadana.

- Thompson, J. (2000). *Ideología y cultura moderna*. México: Universidad Autónoma Metropolitana.
- Urías, B. (2007). *Historias secretas del racismo en México 1920- 1950*. México: Tusquets.
- Van Gennep, A. (2008). *Los ritos de paso*. Madrid: Alianza Editorial.
- Wacquant, L. (2005). Protección, disciplina y honor. Una sala de boxeo en el ghetto americano. En F. Ferrandiz, & C. Feixa, *Jóvenes sin tregua. Culturas y políticas de la violencia* (págs. 113-129). Barcelona: Anthropos.
- Weber, M. (2002). *Economía y Sociedad*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Willis, P. (1988). *Aprendiendo a trabajar*. Madrid: Akal.
- Zizek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. México. Distrito Federal.: Paidós.
- Zizek, S. (2010). *El sublime objeto de la ideología*. México. Distrito Federal: Siglo XXI.