

Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I. P. N.

Departamento de Investigaciones Educativas

Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria

Mtra. Juana María Guadalupe Mejía Hernández

Tesis de Doctorado en Ciencias con Especialidad en
Investigaciones Educativas

Directores de tesis: Dr. Eduardo Johann Weiss Horz y
Dra. Claudia Lucy Saucedo Ramos

Sinodales

Dra. Inés Dussel

Dra. Ma. Cecilia Fierro Evans

Dra. Ruth Paradise Loring

Dr. Eduardo Remedi Alione

México, D. F. Enero 30 de 2013.

Para la elaboración de esta tesis, se contó con el apoyo de una beca del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT).

Resumen

La presente investigación enfoca las violencias entre chicos y chicas de secundaria como parte de sus relaciones sociales, como expresiones de la sociabilidad adolescente y de procesos de socialización y subjetivación en las que construyen su identidad posicional y de género.

Las prácticas relacionales aquí analizadas inician en la amistad, el compañerismo y el “noviazgo” entre pares, abarcan el disfrute de estar juntos, el juego, el coqueteo y encuentros grupales lúdicos, contactos físicos toscos, bromas, burlas, insultos y demás formas bruscas de “llevarse” que pueden derivar en agresiones relacionales o en encuentros a golpes entre rivales.

Estas interacciones lúdicas y violentas, se rigen por reglas grupales socialmente aceptadas entre adolescentes. Entre varones, las peleas a golpes sirven para mostrar su hombría, les permiten experimentar y autorregular su fuerza y “aguante” al dolor, aportan a su identificación masculina y a su lucha por permanecer dentro del grupo de pares. Entre las chicas, se manifiestan patrones tradicionales de conducta como el cuidado de la decencia. Pero también pelean a golpes con sus rivales o “tortean” a sus compañeros; ahí es visible el despliegue de una femineidad no convencional, caracterizada por competencia, confrontación física y predominio. Tanto entre chicas como entre varones se detectó la presión social a mostrar patrones tradicionales de conducta masculina o femenina, aunque no siempre sus actuaciones respondieron a esa demanda. Entre ambos sexos se identificaron momentos de atracción y de rechazo. En ocasiones, estos últimos se cargan de tensión y derivan en violencia física.

En el capítulo final se analizan los actos de indisciplina y violencia desde el reglamento escolar, las sanciones que aplican los orientadores educativos, la negociación de los estudiantes para evitarlas. También se señalan las dificultades que perciben los actores adultos para ejercer el control sobre el comportamiento adolescente.

La información analizada se recabó mediante observación participante y entrevistas conversacionales con adolescentes, docentes, directivos y personal de asistencia educativa, llevados a cabo durante el ciclo escolar 2007-2008 en cuatro secundarias públicas del Distrito Federal.

Abstract

The study focuses on the violence between boys and girls in middle school as part of their social relationships, and as expressions of adolescent sociability and the processes of socialization and subjectivation in which they construct their identity of gender and position.

The relational practices analyzed here begin with friendship, companionship, and “going steady”, and encompass the enjoyment of being together, playing, flirting, and engaging in playful group encounters, rough physical contact, jokes, ridicule, insults, and other brusque forms of “getting along” that can lead to relational aggression or fistfights between rivals.

Such playful and violent interactions are governed by group rules that are socially accepted among adolescents. Among the males, fistfights serve to demonstrate manliness, while providing the opportunity to experience and self-regulate individual force and the ability to “stand” pain, and contributing to their masculine identification and struggle to remain in the peer group. The girls manifest traditional patterns of behavior such as concern for decency. But they also have physical fights with their rivals or “feel up” their male classmates, which reveal the development of unconventional femininity characterized by competition, physical confrontation, and dominance. Social pressure to show traditional patterns of male or female behavior was detected among both the boys and girls, yet individual actions did not always respond to that demand. Both genders identified moments of attraction and rejection. Sometimes, the moments of rejection were filled with tension that led to physical violence.

The final chapter analyzes acts of indiscipline and violence from the viewpoint of school rules, the sanctions imposed by school counselors, and students’ negotiations to avoid these sanctions. Also mentioned are the difficulties adult actors perceive in controlling adolescent behavior.

The analyzed information was compiled through participant observations and conversational interviews completed during the 2007-2008 school year with adolescents, teachers, directors, and educational assistants in public secondary schools in Mexico City.

Dedico esta tesis...

A mi madre, Alicia, y a los que ya no están: mis abuelos Felipa y Miguel, Andrés y María del Refugio, mi padre Héctor y mis tías Amparo y Anastasia. Todos ellos siempre me alentaron a luchar por mis metas. Donde se encuentren, sé que cuento con su apoyo y cariño infinitos y doy gracias a la vida porque compartí con ustedes mi búsqueda personal, mis realizaciones, mis fracasos, tristezas y alegrías.

A Erick, por el impulso y el apoyo que me permitieron abrazar este doctorado.

A mis hermanos Lucila Alicia y Héctor Jesús por sus fortalezas, por su apoyo y por las experiencias compartidas.

A mi nieta Valeria Eunice June, que vino a renovar mis deseos de vivir y ya nos muestra su belleza e inteligencia.

A mis amigos y confidentes Gloria y Enrique, quienes desde hace veinte años han compartido mis alegrías y mis penas. Gracias por su apoyo, amistad y aliento.

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi reconocimiento y gratitud al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACYT) por el apoyo financiero recibido para llevar a cabo mis estudios de doctorado, sin el cual no hubiera sido posible la realización de este trabajo de investigación doctoral.

Especialmente deseo reconocer la labor del Dr. Eduardo Weiss, quien como director de tesis tuteló el desarrollo de este proyecto. Gracias por orientar mis esfuerzos, corregir mis desvaríos, señalarme mis confusiones y desaciertos y por ser un interlocutor atento y crítico de mis avances de investigación. Pero sobre todo, deseo agradecerle por su paciencia y comprensión tantas veces otorgadas. Quiero expresar también un profundo agradecimiento por la tutela compartida con mi director de tesis a la Dra. Claudia Saucedo, inicialmente miembro de mi Comité Doctoral y posteriormente comprometida codirectora de esta tesis que además me otorgó su amistad y el acceso a sus materiales de trabajo y artículos. Gracias por el cuidado, la atención y el tiempo invertido en orientarme, así como por ofrecerme oportunidades que dieron foro a mis avances de tesis.

Asimismo brindo todo mi agradecimiento a los Doctores Eduardo Remedi, Ruth Paradise, Inés Dussel y Cecilia Fierro, sinodales de mi examen de grado, que aportaron su valioso tiempo así como cuidadosas y atentas lecturas a esta versión final de mi tesis. Agradezco sus comentarios, orientaciones y observaciones con los cuales contribuyeron a enriquecer mis reflexiones y perfeccionar este trabajo.

Mi reconocimiento al apoyo del personal académico del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N. no estaría completo sin agradecer a la Dra. Rosalba Ramírez por el apoyo y el tiempo dedicados a orientarme en las estrategias más adecuadas para organizar mis datos.

Va mi sincero agradecimiento también a todos los docentes que integran el Seminario de Desarrollo Psicológico a partir de la Familia (DPAF) de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores de Iztacala de la Universidad Nacional Autónoma de México en el cual participe por el lapso de dos años y medio. Gracias a los doctores Gilberto Pérez, Juan José Yoseff, Alejandra Salcido, Irma Alarcón, Adrián Cuevas y a la maestra Ángeles Campos. Junto a ellos conocí e integré a mi perspectiva teórica los aportes de la Psicología Cultural a través de la lectura y discusión de interesantes trabajos de sus principales exponentes y de los artículos de

los integrantes del seminario, quienes ostentan la representación mexicana de esta corriente psicológica.

Dentro de este importante espacio académico nacional también agradezco a los alumnos de posgrado de la Dra. Saucedo: Alejandro, Iris, Leticia y demás compañeras con quienes compartí discusiones, vivencias y experiencias en el Seminario de Introducción a la Psicología Cultural al que la doctora me invitó durante el segundo semestre del año 2010.

Quiero expresar mi sincera gratitud a los compañeros del Seminario Jóvenes y Bachillerato dirigido por el Dr. Eduardo Weiss en el Departamento de Investigaciones Educativas del CINVESTAV: Elsa Guerrero, Guillermo Tapia, Imuris Valle, Joaquín Hernández, Job Ávalos, Matías Romo, Olga Grijalva y Rosa María Torres, con quienes a lo largo de estos años tuve la oportunidad de dialogar sobre temas de interés compartido a través de la lectura y discusión de libros, artículos y de sus interesantes trabajos doctorales.

Un evento inesperado lo constituyeron las oportunidades de intercambio que se presentaron durante 2012 con tres investigadores importantes relacionados con el tema de esta tesis: el Maestro Horacio Paulín perteneciente al Núcleo de Estudios Psicosociales y Comunitarios (CIPSICO) de la Universidad Nacional de Córdoba (Argentina) y los Dres. Alejandro Reyes y José Antonio Hernández, actualmente adscritos a la Subdirección de Actualización y Superación de Personal de la Dirección General de Educación Secundaria Técnica de la Secretaría de Educación Pública. A ellos ofrezco mi más profundo agradecimiento por los documentos y conversaciones que generosamente compartieron conmigo.

Un agradecimiento especial lo merecen otras tres personas. A mi hija, Alicia del Carmen, le agradezco que durante el trabajo de campo aportara anécdotas, comentarios, preguntas y respuestas. Su experiencia me actualizó sobre la convivencia juvenil en secundaria porque ella se encontraba cursando el tercer grado durante el ciclo escolar en que llevé a cabo mi trabajo de campo. A Jaime Alain le agradezco que me hiciera ver aspectos de mi trabajo gracias a su atención a mis reflexiones en voz alta. A la Antropóloga Nadia Romero, le doy las gracias por brindarme su amistad así como valiosas orientaciones y bibliografía sobre la metodología etnográfica.

De manera especial deseo agradecer su confianza a todos y cada uno de los chicos y chicas de secundaria que conversaron conmigo, respondieron mis entrevistas y me compartieron sus vivencias cotidianas en las escuela al participar de manera

incondicional en esta investigación. Sin sus relatos, anécdotas, confidencias, diálogos e intercambios de experiencias, esta investigación hubiese sido imposible.

El acceso a ellas y ellos pudo suceder gracias a la autorización oficial otorgada por las directoras y directores de las escuelas observadas y a las inspectoras de las Zonas Escolares donde están enclavados los planteles estudiados. Gracias orientadores, trabajadoras sociales, docentes y directivos por compartir sus reflexiones y experiencias durante nuestras entrevistas conversacionales. Conforme a lo prometido, aquí guardo un respeto total a su anonimato y al de sus alumnos y alumnas.

A Rosa María Martínez y a Conchita Rodríguez agradezco su amistad así como su valioso apoyo en la gestión administrativa que aligeró los avatares que se presentaron a lo largo de todo el proceso de mi doctorado. Gracias por verme como persona y no como un problema.

Finalmente, quiero expresar mi gratitud a todos los trabajadores del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE). que desde todas las áreas de apoyo (vigilancia, aseo, secretariado, conmutador, fotocopias y biblioteca), y muchas veces sin saberlo, contribuyen a crear un espacio donde el trato humano, cálido y respetuoso, se suma al alto grado de calidad académica que sustenta la formación de posgrado en esta institución.

Índice

Introducción	14
Construcción del tema de estudio	14
Mi experiencia como investigadora en el trabajo de campo	15
Prácticas relacionales y violencias adolescentes como objeto de esta tesis	19
Los capítulos de la tesis	22
Capítulo 1. Perspectiva teórica	26
1.1 El concepto de adolescencia desde una perspectiva crítica	26
1.2 Grupos de pares: su importancia y sus funciones	29
1.3 Sociabilidad, subjetivación y agencia en los grupos de pares	33
1.4 Los mundos figurados de la masculinidad y de la femineidad en la adolescencia	41
1.5 Las prácticas relacionales de las y los adolescentes tempranos	43
1.6 Agresión y violencias	48
Capítulo 2. Perspectiva metodológica	63
2.1 La observación como metodología etnográfica	64
2.2 Tiempo y lugar del trabajo de campo	65
2.3 La selección y gestión del acceso a los planteles	66
2.4 Proceso en campo	70
2.4.1 Mi ubicación en el área de orientación	76
2.4.2 Problemas como observadora	77
2.4.3 Los sujetos estudiados	82
2.4.4 Observaciones, conversaciones y entrevistas	83
2.4.5 Registros	87
2.5 Criterios para la organización de la tesis	92
Capítulo 3. Juego, agresividad y violencias entre chicos: la experimentación de la masculinidad	95

3.1	Antecedentes de investigación sobre el tema	96
3.1.1	Construcción de la masculinidad en la adolescencia	96
3.1.2	Regulación de la masculinidad adolescente	98
3.1.3	El juego entre adolescentes varones	99
3.1.4	La autorregulación y la regulación entre pares	100
3.1.5	La regulación y la agresión ritualizada	101
3.1.6	Violencia y masculinidad en adolescentes de secundaria	102
3.2	De la amistad masculina a la ofensa	104
3.2.1	Los apodos para igualarse entre cuates	105
3.2.2	El insulto a la madre: una excepción a la regla de “aguante”	106
3.2.3	Los apodos como ofensa	107
3.3	La sociabilidad masculina adolescente	108
3.3.1	Los desastres	109
3.3.2	El “juego pesado”	110
3.3.3	Autorregulación del enojo: empujones y golpes disimulados	111
3.4	Pruebas de masculinidad entre adolescentes	112
3.4.1	El “aguante” del dolor	112
3.4.2	Un juego con reglas	114
3.4.3	Del juego de empujones al pleito típico	117
3.5	Los “pleitos”: experimentación, masculinidad y prestigio	118
3.5.1.	El pleito en el aula	118
3.5.2	El “pleito en serio”: ritualización del encuentro físico	119
3.6	David, ¿un adolescente con agencia o “un muchachito muy inquieto”?	123
3.7	Discusión	125
 Capítulo 4. La sociabilidad, la identidad y la violencia femenina adolescente		 130
4.1	Antecedentes de investigación sobre el tema	131
4.1.1	Construcción de la sociabilidad e identidad femenina adolescente	131
4.1.2	Prácticas relacionales y estrategias de configuración de los círculos sociales femeninos	133
4.1.3	Violencias entre chicas	136

4.2 Prácticas relacionales entre chicas adolescentes de secundaria	144
4.2.1 La complicidad entre “compañeras”	144
4.2.2 Ludismo femenino y hermandad entre amigas	146
4.3 Razones para pelear	149
4.3.1 “Las chavas nos peleamos por cuatro razones”	149
4.3.2 La traición de la confianza, la ofensa al honor y al prestigio femenino	152
4.4 Las agresiones relacionales	153
4.4.1 Estrategias de difamación en la lucha por el prestigio y la reputación: el viboreo y el chismorreó	153
4.4.2 Exclusión y discriminación	157
4.4.3 La “mirada de barrida” para retar a una rival	163
4.4.4 El insulto para intimidar a una rival	164
4.5 De la agresión relacional a la violencia física	166
4.6 La violencia física entre chicas	169
4.6.1 La rabia y la ira en peleas espontáneas	169
4.6.2 Las peleas femeninas como acciones concertadas	170
4.6.3 La autorregulación y la regulación externa	173
4.7 Discusión	175
Capítulo 5. La sociabilidad, la identidad y las violencias entre chicos y chicas de secundaria	179
5.1 Antecedentes de investigación sobre el tema	180
5.1.1 La adolescencia y la relación con el sexo opuesto	180
5.1.2 Las relaciones amorosas y el conflicto	182
5.1.3 Diferencias y semejanzas relacionales entre chicas y chicos	185
5.1.4 Agresión relacional en ambos sexos	187
5.1.5 Masculinidad, femineidad y violencia	189
5.2 Intercambios lúdicos entre ambos sexos	190
5.2.1 Corretizas y empujones disimulados en el aula	190
5.2.2 Los muchachos se sienten desprotegidos: “las niñas nos tortean”	193
5.3 La atracción hacia el sexo opuesto	196

5.3.1 “¿Cómo tratar a las mujeres?”	196
5.3.2 Las chicas debaten sobre los chicos	198
5.3.3 Una tarjeta de San Valentín	200
5.3.4 Los estilos de acercamiento: Las chicas, ¿coquetean al “estilo tranquilo” o son “aventadas”?	201
5.4 Entre chicos y chicas de secundaria se “llevan pesado”	203
5.4.1 La ofensa entre chicos y chicas	203
5.4.2 El acoso y el maltrato de un “payaso” hacia las chicas que le gustan	206
5.5 El noviazgo en secundaria: hablan las chicas	208
5.6 La relación amorosa entre dos chicas	213
5.7 La agresión relacional entre ex-novios	214
5.7.1 Enfrentamiento y competencia	214
5.7.2 Una acusación por “acoso sexual”	216
5.8 La violencia entre adolescentes de ambos sexos	219
5.8.1 Un episodio accidental: “ <i>Ella le aventó el escritorio y él resultó herido</i> ”	220
5.8.2 Violencia física entre un chico y una chica	222
5.8.3 Las artes marciales como defensa femenina	224
5.9 Discusión	226
Capítulo 6. Los actos de indisciplina y violencia desde el reglamento escolar	232
6.1 Antecedentes de investigación sobre el tema	232
6.1.1 La disciplina y la indisciplina desde la perspectiva escolar	232
6.1.2 La función disciplinaria desde el servicio de orientación educativa	236
6.1.3 Los reglamentos escolares en la cotidianeidad escolar: problemas, normas tácitas y reglas en uso	239
6.2 Procedimiento disciplinario observado en Orientación Educativa	242
6.3 Los actos de indisciplina y violencias y las sanciones dictadas por la autoridad escolar	249
6.4 La agencia adolescente ante las presiones escolares y familiares	260

6.5 Los actores adultos y las dificultades de la función disciplinaria	265
6.6. Discusión	270
Capítulo 7. Discusión final	273
Referencias bibliográficas	285
Anexo 1: Un reglamento escolar	294

Cuadros y Tablas

Cuadro 1. El objeto de estudio de esta tesis	21
Cuadro 2. Perspectiva Teórica	62
Tabla 1. Conteo de registros	90
Tabla 2. Conductas de indisciplina y tipos de sanciones	258

INTRODUCCIÓN

Construcción del tema de estudio

Con el fin de comprender la construcción de las relaciones entre adolescentes tempranos de ambos sexos y su ocasional derivación en violencias me ubiqué como observadora dentro de dos planteles de secundaria federal diurna del Distrito Federal, cada uno con turno matutino y turno vespertino, que funcionan como cuatro planteles distintos.

Durante el ciclo escolar 2007-2008, escuché, observé y charlé con las y los adolescentes en forma individual, en grupos grandes o pequeños, dentro del aula, en los patios, las escaleras, la oficina de orientación escolar y en otros lugares dentro de cada plantel. Me enfoqué en su cultura local, en las interacciones entre pares, las normas grupales que delimitan la construcción de las identidades posicionales y de género y en las relaciones entre adolescentes de ambos géneros y de éstos con sus figuras de autoridad.

Mi participación estaba guiada por el objetivo de recabar información específica sobre algunos eventos pasados y presentes de violencia protagonizados por ellos y ellas, en busca de la descripción y del significado de sus experiencias, así como de las ideas, sentimientos y motivos implicados en sus prácticas relacionales.

Los relatos que contenían los temas de interés a este trabajo aparecieron primero en forma de anécdotas sobre eventos pasados que les dejaron vivencias intensas relacionadas con amistades y rivales. También seguí la dinámica socioafectiva de los eventos y encuentros violentos que protagonizaron durante el ciclo escolar y no sólo las condiciones y determinaciones de las conductas violentas.

Más tarde me di cuenta de que los eventos registrados tenían detrás una historia relacional previa que partía ya de la amistad, ya de la rivalidad, pero que había continuado por causas violentos a través de una serie de interacciones aceptadas socialmente entre las y los adolescentes. Esto me llevo a abrir el compás de mis observaciones a la más amplia gama de prácticas relacionales adolescentes y a poner atención en la forma que de ellas se derivan los intercambios violentos.

Otra apertura del campo de observación me llevó a recabar los comentarios, anécdotas y opiniones de madres y padres de familia, trabajadoras sociales, prefectos, administrativos, intendentes, orientadores, docentes y directivos a fin de abarcar una

perspectiva más completa de los comportamientos violentos de los y las adolescentes y su manejo disciplinario dentro del contexto escolar.

A partir de lo anotado, en esta investigación busco explicar la gama relacional que se despliega de y entre chicos y chicas de secundaria y la forma en que algunas de sus prácticas derivan en violencias.

En torno a esta búsqueda, las preguntas mediante las cuales me planteé el problema fueron las siguientes:

¿Cuáles son y cómo se construyen las prácticas relacionales en y entre chicos y chicas de secundaria?

¿Cómo le dan sentido a su actuar a través de dichas prácticas, específicamente las referidas a la violencia?

¿Qué emociones se ponen en juego con dichas prácticas?

¿Bajo qué reglas o acuerdos explícitos e implícitos regulan entre ellos y ellas los intercambios que califican como “juego”?

¿Bajo qué reglas o acuerdos explícitos e implícitos regulan y/o contienen entre ellos y ellas sus intercambios violentos?

¿Cómo diferencian sus intercambios violentos de aquellos que no lo son?

Desde la mirada de los directivos, docentes y/o personal de asistencia educativa: ¿cómo perciben y sancionan las prácticas indisciplinadas y violentas de y entre las y los chicos?

Mi experiencia como investigadora en el trabajo de campo

*Siempre me acerco al otro desde mis propias experiencias,
desde mi propia cultura con ciertas anticipaciones;
pero tengo que estar abierto y no cerrar
mi capacidad de comprensión por mis prejuicios.
Weiss (2012b)*

Para situarme como observadora de las relaciones entre las y los adolescentes, solicité y me fue otorgado el acceso a cuatro secundarias públicas, dos del turno matutino y dos del vespertino, ubicadas al sur del Distrito Federal en dos edificios distantes entre sí seis kilómetros (aproximadamente). Las vicisitudes de mi entrada a los planteles se

consignan en el capítulo metodológico como forma de describir y problematizar mi acceso al campo.

En este apartado expongo el recorrido personal que me llevó a asumir mi posicionamiento como investigadora. Paradise (1994:75) dice que “hacer etnografía se concibe cada vez más como una tarea de interpretación de significados. Para interpretar uno necesita una posición, una definición, desde la cual pueda comprender y explicitar lo que observa y escucha”. Espero que lo que aquí digo contribuya a dar a entender cómo y por qué recopilé la información que alimenta este trabajo a partir de la experiencia de asumir la posición de una investigadora.

Dada mi edad y su distancia con la época de mi adolescencia, el entrar en contacto con adolescentes supuso un aprendizaje al respecto de cómo los sujetos identifican a los otros participantes del contexto a partir de su práctica. Primeramente, al poco tiempo de haber entrado en contacto con chicos y chicas, me di cuenta de que mi posición en el contexto escolar no podía serles más incierta aunque los menores mostraron menos dificultad que los adultos para aceptarme en un rol no docente.

Mi edad, apariencia y conducta no hacen posible que me presente ante los chicos y chicas como una igual, que pueda observar encubierta en el aula o me incluya en sus prácticas para ver directamente cómo llegan a agredirse o violentarse. En definitiva, soy una mujer adulta, madre de una joven y abuela de una niña, exorientadora escolar, formada como psicóloga social comunitaria y terapeuta familiar, en proceso de formarme como investigadora. Mi ubicación y posicionamiento como investigadora representa para mí, no solamente el desempeño de un trabajo teórico-técnico, sino el esfuerzo de construcción de una identidad distinta a la que vengo desarrollando como terapeuta desde 1994.

Esta reubicación y enriquecimiento de mi papel profesional, de terapeuta a aprendiz de investigadora, representó un reto que me llevó a revisar mi propia experiencia y construcción como persona. He pasado años trabajando conmigo misma para “salir de la adolescencia” y llegar a merecer el calificativo de “adulta”. Así que volví a revisar mi adolescencia para extraer de ella la flexibilidad y la espontaneidad que necesitaba en mis entrevistas conversacionales, pero también, para respetar -en las y los adolescentes actuales- su expresividad abierta.

Llegar a dialogar con mis entrevistadas y entrevistados adolescentes sin prejuzgarlos cuando su socialidad, siempre auténtica y vital, derivaba en agresión

relacional o en violencia, a veces, de una manera abrupta y abusiva, requirió de un trabajo personal que pude llevar a cabo gracias a mi capacidad de auto-observación.

Para auto-observarme con mayor rigor, llevé un registro íntimo que me fue útil para reflexionar acerca de cómo me impactaba lo observado y sobre mi implicación como mujer, madre y hasta como la adolescente que fui. En él, consigné meditaciones, preocupaciones y frustraciones -muy personales- relacionadas con mi “mirada de adulta”. Necesitaba depositar y revisar mis preconcepciones, a fin de realizar un debate interno y tomar conciencia de mi propia subjetividad durante la observación.

Como terapeuta aprendí que una “adecuada” distancia en el estudio del ámbito humano incluye la auto-observación de las experiencias y procesos mentales. Como investigadora novata llegué a resignificar y reorientar este aprendizaje gracias al recurso escrito que me permitió trabajar conscientemente mi propia subjetividad para lograr incluir, más consistentemente, mi propia persona como instrumento de investigación.

Sentí necesario poner en palabras mis propias emociones y pensamientos. Elaborar dicho registro íntimo me sirvió como un “trabajo de descarga” de la tensión que me representaba el tener que mantenerme en un nivel de participación muy distinto al que abordo como profesional acostumbrada a diseñar y realizar intervenciones en situaciones críticas.

Pensé haber acertado cuando leí que Woods (1986) retoma a Redfield (1953) para instar a los investigadores que observan escuelas a no esconderse bajo una “máscara de neutralidad”, ya que, por momentos, resulta imposible permanecer despegado y desapasionado. Creo que la investigación social nunca está libre de emociones y valores, propios y ajenos.

Pero había otro problema para mi posicionamiento como investigadora: Debido a que mi actividad principal era observar o hablar con chicos y chicas respecto a su comportamiento, y esto me acercaba a las funciones del orientador, fue necesario enfatizar ante ellas y ellos las diferencias fundamentales con dicho rol: yo no daba regañones, citatorios, permisos ni justificantes. Sólo estaba ahí para observar y “platicar”. No iba a imponerles reglas disciplinarias ni a “entretenerlos” o “cuidarlos” o exigirles trabajo académico durante sus horas libres, ni a realizar otras actividades.

El hecho es que en las escuelas secundarias no existe una figura que, sin poseer una función punitiva, se encargue de observar problemas de convivencia y se mantenga cercana, salvando hasta cierto grado las distancias sociales entre menores y

adultos, para fungir como escucha de las necesidades y experiencias socio-emocionales de las y los adolescentes tempranos. El trabajo de las y los orientadores, por sus funciones punitivas institucionalmente asignadas, actualmente no ocupa este lugar.

Ante la necesidad de darle un nombre a mi actuación, algunas chicas y chicos me llamaban “maestra”; otros, “consejera” y muchos sólo “señora”, pues por mi apariencia me asociaban como igual a sus madres. Pero a todos les causó interés, y en muchos casos sorpresa, el saber que me interesaba en conocer sus experiencias y formas de relacionarse. En ninguna entrevista sentí su resistencia al hablar o que mintieran. En más de una ocasión tuve que rechazar su entusiasta solicitud de que “los sacara a platicar” si decían abiertamente que estaban muy aburridos en alguna clase. Mi intención era que los docentes no me vieran como alguien que perturbaba la disciplina que trataban de imponer a su grupo.

En todo caso, mis interlocutores, ya fueran adolescentes o adultos, sabían que yo era externa a la escuela y algunas veces se enteraron de que era una estudiante de doctorado con formación como psicóloga. Como ajena a la institución, no contaba con autoridad o influencia en el plantel, pero algunas(os) orientadoras(es) y docentes me reconocieron cierta autoridad en función de mis comentarios. Creo que tal reconocimiento influyó positivamente en su apertura como informantes.

Al inicio de mi estadía, mencioné a las orientadoras mi pasada experiencia de cinco años en su mismo puesto de trabajo dentro del sistema de secundarias técnicas agropecuarias. Resalté mi falta de actualización sobre formas de organización y registro, reglamentaciones, funciones de los actores diversos, programas y actividades especiales, entre otros aspectos, y les invité a que me los explicaran en sus propias palabras.

De esta forma, me dejaba “guiar” por el contexto, ya no me encontraba “íntimamente ligada” a un contexto semejante al observado y mucho del material de su trabajo me era desconocido. Por lo cual espero haber salvado la advertencia de Taylor y Bogdan (1987:36) que dice: “cuanto más próximos se está a algo, más difícil resulta desarrollar la perspectiva crítica necesaria para conducir una investigación”.

Prácticas relacionales y violencias adolescentes como objeto de esta tesis

La discusión sobre las violencias en el contexto educativo se lleva a cabo bajo la denominación de *violencia escolar* y se instituyó como tema de estudio interdisciplinario por su complejidad y por la aparición de episodios que han traído graves consecuencias a jóvenes, adolescentes y adultos en sus centros escolares.

Con este trabajo me he propuesto participar en este campo de discusión a partir de observar el despliegue de diversas violencias que las y los adolescentes expresan en la secundaria al convivir en sus grupos de pares. Para construir el análisis de las violencias adolescentes como prácticas relacionales busqué la integración de las dos líneas de investigación que orientan esta tesis:

1) “Jóvenes y bachillerato”, dirigida por el Dr. Eduardo Weiss. Para esta línea, la subjetivación consiste en convertirse en actor al tomar decisiones personales bajo criterios morales propios (Weiss, 2012a). Desde esta aproximación sociológica, la presente tesis concibe a los y las adolescentes de secundaria como sujetos que tienen diversas experiencias de vida juvenil dentro del ámbito escolar. En estas experiencias de sociabilidad y socialidad no sólo se divierten, también reflexionan y construyen sus identidades a la vez que se socializan y se subjetivan.

2) “Perspectiva cultural de los estudiantes”. Línea representada por la Dra. Claudia Saucedo y dedicada al estudio de las formas de participación de los sujetos a través de la agencia en *contextos situados de práctica*.

La estructura social de la práctica consiste en un conjunto de contextos de acción social local interrelacionados y diversos. Estos contextos locales particulares (hogares, lugares de trabajo) pueden estar institucionalizados de diversas maneras. Con frecuencia están estructurados para propósitos y preocupaciones particulares y están marcados por relaciones de poder y ámbitos de participación personal desiguales. Este concepto de contexto social nos permite enfocarnos en la interrelación práctica de las acciones de los participantes en alguna constelación particular de acciones. El significado concreto de un contexto particular para los sujetos individuales depende de sus interrelaciones con otros contextos en la estructura de la práctica social y de su propia práctica social personal. De hecho, los sujetos deben confiar en la existencia de estructuras intercontextuales para lograr muchos de los fines que persiguen. Los contextos sociales de acción están arreglados para prácticas sociales

particulares y modos particulares de participación. Los grupos de participantes tienen acceso a, o están excluidos de ellos en formas particulares (Dreier, 2005: 85-87).

De esta segunda línea de investigación, destaco su concepción de la adolescencia como un proceso de índole sociocultural y su señalamiento al respecto de la construcción del contexto escolar en múltiples direcciones entre todos los participantes (actores escolares adultos, actores adolescentes) que lo integran. A partir de esta postura agrego que la presencia de prácticas relacionales adolescentes, especialmente las que derivan en violencias, debe ser comprendida, estudiada y reconocida como parte de las formas de participación que las y los adolescentes de secundaria despliegan dentro del contexto escolar.

Al enlazar estas dos líneas de pensamiento, mi trabajo identifica, describe y analiza a las y los chicos de secundaria como inmersos en prácticas relacionales particulares dentro del contexto escolar. A través de dichas prácticas, algunas de las cuales pueden derivar en violencias, ellas y ellos expresan su capacidad de agencia y de reflexividad, autorregulan su comportamiento, crean sus propios mundos de relación, acuerdan normas grupales y construyen su subjetividad como adolescentes. Todo ello con el fin de ser reconocidos por los demás dentro de los grupos de pares. Es decir, de lograr una identidad posicional como parte de su vida juvenil durante la secundaria.

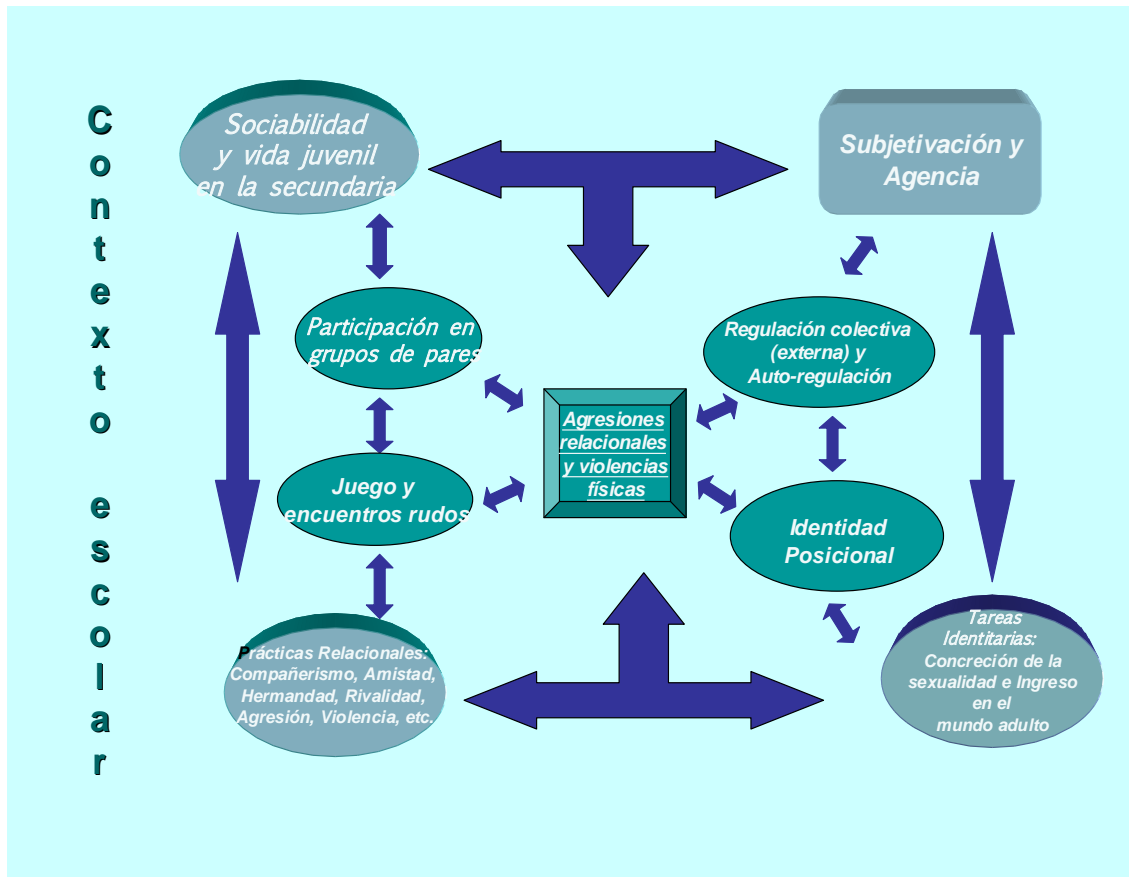
Para construir el análisis y responder mis preguntas, me ubico desde una perspectiva hermenéutica que construye los conceptos y categorías de análisis mediante un constante diálogo entre precomprensión y comprensión, entre prejuicios e interpretaciones, entre referentes teóricos y referentes empíricos (Weiss, 2005). Desde esa postura se responden preguntas que se modifican y precisan en el transcurso de la investigación y en la exposición de los resultados se desarrolla una argumentación respecto a un tema, sostenida teórica y empíricamente.

Asimismo, en este apartado, quiero hacer explícitas dos premisas que guían el análisis y la discusión a lo largo de este escrito. La primera es el hecho de que considero a la agresión relacional (Bjoerkqvist y Niemela, 1992; Crick, 1996; Simmons, 2006) como la vía para dar el paso –en ocasiones- a la violencia física, a través de insultos, burlas, chismes y muchas otras formas de “llevarse pesado”, tanto entre chicas como entre chicos.

La segunda es que, para sus fines, esta investigación circunscribe la observación de la violencia al contexto de la secundaria en el entendido de que éste se

vincula con otros contextos y se encuentra permeado por las prácticas que las y los adolescentes gestionan en ellos.

Cuadro 1. El objeto de estudio de esta tesis



La secundaria es muy importante para la vida juvenil de las y los adolescentes tempranos. Su relevancia estriba en que es un contexto donde la sociabilidad adolescente, por medio de una amplia gama de prácticas relacionales, que se despliegan entre pares, colabora en la construcción de la identidad posicional personal y en el avance de las *tareas identitarias* relativas a la construcción de la sexualidad y al progresivo ingreso al mundo adulto (Saucedo, 1995).

Durante los tres años de este ciclo básico, las y los adolescentes actúan formando parte de grupos de pares de ambos sexos. Chicos y chicas se identifican entre sí como amigos(as) pero también se diferencian, rivalizan o se enfrentan a otros(as). Sus redes de relaciones trascienden las fronteras impuestas por los muros de las aulas y

el grado escolar bajo parámetros de compañerismo, amistad, de amistad como hermandad y de rivalidad, entre otros.

Las prácticas relacionales les sirven para ubicarse, identificarse y posicionarse como “alguien” que pertenece y participa dentro de estos grupos a través de intercambios muchas veces matizados por el juego o por encuentros rudos -que tienen importantes significados para su vida juvenil- y se coordinan colectivamente bajo reglas socialmente aceptadas que dejan algún margen para la agencia personal. Son las normas grupales que delimitan las interacciones entre las y los adolescentes, incluso las violentas.

Estos intercambios, muchas veces, toman causas que derivan hacia las agresiones relacionales y las violencias. Con el resultado de que los actores escolares adultos que coordinan las instancias disciplinarias aplican sanciones a las conductas de indisciplina y violencia con la expectativa de controlarlas. Sin embargo, para las y los adolescentes, estos comportamientos no significan lo mismo que para la mirada adulta y, con frecuencia, son medios para obtener o reafirmar una posición identitaria, el prestigio o la popularidad entre sus pares a la vez que también sirven a la configuración de los círculos sociales adolescentes.

Esta tesis centra su interés en describir y analizar algunas prácticas relacionales que abarcan agresiones relacionales (chismorreo, viboreo, miradas de barrida, etcétera) y violencias (físicas, simbólicas), a fin de seguir su despliegue a través de procesos de subjetivación y agencia y de mostrar su contribución a la vida juvenil de las y los adolescentes durante la secundaria.

Los capítulos de la tesis

En el proceso de análisis y escritura, organicé el texto de la tesis en seis capítulos y una discusión final de acuerdo con la siguiente estructura:

En los dos primeros capítulos abordo los referentes teóricos y metodológicos. Los cuatro restantes inician con algunos antecedentes de investigación sobre el tema específico, siguen con el análisis del material empírico arrojado por las observaciones en campo y terminan con una discusión particular.

En el primer capítulo presento la perspectiva teórica iniciando con el tema de la adolescencia desde una perspectiva crítica, la adolescencia en secundaria, los grupos

de pares, las prácticas relacionales y entre ellas, la amistad. Los autores elegidos para apoyar el tema son M. Fize (2004, 2007), J. Piaget (1977) y C. Saucedo (2006, s/f), E. Rodríguez *et al.* (2002, 2006), O. Dreier (2005), J. Hernández (2007), O. Grijalva (2010) y T. Brendt (2002a, 2002b). Retomo el concepto de sociabilidad de Simmel (2002; citado en Weiss, 2012b) y el de subjetivación de E. Weiss (2012a, 2012b) y Dubet y Martuccelli (1998). Al concepto de agencia enunciado por S. Ortner (2005) y caracterizado por Barandiaran *et al.* (2009), integro las perspectivas más significativas sobre las y los adolescentes de secundaria como agentes de vida juvenil a partir de las miradas de Gilligan *et al.* (1997), White y Win (1998), R. Quiroz (2000) y C. Saucedo (2006).

Considero la agresión como conducta instintiva a partir de las concepciones de K. Lorenz y N. Tinbergen (citados en Mejía, 2006). Para la conceptualización de la violencia como energía pulsional cito al psicoanalista H. Foladori (citado en Mejía, 2006), y desde la Antropología acudo a Sanmartín (2010) y Echeburúa (2010). Para los temas violencias, incivildades e indisciplina en la escuela me apoyo en las concepciones de C. Saucedo y A. Furlán (2004, 2010) principalmente. Para las agresiones relacionales recurro a las investigaciones de K. Bjoerkqvist y P. Niemela (1992), N. Crick y J. Gropeter (1995, 1996), R. Simmons (2006) y Buelga *et al.* (2009).

De J. Valsiner (2005) retomo la idea de la valoración social de la agresión y de N. Elias (citado en Martuccelli, 2006) y Blair (2003) los argumentos para discutir la regulación colectiva y la autorregulación de la violencia. En el subtema de la discriminación social, cito a Giménez (2003) y a Belvedere (2002).

En el capítulo dos describo ampliamente la perspectiva metodológica y su adscripción a la línea etnográfica adoptada por el Departamento de Investigaciones Educativas a través de los trabajos de R. Paradise (1994) y E. Rockwell (1987, 1994, 1996). También me adscribo a los trabajos de S. J. Taylor y R. Bogdan (1987) para la búsqueda de significados a través de métodos cualitativos, y a las premisas que M. Hammersley y P. Atkinson (1983, 2001) para guiar mi observación del comportamiento humano dentro de un contexto social determinado, que en este caso fueron los cuatro planteles de secundaria.

En el capítulo tres, *Juego, agresividad y violencias en los chicos: la experimentación de la masculinidad*, describo y analizo las prácticas relacionales entre varones adolescentes, dentro de una amplia gama que va de los juegos hasta los pleitos en serio. Aquí me interesa señalar como su sociabilidad entra en tensión, dada la

ambigüedad entre juego y agresión y entre agresión y violencia. Encuentro que ellos experimentan con la propia fuerza y aguante, dentro del más amplio proceso mediante el cual ubican su posición dentro del grupo, construyen su masculinidad y dan prueba de su hombría bajo la mirada vigilante de sus pares.

En el capítulo cuatro, *La sociabilidad, la identidad y la violencia femenina adolescente*, muestro que las adolescentes integran círculos sociales dentro de los cuales están aprendiendo a construir relaciones de amistad, a medir las maneras de acercarse, de diferenciarse o de confrontarse agresiva y/o violentamente con sus compañeras para resolver sus rivalidades, competir por la atención masculina, defender o ganar su prestigio o popularidad. También encuentro que experimentan con la agresión relacional y las violencias al “llevarse feo”, aprenden a regular su propia violencia, a contener o provocar la de las demás. En sus peleas se dejan ir en sus impulsos y escalan su violencia cuando desatan su ira. Todas estas interacciones femeninas se rigen por reglas colectivas, les sirven para medir los límites de sus encuentros y aportan a la construcción de sus identidades posicionales a través de actos de poder, afiliación y distancia social siguiendo parámetros de femineidad, no siempre convencionales, que aún se articulan con pautas tradicionales.

En el capítulo cinco, *La sociabilidad, la identidad y las violencias entre chicos y chicas de secundaria*, expongo los intercambios lúdico-eróticos, los juegos donde “se llevan pesado”, los aprendizajes masculinos sobre el trato a las mujeres, el coqueteo femenino, los parámetros femeninos para el noviazgo, las agresiones relacionales que implican ofensas, insultos o maltrato y las violencias entre ambos sexos. Describo y analizo cómo amigos y amigas, compañeros y compañeras se “llevan pesado”, rivalizan o se violentan verbalmente y/o físicamente, y entre ex-novios se lastiman uno al otro.

En este capítulo destaco que las relaciones entre las y los adolescentes se mueven entre la atracción y el rechazo, y están reguladas por normas colectivas que pretenden hacerles cumplir con patrones tradicionales de conducta para cada género. También describo cómo los chicos y chicas se socializan entre sí, a la vez que se subjetivan, mientras se observan mutuamente, vigilan mutuamente la pertinencia y decencia de su comportamiento y establecen diálogos y debates. Cabe señalar que muchas de sus actuaciones contradicen las pautas tradicionales a pesar de la presión social a cumplirlas.

El capítulo seis, *Los actos de indisciplina y violencia desde el reglamento escolar*, está integrado por algunos antecedentes de investigación relativos a las concepciones

de disciplina e indisciplina a partir de autores como Watkins y Wagner (1991), A. Furlán (2004), C. Saucedo (1995, 2004) y C. Fierro (2006). En estos antecedentes también incluyo la discusión sobre el tema de la función disciplinaria desde el servicio de orientación educativa y la aplicación de los reglamentos escolares en la cotidianeidad escolar con base en las investigaciones de E. Sandoval (2000), Aguilera *et al.* (2007), C. Fierro (2011) y en los lineamientos para la Reforma de la Educación Secundaria delimitados por la Subsecretaría de Educación Básica (2005) y la Secretaría de Educación Pública (2006).

Inicio el análisis del material empírico con un perfil de los procedimientos disciplinarios utilizados por el área de orientación en los planteles observados, sigo con la descripción de las conductas de indisciplina y violencias más representativas y sus sanciones, y continúo con la presentación de dos casos de adolescentes varones que negocian las sanciones escolares preocupados por las consecuencias de “castigo” que les esperan en sus hogares. Hacia el final del capítulo, incluyo las perspectivas de tres actores adultos al respecto de las limitaciones de la función disciplinaria.

Finalmente, reitero que el propósito de esta investigación es aportar a la comprensión de las prácticas relacionales, y en particular de las violencias, identificadas éstas, como parte de los procesos psicosociales y culturales de la vida juvenil que se expresan en la secundaria y simultáneamente contribuyen a la construcción de las identidades posicionales y de género en adolescentes de ambos sexos a través de la colaboración de procesos de subjetivación y agencia.

CAPÍTULO 1

PERSPECTIVA TEÓRICA

1.1 El concepto de adolescencia desde una perspectiva crítica

Los primeros estudios¹ psicológicos sobre adolescencia la abordaban como una “etapa de tormenta-estrés”, de base biológica y universal para todos los adolescentes (Hall, 1904; Anna Freud, 1946, 1958; citados en Arnett, 2008). A partir de ellos, la psicología del desarrollo asumió que los adolescentes comparten un conjunto de elementos: período de vida, cambios físicos y psicológicos, carencias o faltas y tareas psicosociales que deben cumplir o desarrollar² para llegar a ser adultos (White y Win, 1998).

De hecho hay un elemento universal que identifica la adolescencia, la pubertad, que produce una metamorfosis somática, hormonal y psíquica de todo el organismo y anuncia la llegada de la madurez sexual. Ésta última se manifiesta en la mujer con la menarca (generalmente entre los 12 y los 13 años) y en el varón con las primeras eyaculaciones (que tienen lugar hacia los 13 o 14 años) (Fize, 2007).

La transformación iniciada por la pubertad afecta por completo la apariencia física, la vida emocional y el desarrollo cognitivo de las y los adolescentes. Así pues, la concepción de la adolescencia como “etapa de cambios” se apoya en hechos observables que la diferencian de la niñez y la infancia: cambios físicos (crecimiento y desarrollo corporal, arribo a la capacidad reproductiva), psicosociales (abierto y más amplia sociabilidad entre pares, noviazgo, etcétera) y cognitivos (pensamiento hipotético deductivo) vivenciados por chicos y chicas en conformidad o en confrontación con las premisas sociales de su época.

Durante los primeros años de la adolescencia –que en las sociedades escolarizadas se viven durante la secundaria-, la configuración particular de todos estos cambios determina la condición y la ubicación social de los sujetos de ambos sexos como “adolescentes tempranos” (Arnett, 2008).

¹ Las investigaciones sociológicas sobre adolescentes realizadas por la Escuela de Chicago, abordaron su participación en bandas masculinas (Thrasher, 1929; Whyte, 1943; citados en Feixa, 1994) con el propósito de estudiar su significación para los jóvenes involucrados en ellas, a fin de poner remedio a la anomia presente en los suburbios mediante medidas de control social.

² Aquí se entiende el desarrollo en el sentido de Piaget (1977:11) como “un perpetuo pasar de un estado de menor equilibrio a un estado de equilibrio superior”. Este término se ha entendido socialmente como el proceso para pasar de un nivel de desarrollo a otro superior por medio de trayectorias lineales de vida. Pero a los adolescentes que no cumple con los pasos preestablecidos, se les adjudica el calificativo de “adolescentes con problemas”.

En la presente investigación se ubica a las chicas y los chicos de secundaria como adolescentes tempranos, no sólo por los cambios producto de su desarrollo físico y psicosexual, sino también por las relaciones sociales que sostienen con otras categorías etarias, por el poder y el control que existen en la sociedad sobre ellas y ellos (White y Win, 1998), por las prácticas relacionales que despliegan, y en función de los procesos y las prácticas culturales dentro de las cuales son considerados como cierto tipo de personas.

Desde los estudios de Mead en 1935, sabemos que la adolescencia es producto de condiciones y circunstancias socioculturales determinadas por cada sociedad. Actualmente y a gran escala en el contexto occidental urbano, la adolescencia se ha transformando en un período prolongado de desarrollo psicosocial: su terminación es imprecisa y sus privilegios y responsabilidades a menudo son ilógicos e indefinidos. Se le considera una “etapa de vida” llena de confusión e irresponsabilidad.

Pero bajo esta definición de la adolescencia subyace una connotación negativa proveniente de una perspectiva de discontinuidad en el crecimiento (Rice, 2000), que espera de las y los adolescentes la transición abrupta de un patrón de conducta a otro. Esta carga negativa se expresa en la creencia popular de que ciertos comportamientos como “lo rezongón, lo impertinente, la desobediencia y los desplantes se quitan al salir de la adolescencia”.

Conductas como éstas y otras que desde la mirada adulta describen a las y los adolescentes, no solamente han sido naturalizadas por los adultos, sino también han sido asumidas por los mismos chicos y chicas. En ocasiones, con resultados negativos, como cuando la resistencia a la autoridad se convierte en violencias o la sociabilidad se despliega sólo por medio del acoso o el abuso de sus pares.

La afirmación que caracteriza a la adolescencia como período de carencias también puede ser discutida. En este punto, para precisar lo que entiendo por *Adolescencia*, acudo al término latino *adolescere* que significa “ir creciendo, convertirse en adulto”. La auténtica raíz de la palabra se encuentra muy lejos del término “adolescer” del cual erróneamente se han derivado todo tipo de ideas sobre las supuestas carencias de los adolescentes (Obiols, 2006).

Entre sus consecuencias, esta perspectiva carencial contribuyó a lograr diversos grados de control social sobre las y los adolescentes por parte de las instituciones creadas o intervenidas por adultos, así como al fortalecimiento de la

postura teórica que les visibiliza como sujetos pasivos de su socialización. De manera tal que las intervenciones (educativas, sociales o psicológicas) provenientes de dicha perspectiva, se abrogaron funciones de coacción y ajuste que finalmente inhibieron, devaluaron o desviaron las conductas proactivas que las y los adolescentes asumen, tanto en su búsqueda de ubicación social, como en la construcción de su identidad.

Cuando los actos adolescentes derivaron en acciones consideradas como “desviadas”, pasaron a ser objeto de interés para la investigación social y educativa. Entre los estudios llevados a cabo sobre este tipo de conductas, un ejemplo sugestivo es el estudio de Ortman (1988; citado en Collins y Laursen, 2004), donde se revela que los sentimientos de satisfacción de las y los adolescentes dependen, en parte, de poder elegir y responsabilizarse de su conducta, lo cual les lleva a tener algún control sobre sus vidas. Para muchos, eso es exactamente lo que significa llegar a “ser adulto”.

La adolescencia desde una perspectiva cultural

Decir que la adolescencia es una construcción cultural significa que es variable la forma en que las culturas definen el estatus adulto y el contenido de las funciones y responsabilidades adultas que los adolescentes aprenden a cumplir. Casi todas las culturas tiene algún tipo de adolescencia, pero su duración, contenido y experiencias varían considerablemente (Schlegel y Barry, 1991; citado en Arnett, 2008). Esta es la perspectiva de la Psicología Cultural.

Desde esta aportación teórica, los años de la adolescencia se consideran como un período dinámico, ya que, por ejemplo, difícilmente pueden clasificarse juntos individuos de trece y de dieciocho años. Hoy en día, la adolescencia suele describirse como un proceso de intenso crecimiento psicosomático, de aprendizaje psicosocial (Coleman, 1984) y de carácter interpersonal situado dentro un contexto de práctica social (Dreier, 2005).

Para Fize (2007:57-58) el/la adolescente es al mismo tiempo una persona y una cultura. Es decir, se le considera como una “personalidad cultural”:

“Los dos significados están estrechamente ligados. Forman lo que el sociólogo Norbert Elias llama muy acertadamente una “configuración”. Así, podemos definir la “configuración

adolescente” como la interacción permanente entre una persona, un cuerpo e intelecto y una cultura de múltiples dimensiones. El adolescente no *tiene* una cultura; es una cultura. Una manera de vivir en el mundo, de ver este mundo, de moverse en él. Una cultura que debe entenderse como un sistema de ideas, de proyectos, de actitudes particulares que la distinguen de la “cultura adulta”. Es conveniente hablar de cultura en singular aunque, en sus formas de expresión, no deja de tener múltiples dimensiones, debido entre otras cosas a su individualismo”.

La perspectiva cultural observa y analiza “las adolescencias”, en plural, dada la heterogeneidad de contextos y prácticas desde las que los individuos se construyen.

Aún más, sumándose a esta postura, Saucedo (2006:402) plantea que “es necesario analizar a los y las estudiantes en sus vivencias del presente y no como adolescentes que se espera que cambien al paso del tiempo”.

En definitiva, en esta tesis me sumo a la postura de la Psicología Cultural, para la cual la adolescencia toma más la forma de senderos de desarrollo que tienen lugar en estructuras históricas y socioculturales dentro de las cuales los individuos encuentran su lugar, dirección y oportunidades a través de una gran diversidad de estructuras de participación. Lo que resulta en que los caminos a elegir no siempre son compartidos por los miembros de un grupo adolescente, ni en que haya claridad respecto de las opciones a elegir (Saucedo *et al.*, s/f).

1.2 Grupos de pares: su importancia y sus funciones

Durante la secundaria tiene lugar un crecimiento significativo en las áreas cognitiva y social de chicos y chicas que resulta en cambios que afectan la calidad y estructura de sus relaciones interpersonales.

Los y las adolescentes buscan independencia de sus padres e incrementan el interés en sus pares, en busca de ampliar su círculo de relaciones, de compartir una nueva y más extensa variedad de actividades, así como de experimentar diversas relaciones entre ellas y ellos. Estas y otras interacciones promueven su vinculación, socialización y sociabilidad dentro de grupos amplios. Son los llamados “grupos de

pares”, integrados por adolescentes de uno o de ambos sexos que conviven para compartir intereses y prácticas.

En estos grupos, chicos y chicas pueden llamarse entre sí con la palabra “compañero”, que en este caso significa un integrante del mismo grupo escolar o de actividad extraescolar con quién comparten la convivencia pero no la amistad.

Pertenecer a uno o varios grupos de pares es imprescindible a lo largo de la vida de una persona, sin embargo, adquiere su mayor relevancia durante la niñez, la adolescencia y la juventud, pues el estatus social y el ser aceptado en éstos llega a ser muy importante.

Los grupos de pares, independientemente de su tamaño, pueden ser abiertos o cerrados, mixtos o de un sólo sexo, flexibles, abiertos a la libre expresión y a la espontaneidad o cerrados, restrictivos y rigurosos en sus normas y requisitos. Carlo *et al.* (1999) confirman que los intereses compartidos son un criterio de selección e integración de los miembros en los grupos de pares.

Aunque puede suponerse que la afiliación a un grupo de pares es opcional y voluntaria, lo cierto es que el ingreso y la permanencia dentro de cada uno de ellos es producto de un delicado equilibrio e interacción entre las diferencias y las semejanzas (concretas y subjetivas) que da como resultado la comunicación, la participación en actividades y la identificación entre sus participantes. Los rasgos que aportan las diferencias, siempre y cuando no sean extremas, proporcionan riqueza y diversidad a estos colectivos precisamente porque éstas se convierten en motivaciones para explorar y conocer lo distinto.

A su vez, las semejanzas a partir de sus intereses alientan las identificaciones que cohesionan a los integrantes de un grupo, encarnan su pertenencia al grupo y favorecen determinadas participaciones. Por ejemplo, los involucrados en deportes buscan otros atletas como amigos (Winfield *et al.*, 1996; citados en Grijalva, 2010).

Algunos otros elementos individuales como las preferencias y afinidades, las actitudes y valoraciones, también influyen sobre las prácticas relacionales que gestionan la cohesión entre pares. Otro proceso de enorme importancia que se atribuye a este tipo de grupos -de cara al desarrollo social de la persona- es que posibilitan la ubicación social y el estatus del sujeto dentro de un contexto (Rodríguez *et al.*, 2002).

Además, los “grupos de adolescentes son ámbitos de contención afectiva y representan espacios de autonomía en los que se experimentan las primeras búsquedas de independencia” (Urresti, 2002:43) en experiencias de confrontación con los adultos

que suceden a fin de lograr un cierto grado de separación de sus voluntades. Es lo que chicos y chicas viven como una lucha personal por su libertad y autonomía.

Dentro de los grupos, los acontecimientos significativos de la vida colectiva y personal se entrelazan con la afectividad (Le Breton, 2009). Por ende, las relaciones entre pares que involucran cercanía emocional e intimidad llegan a ser una parte esencial de la vida social adolescente (Savin-Williams & Berndt, 1990) y de los avances en la consecución de la tarea identitaria relativa a la conformación de la sexualidad (Saucedo, 1995).

Pero los grupos de pares también adquieren importancia porque las experiencias de victimización –de todo tipo- ocurren dentro de contextos grupales (Pellegrini, Bartini, & Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, & Kaukiainen, 1996; citados en Yoon *et al.*, 2004). Un intento para herir a un amigo o la puesta en riesgo de la propia reputación social puede ser percibido como una amenaza y tiene implicaciones importantes en los intercambios entre pares. Pero también se ha especulado que con el incremento de la necesidad de la aceptación de los otros(as) significativos, la agresión relacional podría ser usada como un forma de adaptarse a una relación (Espelage & Holt, 2001; citados en Yoon *et al.*, 2004).

Algunos investigadores consideran que al desarrollarse social y cognitivamente, las y los adolescentes incrementan el uso de la negociación para resolver conflictos interpersonales y disminuye su confianza en el poder de la reafirmación por medios físicos (Laursen, 1993; citado en Collins y Laursen, 2004). Estos adolescentes también llegan a incrementar su comprensión de los complicados procesos de conductas no verbales sutiles y su impacto en las relaciones interpersonales (Selman, 1980; citado en Yoon *et al.*, 2004).

A la inversa, otras investigaciones encuentran que los cambios cognitivos podrían explicar el manejo de las más sofisticadas formas de agresión social en la escuela media. (Crick *et al.*, 1999; citados en Yoon *et al.*, 2004)

En cuanto a las funciones de los grupos de pares, Erikson (1950; citado en Arnett, 2008) postula tres principales a saber: la intimidad, la validación por consenso y la de proporcionar un marco de referencia.

Entenderemos aquí la intimidad desde un concepto ampliado que incluye, no sólo conexión y cuidado del otro sino relación afectiva, vínculos amistosos, apoyo, confianza, comunicación y empatía, construcción de relaciones intersubjetivas mediadas por la afectividad, donde se pone de manifiesto la capacidad de reciprocidad. Por su misma

definición, la intimidad presupone una estrecha, y relativamente exclusiva, relación con unos pocos.

En la función de validación por consenso, los pares confirman convicciones personales –cruciales pero aún tentativas- y, por tanto, validan entre sí las respectivas concepciones del mundo (Salmon, 1984).

La tercera función, proporcionar un marco de referencia, describe la importancia de los pares de la misma edad como fuentes de información para ciertas áreas de interés y de experiencia. Un ejemplo de esta afirmación es el estudio de Shofield (1965; citado en Salmon, 1984), el cual concluyó que los pares son, con gran frecuencia, la fuente principal de información con respecto a los temas de reproducción y sexualidad humanas.

Los grupos de pares, en general, son benéficos para el desarrollo social de los adolescentes si poseen las siguientes cualidades (Rodríguez *et al.*, 2002):

- Permiten la adopción de roles diferenciados y definidos mediante guías de conducta más o menos estables, [incluso influidas por la construcción de género].³
- Otorgan sentido de pertenencia y afiliación, sus miembros toman parte de una realidad compartida.
- Afectan la autoestima, pues las relaciones cercanas e íntimas son fuente de valoraciones positivas sobre sí mismo. [Y también pueden convertirse en lo contrario, en fuente de valoraciones negativas].
- Aportan estima social, es decir, permiten el reconocimiento y respeto de la persona dentro y fuera del grupo. [También pueden resultar en rechazo y pérdida de estima social].
- Ofrecen un espacio para el disfrute y el placer al realizar actividades lúdicas y liberar emociones.
- Otorgan una posición y un estatus: pertenecer a un grupo confiere reconocimiento del lugar que se ocupa.
- Confieren seguridad, sentirse parte de un colectivo integrado despierta este sentimiento ante amenazas externas.

³ Ésta y las subsecuentes aclaraciones anotadas entre corchetes en este punto tienen el sentido de comunicar que los aprendizajes sociales que alientan el desarrollo adolescente se producen aun cuando la experiencia haya resultado en un sentido opuesto al que se refiere cada enunciado.

Rodríguez *et al.* (2002), también señalan tres resultados de la participación adolescente en grupos de pares: 1) El concepto de sí mismo se muestra y se modifica conforme cada uno se comporta ante sus pares. 2) La aprobación social o el rechazo que cada uno recibe al adoptar un rol en los grupos de pares, le sirve o no para reforzar la identidad del yo. 3) Las diferencias de género enriquecen la interacción.

Por último, en los grupos de pares, los chicos y chicas hacen algo más que convivir, también se subjetivan y se socializan entre ellos.

1.3 Sociabilidad, subjetivación y agencia en los grupos de pares

El concepto de sociabilidad fue creado en 1911 por el filósofo y sociólogo alemán Georg Simmel. El partió de observar que los individuos que se asocian en múltiples formas por intereses económicos, ideales, bélicos o eróticos, religiosos o caritativos. “Pero mucho más allá de su contenido especial, todas estas asociaciones están acompañadas de un sentimiento y una satisfacción en el puro hecho de que uno se asocia con otros y de que la soledad del individuo se resuelve dentro de la unidad: la unión con otros”. (Simmel 2002:195-196; como se cita en Weiss, 2012b:18). Este gusto por estar juntos, lo denomina “sociabilidad” y la caracteriza como la “forma lúdica de la asociación” (Simmel 2002:197; citado en Weiss, 2012b:18).

A esta forma lúdica de asociación, Maffesoli (2004) la denomina *socialidad* y la caracteriza como una manera tribal de compartir la emoción, el juego, la aventura o el goce. Los excesos festivos, la necesidad de estar juntos (la proximidad física), el sentir compartido y la realización en el presente (presentismo) caracterizan las experiencias y relaciones grupales (Weiss *et al.*, 2012b).

La secundaria es un lugar para expresar abiertamente la sociabilidad en el disfrute de estar y platicar con amigos(as), compañeros(as), novios(as). También se manifiesta la socialidad a través bromas, burlas y apodos para “llevarse pesado” o de juegos y desastres que sirven para “echar relajo” en colectivo.

Los estudios sobre jóvenes y adolescentes enfatizaban el concepto de socialización, centrándose en la transmisión intergeneracional de normas y su interiorización. En 1961, Coleman mostró que “los adolescentes y los jóvenes tienen un mundo separado de los adultos y que forman culturas juveniles que poseen sus propios valores, reglas y jerarquías” (Weiss *et al.*, 2012b:19).

Weiss *et al.*, (2012b:19) sostienen que esta *socialización intrageneracional* se desarrolla en paralelo a la afirmación progresiva de un principio de subjetivación adolescente en el que “se desarrolla la capacidad de reflexionar ante distintas demandas y sobre la posición propia en ellas; de ahí nace la emancipación de las normas y valores dominantes y el desarrollo de normas y valores propios [...] así como el desarrollo de gustos, intereses y capacidades propios”.

El proceso de subjetivación tiene una especial significación en la adolescencia temprana gracias a que el pensamiento hipotético-deductivo que la caracteriza (Piaget, 1977) hace posible que surjan reglas abstractas que se negocian entre pares.

Al negociar las normas grupales que rigen sus intercambios y prácticas, las y los adolescentes tempranos dan un paso importante en el proceso de llegar a normas propias, individuales (Weiss, 2012a). Es decir, avanzan en “el proceso de hacerse responsable, de convertirse en actor con decisiones propias y con criterios morales propios” (Hernández, 2007; citado en Weiss, 2012a:139).

Pero la subjetivación no es un hecho puramente cognitivo, privado e individual, sino que es emotivo, social, interpersonal y colectivo porque se lleva a cabo en relación con otros (Dubet y Martuccelli, 1998). Entre los y las adolescentes, incluso, se integra a sus prácticas relacionales aun cuando éstas se despliegan bajo el aspecto de “bronca”.

Así sucede porque los y las adolescentes construyen una variedad de respuestas a la estructura social -incluso prácticas de oposición y de resistencia- debido a que “no se conforman pasivamente a los roles y normas de los adultos; por el contrario, las retan al crear sus propias identidades sociales y personales” (Eder y Kawecka, 2003:160).

En la presente tesis, al mismo tiempo que considero estas facetas de la subjetivación, también identifiqué las interacciones que las y los adolescentes llevan a cabo con el propósito de ser reconocidos, de destacar frente a otros con quienes construyen la vida juvenil y comparten las mismas reglas.

Conjuntamente, la subjetivación involucra el desarrollo de una subjetividad personal en forma de gustos e intereses que conduce a los individuos a establecer una distancia con su socialización (Weiss *et al.*, 2008). La subjetividad es la vivencia de poseer un dominio personal sustraído a lo social. Es una experiencia⁴ particular de sí

⁴ Para el caso de esta investigación, el concepto de experiencia remite a la manera en cómo cada sujeto vive e interpreta sus vivencias. Estas interpretaciones se basan en experiencias previas y guían las conductas. Todo ello es parte de cierta forma de participar en un contexto, la cual está moldeada culturalmente, pero a la vez es muy propia de esta persona (Saucedo, 2002).

mismo; la sensación –validada social y culturalmente- que tenemos “algo” en nosotros mismos que escapa a lo social (Martuccelli, 2006).

Las premisas y modelos de socialización que les proporcionaron los adultos son referentes que las y los adolescentes pueden cuestionar o respetar. Tanto en sus conversaciones como en sus prácticas y diálogos internos, desarrollan importantes procesos de reflexión y autorregulación que delimitan sus actuaciones. De esta manera se expresa la agencia, “la capacidad humana de hacer y decidir” (Weiss, 2012:19), como posibilidad de actuación dentro de los contextos en los que participan.

Para Ortner (2005), la idea de agencia presupone una compleja subjetividad detrás, en la que el sujeto internaliza parcialmente y parcialmente reflexiona –para aceptar o rechazar- una serie de recursos culturales y circunstancias sociales en las que se encuentra inmerso.

Autores como Barandiaran, Di Paolo & Rohde (2009) identifican tres condiciones que deben encontrarse en un sujeto que se construye a través de la agencia: a) debe definir su propia individualidad, b) debe ser una fuente de actividad en su ambiente (*interactional asymmetry*) y c) debe regular esta actividad en relación con ciertas normas (*normativity*). La interacción entre estas condiciones nos remite a la relación subjetivación-agencia.

Debido a que las y los adolescentes realizan sus acciones dentro de diversos contextos socioculturales, es necesario que den sentido a las nuevas configuraciones y la producción simbólica que resulta. La subjetivación hace posible el manejo de la continua tensión existente entre las configuraciones subjetivas personales -ya organizadas en otros contextos- y la nueva acción de los sujetos.

La experiencia social en la secundaria es un trabajo de subjetivación y agencia a través del cual las y los adolescentes tempranos retoman e integran los productos de experiencias sostenidas en una diversidad de otros contextos y procesos sociales y tratan de enfrentar las tensiones entre ellos para definir una situación personal y/o colectiva, elaborar jerarquías de selección y construir imágenes de sí mismas(os), (Martuccelli, 2006).

La vida juvenil en la secundaria

La línea de investigación “Jóvenes y bachillerato”, a través del acercamiento de Guerrero (2008) a la perspectiva juvenil sobre el bachillerato, identificó la categoría “la escuela

como espacio de vida juvenil” (Weiss *et al.*, 2012:16) como uno de los significados que los estudiantes atribuían a su estar en la escuela.

Guerrero (2008) identificó que “vida juvenil” se produce en lugares comunes a todos como explanadas, cafetería, pasillos, jardines y baños cuando se utilizan en tiempos fuera de los dedicados al trabajo explícito y que son vividos como extraterritoriales (Guerrero, 2008).

Luego, el trabajo de Ávalos (2007) sobre las conversaciones juveniles en el bachillerato, permitió afirmar que “la vida juvenil no se limita a los espacios intersticiales de la actividad académica (es decir, antes, entre y después de clases)” (Weiss, 2012b:17). Su impulso también se filtra a los intersticios que permiten la actividad escolar a través de las bromas, las burlas, el relajo, el intercambio de pertenencias hasta las diversas conversaciones que surgen espontáneamente sobre los temas más variados, especialmente durante los trabajos grupales (Ávalos, 2007).

Por su parte, a partir de sus observaciones en un Colegio Nacional de Educación Profesional (CONALEP), Saucedo (1995) consideró que conductas que son parte de la vida juvenil dentro del aula como “el relajo”, “el desafío”, “la negociación”, “el complot” representan, por un lado, un desafío a la autoridad, en tanto parte necesaria de la búsqueda de identidad, y por el otro, son comportamientos lúdicos de los alumnos que cumplen funciones como la de sacar de la rutina las lecciones o quitarles el aburrimiento.

Para esta autora (1995), los significados de estos comportamientos hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos llenos de la vivacidad de la vida juvenil con que alumnos y alumnas enfrentan la formalidad de las clases.

La socialidad, o el gozo de estar juntos a modo tribal, también forma parte importante del significado que la secundaria tiene para las y los adolescentes tempranos al grado de elegir un plantel o un grupo porque ahí encuentran amigos y diversión.

Las conductas de la vida juvenil adolescente se llevan a cabo en la secundaria aun cuando las diversas instancias educativas las evalúan como “indisciplina”, “actos disruptivos” o “violencias” y tratan de reprimirlas o castigarlas. Esa suele ser la calificación institucional para acciones tales como burlas, insultos, juegos de “llevarse pesado”, usar apodosos y bromas, entre otras.

Gracias a estas actividades y comportamientos recurrentes y predecibles, las y los adolescentes tempranos comparten y exploran creativamente nuevos significados,

crean sus propias normas o recrean normas de otras generaciones, construyen colectivamente su participación en sus grupos de pares y se arriesgan a nuevas experiencias. Todo ello como parte de su vida en la secundaria.

Las y los adolescentes como agentes ante la disciplina escolar

La secundaria ha sido postulada -desde sus orígenes y hasta nuestros días- como “escuela para adolescentes”. Sandoval (2000) sostiene que su organización responde a una visión de los estudiantes como individuos a los que hay que orientar, controlar, aconsejar o disciplinar.

Como resultado de lo anterior, Saucedo (2006:427) señala que en las secundarias priva la insistencia en discursos contradictorios sobre la conducta adolescente:

“...aunque en los discursos se les insistía que ya no eran niños sino adolescentes y que debían comportarse de modo distinto, en los hechos no se favorecía ni existía una organización escolar que promoviera formas de comportamiento en las que los y las estudiantes regularan su conducta. Más bien, ellos se las ingeniaban para regular sus encuentros, identificar los límites de actuación o practicar formas diversas de uso de recursos culturales. Como hemos visto, no siempre lograban hacerlo por sí solos y, entonces, entraban en escena los adultos. El debate constante era qué tanto los propios estudiantes defendían su condición de jóvenes, ya no de niños, y qué tanto no lo podían cumplir en sus acciones gracias a la estructura de participación escolar en la que no se les trataba como individuos responsables”.

En consecuencia, indica Corsaro (1997; como se cita en Saucedo, 2006:406):

“...los y las estudiantes ocupan posiciones subordinadas en la escuela y están expuestos a información cultural y prácticas sociales que, con frecuencia, no entienden en el mismo sentido

que los adultos. Sin embargo, como estudiantes juegan un papel activo en los procesos de apropiación y recreación de los elementos culturales que encuentran en la escuela para expresar su situación”.

Esta calidad de agencia en las y los adolescentes es verificada en diversas investigaciones por White y Win (1998). En ellas se confirma que están socialmente situados en sus contextos de práctica, tanto en el terreno de sus vidas como en el más amplio de la época que les tocó vivir. De acuerdo a sus hallazgos, chicos y chicas enfrentan este hecho de maneras diversas: por medio de reconocer las diferencias que tienen en el acceso a recursos y posibilidades; de actuar como negociadores de sus posibilidades y de su toma de decisiones y de confrontar a las instituciones y a las pautas establecidas.

Por su parte, Saucedo (2006) reconoce a las y los adolescentes como individuos que participan en la secundaria empleando recursos para mediar sus acciones y así satisfacer determinadas necesidades, de modo que su agencia no es independiente de los constreñimientos que la institución organiza, pero tampoco se encuentran determinados de manera absoluta.

Para preservar su vida juvenil y su naciente condición de agentes, con frecuencia, los adolescentes tempranos responden al control de los adultos con conductas de complicidad, estrategias de sobrevivencia (Quiroz, 2000) y de resistencia (Gilligan *et al.*, 1997) que despliegan, incluso, a través de sus juegos.

El juego⁵ entre pares

El juego es una vía de desarrollo de diversos procesos cognitivos, sociales y emocionales, se le vincula con el aprendizaje del lenguaje, la creatividad, la solución de problemas y, en el caso que nos ocupa, con la interacción entre pares y la construcción de la identidad adolescente durante la secundaria. Para Nicolopoulou *et al.* (2010), el juego puede brindar a sus participantes la posibilidad de coordinar las distintas posibilidades inherentes a las prácticas lúdicas.

⁵ Etimológicamente el término procede del latín “iocum” que significa broma, diversión, y “ludus”, lúdica o lúdrica, que es el acto de jugar.

No se juega a cualquier cosa en cualquier edad, cada tipo de juego es predominante en un determinado momento de la vida y las formas lúdicas más elaboradas se construyen sobre otras más simples.

Entre adolescentes se trata de un tipo de juego que sigue reglas consensadas y compartidas voluntariamente por los participantes. Éstos dirigen sus motivaciones y sentimientos a la participación en una escena imaginada e imaginaria (Nicolopoulou *et al.*, 2010), presentan a sus pares “las premisas del evento y lo tratan como real” (Holland *et al.*, 1998:50). Para Vygotsky (1978; citado en Holland, 1998) el sentido social de las acciones es lo que caracteriza la actividad lúdica.

Además, “los protagonistas del juego eligen sus temas, distribuyen sus roles y simulan sus escenarios y guiones de acuerdo a su propia intencionalidad y a su propio proceso social” (Ortega, 2002:100). Entonces la cultura es el trasfondo de un escenario que es de carácter interpersonal y psicológico. Lo que produce aprendizaje y desarrollo en los juegos es la intencionalidad personal de atribuir sentido y el consenso grupal al negociar un nuevo significado.

Holland *et al.* (1998) refieren la especial atención que Vygotsky (1978) puso al señalar el rol de los objetos tangibles durante el juego (en nuestro caso se trata de los utilizados en juegos colectivos), que sirven para facilitar las actividades y, finalmente, son dispositivos que colaboran para constituir e integrar al pensamiento, la emoción y la conducta.

A través de las experiencias concretas con los objetos y de la negociación de significados que se realiza entre los participantes, en los juegos confluyen procesos simbólicos de mediación:

“Dicha mediación se realizaría a través del discursos (conversación) que aúna el sentido individual que cada jugador atribuye a los procesos de simulación y los significados que se comparten con los compañeros y que necesariamente provienen del acervo cultural del entorno, sin que ello exija ningún tipo de colectivización del pensamiento, sino sólo el simple consenso social” (Ortega, 2002:100).

Un aspecto crucial de la significación del juego es que durante su participación, los y las adolescentes se autorregulan, se imponen reglas a sí mismos. “Esto sucede

porque los sujetos aprenden que lograr las satisfacciones buscadas en la situación imaginaria requiere adherirse a las reglas implícitas en esa situación. Las reglas del juego, por lo tanto, llegan a ser reglas de “auto-restricción” y “auto-determinación” (Vygotsky, 1933/1967, p.10; en Ortega, 2002).

Esta caracterización del juego subraya la presencia de dos componentes esenciales interrelacionados: (a) una situación imaginaria (o imaginada) y (b) sus reglas implícitas. Estos dos componentes son válidos para los juegos sociales o “de mentiras” y los juegos con reglas. Esto muestra que la situación imaginada puede ser presentada en forma consensada. Este aspecto del juego muestra la fusión de elementos a menudo tratados como contradictorios: la imaginación y la espontaneidad por una parte y la acción gobernada por reglas, por la otra (Nicolopoulou *et al.*, 2010:44).

Los juegos entre adolescentes contribuyen a formar las mentes de los sujetos al respecto del aprendizaje social y moral (Ortega, 2002). Los protagonistas adolescentes actúan simulando peleas, persiguiendo en broma al otro y concluyendo con una suerte de dominio en la batalla simulada. La pelea como juego es un gran ensayo de la batalla social.

Bajo la simulación, los participantes evitan riesgos y aprenden a medir el poder propio y el ajeno y llegan a valorar la importancia de la negociación para no llegar a la confrontación real. Si se es más fuerte que el oponente, se aprende que conviene mostrarle los posibles riesgos que asumiría por medio de señales de poderío, como aviso de lo que estaría por venir si no se atienden a las señales anticipatorias. Pero “si el enemigo es más fuerte, está muy enfadado y hay riesgo de sufrir, conviene mostrar una actitud sumisa o escapar a tiempo” (Ortega, 2002:104).

Así, las peleas simuladas manifiestan el significado del poder y sirven para actuar simbólicamente los posibles conflictos de poder. Durante ellas se van manejando turnos en el uso de la palabra y se negocia el poder por medio de argumentos que se requieren para ir tomando decisiones sin entrar en una confrontación física. Lo que se busca es la posibilidad de “asegurar la reciprocidad moral que los iguales quieren para sus conflictos” (Ortega; 2002:104).”

Otro factor social del juego a considerar es que la habilidad mostrada en su desempeño conduce a la aceptación y el reconocimiento de un(a) adolescente por sus compañeros(as). Así, un(a) adolescente puede llegar a cambiar su posición, o elevar

su reputación y prestigio ante sus pares gracias a que mostró su habilidad con fuerza o intención o llegó a derivar el juego en violencia.

Por el contrario, cuando el/la adolescente es rechazado(a) socialmente se le margina de la actividad lúdica compartida. Por ejemplo, si un chico no pudo mostrar, a través de su desempeño en el juego, que se encuentra a la altura de los criterios probatorios de su masculinidad, literalmente se le ubica y posiciona en los márgenes de la interacción grupal (Dreier, 2005) y se le convierte en receptor(a) de una forma de discriminación y agresión social: la exclusión.

El juego es disfrutable, intrínsecamente voluntario y al mismo tiempo es una actividad esencialmente gobernada por reglas. El sistema de reglas es central en la constitución del juego y estas reglas derivan su fuerza del disfrute y del compromiso para la actividad compartida en el mundo adolescente. Especialmente cuando sirven a la interacción entre los mundos particulares de ambos sexos. Sin embargo, el juego puede ser el puente que lleva la actividad lúdica al terreno de la violencia.

1.4 Los mundos figurados de la masculinidad y de la femineidad en la adolescencia

Las prácticas, discursos y contextos socioculturales para un grupo dado conforman un ámbito de experiencia o *mundo figurado*, que posee sus propias motivaciones. Un mundo figurado (Holland *et al.*, 1998:52) constituye “un ámbito de interpretación construido social y culturalmente, en el que personajes y actores particulares son reconocidos, ciertos significados son asignados a ciertos actos y algunos resultados específicos son más valorados que otros. Cada uno es un mundo poblado por un grupo de agentes que se comprometen con un rango limitado de actos significativos o cambios de estado, así como se mueven por un específico grupo de fuerzas [...] dentro de estructuras de privilegio e influencia mediadas por relaciones de poder”⁶.

Los significados compartidos dentro de estos mundos forman “redes de significados” (Geertz, 1987) y ofrecen un marco de referencia para entender lo que las personas dicen sobre sí mismas, entre sí y las prácticas en que participan. A partir de estos significados, los mundos figurados dan forma a la coproducción de actividades, discursos, actuaciones y artefactos. En su aspecto social, un mundo figurado está poblado por figuras, caracteres y tipos quienes llevan a cabo sus tareas orientados

⁶ Traducción propia.

hacia aquellas. Todos estos elementos son significativos en, relevantes para y valorados (o no) en relación con el marco de significado (Holland *et al.*, 1998:51).

Como instancias sociales situadas en un tiempo y lugar específicos, estos mundos facilitan los encuentros sociales. Dentro de ellos, la posición ocupada por los participantes delimita su prestigio, jerarquía, rivalidades y actividades. Es decir, están organizados de tal manera que dividen y relacionan a los participantes; son reproducidos socialmente y para su continuidad dependen de una interacción sostenida.

Por otra parte, la construcción de la identidad genérica es un proceso lento y permanente que nos ocupa toda la vida. Al llegar a la adolescencia, ya hemos aprendido a categorizar una enorme gama de actividades, objetos y características de personalidad como “femeninas” o “masculinas”, conforme a los parámetros socialmente aceptados en nuestro contexto social y momento histórico.

En los mundos figurados dentro del que se construye la masculinidad y la feminidad adolescente, ambos sexos se relacionan en formas restringidas dictadas por modelos tradicionales. En grupos de un mismo sexo, se vigilan constantemente unos a otros en el cumplimiento de las normas que guían su comportamiento. Esta vigilancia resguarda la regulación y autorregulación de la conducta con diferentes reglas para chicos y chicas, pero siempre dentro de los parámetros aceptados entre pares.

En el caso de los adolescentes varones, su conducta debe aparecer –a los ojos de sus pares masculinos- dentro de linderos de la masculinidad tradicional. En el caso de las chicas, no sólo basta un comportamiento considerado como femenino para el criterio del grupo de pares del mismo sexo. Además, cada una debe probar al grupo que es una chica “decente” y no “una zorra”.

Este cuidado masculino y femenino por mostrar la conducta correcta es de especial importancia cuando existe atracción y, en caso de los momentos de rechazo, puede ser el motivo subyacente a éste. Siguiendo los modelos tradicionales de conducta para cada sexo, unos y otras tratan de manifestar ante el sexo opuesto los atributos que les han sido socialmente asignados, siendo motivo de crítica el que alguien se desvíe de lo establecido y socialmente aceptado para su edad y sexo⁷.

Por consiguiente, no es extraño que chicos y chicas parezcan apegarse a los modelos tradicionales de lo femenino y lo masculino bajo las definiciones dadas por su

⁷ El término “género” es una construcción simbólica que en cada sociedad adopta matices específicos al designar los aspectos psicológicos, sociales y culturales atribuidos a la masculinidad y la femineidad. Por otra parte, el término “sexo” alude a la designación de identidad sexual con base en las características anatómicas. Pero en esta investigación, usaré indistintamente los términos sexo y género para referirme a la construcción identitaria sexuada entre adolescentes.

grupo social, dado que están poniendo a prueba los roles adultos en sus interacciones con el mismo sexo y con el sexo opuesto.

Pero sus actuaciones no son absolutamente fieles a dichos modelos tradicionales ya que existe una gran diversidad de formas para expresarse como “hombre” y como “mujer” que además van cambiando con el tiempo. En los hechos cotidianos, todo esto impacta el avance de las y los adolescentes en las tareas identitarias relativas a la concreción de su sexualidad y a su progresivo ingreso en el mundo de los adultos (Saucedo, 1995).

1.5 Las prácticas relacionales de las y los adolescentes tempranos

Las y los adolescentes interactúan entre sí y con los adultos para “producir sus propios mundos y culturas de pares” (Eder y Nenga, 2003:157). A través de estas interacciones son capaces de construir y compartir sus propios significados mediante su participación en prácticas sociales específicas que tienen lugar en contextos histórico-sociales, uno de los cuales es la secundaria. En su recorrido por esta instancia, chicos y chicas ponen en marcha algunas de estas prácticas y las dotan de sentidos colectivos y personales para expresar su condición como adolescentes.

Las prácticas son acciones repetidas, compartidas con otros dentro de grupos sociales. Se encuentran investidas con expectativas normativas y con significados que van más allá de las metas inmediatas de la acción (Miller y Goodnow, 1995; citado en Saucedo, 2010).

A partir de que *la práctica social no es homogénea* sino que consiste de prácticas diversas y situadas, que están vinculadas en una estructura social (Dreier, 2005); asumo que es posible hablar de la existencia de diversas prácticas relacionales. La amistad, la rivalidad, la agresión relacional y la violencia son prácticas relacionales que chicas y chicos sostienen entre sí y que a su vez funcionan como prácticas estructuradas y estructurantes de sus mundos sociales. Cada uno de estos tipos de prácticas se configura a partir de acciones, actividades, formas de dialogar y de construir discursos, y se constituyen en prácticas situadas dentro del tiempo-espacio de la convivencia⁸ adolescente en la secundaria.

⁸ El término convivencia se considerará en esta investigación, de acuerdo con la definición de Velázquez (2004): “... convivencia significa viviendo juntos en armonía, se trata de una forma de gestión de la vida que implica comprender al otro. [...] La convivencia resulta de la confluencia de cuatro grandes

Debido a que están situadas y vinculadas en una estructura social, la realización de dichas prácticas influye en la posición y la postura que cada joven ocupa y asume dentro de la estructura social del contexto escolar y dentro de los grupos de pares en los que participa.

Una práctica relacional es una entidad compleja. Para un mismo tipo de relación existen diferentes *matices* en la forma de producirla y es posible identificar para cada práctica una serie de dimensiones que consisten en vías de expresión, delimitaciones y representaciones disponibles para manifestar la relación. Estas dimensiones pueden ser consideradas como “acciones humanas [que], deben conceptualizarse como partes peculiares de prácticas sociales” (Schatzi, 1997; como se cita en Dreier, 2005:84). Así, por ejemplo, las relaciones de compañerismo y de amistad, pueden asumir una forma juguetona-agresiva si entre las o los partícipes se comparte un alto grado de confianza e intimidad.

Al construir sus prácticas relacionales, chicas y chicos activan sus recursos conscientemente a fin de cimentar su ubicación dentro de un contexto y toman en cuenta las circunstancias y las posibilidades de acción a las que tienen acceso (Robinson y Taylor, 2007), a la vez que dan testimonio de la creciente reflexividad que aplican a sus relaciones. De este modo, reconocen y conservan el sentido de comunidad -así como cierta pertenencia e integración grupal- dentro de sus “bolitas” de cuates. Por otra parte, como apunta Dreier (2005:82), aquellos que “están librados a sus propios recursos o excluidos de algunos contextos sociales, siguen siendo parte de la práctica social en formas particulares, directas o indirectas, restringidas y problemáticas”, a pesar de las limitaciones para su participación.

La amistad entre pares

Entre las y los adolescentes, la amistad es una de las prácticas relacionales que adquiere especial relevancia, posee matices específicos y define la cualidad y la calidad de sus relaciones, así como sus sentimientos y pensamientos hacia los otros.

En los hallazgos de Hernández (2007:56), para las y los chicos [de bachillerato universitario] “la amistad es una elección que conlleva una relación de intimidad y

dimensiones: 1) condiciones de vida, 2) valor personal y sociabilidad, 3) actitudes y conductas de riesgo, y 4) implicación directa en la violencia”.

confianza. Los amigos comparten afinidades y se influyen mutuamente y, en algún momento, llegan a parecer ante otros como muy semejantes”.

Estos mismos jóvenes, al igual que los adolescentes tempranos estudiados en la presente tesis, hacen una diferenciación entre “los buenos amigos y los compañeros, y reconocen a los primeros a partir de cuatro núcleos de significado: atención y cuidado, confianza y apoyo, consejos y apertura a otras ideas. Mientras que los segundos son aquellos con quienes puedes compartir el trabajo escolar, pláticas sobre diferentes temas, compartir gustos semejantes en la forma de vestir, la diversión o el relajó, pero no una cercanía para expresar los sentimientos o saber que alguien te comprende” (Hernández, 2007:57).

Por su parte, Grijalva (2010) encuentra que la amistad entre pares contribuye a la propia individuación y al aprendizaje de soportar juicios duros. Para esta investigadora, el inicio de la amistad tiene que ver con el hecho de compartir con el otro, abrirse el uno al otro y juntos conocerse. Esta práctica se acompaña de una serie de emociones y sentimientos que llevan a sentirse identificado y comprendido por el otro.

Cuando la relación de amistad ha adquirido profundidad a través del tiempo y de la convivencia, adquiere rasgos distintivos que se reflejan en el tipo de comunicación y lo que intercambian entre ellos, así como una disposición a la aceptación de las diferencias, una especie de tolerancia hacia los otros (Grijalva, 2010).

Cuando chicos y/o chicas logran construir una amistad cercana con sus pares, los amigos vienen a ser “como de la familia”, afirman la intensidad de la relación, la pertenencia, la continuidad y la seguridad (Luke y Bartky, 1999).

Para Brendt (2002a), la amistad de calidad se caracteriza por un alto nivel de conducta prosocial, intimidad y otros rasgos positivos como la reciprocidad y la equidad, así como por bajos niveles de rivalidad, conflicto y otros rasgos negativos como la envidia y la competencia.

Una alta calidad de la amistad parece tener efectos directos sobre el desarrollo social de las y los adolescentes. Primero en grupos de amigos del mismo sexo y luego en grupos mixtos, se produce una puesta en común de historias, experiencias, desacuerdos e incertidumbres, así como de formas alternativas de enfocar sus problemas. Este intercambio les permite crecer y aprender mental y emocionalmente a la vez que amplía sus bases reflexivas y prácticas.

Pero hombres y mujeres despliegan diferencias en sus relaciones amistosas con personas del mismo sexo o del opuesto. Valdez (2003) confirma que las adolescentes son más gregarias que individualistas en comparación con los varones. Es decir, las chicas otorgan mayor importancia a la interdependencia que los chicos.

Por su parte, Grijalva (2010) subraya que en su amistad con otros hombres, los chicos tienden menos a conversar sobre sus emociones y preocupaciones, por lo tanto, sus relaciones son menos compenetradas y emotivas, quizá por los prejuicios que existen alrededor de la demostración de sus afectos y emociones. Mientras que las chicas revelan más cosas personales e íntimas entre sí, lo que significa que hacen una mayor inversión emocional en la amistad. Esta puede ser la razón por la que un chisme se convierte en un asunto serio, si una chica descubre que sus amigas la traicionaron o que no son de confianza.

La amistad femenina adolescente

Hoy en día, la amistad ha pasado a circunscribirse a las personas que admitimos en nuestras relaciones privadas. Este hecho confirma la importancia que las chicas de secundaria otorgan a la exclusividad, la intimidad y la cercanía afectiva en sus relaciones amistosas (Luke y Bartky, 1999).

Las condiciones de la amistad femenina adolescente han sido observadas por varios investigadores. Entre ellos, Valdez (2003) confirman que las elecciones amorosas y amistosas de las adolescentes coincidieron ampliamente con las características de feminidad que les han sido transmitidas culturalmente.

Otra investigación sobre la amistad femenina es el estudio de Youniss y Smollar (1985; citado en Stanton-Salazar y Urso, 2005) el cual encontró que la mayoría de las amistades íntimas entre las adolescentes, se caracterizan por las actividades compartidas, la intimidad comunicada, la comprensión mutua, la aceptación y el respeto a las diferencias de opinión, la amplitud y variedad de los temas de diálogo y la percepción del yo como abierto, relajado, natural, sociable, aceptado y aceptador.

Por su parte, autoras feministas compiladas por Luke y Bartky (1999:73-74) argumentan que “la amistad femenina no se queda sólo en la emotividad sino que supone la participación compartida en un mundo común”. Las tres principales cualidades de las amistades femeninas subrayadas en esta compilación son: “apoyo único [mutuo], afecto auténtico, particularidad responsiva” (Luke y Bartky, 1999:74).

Estas autoras feministas argumentan que chicas aprenden desde niñas la postura de apoyo al compartir secretos entre ellas, como intento de evitar la intrusión de los adultos. Según Sue Limb (1989; citado en Luke y Bartky, 1999:75), la amistad femenina así construida permite “crear un espacio de gozo para lo “subversivo” y lo “satírico”, lo coqueto y lo fantástico”. La segunda característica radica en la *profundidad del afecto* que en la amistad femenina promueve un continuo movimiento de crecimiento y desarrollo personales. La tercera característica, la *particularidad responsiva* significa que la amistad supone parcialidad, es decir, es el ayudar antes a una amiga que a una extraña(o), aunque no es un rasgo exclusivamente femenino.

Para Luke y Bartky (1999:75), además, la amistad entre mujeres se rige “por principios como la confianza recíproca, la atención afectuosa, la apertura íntima pero sobre todo por la reciprocidad”.

A fin de cuentas, la amistad con sus componentes de lealtad, intimidad, reciprocidad, secrecía y exclusividad permite a las chicas establecer quiénes pertenecen, o no, a su círculo de relaciones.

La amistad varonil adolescente

Los adolescentes tempranos basan sus relaciones amistosas en compartir en grupo actividades físicas, bromas y juegos que los convocan y vinculan dentro de esquemas de “superficialidad afectiva” (Luke y Bartky, 1999). Estas actividades comunes giran en torno a la típica socialización masculina con una orientación hacia el logro y la competencia. Ambas “hacen que los hombres sean reacios a revelar aspectos de sí mismos que podrían hacerlos vulnerables” (Luke y Bartky, 1999:71-72). Esto significa que no es fácil que un hombre reconozca ante otro que se encuentra herido, preocupado, solo y confuso.

Entre los obstáculos para llegar a la intimidad emocional entre varones se encuentra el culto a la rudeza, la masculinidad tradicional que idealiza la agresión y la autosuficiencia, la asociación de la expresividad emotiva con la feminidad y, en consecuencia, la frecuente negación masculina de la existencia o la legitimidad de sus propios sentimientos que se refuerzan mediante una conducta emocionalmente distante.

En consecuencia, “los camaradas están vinculados mutuamente en calidad de otros generalizados” (Luke y Bartky: 1999:72) porque así se produce un respeto

imparcial hacia el compañero que lleva consigo un distanciamiento emocional que facilita el intercambio agresivo, en ocasiones, tolerado en tono de juego.

La camaradería se establece en momentos difíciles o al participar en experiencias únicas y contribuye a crear fuertes vínculos que incluso persisten ya terminada la secundaria y, con frecuencia, son la razón principal de su preferencia por elegir, permanecer o desertar de un plantel. Para otorgar el calificativo de “amigo”, los chicos prueban la lealtad y confiabilidad del otro a través de sus hechos.

Los conflictos entre amigos adolescentes incluyen enfrentar situaciones de manipulación, predominio o rivalidad, provocaciones a pelear o a competir (Brendt, 2002a). El hecho es que una vez establecidas, las amistades entre varones adolescentes les proveen de un importante contexto de aprendizaje acerca de los requerimientos de las relaciones simétricas maduras (Stanton-Salazar y Urso, 2005).

1.6 Agresión y violencias

La agresión⁹ se define como una conducta instintiva, una tendencia vital del organismo que le permite a los individuos sobrevivir en la lucha por la existencia (Lorenz, 1966; citado en Mejía, 2006). En los humanos podemos identificar la agresión a partir de expresiones corporales que indican estado de alerta (la tensión muscular, la dilatación de las pupilas, el erizamiento del pelo en la espalda o la nuca) o de enojo (ojos “saltones”, enrojecimiento facial, elevación de la voz, etcétera). La reactividad es una propiedad básica del comportamiento agresivo (Tinbergen, 1969; citado en Mejía, 2006) y en los humanos puede anexarse al comportamiento violento.

Ortega (2002) menciona que la agresividad es natural y adaptativa, es un componente básico de la naturaleza humana y, como tal, la distingue en agresividad reactiva o de defensa y agresividad proactiva o de provocación.

Ciertamente la violencia requiere cierta agresividad. Por otro lado, no todas las conductas agresivas llevan a la violencia física o simbólica. Los humanos, como seres sociales, las más de las veces controlamos o canalizamos la agresión de otras formas.

⁹ Tanto en el lenguaje cotidiano, como entre autores especialistas en el tema hay cierta polisemia en el uso de los términos de agresión y violencia, por ejemplo autores como Bjoerkqvist y Niemela (1992), Crick y Gropeter (1995), Simmons (2006), Buelga *et al.* (2009), hablan de agresiones relacionales, mientras otros autores (Sanmartín *et al.*, 2010, Furlán, 2003) usan el término violencia para los mismos fenómenos. A lo largo de esta tesis, al citar a diferentes autores respetaré su uso del término agresión o violencia para referirse a lo que aquí asumo como violencia(s), con la excepción del presente caso, donde el término agresión refiere a la conducta instintiva.

De acuerdo a Elias (1987), el proceso civilizatorio ha contribuido a un mayor sentido de contención, a la moderación de las emociones y sentimientos y a la interiorización de tabúes sociales a modo de auto-coacciones.

Al desarrollarse las sociedades civilizadas, las conductas instintivas de la especie humana se fueron acomodando a las condiciones específicas de sus modelos culturales. De esta manera la energía instintiva se transformó en *pulsión*, es decir, como “la carga energética que al no tener una estructura fija puede ser moldeada por la cultura” (Foladori, 1995; citado en Mejía, 2006).

El hambre y la sed son instintos, mientras que el antojo es una pulsión. La pulsión implica necesariamente la presencia de un objeto de deseo variable. La significación de un algo o alguien como objeto de deseo, rechazo o ambivalencia es un producto de la relación interpersonal (Mejía, 2006:45).

Aún con la asimilación de la cultura durante la crianza y socialización de la prole, la agresión queda imbricada con la pulsión de violencia. Con frecuencia, una persona asume la expresión de la agresividad permitida y esperada en su contexto para su edad y sexo.

Al concebir la violencia como pulsión se subraya que en la acción violenta, ya sea de palabra, obra u omisión, existe la intención de infringir daño al objeto de la pulsión o “enemigo”. Pero en ocasiones el daño físico no es el motivo principal de la violencia, también se violenta para ganar prestigio, mostrar predominio o superioridad, afirmar la masculinidad, por venganza, para “lavar” una ofensa o una traición. Desde este punto de vista, la violencia resulta ser la acción punitiva ejercida desde la estructura social, a través de la cultura, sus grupos e instituciones (Mejía, 2006).

El concepto de violencia es resultado de un proceso socio-histórico en el cuál se relacionan de manera compleja, las dimensiones: política, económica, cultural, psicológica, neurofisiológica y orgánica del ser humano. Para la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002:5) la violencia es “el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, un grupo o una comunidad que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.”

En cuanto al tipo de violencia más visible, las violencias físicas, las instancias judiciales acostumbran hacer una diferenciación entre un daño pasajero o leve (lesiones que tardan en sanar menos de 15 días) y el daño duradero, considerado

como más grave (lesiones que tardan en sanar más de 15 días y requieren atención hospitalaria).

Otras definiciones no limitan la violencia al poder físico, sino la conciben como “una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica o política”, y enfatizan “la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos” (Ortega y Mora-Merchán, 1997).

Sanmartín (2010) propone distinguir las violencias haciendo un cruce entre varias de sus características: la modalidad, el tipo de daño causado, el tipo de agresor, el tipo de víctima y el escenario o contexto.

En determinadas situaciones y sociedades hay violencias físicas o simbólicas que son consideradas como legítimas. En la cultura de la clase trabajadora, la violencia física está más extendida y es un medio legítimo para ganar prestigio o ser reconocido. Otro caso es la “sociedad adolescente” que se guía por una ética guerrera en la cual, el aguantar cierto grado de daño físico también es parte de la participación en juegos. Para ejercer la violencia entre adolescentes hay reglas (para los diferentes tipos de combates) que ponen límites al tipo y grado de violencia y a la forma de ejercerla.

Sin embargo, hoy en día, las leyes nacionales, internacionales y las instituciones educativas, consideran ilegítimas todas las formas de violencia física.

Incivildades y violencias en la secundaria

La convivencia entre adolescentes dentro de la secundaria resulta en una amplia gama de prácticas relacionales -construidas a través de procesos de subjetivación y agencia- que a su vez forman parte de la vida juvenil que se despliega en el aula. Dichas prácticas también pueden derivar en diversos tipos de incivildades y violencias que lesionan las relaciones y que hoy en día podemos observar dentro del contexto educativo.

Las miradas al respecto de las violencias adolescentes pueden ser muy diversas. Mientras para Dubet y Martuccelli (1998), los incidentes de violencia en la escuela han sido considerados como prácticas “normales” desde hace mucho tiempo; Ortega (2002:106) ubica como fenómeno nuevo para el contexto escolar a la agresividad¹⁰ injustificada, entendida como “el rompimiento con las convenciones de

¹⁰ De nuevo respecto el término de agresividad utilizado por la autora citada, aunque en esta investigación se denomina violencia a los hechos que describe.

respeto a las reglas del juego interactivo que se puede esperar de la experiencia de relación entre los iguales, presidida por la reciprocidad y el diálogo. La agresividad injustificada no es natural ni adaptativa, en ningún sentido que no sea moralmente perverso; pero a veces brota en la red de iguales”.

Según Ortega (2002) una suerte de distorsión del *comúnmente democrático control del poder entre iguales*¹¹ hace emerger la violencia en la comunicación y el sistema de actividad dentro de la red.

En nuestro país, varios estudios dan cuenta de la violencia entre los estudiantes mismos. El informe *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Aguilera *et al.*, 2007:59) reporta la siguiente frecuencia de diferentes tipos de violencia sufrida por los estudiantes de secundaria –el informe no distingue entre hombres y mujeres-: en el último año un 14.1 % ha sido lastimado físicamente por otro estudiante o grupo de estudiantes, un 13.6% burlado constantemente por los compañeros, y un 13.1.% ha recibido amenazas de otro estudiante o grupo; en contraste, 43.6 % dice que le han robado algún objeto o dinero en la escuela.

Velázquez (2009:57), en su estudio con estudiantes de secundaria del Valle de Toluca, reporta que de 681 relatos sobre experiencias de violencia “32% han presenciado algún tipo de violencia entre compañeros; 75 % de estos casos se refieren a episodios de bullying en su forma de violencia física, tanto dentro como fuera de la escuela”. Esta cifra tan alta se explica por el hecho de que Velázquez no restringe la noción del bullying a una persecución reiterada, al contrario parece incluir toda violencia entre pares, como muestra su primer ejemplo cualitativo (p.58): “estaban jugando en la escuela aventándose cosas y después uno no se aguantó y se pelearon afuera de la salida”.

El *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica* (SEP-INVGE, 2009:106), destaca que 44.6% de las alumnas de secundaria señalan que en los últimos dos años *no* han recibido agresiones físicas, mientras que el 19.7 % declara haber sido agredida por una compañera, 22.7% por un compañero, 2.5% por un maestro 2.6% por una maestra.

El mismo informe describe que “son más frecuentes las patadas, puñetazos y empujones entre los hombres, mientras que entre las mujeres los empujones y jalones

¹¹ Las cursivas son mías, pues me parece que está llamando indebidamente “democrático” a un control que se basa en la imposición y vigilancia de modelos tradicionales aceptados por el consenso grupal como mostraré en el capítulo sobre las prácticas relacionales entre varones adolescentes.

de cabello”. En contraste, el mismo estudio registra que un “39.5 por ciento del alumnado de secundaria menciona que *no* han recibido agresiones físicas en los dos últimos años” (SEP, 2009:105).

Sobre las agresiones relacionales, calificadas como indisciplina por la instancia escolar y como prácticas relacionales que afectan la convivencia por la presente investigación, el INVGEB reporta los motivos de burla entre las chicas de secundaria bajo los siguientes porcentajes: Por los gustos diferentes: 24 %, por la forma de vestir: 18.3%, por la forma de hablar y caminar: 26.4% y por el aspecto físico: 24.2 %. Como lo muestro en el capítulo sobre la sociabilidad femenina, muchas veces este tipo de agresiones relacionales femeninas derivan en enfrentamientos físicos.

En cuanto a las secundarias estudiadas en la presente investigación, las violencias aparecieron en sus modalidades de violencias físicas y violencias verbales o gestuales que por sus implicaciones psicosociales también se han llamado violencias simbólicas (Manrique, 1994; citado en Mejía, 2006). En general, en y entre las y los adolescentes entrevistados, las violencias físicas observadas no llegaron a lesiones graves pero siempre aparecieron vinculadas y/o desatadas por las violencias simbólicas. Por ende, el daño resultante se ubica más bien en el orden psicológico y, como veremos, afecta al curso de la sociabilidad juvenil.

Los datos cualitativos y cuantitativos anteriores permiten afirmar que, aún en condiciones socialmente violentas, y en coincidencia con mis observaciones, en las escuelas mexicanas los incidentes que resultan en lesiones graves (aquellas que requieren hospitalización, ponen en riesgo la vida y tardan en sanar) son poco frecuentes. Mientras que las pequeñas violencias físicas y psicosociales, conocidas como incivildades, son cotidianas en la convivencia entre pares adolescentes.

Furlán y Saucedo (2004:18) advierten que estos últimos tipos de violencia, son formas de “la violencia cotidiana que carcome las relaciones entre los alumnos” y, como sabemos, muchas veces aparece naturalizada por adolescentes y adultos.

Para la mirada adulta, especialmente para la mirada docente, las conductas violentas entre adolescentes se manifiestan desprovistas de civilidad, entendida ésta como “el conjunto de actitudes que consisten en tomar al otro en consideración, en darle la prueba de su utilidad social”¹².

¹² El concepto de “civilidad” propuesto por Charlot (1997) y difundido por Furlán (2003) en México, distingue en el ámbito escolar entre “violencia”, “indisciplina” e “incivildad”, ésta última entendida como “ataques a las buenas maneras” y la “violencia” como golpes o injurias “graves, es decir, hechos que ante una corte de justicia constituirían delitos penales”. Bernard Charlot, *Violences Scolaires*:

El opuesto de la civilidad es la noción de incivilidad, que está íntimamente relacionada con la violencia, vista como golpes y heridas con o sin arma, violación o acoso sexual, extorsión, muerte y vandalismo. Para Furlán (2003), la incivilidad amplía su definición e incluye otros hechos que afectan en forma grave y frecuente a la dignidad de los individuos. En su extensión del concepto, la violencia en la escuela es un conjunto de incivildades, es decir, pequeñas violencias cotidianas o ataques cotidianos al derecho que cada uno tiene de ser respetado: palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos. Ciertas incivildades se producen abiertamente, otras toman formas más insidiosas, por ejemplo, algunos alumnos son groseros sin respetar las formas, otros dañan los autos de sus docentes en forma encubierta.

El mismo autor señala que la mayor parte de las incivildades son ubicadas por los docentes como ejemplos de indisciplina¹³. En cuyo caso, “estos comportamientos son simplemente catalogados como indeseables y su reiteración moviliza el sistema punitivo existente en la escuela al punto de posibilitar la aplicación de la suspensión definitiva como alumno del plantel” (Furlán, 2003:251).

Para Furlán y Trujillo (2003; citado en Furlán y Saucedo, 2004:18), “en las escuelas mexicanas no existe una discusión explícita sobre la violencia, sino que cada escuela decide cómo resolver los problemas que tiene”. Como resultado, para muchos actores escolares “no quedan claras las fronteras entre lo que serían los actos de indisciplina y los actos de violencia en sus diferentes niveles de expresión” (Furlán y Saucedo; 2004:14).

La investigación del INEE ya citada, reconoce que en la actualidad existe un debate relacionado con el uso del término violencia para referirse a los problemas de convivencia que se presentan entre las y los alumnos en las escuelas. En contraste, también aclara que los maestros y directivos entrevistados “difícilmente enuncian la palabra violencia para calificar los acontecimientos que dificultan el trabajo escolar; sin embargo señalan que los alumnos son cada vez más *agresivos, groseros y provocadores*” –cursivas en el original- (Aguilera *et al.*, 2007:23).

Al reconocer que en los contextos escolares concurren múltiples procesos que derivan en violencia, la presente investigación se adscribe a la definición de Furlán y

Representations, pratiques et norms, en Charlot Bernard y Jean-Claude Emim (1997) *Violences at école etat desavoirs*, París: Armand Colin, p. 5, citados en Furlán (2003:251).

¹³ Sobre este concepto ahondaré más ampliamente abordando también las percepciones de los actores adultos sobre la conducta adolescente en el capítulo seis.

Saucedo (2010:9) de “violencia en la escuela” como “todos aquéllos actos de los alumnos que responden a procesos psicosociales y culturales (ausencia de control de impulso, búsqueda de liderazgo, comparaciones, competencias, sentido del honor en pandillas, rivalidades) y que se expresan en la escuela. No tienen como origen la escuela misma, sino que la toman como escenario de expresión.”

Influencia de algunos procesos sociales en la adolescencia temprana y su relación con la violencia

Entre los procesos sociales influyentes en la adolescencia temprana, algunas investigaciones reportan que la búsqueda de popularidad, liderazgo y poder sobre sus pares constituyen aspectos centrales en la vida social para algunos adolescentes de ambos sexos. En algunos casos, la reputación se consigue con comportamientos transgresores tales como las agresiones relacionales, las conductas delictivas y violentas, el consumo de drogas o alcohol y/o las conductas disruptivas en el aula que les son recompensadas en términos de estatus y reconocimiento social entre sus grupos de iguales (Buelga *et al.*, 2009).

Buelga *et al.* (2009) señalan que muchos agresores escolares son percibidos por sus pares como figuras importantes en su grupo y son populares y muy aceptados entre sus compañeros. De ahí, que el sentimiento de soledad en los adolescentes agresores, a diferencia de sus víctimas, no sea especialmente significativo.

De hecho, un estudio (Rodríguez *et al.*, 2002) subraya que ciertas necesidades del agresor(a) escolar se relacionan estrechamente con procesos sociales vinculados a la aprobación y reconocimiento social de sus iguales. El agresor(a) tiene necesidades de *protagonismo* (ser considerado y aceptado por los demás), de *poder* (ser más fuerte y poderoso que los otros) y de *ser diferente* (de crearse una identidad particular dentro del grupo de iguales).

Otro proceso de la vida adolescente que se encuentra comprometido de alguna forma en las interacciones agresivo/violentas de y entre chicos y chicas de secundaria es la construcción de género. En su estudio sobre agresión¹⁴ y diferencias de género, Moya y Meseguer (2007) únicamente encontraron diferencias significativas entre géneros a favor de los hombres en las conductas agresivas directas de tipo físico. No

¹⁴ Aquí respeto el término de agresión utilizado por ambos investigadores aunque para mí la descripción de lo investigado se refieren a conductas de violencia física y/o verbal.

encontraron diferencias entre géneros en las conductas agresivas directas de tipo verbal, ni en la escala que evaluaba conductas agresivas directas de forma general. Tampoco hallaron diferencias significativas de género para las conductas agresivas indirectas lo que confirma los resultados de otras investigaciones.

Con estos resultados, ambos investigadores afirman que no es posible argumentar que los hombres sean más agresivos que las mujeres. Lo que ocurre es que cuando tienen que agredir lo hacen de formas distintas. A la hora de utilizar agresiones directas, los hombres se caracterizan por usar agresiones físicas en mayor cantidad que las mujeres, mientras que esta diferencia no se presenta para la agresión verbal ni para las agresiones relacionales indirectas.

Moya y Meseguer (2007) concluyen que sus resultados podrían ser el reflejo de los valores sociales diferenciales aprendidos en relación a la expresión de las agresiones sociales entre géneros que observamos en las y los adolescentes tempranos.

Las expresiones genéricas aparecen imbricadas con las prácticas relacionales de chicas y chicos y con otras tareas como su necesidad de ubicarse y vivir la etapa de la adolescencia, su afán por la diversión y la búsqueda de estrategias para ser reconocidos como sujetos de opinión.

Si la manera de conducirse para el logro de estas y otras tareas es mediada por acciones agresivas y/o violentas, el proceso relacional y de construcción identitaria de las y los adolescentes será valorado de distinta forma: Si se trata de actores escolares adultos, la valoración de tales conductas con frecuencia será negativa. Si de sus pares, puede resultar una valoración positiva.

Regulación colectiva y autorregulación de la violencia

Para sobrevivir, prosperar y perpetuarse de una generación a la siguiente, las culturas socializan a sus integrantes. Mucho de lo que las culturas enseñan acerca de lo que la gente debe creer y valorar se enseña de manera implícita a través de las prácticas y las conductas que se enseñan a los niños y jóvenes (Shweder *et al.*, 1998).

Las culturas difieren mucho en sus ideas sobre los resultados de la socialización, pero todas identifican algunos actos como “antisociales”. Para orientar la mirada de esta tesis al respecto de la valoración social de la agresión, asumo la posición de Valsiner (2005:231) quien apunta que para considerar como “prosocial o

antisocial” a una práctica o a un dispositivo de regulación social, “es necesario analizar las funciones de estas prácticas en relación con quién las usa, para qué propósitos y dentro de qué clase de contexto de significado validados consensualmente”. Estos criterios guían aquí la discusión de la agresión relacional y la violencia física en los capítulos sobre las prácticas relacionales de las y los adolescentes.

Para Valsiner (2005) el opuesto prosocial-antisocial es un dispositivo de mediación semiótica, que regula tanto la sociedad como la mente individual en formas que permiten que las designaciones opuestas sean realmente interdependientes. De este modo, a la vez que para la mirada social se hace posible transformar rápidamente el significado de un evento particular de una designación a la opuesta, se puede mantener rígidamente una asignación para una conducta específica bajo propósitos de regulación. Las bases para tal re-evaluación se encuentran en la relación entre la cultura personal y su contraparte colectiva.

Valsiner (2005) aporta la idea sustantiva de que la designación de diversas formas de conducta como “actos antisociales” se repite en las sociedades y desempeña funciones de regulación cultural colectiva.

Norbert Elias, por su parte, concibe el proceso de civilización como un proceso de subjetivación que pasa por el incremento de los mecanismos de autocontrol. Elias (1987) analiza el proceso civilizatorio de nuestra modernidad con base en la regulación y el monopolio del Estado sobre la violencia legítima que van acompañadas de la interiorización y expansión del autocontrol de los individuos. El logro de este proceso redundaría en la pacificación ordinaria de la vida cotidiana: los actores interiorizan el autocontrol por medio de reglamentaciones y prohibiciones y en ellos crece la sensibilidad y rechazo hacia la violencia abierta.

El control de las agresiones físicas mediante el autocontrol de los sujetos se realiza a través de las instituciones y tiene uno de sus bastiones más importantes en la escuela. Sin embargo, en ocasiones, es posible que la institución educativa llegue a exigir un excesivo autocontrol en lo que concierne a la expresión de los afectos y emociones presentes en toda convivencia.

Durante la infancia empieza a aprenderse el autocontrol, pero adquiere una nueva dimensión en la adolescencia a medida que aumenta la importancia de la regulación de los impulsos sexuales con la pubertad y el desarrollo de la madurez sexual. Además, a medida que avanza la pubertad y los niños alcanzan todo su tamaño y su fuerza, se hace más importante que las sociedades se aseguren que

éstos han aprendido a controlarse a fin de que no perturben ni pongan en peligro la vida de otros. Sobre las y los adolescentes tempranos pesa la demanda de autorregulación, ya que manifiestan su efusividad y su impulsividad de maneras poco contenidas (Arnett, 2008).

La autorregulación del comportamiento se refiere -en general- al control cognitivo y fisiológico de las acciones y al despliegue reflexivo de los pasos necesarios para lograr una meta u obtener un resultado deseado del ambiente. Junto con los cambios relacionados con la edad, las diferencias individuales juegan un papel fundamental en el despliegue de la capacidad de controlar la reactividad emocional.

La presencia de la autorregulación aporta a la configuración particular de las experiencias de los sujetos. A la vez implica el desarrollo de una conciencia, que es el monitor interno que verifica si se está cumpliendo adecuadamente con las normas sociales. Cuando la conciencia determina que no es así, se experimenta culpa.

Para el caso de las y los adolescentes tempranos, esta autorregulación se encuentra en proceso de formación y en ocasiones puede fallar. La violencia adolescente no regulada se desata en busca de la satisfacción inmediata del impulso sobre diferentes objetos. El impulso es la energía que insta a los organismos a la realización de una acción determinada por medio de conductas positivas o negativas. También se le define como la tendencia a actuar sin una deliberación previa.

Es decir, es el fenómeno contrario a un acto de voluntad e implica la ruptura de un campo de regulación personal y colectiva. En su relación con la violencia, el impulso irrumpe -vía la descarga física y/o verbal- y rompe la regulación colectiva o contención externa o la autorregulación.

La experiencia emocional de un suceso puede perturbar o bien facilitar la aplicación de los controles cognitivos importantes para la autorregulación. Cuando la experiencia emocional es negativa puede resultar en atención poco fija, un declive en la participación, un aumento en la impulsividad y un afecto negativo creciente, mientras que la experiencia emocional positiva puede resultar en niveles más altos de atención sostenida, participación y persistencia, en tener presente información mientras se está resolviendo un problema e inhibir las reacciones impulsivas a la vez de formular y llevar a cabo una respuesta (Blair, 2003).

Las investigaciones revisadas por Blair (2003) sugieren que la regulación “apropiada” de emociones en interacciones sociales es importante para el ajuste exitoso a la sociedad y para el éxito temprano en la escuela. En el último caso, se

identifican como esenciales algunos aspectos de la autorregulación tales como: comunicar verbalmente las necesidades, deseos y pensamientos, sostener la atención, entusiasmarse por actividades nuevas y tener curiosidad sobre ellas, inhibir los impulsos, seguir instrucciones, turnarse y ser sensible a los sentimientos de otros.

Violencia y emociones en la adolescencia

A través de su conciencia y sus sentimientos, los sujetos participan cotidianamente en la convivencia humana que da lugar a la vida social. Para Piaget (1977:107), “la afectividad es siempre la que constituye el resorte de las acciones, le asigna un valor a las actividades y regula su energía. Pero la afectividad no es nada sin la inteligencia, que le procura los medios y le ilumina los objetivos”. En los adolescentes tempranos (de 12 a 15 años), esta relación entre afectos e inteligencia se ve intervenida por el efecto de los cambios corporales y hormonales que están viviendo.

Para conocer las emociones hay que analizarlas. Sobre el análisis de las emociones en las y los adolescentes, Molina (2008:136) enfatiza que “el registro de los sentimientos mostrados por los alumnos requiere inscribirlos en el contexto de sus expresiones, sino corremos el riesgo de naturalizarlos y ocultar con ello las condiciones de su producción social”.

Tanto la agresión como la violencia están ligadas a la vivencia y expresión de emociones y sentimientos. Los y las adolescentes tiene la capacidad de desarrollar regulaciones sobre su conducta pues aprenden a percibir, a valorar y a modular las circunstancias en las que están participando, y se ajustan al tipo de relación que tienen con los demás y a sus estados de ánimo (Saucedo, 2004).

En nuestras sociedades, las emociones aparecen cargadas de significados anclados en contextos socio-históricos concretos donde han sido moduladas en formas específicas, y han sido dotadas de tres dimensiones a observar: normativa, expresiva y política (Bericat, 2000). Al respecto de ésta última dimensión, y dado el carácter proactivo de las emociones, el control de la vida emocional constituye un modo de participar en la constitución del orden social. Por eso, su dimensión expresiva se rige por normas que han sido construidas socialmente e indican al actor qué emociones, hasta qué grado y en qué circunstancias pueden ser expresadas.

En el caso de la envidia, tan común entre las y los adolescentes, su alta connotación negativa promueve que su contención normativa se aplique a todas (y

todos) por igual bajo el mandato de ocultarla. Por otra parte, en su dimensión expresiva, las chicas comúnmente la dirigen a quienes perciben con un mayor nivel de influencia, poder y/o jerarquía social dentro de la estructura de sus grupos. A diferencia de la envidia, la rabia y la ira circulan por canales de menor resistencia. Mientras que, las burlas y las bromas disponen de barreras y frenos lingüísticos y gestuales que pretenden contener la hostilidad de los receptores.

Dentro de estas dimensiones que rigen el manejo social de las emociones, las y los adolescentes construyen márgenes de negociación para movilizar sus intercambios. Mostrando agencia, ellas y ellos crean sus propias reglas con las que rigen sus interacciones con otros y bajo las cuales deciden hasta dónde y cuándo regulan tanto sus participaciones como sus expresiones o explosiones emocionales. Como resultado, las emociones –tanto como las prácticas relacionales- son socialmente construidas, conformadas y organizadas.

Reconocimiento y discriminación social

La frecuencia y magnitud de las agresiones relacionales y las violencias dentro de los contextos escolares, así como sus efectos sobre quienes la reciben en forma pasiva o en forma activa, permiten afirmar que la acción de ambas afecta al reconocimiento, ubicación y posicionamiento de los y las adolescentes tempranas dentro de sus grupos de pares en la secundaria.

Para López, Paulín y Tomasini (2008:68) la tensión entre el mundo de la escuela y el mundo de las relaciones entre pares lleva a las y los adolescentes a construir una imagen frente a los compañeros como parte de un trabajo de reconocimiento que resulta significativo y no desprovisto de consecuencias para su posición y pertenencia al grupo, “pues en sus relaciones con sus pares chicos y chicas están expuestos a ser categorizados y marginalizados por “diferentes”.

Los criterios para producir clasificaciones son variados, van desde la forma de hablar, la manera de vestirse, la música que se escucha, etcétera. Según los investigadores citados, estas lógicas clasificatorias ponen en juego procesos de relación social entre posiciones dominantes –las de quienes elaboran la clasificación considerada como “normal”- y posiciones subordinadas –las de quienes son ubicados por los otros en una categoría devaluada- (López *et al.*, 2008).

Maldonado (2000:86; como se cita en López *et al.*, 2008:69) establece que la pertenencia a un grupo implica negociaciones y transacciones:

“La posibilidad de pertenecer a un grupo, de ser adscrito y de adscribir a un grupo, se mide en la cantidad de capital puesto en juego, capital socialmente considerado positivo que regula las distancias, las proximidades, los alejamientos, las incompatibilidades de todos y cada uno de sus miembros. Pero es en la lucha por imponer tal o cual clasificación donde los protagonistas se unen o se dividen, se subordinan o imponen”.

Aquí decimos que ante la necesidad de obtener el reconocimiento de sus pares y para lograr pertenencia y posición dentro del grupo, las y los adolescentes de secundaria también se discriminan –a veces duramente y en forma violenta-.

La discriminación social se sustenta en la desigualdad de poder, de recursos y de status entre los grupos humanos. Para comprender su lugar en las prácticas relacionales, acudo a Giménez (2003:2) en busca de “los mecanismos psicosociales básicos que subyacen a los procesos de discriminación social, a la luz de una teoría de la producción y atribución de identidades sociales a través de operaciones recíprocas de reconocimiento”.

Su tesis central postula que “toda discriminación social comporta un intercambio recíproco, pero desigual, de reconocimientos evaluativos entre actores sociales que ocupan posiciones dominantes y dominadas en el espacio social. En virtud de este intercambio, los actores que ocupan posiciones dominantes tienden a imponer una definición sobrevaluada (y por lo tanto etnocéntrica) de sí mismos, a la vez que atribuyen unilateralmente identidades devaluadas y frecuentemente estigmatizadas a los dominados. De aquí resulta un intercambio desigual de valores (cualitativos) que tiende a generar un tipo particular de conflictos llamados “conflictos de reconocimiento...” (Giménez, 2003:2).

La operación de reconocimiento tiene tres dimensiones (Giménez, 2003):

- Una dimensión cognitiva que significa clasificar, categorizar y adscribir atributos a otras personas o grupos por medio de situarlos dentro de categorías socialmente definidas a partir de “señales” que un observador

puede descifrar si opera dentro de la misma tradición y cultura de quien recibe reconocimiento.

- La dimensión evaluativa por la que se confiere valor (positivo o negativo) a la presencia del otro. El reconocimiento implica también juicios de conformidad y actividad evaluativa de aprobación o desaprobación.
- Una dimensión interaccional dada por los intercambios entre grupos, los cuales tienen como resultado el reconocimiento recíproco en los dos sentidos arriba señalados, lo que implica un intercambio de atribución de identidad.

Como el propio Giménez (2003:3) afirma, “las actitudes discriminatorias de los individuos se explican por la identificación de éstos con las creencias, valores, estereotipos y prejuicios de sus respectivos grupos de pertenencia. [Todo lo cual] forma parte de un “pensamiento sociocéntrico por el que se valoriza al propio grupo en comparación con los demás grupos considerados como diferentes o inferiores”.

Pero este intercambio puede ser desigual, una de las partes puede exigir para sí el reconocimiento pleno de su identidad auto-asignada y frecuentemente sobrevaluada, otorgando en cambio a su contraparte sólo una identidad disminuida, devaluada y frecuentemente estigmatizada. En este sentido, Giménez (2003) habla de “intercambio desigual de bienes o recursos de identidad”, y es precisamente esta forma de transacción la que define genéricamente todas las formas de discriminación social.

Por su grado de radicalidad, la discriminación puede implicar también la segregación (Giménez, 2003)¹⁵ y, según el caso, la tonalidad psicoafectiva que la acompaña variará de la hostilidad velada o abierta a la animadversión, el desprecio y el odio.

Para complementar la discusión, acudo a Belvedere (2002:32) quién acertadamente señala que “excluir a determinados sujetos de determinados lugares es uno de los principales mecanismos a través de los cuales la sociedad se estructura”. Como consecuencia de esta afirmación, el autor no vincula la discriminación a lugares privilegiados, sino a modalidades.

En sus términos, discriminar sería excluir a alguien de determinada manera. Por lo tanto, la discriminación “consistiría en la exclusión social en función de una identidad

¹⁵ Para Giménez (2003) la exclusión como instancia extrema pura y simple, sólo ocurre en los casos de deportación o de destierro.

social sustentada de manera dogmática” (Belvedere, 2002:34), que ha sido reificada. Así, la discriminación es a su vez, un proceso reificador que naturaliza al sujeto como objeto, como cosa. El dogmatismo aplicado a las identidades sociales da como resultado el estereotipo.

Por tanto, para Belvedere (2002) discriminar, entonces, es excluir socialmente a alguien en función de una identidad social sustentada de manera dogmática como estereotipo.

La integración entre los conceptos presentados en este capítulo, se muestra en este esquema:

Cuadro 2

Perspectiva Teórica



CAPÍTULO 2

PERSPECTIVA METODOLÓGICA

*Para interpretar uno necesita una posición,
una definición, desde la cual pueda comprender
y explicitar lo que observa y escucha.*
Paradise (1994:75)

*Para comprender al otro tengo que reconstruir
sus significaciones desde su perspectiva.
Esta inmersión en el otro me permite
comprender al otro y su cultura.
Desde ahí regreso con nuevas preguntas
a mí mismo y a mi cultura.*
Weiss (2012b)

El término metodología, en su acepción más básica, “designa el modo en que enfocamos los problemas y buscamos las respuestas” (Taylor y Bogdan, 1987:15). En este apartado describo al lector el enfoque etnográfico adoptado, mi experiencia durante el proceso en campo, mi ubicación como observadora y sus problemas, los sujetos observados, las técnicas utilizadas y los registros obtenidos.

Mientras que en mi perspectiva teórica integro las líneas de la sociología interpretativa y de la psicología cultural, para encarar el mundo empírico recurro a la metodología cualitativa en su vertiente etnográfica dado que: 1) Ofrece la posibilidad de ver como un todo a las personas y a los escenarios donde se hallan. 2) Tiene la capacidad de describir actividades y perspectivas de actores. 3) Es flexible, es decir, la estrategia, e incluso la dirección de la investigación, pueden cambiarse de acuerdo con las evaluaciones, durante el proceso de la elaboración de la teoría. 4) Es útil para comprobar la teoría, y 5) Hace uso de múltiples fuentes de datos (Hammersley y Atkinson, 1983).

La metodología etnográfica me permitió interactuar con los informantes de un modo natural y no intrusivo. Preservar esta actitud y poder proyectarla fue una tarea constante -muy importante para mí-, dado que mis sujetos de estudio son las y los adolescentes que cursan la educación secundaria y yo soy una mujer adulta que puede representarles un cierto tipo de autoridad materna y/o docente.

2.1 La observación como metodología etnográfica

En un sentido general, sitúo a la investigación etnográfica, como un *proceso de observación del comportamiento humano* dentro de un *contexto social determinado*. Definida de tal forma consiste en “un método de investigación social que se alimenta de una amplia gama de fuentes de información” (Hammersley y Atkinson, 1983:1). Como tal, se enfoca en llevar a cabo la descripción detallada de la experiencia concreta de la vida dentro de un contexto en particular y de las reglas o patrones sociales que la constituyen.

La observación exige al investigador cierto grado de inmersión, y no de conducción, en el contexto sociocultural que pretende conocer, para tomar nota detallada de lo que alcance a observar, complementando lo observado con los testimonios que vayan ofreciendo distintas personas pertenecientes al contexto objeto de estudio, a quienes se denomina *informantes*.

La información cualitativa que se genera con la metodología etnográfica, permite construir análisis e interpretaciones profundas en el sentido señalado por Paradise (1994:75), es decir, “más como una tarea de interpretación de significados”.

En las obras de investigadores y de estudiantes de posgrado integrados al Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I. P. N., la investigación etnográfica privilegia dos aspectos: 1º) Se centra en los procesos sociales dentro de la vida cotidiana de la escuela que están ligados con la dinámica social fuera de ella; y 2º) Otorga importancia a la dimensión cultural bajo la premisa de buscar cómo las diversas culturas populares mayoritarias, contenidas en las tradiciones diversas de alumnos y maestros, son constitutivas de las escuelas que se estudian (Rockwell, 1994). Este trabajo trata de adscribirse, en alguna medida, a ambos aspectos a través de su intención de profundizar en el conocimiento de las prácticas relacionales de los y las adolescentes de cuatro secundarias públicas.

Una tercera premisa del trabajo etnográfico, que asumo en esta investigación, es la que relaciona las técnicas con la persona del/la investigador(a). En un documento elaborado para la enseñanza dentro del propio Departamento de Investigaciones Educativas (DIE), Rockwell (1987:7) dice:

“La interacción etnográfica en el campo, por ser social, en cierta medida está fuera de nuestro control. Intervienen en ella,

además de nuestros propios procesos inconscientes, las formas en que manejamos nuestras propias angustias en el trabajo y las interpretaciones de la situación que apenas articulamos como tales. El proceso de campo rebasa el dominio del control técnico que puede regir otros trabajos empíricos (por ejemplo, encuestas). Más bien, las opciones técnicas se articulan necesariamente desde el sujeto (el investigador) que los maneja”.

Por lo anterior, en palabras de Paradise (1994:78), elegí “la etnografía precisamente por esa perspectiva holística e interpretativa que orienta el trabajo de campo y la clase de descripción que resulta, sin tener que aferrarse a ninguna teoría o procedimiento analítico en particular”.

2.2 Tiempo y lugar del trabajo de campo

El trabajo de campo transcurrió en el ciclo escolar 2007-2008. Durante ese período visité dos planteles de secundaria pública, que en sus turnos matutino y vespertino funcionan como cuatro instituciones separadas y se encuentran ubicados al sur del Distrito Federal.

Empecé por realizar las visitas una vez por semana a cada plantel como forma de contacto inicial. Estas estadías iniciales tenían una duración máxima de dos horas y media y fueron las más usuales durante los dos primeros meses en campo. Conforme fui ganando la confianza de los docentes y adolescentes, amplíé el tiempo de observación a dos o hasta tres visitas por semana con una duración que iba de tres horas hasta el turno completo. Aunque en el caso de uno de los planteles de turno matutino, reduje la frecuencia y la duración de cada visita hacia el mes de marzo ante la tensión en la relación con la nueva directora.

Por razones éticas he cambiado los nombres de mis entrevistados así como los nombres de los planteles. Estos últimos se identifican de aquí en adelante, y a lo largo de todo el texto, como Secundaria “Independencia” y Secundaria “Revolución Mexicana”, turnos matutino y vespertino.

Ambos planteles se encuentran ubicados al sur del Distrito Federal en la Delegación Tlalpan en dos zonas muy distintas, distantes entre sí seis kilómetros

aproximadamente. El primer plantel está junto a una vía rápida y una colonia residencial, muy cerca de la zona de hospitales de Tercer Nivel. El segundo plantel fue construido en terraplenes en el cerro de un antiguo poblado rural, ahora integrado a la mancha urbana. Sin embargo, a ambos concurren hijos e hijas de familias de la clase trabajadora -dedicadas a los oficios y a los servicios-, provenientes de las mismas colonias y poblados cercanos a los dos planteles.

La Secundaria “Independencia”, en ambos turnos, es una escuela de esquema completo, es decir, está integrada por 18 secciones, seis de cada uno de los tres grados y sus grupos están formados, en promedio, por 40 alumnos de ambos sexos. La Secundaria “Revolución Mexicana”, en su turno matutino, también es una escuela de esquema completo, con 18 grupos, pero tiene, en promedio, unos 45 integrantes de ambos sexos. En su turno vespertino, el esquema se reduce a 4 grupos de cada grado escolar, es decir, en total está integrada por 12 grupos de 40 alumnos en promedio.

2.3 La selección y gestión del acceso a los planteles

Establecer los criterios y llevar a cabo el proceso de selección de los planteles, en mi caso, fue sencillo. En cambio, la gestión requirió de diligencia y paciencia en la negociación del acceso a los planteles dada la complejidad del contexto institucional del cual éstos forman parte.

Los principales criterios de selección fueron: la distancia de los planteles a mi centro de estudios y la disponibilidad de su directiva a recibirme como observadora, pues según Taylor y Bogdan (1987:36) “el escenario ideal para la investigación es aquel en el cual el observador obtiene fácil acceso, establece una buena relación inmediata con los informantes y recoge datos directamente relacionados con sus intereses”.

No seleccioné los planteles por su fama de “escuelas violentas”, aunque ya establecida en ellos, me enteré de que la Secundaria “Independencia” tiene mejor prestigio que la Secundaria “Revolución Mexicana”, a la cual se considera en las comunidades aledañas –y también por parte de la inspectora- como una escuela con problemas de ausentismo, violencia y mala disciplina en ambos turnos, aunque levemente más graves en el turno vespertino.

La decisión de no optar inicialmente por escuelas calificadas como “violentas” se basó en la consideración de que las prácticas relacionales violentas entre las y los

adolescentes ocurren y progresan durante la convivencia cotidiana dentro de cualquier centro escolar.

Por otro lado, la compleja particularidad de la gestión del acceso a los planteles me permitió caer en cuenta de que las secundarias federales diurnas forman parte de uno de los contextos institucionales más amplios y complejos. Su aparato administrativo le da continente y contenido, así como regula la tarea educativa que se realiza dentro de cada plantel mediante la normatividad establecida, una parte importante de su institucionalidad.

El requerimiento de cumplir con dicha normatividad también estuvo presente durante el proceso de gestión para lograr el acceso a los planteles. Se me solicitó cumplir con requisitos administrativos tales como presentar cartas y otros documentos bajo el procedimiento que me indicaron la directora y la inspectora. Ambas directivas, junto con una trabajadora intendente, se constituyeron en *porteras* (Becker, 1970, citado en Taylor y Bogdan, 1987) que me facilitaron el acceso a las relaciones y a la jerarquía del aparato administrativo escolar.

Pero también el acceso es regulado por otros tipos de porteros. La experiencia me permite afirmar que *puede haber*: un *portero principal* que gestiona la autorización formal-legal del acceso al campo y varios otros porteros más, quienes facilitan las relaciones y la circulación por el campo a través de su conocimiento y vinculación dentro de los círculos de relaciones informales que están imbricados con las estructuras jerárquicas. De tal manera que diferentes porteros, van abriendo o cerrando determinadas “puertas” o accesos. Su forma de poner límites o de alentar mi participación influyó claramente en mi recorrido por el campo y en los resultados obtenidos.

Para ilustrar lo anterior cito ejemplos de porteras con disposiciones distintas hacia esta investigación. En la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno vespertino, encontré una orientadora joven que tomaba distancia de mí y evitaba darme acceso a tratar con chicos y chicas directamente.

Al otro extremo, en el turno matutino de la misma escuela, me relacioné con una orientadora de edad madura, quien desplegó una actitud muy abierta, dispuesta a compartir sus reflexiones y a confiar en mí hasta dejarme entrar en relación directa con chicos y chicas en cualquier momento. El resultado de estas diferencias se percibe a simple vista cuando encuentro el doble de registros recabados en el turno matutino. Así

aprendí que la disposición diferente de los diversos porteros para dar acceso al campo, hace diferente la obtención de los datos.

Inicié la gestión del ingreso a los planteles durante el período vacacional del verano de 2007 gracias a que me entrevisté con la directora de la Secundaria “Independencia” antes de iniciar el ciclo escolar 2007-2008. La entrevista fue amplia. Después de darle a conocer mi propuesta y responder a sus preguntas, ella se mostró dispuesta a permitirme el acceso al campo, se comprometió a dar a conocer mi propuesta a la directora del turno vespertino y ver que la aceptara. Mi visita concluyó con sus instrucciones para presentar mi solicitud a su superior.

La autoridad superior es el director operativo que encabeza la Dirección Operativa, su función es administrar las actividades de las escuelas secundarias diurnas públicas ubicadas en dos o tres delegaciones con base en la normatividad federal para la operación de los planteles.

El flujo correcto para la presentación de mi solicitud a dicho funcionario exigía empezar por hacer saber mis intenciones por escrito a cada escuela. Las directoras aceptaban (o no) y lo comunicaban a la inspectora de la misma forma y ésta redactaba a su superior (director operativo de zona) un oficio donde lo enteraba de lo acordado entre las directoras y ella. Finalmente, si aprobaba el acuerdo, el director operativo respondía por escrito.

Obtener la autorización del director operativo de la zona sur tomó un poco más de un mes hasta que logré seguir –bajo guía de la directora e inspectora- el *flujo correcto* de circulación de la información, a través de la cadena operativa y jerárquica, hasta lograr una respuesta positiva.

A su vez, ingresar en los planteles como observadora también exigió un manejo formal de mi identidad profesional. Para ello acompañé mi solicitud con una carta constancia firmada por la coordinación académica del Departamento de Investigaciones Educativas (DIE) y algunos documentos comprobatorios de mi curriculum.

Cumplidos los requisitos, fui llamada a una entrevista con el asesor técnico pedagógico responsable de Proyectos Especiales quien, en calidad de representante del director operativo, me hizo saber que su superior aprobaba mi solicitud con dos condiciones: 1^a. Que no afectara el ritmo de la programación escolar (esto lo entendí como “no interferir con la programación de los docentes poniendo actividades especiales a un alumno o grupo”). 2^a. Que al terminar le diera reporte de los resultados

(Trámites.10.08-05.09.2007.1.). Además, él me aseguró que en algún momento visitaría los planteles y observaría mi actividad. Cosa que, jamás efectuó.

La primera condición fue fácil de cumplir, pues para mí representaba el preservar mi participación como observadora. Para cumplir la segunda condición, el reporte de resultados, elaboré y recabé algunos documentos y presentaciones en *power point*. Los documentos presentados fueron un informe de actividades, un resumen del proyecto de investigación y un documento con aportaciones para las y los orientadores. Completé el paquete de documentos con ensayos recabados en Internet al respecto de la educación de adolescentes en el nivel de secundaria. En cuanto a las presentaciones, elaboré cinco de ellas con diversos propósitos: una para presentar mi proyecto en reuniones de docentes y directivos; cuatro para ser utilizadas por orientadores en pláticas a padres, docentes y adolescentes de ambos sexos.

Posteriormente, en forma verbal, la directora del primer plantel agregó una tercera condición: “no tomar fotos a los alumnos de la escuela”. La inspectora se sumó a ella. Aunque al principio me pareció una regla extraña, más adelante comprendí que la intención de ambas directivas era cuidar de su alumnado y preservar su seguridad manteniéndolo en el anonimato, a fin de evitar la repetición de situaciones graves experimentadas en otras escuelas. Para justificar su solicitud, me relataron el caso del secuestro de una adolescente, quien luego de haber sido recuperada por sus padres, fue transferida durante el ciclo escolar anterior a uno de los planteles que yo observaría.

Durante la primera semana de observación en la Secundaria “Independencia” en ambos turnos, la inspectora me ofreció la entrada a otro plantel. Me hizo saber que su intención era aprovechar mi presencia en ese contexto escolar porque estaban sucediendo al interior muchos hechos considerados como “violentos”. Mencioné esta oportunidad a mi tutor y él la aprobó. La propia asistente de la inspectora se encargó de recabar firmas para los oficios necesarios. Los llevé a la coordinación y, al mismo tiempo, recibí mis cartas de autorización.

La rapidez de este segundo trámite me sorprendió. La inspectora se había constituido en una nueva portera que me daba acceso a otros dos planteles al convencer a sus respectivos directores de aceptar mi presencia.

A partir de la experiencia en la gestión del acceso a los planteles, considero que todo trabajo de campo pasa por distintas fases a medida que se van concatenando dos sucesos: los sujetos participantes en el ámbito observado se van mostrando como

auténticos ante el investigador y el investigador se va insertando en el campo a través de su involucramiento en la red de relaciones.

Como resultado, un investigador no puede moverse dentro de cualquier ámbito ni tener la seguridad de que aquello que se le permite observar cercanamente es un evento en su forma espontánea hasta que ha pasado un tiempo (relativo, en cada caso) de que se emplazó a observar. En mi caso, creo que fui alcanzando niveles diferentes de penetración al campo y para mí se constituyeron en fases de mi estadía en los planteles.

2.4 Proceso en campo

En un primer momento, el contexto escolar manifestó ante mí su cara externa con toda su formalidad, limpieza, disciplina y disposición a atender los problemas disciplinarios y de violencia. Mi sola presencia como persona externa promovió los comportamientos más corteses y cuidadosos de directivos, docentes y administrativos.

A sabiendas de que la persona externa a la comunidad estudiada, suele ser vista como amenaza, en alianza con los diferentes grupos de poder, como ayuda para los débiles o los de rango más bajo de la estructura de participación social. Para discriminar y descartar el impacto de esa “nueva presencia” preferí que el período en campo cubriera el ciclo escolar completo, es decir, que fuera relativamente prolongado.

Una presencia ajena cambia por un tiempo el comportamiento rutinario de los participantes en el contexto de interacción, pero no por ello cambia la estructura de relaciones ya dispuesta. Al investigador(a) le interesa conocer la estructura de participación (donde los elementos están dispuestos en un orden específico) y el sistema (donde los elementos tienen una relación dinámica).

Para “convertirme en parte del paisaje”, llegar a los dos propósitos anteriores y cumplir la condición de no alterar las actividades escolares regulares, dejé que el ritmo de mi inserción dentro del contexto y de relación con sus alumnos y alumnas fuera dirigido por directivos, orientadores y docentes. Conforme me iban dejando entrar a conocer sus rutinas, sus reglamentaciones, sus interacciones con las y los adolescentes, fui entrando en contacto con la forma de relacionarse dentro de su contexto juvenil.

A partir de mi ubicación y mi movilización desde el área de orientación, el avance gradual dentro del contexto de cada plantel y turno fue diferente en cada caso y dependió de la disposición del personal hacia mis propósitos de investigación.

En la Secundaria “Revolución Mexicana” turno matutino, así como en la Secundaria “Independencia” turno vespertino, los registros iniciales más frecuentes fueron observaciones de la interacción de las orientadoras con los chicos y chicas. Tiempo después me permitirían hablar directamente con ellos(as).

Desde el área de orientación esperé pacientemente a que alguien me diera entrada a otros espacios. En la Secundaria “Independencia” turno matutino, este momento llegó cuando una docente de historia me ofreció observar su clase en un grupo de segundo grado. El interés de ella era que escuchara el “trato agresivo y grosero” que las chicas llevaban entre sí. Acudí a observar y transcurrieron tres sesiones sin notar nada al respecto. Fuera del aula, la maestra me expresó su interés en que yo me ocupara del grupo y les pusiera alguna actividad. Al aclararle que ese no era mi propósito pareció molestarse y decidí no reingresar a su aula, pero conservé la comunicación con algunas chicas, con quienes luego conversé en otros lugares del plantel.

Continué observando desde el área de orientación en los cuatro planteles, y otras(os) docentes abrieron sus aulas a mis observaciones. Tomaba notas básicas al retirarme en cada turno y más tarde, en casa, ampliaba el registro de lo observado. Empecé a llevar conmigo mi grabadora de audio a fines de septiembre. A partir de entonces, y hasta el final de mi estadía en campo, sólo grababa los relatos con ella cuando mis interlocutores estaban de acuerdo en ser grabados, durante nuestras conversaciones en el área de orientación, los patios, las escaleras, las aulas. Muchos chicos y chicas mostraban emoción y aceptación de que sus opiniones y experiencias fueran “tomadas en cuenta” y su testimonio quedara grabado. Ante la pequeña grabadora muchos adoptaban un gesto de seriedad y cuidaban de detallar su relato.

También en esta fase, logré una mayor profundidad en mi acercamiento al campo; ésta se presentó a través de la segunda observación de grupos en la Secundaria “Independencia” turno matutino, en el mes de noviembre de 2007, debido a un problema de indisciplina grupal considerado como grave por la directora; quién, otra vez fungiendo como portera, me invitó a acompañarla al aula para escuchar las explicaciones del grupo y “ubicar a los responsables de una carta con insultos a los docentes” (*Independencia.TM.28.11.2007.1.1º.A.hojas negras*).

A partir de entonces, ingresé al aula para observar al grupo durante sus clases en cinco ocasiones. Tomé registros de sus interacciones con los docentes, luego entrevisté en grupo pequeño a catorce de los chicos y chicas más “desordenados” y finalmente obtuve varias entrevistas individuales, o en pares, con ellos y ellas. El acceso a las y los chicos me fue facilitado por su asesora y logré estar varios meses en contacto con este grupo y con esta maestra hasta el fin de mi estadía. Este es uno de los períodos en los que recabé mucha información a profundidad con un grupo específico de adolescentes.

En un tercer momento, participé en reuniones de planeación entre docentes y directivos, y observé sus juntas para firma de calificaciones con padres y madres. Debido a mi participación en dichas reuniones, me parece que establecieron una percepción menos negativa hacia mí, y en consecuencia, por ejemplo, fui invitada a las reuniones sociales de los docentes del turno vespertino de la Secundaria “Independencia” durante el horario escolar. Dudaban menos de mis intenciones y empezaron a pedirme comentarios sobre el comportamiento de algunos de las y los adolescentes, al tiempo que me iban permitiendo acercarme a ellos en las aulas. Aun así, seguía sintiendo que estaba siendo puesta a prueba.

Para dar mayor claridad al respecto de mi actividad como observadora, aproveché la oportunidad de dar a conocer a los docentes mi proyecto de investigación en las llamadas “juntas de proyecto escolar” y realicé algunas aportaciones que ellos recibieron con interés. Una de ellas fue la solicitud de una directora para desarrollar una breve plática sobre violencia con los docentes (realizada en enero de 2008). Ésta se desarrolló con base en un material que me facilitó la Dra. Claudia Saucedo. De ahí en adelante, algunos otros docentes más me permitieron entrar a observar a sus aulas, se abrieron a darme sus opiniones, facilitaron mi movilidad hacia otros espacios de los planteles y mis entrevistas con los alumnos.

A esas alturas del ciclo escolar, puedo decir como Woods (1986:38) que “ya se me había aceptado y la gente actuaba con mayor naturalidad aunque aún había ciertas áreas de interacción que me estaban proscritas”.

De ahí en adelante, en los diversos planteles, se abrieron oportunidades (con distinta frecuencia y duración en cada caso) para observar grupos con o sin la presencia de docentes, de entrevistar grupal o individualmente a chicos y chicas y/o a sus padres, así como a docentes, orientadores, directivos e intendentes.

Este período fue muy variado en cada plantel. En el caso de la primera escuela gestionada, había consolidado mi penetración en el campo hacia el mes de noviembre 2007, pero con el cambio de directora efectuado en enero de 2008, experimenté un retroceso.

Taylor y Bogdan (1987:51) confirman que “diferentes personas probablemente presentarán diferentes grados de receptividad ante el investigador. Aunque el portero haya autorizado su estudio, otros pueden objetar su presencia”. La nueva directora rechazó mis propósitos de investigación y me presionó para que realizara intervenciones, desacreditando mi presencia ante los docentes al no lograr su objetivo.

Ante tal situación, decidí no confrontarme con la directora, reduje el tiempo y frecuencia de mis visitas y realicé entrevistas solamente mediante citas con algunas docentes cuyos comentarios me interesaban, incluyendo a la propia directora. Afortunadamente ya había obtenido una cantidad importante de registros en ese plantel. Taylor y Bogdan (1987:36) aconsejan que “si se tropieza con dificultades hay que insistir...no hay guías para saber cuándo se debería renunciar a un escenario”. Por su parte, Rockwell (1987:7) sugiere “no hay norma metodológica que indique qué se puede hacer o se debe hacer “técnicamente”.

Por lo antes descrito, el período de mayor profundidad de mi penetración al campo sólo se produjo en dos de los cuatro planteles. A su vez, y aquí debo recurrir de nuevo a las palabras de Woods (1986:39) pues corresponden a mi propia experiencia: “En todo momento me encontraba en diferentes estadios con diferentes partes de la institución; no avanzaba en un frente compacto”.

Pongo por ejemplo el caso de la Secundaria “Revolución Mexicana”, ambos turnos, donde el acceso a las aulas me fue restringido debido a los conflictos entre docentes y directivos. Sin embargo, gracias a la colaboración de la orientadora del turno matutino, el contacto directo con las y los adolescentes en orientación, patios, escaleras, recesos, durante las amonestaciones verbales y en reuniones con padres y madres fue muy favorecido y nunca cuestionado. Además, para los propósitos de la investigación, esta última orientadora “funcionó” como un “informante bien entrenado” quien proporcionó información muy relevante a la que no hubiese tenido acceso de ninguna otra manera y, convocar a orientación a chicos y chicas que ya conocía, ayudó a que el proceso de recogida de datos fuera más eficiente (Hammersley y Atkinson, 2001).

En cuanto al mismo plantel en el turno vespertino, el contacto se realizó sin involucramiento de la orientadora y bajo el apoyo de la trabajadora social quien facilitó la relación con algunos chicos y chicas, sus padres y madres, el equipo de apoyo pedagógico y los directivos; éstos últimos, me aportaron valiosa información para el conocimiento de la normatividad que rige el contexto escolar.

Durante el período de mayor penetración al campo, y a medida que me familiaricé con los escenarios y sentí ganar pericia en la observación, pude aumentar el lapso de tiempo que pasaba en cada plantel (Taylor y Bogdan, 1987). En la Secundaria “Independencia” inicié mis visitas los días lunes de cada semana bajo un horario de cuatro horas por turno. Más adelante llegué a acudir en el turno vespertino dos horas más en otros días o a permanecer el turno completo. En la Secundaria “Revolución Mexicana” acudía los martes, también cuatro horas por turno. En su turno vespertino reduje mis horas de visita, mientras que en el turno matutino acudí en otros días, por dos o tres horas más.

En este momento, al decir de Woods (1986:38-39), ya conocía “los centros vitales de la organización”. Por entonces ya me enteraba de secretos o enfrentamientos entre docentes y directivos, supe que se me había ocultado información y cuál fue ésta, conocí la existencia de la compleja red existente entre algunos chicos y chicas con sus relaciones de rivalidad, competencia, amistad, complicidad, confianza y rechazo. Y entonces... el tiempo se acabó, el ciclo escolar estaba por terminar, y ya que no estaba todo el día y todos los días en los cuatro planteles no registré *todos* los eventos de violencia sucedidos durante el transcurso del ciclo escolar ni entrevisté a *todos los involucrados*. Pero tenía que dar respuesta a los compromisos contraídos con la autoridad y con los sujetos de cada plantel con quienes se lograron intercambios significativos.

Durante el transcurso del ciclo escolar en trabajo de campo, llegué a confirmar la afirmación de que “cuando ya eres parte del escenario, puedes moverte dentro de él”. Aun así, las inevitables diferencias de acceso influyeron en mi movilidad y circulación por cada plantel.

Aunque inicial y frecuentemente realicé mis observaciones desde las oficinas de orientación, también ingresé -en ocasiones- a las aulas para observar grupos en presencia y ausencia de docentes, conversé con docentes en sus aulas y en el salón de maestros, con los directivos en sus oficinas. Entrevisté en privado a padres y madres de familia -en pareja y en forma individual-, escuché a las orientadoras en sus

intervenciones disciplinarias y las seguí en sus sesiones de la Asignatura Estatal “Aprender a aprender” en las aulas, y a las trabajadoras sociales en su pase de lista diario a cada grupo. Estuve presente en los patios durante las ceremonias cívicas y los recesos. Acudí a las aulas de red, asistí a una obra de teatro en el auditorio –en la Secundaria “Independencia- y a reuniones de padres para la firma de calificaciones. Es decir, alcancé gran movilidad dentro del plantel y una amplia cobertura en las conversaciones con mis entrevistados

Desde abril, a fin de preparar la salida de los planteles, entré en una nueva fase de mi estadía al empezar a mencionarles a informantes y porteros que se acercaba el término de mi observación. En algunos casos, esto representó una toma de distancia por parte de mis interlocutores; en otros, los porteros e informantes optaron por intensificar el flujo de información, como con la intención de compartir conmigo lo más posible.

La decisión de disminuir el tiempo de observación durante el mes de junio, tuvo como objetivo escribir los documentos solicitados por directivos y orientadores. El decremento del tiempo diario de observación me ayudó a “ir saliendo del escenario” hasta que por fin, con la entrega formal de lo acordado a directivos y a su superior, quedé absolutamente fuera de cada plantel y del compromiso con la Dirección Operativa cuatro días antes de concluir el ciclo escolar. En todos los planteles me retiré agradeciendo personalmente a directivos, docentes y orientadores el apoyo prestado.

Sólo en contados casos, me pareció pertinente conservar datos personales de localización de informantes como padres, adolescentes o docentes, a fin de poder comunicarme con ellos en caso de necesitarlo para profundizar o verificar información, lo cual, en definitiva, no fue necesario.

Finalmente, transcurrida la experiencia en campo, identifiqué mi aprendizaje significativo de la etnografía con lo dicho por Rockwell (1994:70): “Lo esencial de la experiencia es transformarnos a nosotros mismos, es decir, transformar nuestras concepciones acerca de otros mundos para producir conocimiento. Esto se logra al establecer un diálogo con los sujetos que habitan estos mundos, y que emplean estrategias propias para intentar transformar o conservar su entorno social y cultural”.

2.4.1 Mi ubicación en el área de orientación

Luego de aceptar mi presencia como observadora en sus centros escolares, los directivos de los cuatro planteles me preguntaron si requeriría de un espacio especial para trabajar. Todos ellos se mostraron sorprendidos cuando les aclaré que únicamente me bastaba con ubicarme en el área de orientación para ir tomando contacto con chicos y chicas “problema”.

Por mi experiencia de cinco años como orientadora educativa en secundarias técnicas rurales, esperaba que mi elección de ubicación inicial fuera la adecuada para tomar contacto con mi objeto de estudio, pues “si uno se ubica durante el tiempo suficiente en la posición correcta, un poco antes o un poco después ocurrirá algo” (Taylor y Bogdan, 1987:39) digno de ser registrado.

Elegí el área de orientación como ubicación inicial en campo por ser a donde chicas y chicos son enviados por los docentes o acuden para “arreglar sus problemas” con el arbitraje de la orientadora, para recibir un reporte o la sanción correspondiente a sus “faltas disciplinarias”. En esta área se escuchan las “llamadas de atención” de orientadores y orientadoras a las y los chicos “indisciplinados”, se cita a madres o padres para que “respondan por sus hijos(as)” y se comprometan a vigilar y controlar su comportamiento y desempeño escolar.

Observar *in situ la violencia escolar* es difícil y poco frecuente. En el contexto escolar sus expresiones (en ocasiones disimuladas) se hallan en los intersticios del contexto escolar: patios, sanitarios, jardines, talleres o durante el receso. Con frecuencia, dichas prácticas y sus derivaciones agresivo/violentas no son accesibles a los docentes y directivos -y menos aún a una investigadora con mis características- en el momento de su acontecer, sino hasta que son sancionadas. Reconocer este hecho se suma a las razones que me llevaron a elegir el área de orientación como puesto inicial de observación.

Debo reconocer que desde esta ubicación no existe una perspectiva total del contexto de cada plantel observado, pero sí una vinculación directa con mi tema de estudio. Esta elección, además, me aportó una distancia óptima para conocer, desde mi entrada al campo, el manejo institucional (reporte, suspensión, citatorio a padres, etcétera) de las prácticas relacionales que –deriven o no en violencias- son consideradas como “faltas de disciplina” por parte de docentes, directivos y orientadores.

Como ya dije, en el área de orientación es posible ir identificando a los chicos y chicas que se convierten en los más conocidos por su participación en peleas o por disrupción en las aulas, por su ausentismo en clase o sus conductas “problema”. Pasar a entrevistarlos era mi objetivo, a fin de lograrlo -en un primer momento- me limité a escuchar las amonestaciones verbales de las y los orientadores y a dejarme guiar por mis informantes adultos. Estaba buscando el equilibrio entre cuidar la posibilidad de recabar la información tal y como lo consideraba adecuado, y el acompañar y escuchar a todo tipo de informantes en beneficio de un buen *rapport* (Taylor y Bogdan, 1987).

De esa forma y con el paso del tiempo, esperaba llegar a ser reconocida por el personal, padres y adolescentes como una presencia habitual dentro del contexto escolar, a fin de acercarme a chicos y chicas sin dificultades y sin desconfianzas.

Pasado un tiempo aproximado de tres o cuatro meses de iniciada la observación, de manera natural, empecé a “hacerle favores” a mis informantes. Fue, a decir de Taylor y Bogdan (1987:57), “uno de los mejores modos de comenzar a ganarse la confianza de la gente”. Sin dejar de observar, ayudé a orientadoras y a una trabajadora social con sus registros, regalé un libro, recomendé bibliografía, compartí mis alimentos o un taxi, ofrecí una plática a un grupo de padres e incluso llegué a asear el área de orientación cuando un chico enfermo vomitó. De este modo, construimos una mayor apertura en nuestros intercambios y me apoyaron en la búsqueda de información.

En total, me ubiqué en el área de orientación durante la mitad del tiempo en campo. El resto del tiempo, las autoridades, docentes y orientadores(as) de los cuatro planteles fueron mostrando diversos grados de apertura al dejarme circular por patios, pasillos, escaleras, biblioteca, área de red y aulas durante los diversos tiempos del turno escolar

2.4.2 Problemas como observadora

En este apartado describo diversos problemas de mi experiencia como observadora en campo, sin darles un orden cronológico o de importancia. El primero de ellos se refiere a los intentos de autoridades y directivos para desviar mi observación hacia la realización de intervenciones que solucionaran los problemas de indisciplina o los hechos violentos de las y los adolescentes.

Aunque fui enfática en mi postura de no intervenir, la inspectora mantuvo una fuerte expectativa de que -como “experta”- coadyuvara a delinear acciones preventivas a poner en marcha en los planteles. Esta misma idea apareció en la entrevista con el responsable de apoyo psicopedagógico, quien me comunicó que era una expectativa del propio director operativo.

A mi ver, este problema forma parte de la negociación del propio rol del observador. Para Taylor y Bogdan (1987:53) es común que “el primer problema que se tenga que enfrentar es el de verse forzado a un rol incompatible con la realización de la investigación”. A continuación expongo cómo lo enfrenté.

El propósito de la observación etnográfica es distinto al del profesional que realiza una intervención y al del desempeño docente. Durante los trámites de solicitud para el ingreso a los planteles y al inicio de mi estadía, aclaré en varias ocasiones que -como investigadora- no me correspondía suplir a un maestro ausente, entrar a los grupos a “entretener a los alumnos” o “ponerles actividades especiales”. La aclaración funcionó de modo que en los contados casos que acompañé a un grupo sin docente, pude aprovechar la buena disposición de chicos y chicas para charlar grupalmente con ellos y explorar sus opiniones y experiencias al respecto de mi tema de estudio.

Un segundo problema, lo representaron las consecuencias de entrar a los planteles por medio de autorizaciones otorgadas “desde arriba”. La experiencia con los efectos de este problema, me enseñó que “gestionar el acceso” con las autoridades trae problemas con sus participantes directos y es diferente a “negociar la entrada” al terreno de observación.

El hecho es que algunos de ellos se sintieron vigilados aun cuando seguí la recomendación de Taylor y Bogdan (1987:41): “identifíquese antes de que la gente comience a dudar de sus intenciones”.

Aun así, mi acceso a las escuelas a través de autorizaciones institucionales atrajo el recelo de algunos docentes, especialmente en cuanto se enteraban de que mi propósito era observar “problemas de violencia”. Como resultado, mi entrada fue considerada una amenaza para los grupos informales de docentes y directivos y así llegué a una de las experiencias señaladas por los mismos autores (1987:40): “el observador participante es fácilmente confundido con el cuentero, el voyeur,... o en ciertos círculos, con el agente encubierto”.

La sospecha sobre mis intenciones me fue expresada abiertamente por un prefecto que, a modo de portavoz de sus compañeros, me dijo:

¿Usted es espía del director operativo? Se lo digo porque ya hemos tenido compañeros que son orejas de él y terminaron yéndose. (Independencia.TM.03.12.2007.1.Prefecto.Reglas)

Este comentario fue de suma utilidad porque me ayudó a priorizar la prudencia y a no presionarme por buscar “el dato”. Tomé la decisión consciente de mostrarme como el “extranjero” de Schütz (1993), y así explorar con respeto, curiosidad y cuidado las prácticas en cada plantel. Cuando en esta actitud me encontraba cómoda, surgió un nuevo problema, también consecuencia de la entrada “desde arriba”.

El evento se presentó en la Secundaria “Independencia”, turno vespertino, cuando en tono de recriminación, una orientadora dijo, refiriéndose a mí, que:

[yo] para todo pedía permiso y me dejaba dar y decir lo que fuera sin exigir la verdad, esperando a que me permitieran tener acceso y eso es prueba de mi inseguridad y problemas emocionales. (Independencia.TV.14.02.2008.1.Discusión.Oa)

La experiencia me sugirió prudencia y no le respondí pues su comentario me pareció orientado por cierta intención de competencia y por el propósito de que yo igualara su postura de confrontación con las autoridades del plantel. Poco tardó ella misma en comentarme sus conflictos personales y legales con los directivos. Por eso decidí buscar en otros orientadores el apoyo necesario para lograr el acceso a los y las adolescentes. Esta decisión facilitó mucho más mi recorrido por ese plantel, aunque algunos otros docentes habrían de probarme de diferentes formas antes de permitirme hablar con sus alumnos.

Ante los eventos antes descritos, y para evitar ser asociada a una función de vigilancia o desaprobación del desempeño del personal escolar, no traté de forzar entrevistas con chicos o chicas ni busqué trabar de inmediato una relación con las y los docentes o sus grupos ni establecer alianzas con algún “grupo” o persona.

Pasados unos tres o cuatro meses, los actores adultos del contexto escolar aceptaron mi participación como observadora. Creo que logré esta posición a través de

enfrentar con serenidad y ecuanimidad los obstáculos y las pruebas que ellos mismos me impusieron para corroborar la verdad al respecto de mis intenciones.

Creo que fue cuando empecé a penetrar, describir e interpretar los núcleos de significado que los integrantes de los cuatro planteles construyen a partir de sus prácticas, relaciones e interacciones. Todo ello sin volverme “nativa” por medio de ir “tratando de combinar la implicación personal con cierto distanciamiento” (Woods, 1986:50).

Otro problema fue escuchar a los adultos que querían hacerme desconfiar de la veracidad de chicos y chicas para conmigo. En una ocasión, una orientadora me dijo que estaba siendo “crédula e inocente porque los chavos mienten”. Sin cuestionarla en su experiencia, su comentario me llevó a observar y escuchar a mis interlocutores adolescentes con más atención.

En lo que respecta a ver “el problema de la veracidad de las y los chicos” como un obstáculo para la validez de la información que estaba registrando, las siguientes palabras de Hammersley y Atkinson, (2001:208) arrojaron claridad a mi procedimiento: “En sí misma, la información no es válida ni inválida; lo que está en juego son las inferencias que extraemos a partir de ella”.

Durante el tiempo en campo, también algunos docentes o chicos y chicas me solicitaron alguna intervención profesional. Las demandas de los docentes fueron muy variadas: desde momentos en los que esperaban que actuara como asesora técnica e hiciera una sugerencia pedagógica para un caso grupal o individual, pasando por la expectativa de que me comportara como prefecta o docente, hasta llegar a aquellas en las que llevaban conmigo un alumno o alumna para “que le dijera algo”, “lo psicoanalizara” o, como dijo un maestro, “para que lo terapiara y le quitara lo *¿%\$&!!!...”.

Debo mencionar que con cierta frecuencia observé maltrato social y verbal ejercido por los docente(s) hacia los adolescentes. Los actores escolares adultos sabían que mi objeto de estudio era el comportamiento de chicos y chicas. Quizá por eso, cuando ya se habían acostumbrado a mi presencia, no se cuidaban mucho de ocultar su forma de tratar a algunos de sus alumnos, especialmente varones.

En cuanto a la demanda de asesoría técnico-pedagógica, fue posible deslindarme de inmediato, en algunas ocasiones, argumentando mi ignorancia sobre el tema. En otras, simplemente hacía sugerencias bibliográficas y, en aquellas en las que me veía más comprometida, daba una opinión sucinta.

Para la demanda de actuar como prefecta o docente, aclaraba a los docentes, desde antes de entrar a grupo, que iba a abordar mi tema de investigación con sus alumnos. Si me encontraba sola en el área de orientación siempre dejaba en claro a alumnos y docentes que no era maestra ni tenía autoridad para dar órdenes, citatorios o reportes. En esta ubicación únicamente ofrecí apoyo a la orientadora con quienes venían con malestares físicos.

Pero el principal riesgo para mi posición como investigadora se presentó en relación con un tipo de demanda, la intervención psicológica. Esta demanda apareció tanto de docentes como de chicas y chicos.

En uno de los casos, la demanda provino de una docente honestamente preocupada por la situación familiar de uno de sus alumnos. Ella solicitó que me entrevistara con un chico y su madrastra trabajando como escucha terapéutica. El “error” me sirvió para reflexionar y buscar posibilidades de apoyo a la docente. Encontré que lo que ella quería, en el fondo, era ayudar a los chicos y las chicas a vivir su adolescencia en forma menos traumática y dolorosa. Identificada su necesidad, le obsequié un libro de autoayuda para adolescentes que leyó a todos sus grupos o circuló individualmente con los alumnos que atendía como asesora.

Caso distinto fue cuando la demanda de escucha terapéutica, aparecía durante una entrevista con algún informante adolescente. Mi proceder en esas situaciones se constituyó en un aprendizaje personal que dio lugar a la modificación de mi técnica conversacional de entrevista, la cual describo en este capítulo dentro del subtítulo de Observaciones, conversaciones y entrevistas.

En ocasiones, encontré limitaciones basadas en las normas consuetudinarias para el acceso a las y los chicos. Un ejemplo fue cuando no se me permitió entrevistar a un chico que resultó lesionado en una pelea y perdió un testículo. Al verme entrar al plantel, sus padres trataron de atacarme creyendo que era la madre del compañero que golpeó a su hijo. La orientadora me rescató. Pero luego de explicarles su error, no me dio acceso a ellos ni al afectado, según dijo, “para protegerme”.

Los efectos de la entrada a los planteles por vía institucional, el paso por la “aprobación” de los docentes, trabajadores sociales y los orientadores para tener acceso a sus alumnos, la ubicación en el área de orientación educativa, la interpretación de mi presencia por los orientadores y trabajadores sociales como competencia o juicio a su labor, y finalmente, el trabajo de definir una manera de participación que manifestara en forma coherente mi posición como observadora.

Todo esto me ha parecido parte de mi recorrido dentro de un contexto en el que esta actividad no está situada formalmente. Pues no existe, en el contexto escolar, ubicación alguna que posibilite la presencia y la posición de una figura sin autoridad y cuya forma de relación cotidiana, a través de la *distancia social* adecuada con las y los adolescentes, con los docentes y directivos, llegue a obtener información útil para la investigación y/o la intervención por medio de observación y entrevistas.

2.4.3 Los sujetos estudiados

Durante el ciclo escolar en campo, conversé con, aproximadamente, 200 personas, entre chicos y chicas de primero a tercer grado de secundaria, sus madres y padres, directivos, docentes, personal de asistencia educativa y trabajadores manuales de ambos sexos adscritos a cada plantel.

La edad de las y los adolescentes entrevistados fluctúa entre los 12 y los 15 años. Todos cursan alguno de los tres grados de la secundaria y pertenecen a familias de clase trabajadora que se desempeñan principalmente en el ramo de servicios. Las ocupaciones de sus padres están ubicadas en oficios diversos (panadería, albañilería, plomería, etc.), el comercio informal, el trabajo asalariado y algunos son profesionistas. Algunas madres son amas de casa con ingresos provenientes de la economía informal y el trabajo doméstico. Otras madres trabajan de manera formal en comercios, instituciones públicas y empresas cercanas a los planteles.

La mayoría de las chicas y los chicos entrevistados, fueran académicamente destacados o no, son calificados por los docentes como “problemáticos” debido a que frecuentemente son reportados por actos de indisciplina y/o forman parte de “bolitas” o grupos de amigos y amigas con cierta imagen de juguetones, “peleberos” o “desordenados” dentro de cada plantel.

Por último, es importante señalar que a lo largo de esta tesis, identifiqué a las y los protagonistas de los comportamientos presentados utilizando los términos de amigas(os), compañeras(os) o cómplices cuando hago referencia a sus relaciones de amistad, complicidad y compañerismo. También les denominé como muchachas(os), adolescentes, jovencitas(os) y chicas o chicos cuando hago referencia a su actuar en su círculo social y, con este mismo sentido, aparece el término chava(s) y chavo(s) muy utilizado entre adolescentes de ambos sexos para referirse a sí mismos o a sus pares. Cuando se trata de sus relaciones de rivalidad o de confrontaciones que derivan

en violencia, me refiero a ellas y ellos como enemigas(os), rivales, contendientes o contrincantes.

El uso de los términos estudiante, alumno(s) o alumna(s) aparece en la viñetas, referido por docentes y orientadores, y no son utilizados por mí dado que no estoy analizando su aprovechamiento escolar ni su situación académica.

2.4.4 Observaciones, conversaciones y entrevistas

De acuerdo a Hammersley y Atkinson (1983), en la investigación cualitativa la persona del/la investigador(a) es el “instrumento por excelencia”. Su ubicación y su perspectiva –integrada por su experiencia y conocimientos- le otorgan calidad a su recorrido e interacción con el contexto. Para completar su calidad instrumental, las técnicas elegidas son vitales. Ambos autores retoman lo dicho por Blumer (1969:27-8) al señalar que “los procedimientos empleados [...] deberían evaluarse en términos de si respetan la naturaleza del mundo empírico estudiado”.

En mi caso, tratando de seguir la premisa anterior, prioricé la recolección de información por medio de la observación y la entrevista a modo de conversación. Mediante la observación esperaba incluirme en la vida cotidiana del contexto, observar las “cosas” que pasaban y escuchar lo que se dice al respecto de mi tema de interés (Becker y Geer, 1987; citado en Hammersley y Atkinson, 1983).

Delimité mi ámbito de observación al contexto escolar para describir e interpretar las prácticas relacionales de las y los adolescentes de secundaria y su derivación en violencias. Este es el objeto de estudio de esta investigación y sobre el registro de su acontecer *in situ* o de su recuperación a través de relatos, centré la búsqueda de información durante el período en campo.

Asumí el supuesto de que observar me permitiría acercarme, no sólo a los hechos, sino a los significados que los actores comparten (o no), mediante los cuales construyen sus prácticas y relaciones. Confiaba en que la propia riqueza contextual me fuera dando las pautas interpretativas para alcanzar la comprensión de los significados relacionados con dichas prácticas y relaciones.

Sin dejar la observación, el paso a las entrevistas conversacionales resultó “natural” y sucedió, en la mayoría de los casos, en un momento en el que ya era una figura posicionada dentro del campo. La entrevista en forma de conversación me permitió complementar o comparar las diversas descripciones de los hechos,

especialmente cuando no llegaba a verlos por mi propia cuenta. Mediante la entrevista no sólo es posible saber lo que pasó en algún evento sino también lo que chicos y chicas sintieron y pensaron al respecto (Becker y Geer, 1973).

Bajo la metodología cualitativa, la técnica de entrevista que me propuse seguir fue más bien informal, flexible. Conforme iba ganando una mayor comprensión y penetración del entorno escolar, realicé entrevistas breves y a profundidad en las que, sin perder de vista mi tema-objetivo, seguí el modelo de conversaciones informales, a modo de relato contextual y situacional, basándome en guiones mentales y no en un intercambio formal de preguntas y respuestas.

Bajo ese modelo conversacional las personas entrevistadas, ya fueran adultos o adolescentes, relataban lo que han vivido y lo que hacen en sus intercambios con otros. Para abrir el tema, tanto a adolescentes como a adultos, les decía que había venido a la escuela para entender “cómo se relacionan” o “cómo se llevan entre sí (los chicos y chicas)”.

Al respecto Hammersley y Atkinson (2001:251) recurren a Ryave (1979:423-424) para decir que “los conversadores no sólo se ocupan de relatar y contar acontecimientos sino que también expresan la importancia, relevancia y significación de estos eventos a través de la forma en que estos son contados”.

En nuestras conversaciones, los y las chicas de secundaria hablaron de sus formas de relacionarse entre sí, de sus percepciones y preconcepciones sobre los hechos violentos, la justicia o injusticia de las acciones de los directivos, las actitudes y acciones punitivas de sus padres ante su comportamiento, sus sentimientos por otros compañeros y compañeras y sus opiniones acerca de los docentes. Las y los adultos hablaron de sí, de sus preconcepciones y experiencias ante la violencia de las y los adolescentes en la escuela.

Para mis interlocutores, mi persona constituyó el auditorio al cual dirigían las acciones o los relatos que (para mí) constituyeron la información (Hammersley y Atkinson, 2001). Mis comentarios y preguntas a los informantes aparecían como espontáneos, pero en realidad, estaban reflexionados y definidos de antemano en función de mi objeto de estudio.

Al construir mi participación como entrevistadora y observadora tuve presente - todo el tiempo-, la prioridad de mi tema. A la vez, conscientemente, buscaba escuchar con apertura y entender las vinculaciones que mis entrevistados y entrevistadas hacían

con los diversos temas de sus vidas a partir de sus intereses, experiencias y formas de relacionarse.

De este modo, sus relatos resultaban amplios. Por sus detalles y duración, muchas de las entrevistas resultaron “entrevistas a profundidad” y, contrariamente a lo que varios autores señalan (Taylor y Bogdan, 1987; Becker y Geer, 1973), ninguna de ellas fue realizada en una situación específicamente preparada para tal efecto, ni siquiera con una lista de preguntas. En ellas, los encuentros cara a cara con los informantes fueron espontáneos y estaban dirigidos hacia la comprensión de las perspectivas que tenían de sus relaciones, experiencias o situaciones, tal como las expresaban en sus propias palabras (Taylor y Bogdan, 1987).

Encontré que durante nuestras charlas percibía a las y los adolescentes como sinceros, capaces de confiar y exponerse ante otra persona. Desde esta actitud me mostraban su curiosidad por mi persona, expresaban emociones, explicaban sus actos y tratos, aún aquellos en los que podían ser “delatados” por mí, como por ejemplo, cuando participaban en la compra-venta de objetos robados.

Creo que esta receptividad de los informantes aparece si se les escucha con respeto y jovialidad, sin pretender criticarles o influirles moralmente y, si acaso, sólo compartiendo una experiencia personal. De esta manera logré entrar en contacto con el manejo de las relaciones de y entre chicos y chicas.

Conforme ganaba la confianza de docentes y adolescentes penetraba más al campo. Esto resultó en que pasé de registrar los datos “de memoria” a la grabación (audio) *in situ* de opiniones, relatos y testimonios. Sin embargo, por la misma “naturalidad” de los intercambios y dadas mis características físicas y profesionales, en algunas ocasiones apareció, como ya he mencionado, la demanda de escucha terapéutica durante la entrevista a profundidad con un(a) chico(a).

Casi de inmediato me daba cuenta de que él o ella me había abierto su problema o preocupación por una o varias de las siguientes *razones*: 1) Porque se relacionaba con el tema de la entrevista. 2) Porque era un tema sensible y se vio en la confianza de comunicarlo a una persona extraña pero dispuesta a escucharle. 3) Porque era una situación presente de gran tensión y no podía contener más su angustia. 4) Porque esperaba consejo de alguien que representa la imagen de una persona adulta con conocimientos profesionales.

Luego de reconocer cuál o cuáles de estas razones estaban operando en el/la adolescente, decidí seguir estos pasos:

- 1º. Dar continuidad a la entrevista.
- 2º. Decirle que hablaríamos de su preocupación fuera de ella.
- 3º. Cerrar la grabadora o el registro y escucharle.
- 4º. Si era posible o necesario verle en otro momento, le citaba en el mismo lugar para la semana siguiente.
- 5º. Ya sea que le hubiera citado para después o tuviera que retroalimentarlo enseguida, operaba con el siguiente procedimiento: identificaba el tipo de problema y el nivel de riesgo, reconocía las necesidades y preocupaciones más apremiantes de mi interlocutor(a), precisaba las líneas de acción que habría tomado de atenderle como su terapeuta y definía los objetivos que él o ella parecían estar tratando de lograr y/o aquellos que yo veía como posibles y necesarios.
- 6º. A continuación le explicaba, de forma lo más integrada posible, todos estos aspectos y finalmente le presentaba los objetivos como “sugerencias”. Las tres o cuatro ocasiones en que tuve que actuar de esta forma, incluso llegué a darle mis anotaciones al chico(a).

Aún como terapeuta no había trabajado antes de esta manera. Creo que logré calidad de escucha respetuosa ante el estado emocional de los alumnos que manifestaron la urgencia de hablar de sus problemas, registré sólo los datos de su experiencia que requería para mi investigación y me ubiqué, al escucharlos, en nivel intermedio entre la observación y la terapia que podría considerar como “consejería”.

Por lo antes expuesto, reconozco que, en parte, este alcance de mi participación en el contexto potenció la expresión y registro de opiniones y reflexiones profundas de las y los entrevistados que no se hubieran podido captar por la vía de encuestas o entrevistas más distantes.

Al finalizar el trabajo de campo, me di cuenta que elegí la observación y la entrevista como técnicas bajo un criterio que buscaba la complementariedad. La observación me permitió entrar y tomar contacto con el campo para ir discriminando lugares, tiempos e informantes, es decir, reconocer el “dónde”, el “cuándo” y “a quiénes” podía buscar para obtener la información que me aportara datos. Ya

focalizados estos tres aspectos del campo, me fue posible recabar la información con profundidad y así obtener las experiencias y perspectivas de los diversos actores involucrados.

2.4.5 Registros

Los registros constituyen una de las formas de organización del material empírico que sirve como referente para el análisis de las prácticas relacionales de y entre las y los adolescentes dentro de los planteles de secundaria observados. Es decir, son la base indiscutible del análisis de datos y de todo lo que de ahí se deriva en las etapas subsecuentes del proceso de investigación.

Los procedimientos generados para la elaboración de registros fueron los siguientes:

1) Al inicio del trabajo de campo levanté los registros de memoria anotando o grabando en audio, con mi voz y fuera del ámbito observado, los comentarios escuchados sobre los eventos protagonizados por chicos y chicas, por ejemplo, durante el levantamiento de un reporte en el área de orientación.

2) A partir de los últimos días de septiembre de 2007, grabé las entrevistas y testimonios en audio. Mis informantes me permitieron grabar directamente sus relatos espontáneos, anécdotas, opiniones y reflexiones, ya fuera en forma individual o en grupos de dos, tres, seis, catorce y de hasta un grupo completo durante entrevistas llevadas a cabo en aulas, pasillos, escaleras, sala de maestros o en el área de orientación.

3) Luego, ingresé los archivos de audio a mi computadora personal para escucharlos y transcribirlos. No utilicé ningún programa de reconocimiento de voz ni el programa Atlas-ti.

Desde el primer momento del registro en audio, grabé cada uno de los eventos observados o las entrevistas de cada día por separado, recortándolos como escenas o viñetas. Si en un mismo día sucedían varios eventos, identificaba y registraba cada uno por separado conservando la secuencia en que sucedieron.

Para rotular los archivos opté por una lógica propia, quedando la identificación de cada uno como sigue: el seudónimo de cada plantel, la abreviatura del turno escolar, la fecha (día, mes y año), el número de evento del día y de una a tres palabras

que me permitieran identificar la temática, al actor o la actividad desarrollada en el contexto.

Ejemplos:

Independencia.TV.18.01.2008.1.Ent.Aas.pleito,

RevoluciónTM.25.02.2008.3.Ent.Karen,

Independencia.TM.1º.A.01.02.2008Obs.grupal.1º.A

Aquellos registros en audio que no tenían calidad auditiva o que sólo eran aclaraciones para agregar a otros registros fueron desechados o integrados. En total, ya transcritos todos los datos levantados en audio, resultaron 181 archivos de extensión variada, es decir, que van de una a veintiocho páginas.

De la recolección de la información pasé a la transcripción. Transcribí personalmente y también conté con transcripción asistida por una experta.

A fin de saber si la transcriptora había modificado los archivos de alguna forma, y debido a que algunos de los materiales a ser trabajados implicaban situaciones cargadas de tensión, al recibir los materiales dedicaba un tiempo para platicar a fin de conocer sus reflexiones o el impacto que el material hubiera tenido sobre ella. Al respecto Tilley (2003) sugiere que la interpretación, el análisis, e incluso, el aporte teórico del transcriptor da forma a la construcción del texto final y, por tanto, tiene el potencial de influir en el análisis de datos que han de realizar los investigadores.

Para lograr la transcripción final propiamente dicha, procesé un mismo archivo varias veces. Primero, la transcriptora o yo obtuvimos por escrito el contenido completo de la grabación. Luego me encargué de ampliar la transcripción por medio de identificar las voces y nombrar a los sujetos, de dar los antecedentes y ubicación de la escena relatada y de describir más el contexto de interacción y a los sujetos.

Es decir, asumo que mi registro de la información fue selectivo y que implicó mi interpretación personal, por mínima que fuera. Retomo a Hammersley y Atkinson, (2001:189) quienes afirma: “Lo que se registra y cómo se registra dependerá en gran medida de los propósitos y prioridades de la investigación, y de las condiciones en que ésta se lleva a cabo.”

De este modo, obtuve el llamado *registro ampliado* y lo considero el resultado de completar la información mediante re-elaborar la descripción más completa posible de una escena o evento, a fin de trasmitirla lo más cercanamente posible a cómo fue observada (vivenciada) por el observador. Además, en mi caso requería incluir el clima

emocional y el contexto del evento pues “sin las narraciones ni descripciones culturales detalladas las formulaciones sustantivas y teóricamente formales estarían vacías” (Hammersley y Atkinson, 2001:233).

Es decir, intenté que la descripción de cada evento pudiera dar al lector una idea lo más completa de lo observado, sin dejar de reconocer “que lo que nosotros llamamos nuestros datos son realmente interpretaciones de interpretaciones de otras personas sobre lo que ellas y sus compatriotas piensan y sienten” (Geertz, 1987:23).

Trabajé todos los eventos de la misma forma y los integré en carpetas (impresos y en forma electrónica) clasificados por mes y por plantel, quedando así disponibles para su análisis.

En mis registros recopilé desde la descripción de lo sucedido durante los trámites para la autorización de mi ingreso a los planteles hasta entrevistas con padres, chicos, chicas, docentes, orientadores y directivos, pasando por toda una amplia gama de descripciones de encuentros entre chicos y/o chicas, así como descripciones de la organización del área de orientación, de los procedimientos disciplinarios y las sanciones aplicadas a los actos de indisciplina.

En la siguiente tabla presento el conteo total de los registros levantados y en el anexo 1 integro listas de temas significativos y de eventos frecuentes integrados por grupos referidos a chicas, chicos, padres y madres, docentes (y otros actores institucionales), contexto escolar-normativo y observaciones en aula.

Tabla 1. Conteo de registros

Registros	Cantidad	Secundaria “Independencia”		Secundaria “Revolución Mexicana”	
		Turno Matutino	Turno Vespertino	Turno Matutino	Turno Vespertino
Chicas	44	13	10	16	5
Chicos	43	8	8	18	9
Padres y madres	10	3	4	1	2
Directivos, docentes, prefectos, trabajadoras sociales, orientadores(as) y un agente del Ministerio Público	42	20	9	9	4
Contexto escolar-normativo	21	6	8	4	3
Observaciones a grupos (en aula)	21	8	7	4	2
	Total: 181	58	46	52	25

Luego de agrupar y contar los registros atendí la organización-clasificación de la información para proceder a su análisis. En este punto del trabajo de investigación, el ordenamiento de datos da lugar a la identificación de categorías a través del paso de un nivel descriptivo a uno analítico (Hammersley y Atkinson, 2001:189)

Para ello, bajo la influencia de las lecturas sobre el tema que enfatizan las tipologías de la violencia, inicialmente elaboré una clasificación de los registros por tipo de “evento”, es decir, por categorías como “vandalismo”, “abuso sexual”, “disrupción en el aula”, etcétera, misma que una vez concluida no me pareció adecuada. Pensé que bajo ese orden no podría más que analizar el evento en sí mismo y para comprender cómo las prácticas relacionales se derivan en violencias, mi interés se centra en la secuencia de las interacciones sucesivas que fueron llevando a ello y en la interrelación contextual entre la (entonces) probable gama de prácticas relacionales de chicas y chicos.

Ambos propósitos me llevaron a una clasificación por grupo de informantes, plantel y turno. Esto es, en base a la identificación de los actores que protagonizan el evento y/o están en posesión de la palabra. Así resultaron seis listas de archivos: chicos, chicas, padres y madres, personal escolar. Otro grupo de archivos quedaba fuera de este criterio, razón por la cual los agrupé en datos referentes a “contextos”, con lo que formé dos grupos más de registros, los que contienen datos del contexto escolar-normativo y de las observaciones a grupos en aula (con o sin la presencia del docente). Esta clasificación de seis rubros, resultó más congruente para identificar las prácticas a partir de sus actores como se verá a lo largo de este trabajo.

Tanto en los registros como en las viñetas que ilustran esta tesis, los relatos de chicos y chicas aparecen de dos maneras: como parte de sus intercambios con docentes, trabajadoras sociales u orientadores (as), madres de familia y conmigo dentro, o en las conversaciones informales, individuales o grupales, que sostuve con ellas y ellos.

Las opiniones y relatos de padres y madres aparecen en los registros cuando son requeridos por dirección, orientación o trabajo social y se hacen presentes en el área de orientación. También tuve la oportunidad de realizar, siempre dentro del contexto de los planteles, 11 entrevistas a profundidad con ellos, las cuales finalmente no integré al análisis de las prácticas relacionales de sus hijos e hijas.

Los docentes, directivos y otros actores institucionales como prefectos, intendentes y orientadores aparecen en los registros de eventos y en las viñetas hablando conmigo o en las descripciones de sus intervenciones cotidianas que tienen como fin sancionar y vigilar a los adolescentes.

Luego de agrupados los registros, profundicé la clasificación de los datos mediante lo que llamé “cuadros de apoyo para el análisis”. Hammersley y Atkinson (2001) recomiendan registrar los datos cronológicamente y luego reorganizarlos a partir de tópicos y temas, para lo cual el primer paso es segmentar la información. En mi caso, ésta ya se encontraba segmentada en parte (desde que era grabada en audio) pero faltaba identificar, especialmente en las entrevistas conversacionales, si mis interlocutores habían tratado diversos temas. En la mayoría de los casos así fue.

Los cuadros¹⁶ me permitieron identificar, mediante columnas, los temas, interlocutores, grupos, fechas, “conceptos nativos” (Hammersley y Atkinson, 2001:195)

¹⁶ No incluyo estos cuadros de apoyo dentro del texto ni como anexo, pues resultaron de una gran extensión y ya mostré un ejemplo de ellos en la primera presentación de avances.

de los propios actores, eventos, motivos, etcétera. Todo esto me facilitó el ir encontrado su correspondencia con categorías teóricas.

Para elaborar cada cuadro de apoyo -en el programa Excel-, releí cada uno de los archivos donde se citan prácticas de chicos y/o chicas. Esto me permitió recordar lo observado y así rescatar recuerdos y reflexiones que me aportaron al registro ampliado y al análisis. En una hoja del mismo libro enlisté los datos donde los chicos o las chicas hablan y en otra anoté donde otros (madres, docentes, orientadoras, etcétera) hablan de chicos y/o chicas y de los eventos de agresión y/o violencia que protagonizaron. Esta separación tiene el propósito de priorizar, en la mayor medida posible, la descripción y análisis de los eventos donde se escucha directamente la voz de las chicas y/o los chicos.

Los cuadros de apoyo, gracias a las columnas que los componen, constituyeron referentes de estudio, de los cuales partí y a los cuales regresé continuamente para realizar el análisis y dar estructura a esta tesis. Pero no considero su contenido a modo de categorías de análisis exhaustivas. Más bien, estos cuadros constituyeron matrices tentativas de mi organización del material, y recurrí a su relectura en el diálogo entre los “datos” (eventos, interacciones, perspectivas de los actores) hasta encontrar las verdaderas categorías analíticas.

Esta forma de organizar los datos me permitió reconocer y clasificar las diferentes prácticas relacionales de chicos y chicas y destacar de entre ellas las más representativas, reveladoras y peculiares. Así como la relación de dichas prácticas con categorías teóricas ya trabajadas por otros autores, como es el caso de la “agresión relacional” (Crick, 1996; Simmons, 2006) para las chicas y el “llevarse” y el “relajo” (Saucedo, 1995, 2004) en el caso de los varones.

2.5 Criterios para la organización de la tesis

A sabiendas de que, en sí misma, la información no es válida ni inválida sino que lo que está en juego son las inferencias que hacemos a través de ella, y con la expectativa de describir, analizar y contrastar las prácticas relacionales en sus variedades y matices, seleccioné el material a analizar en el siguiente orden: primero en cuanto a prácticas de las chicas, luego de los chicos, pues noté una fuerte diferencia en la forma en que ambos sexos construyen sus relaciones con pares del mismo sexo. Luego, seguí con el análisis del material que describe las relaciones entre

ambos sexos y dejé al final la descripción de los actos indisciplinados más frecuentes conforme a sus características, y a los procedimientos disciplinarios que los planteles aplican. El orden del análisis no es el mismo en el que aparecen los capítulos

Las prácticas culturales y las prácticas relacionales son complejas. En el análisis de los datos, y a fin de abordar esa complejidad, las describí y analicé considerando los eventos complejos nombrados por los propios actores como “guerritas de plastilina”, “jugar a invitar”, “jugar a los golpes” entre los chicos; y entre las chicas, el viboreo, el chismorreo, las “miradas de barrida”, entre otros. Mi propósito fue rescatar la secuencia en movimiento de las interacciones entre los sujetos y destacar sus matices de juego, agresividad, incivilidad, violencia, etcétera a fin de encontrar dentro de dicha secuencia los elementos para teorizar al respecto de la construcción de las prácticas relacionales como ámbitos de la sociabilidad y la construcción de las identidades posicionales adolescentes.

De ahí que asumo lo dicho por Wertsch cuando señala que no debemos limitarnos al análisis de los agentes, de los recursos culturales ni de los escenarios en que son empleados como entidades separadas. La *unidad de análisis debería ser la acción mediada*, de acuerdo con la cual tendríamos que observar a los “individuos-actuando-con-recursos-mediacionales” (1999:87, citado en Saucedo, 2006).

Espero que la integración de mis criterios con la anterior perspectiva me haya permitido describir y analizar a las y los adolescentes de secundaria, el mundo de reglas culturales que ambos sexos ponen en juego y cómo éstas les permiten monitorearse a sí mismos, monitorear a los demás, autorregularse y, en determinadas situaciones, guiar su participación por determinados derroteros.

Además, dicha integración me llevó a elegir una estrategia textual consistente en organizar la información etnográfica en función de las categorías de los actores, por esa razón los principales temas analíticos –y los subtítulos en los capítulos- vienen dados por el vocabulario local.

En consecuencia, adopté un estilo que se denomina “la estructura plagada de acontecimientos”, la cual está abundantemente documentada con información cualitativa (Hammersley y Atkinson, 2001).

Hammersley y Atkinson (2001:232) mencionan que “la construcción narrativa es fundamental para nuestra forma de construir la realidad en el texto”. Inicialmente, al escribir esta tesis bajo un formato de descripción y análisis de las secuencias de los eventos -tal como se presentan durante la observación- pretendía acercarme a esta

premisa y de esta manera contribuir a que los lectores (que espero sean los docentes, orientadores y los académicos a quienes interesa este tema) conozcan el proceso de construcción de las prácticas relacionales de los actores adolescentes y como –aun cuando han derivado en violencias- aquí se analizan vinculadas con otros procesos como la agencia, la subjetivación, la socialidad y la sociabilidad adolescentes. Pero ya que además era necesario elevar su calidad académica. A este corte analítico por eventos le realicé una síntesis que permitió destacar ante mis ojos, el flujo de las temáticas con las que finalmente organicé y escribí esta tesis.

CAPITULO 3

JUEGO, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA ENTRE CHICOS: LA EXPERIMENTACIÓN DE LA MASCULINIDAD

Trabajadora social: Es una cuestión física. Yo creo que los niños son muy físicos. Eso es el juego, eso es el llevarse. A veces parecen agredirse cuando se ponen un apodo, cuando se burlan uno del otro. Pero para mí eso es una manera de interactuar del adolescente, el que pongan apodos. Generalmente el apodo no es para burlarle es como que... recalcar una cuestión física de la persona, ¿no? Ellos son buenísimos para hacerlo. Y la gran mayoría no lo toma como una agresión. Simplemente es como una dinámica, un interactuar normal entre ellos. Eso es llevarse. Cuando los chicos ya tienen una situación violenta. Cambia su proceder. Ya no es el,... es ya la agresión verbal violenta. Los tonos de voz pueden ser distintos porque se dicen majaderías ¿no? entre ellos. Y no hay problema. Pero cuando ya va con violencia, cuando ya es... ¿cómo decirlo? Cuando ya está buscando la pelea, el enfrentamiento físico de molestar al otro compañero. Son diferentes los tonos y los contactos físicos.
Sec.Independencia.TM.14.12.2007.1.Ent.TS.

*The celebrated psychologist G. Stanley Hall, who invented the term “adolescence,” believed that a non-fighting Boy was a “nonentity” and that it was “better even an occasional nose dented by a fist . . . than stagnation, general cynicism and censoriousness, bodily and psychic cowardice” (cited in Stearns, 1994, p. 31). His disciple, J. Adams Puffer, was even bold enough to suggest in his successful parental advice book *The Boy and His Gang* (1912) that it is not unreasonable for a boy to fight up to six times a week and maybe even more depending on the circumstances.*
Kimmer y Mahler (2003:1450)

En este capítulo se describen y analizan las prácticas relacionales entre varones adolescentes dentro de una amplia gama que va de los juegos hasta los pleitos en serio. Se muestra la forma en que su sociabilidad entra en tensión dada la ambigüedad entre juego y agresión y entre agresión y violencia. Ellos despliegan comportamientos lúdicos y violentos como formas de experimentación con la propia fuerza y aguante, dentro del más amplio proceso, mediante el cual, ubican su posición dentro del grupo y construyen su masculinidad bajo la mirada vigilante de sus pares.

3.1 Antecedentes de investigación sobre el tema

Para esta investigación son de interés los resultados de investigaciones en las que se trabaja la construcción de la identidad masculina y su relación con el juego, la agresividad y la violencia entre adolescentes.

3.1.1 Construcción de la masculinidad en la adolescencia

La adolescencia temprana, como fase del crecimiento, no sólo está condicionada por cambios corporales y hormonales, de igual forma es un momento transcendental para la elaboración de la identidad social y de género bajo parámetros de masculinidad culturalmente construidos.

Connell (1995; citado en Julio y Vaz, 2009) define la masculinidad como esencialmente relacional a lo largo de la vida. Esta definición se completa con la idea de que la construcción de la masculinidad es un proceso fluido y dinámico, siempre definido provisoriamente.

La masculinidad no es una cosa innata, más bien es algo que uno puede hacer o le es asignado como tal (Stoudt, 2006). Para Kimmel (2001, 271-272; citado en Jones, 2006) “todas las masculinidades son creadas”. Hablar de “masculinidades” implica reconocer la diversidad que promueve el cruzamiento de rasgos como la competencia, la lucha por jerarquía, el individualismo, las proezas sexuales, la fuerza corporal, la racionalidad, la distancia emocional, la dominación y toma de riesgos, entre otros que son “deseados” entre los hombres. Estos rasgos parecen derivarse de la tendencia de ser el macho superior dentro del grupo de varones con acceso privilegiado a las hembras. En la actualidad, el resultado son pautas o estereotipos masculinos colectivos de amplio alcance en un grupo o cultura, que son ejercitados con sentidos distintos en diferentes contextos sociales.

Para Julio y Vaz (2009), definir lo que significa “ser un hombre” en una cultura dada, pasa por que cada uno ubique su posición dentro del grupo masculino en función de dos patrones: el de subordinación y el de complicidad. La primera es la posición estigmatizada e inferior de los hombres homosexuales que se encuentran fuera del círculo de heterosexualidad que legitima la masculinidad. Mientras que la complicidad, garantiza a los varones los privilegios adquiridos mientras mantengan alianzas entre ellos bajo la conexión e identificación con las representaciones de la masculinidad

tradicional para su grupo, incluso cuando no adopten rigurosamente las normas masculinas en sus acciones.

La investigación ha señalado a la homofobia (el rechazo a los diferentes) como otro de los principios organizadores de la masculinidad heterosexual y como subyacente a una significativa cantidad de conductas de los hombres heterosexuales, en sus relaciones con otros hombres, con las mujeres y con la violencia. Kimmel y Mahler (2003:1446) consideran la homofobia, en su aspecto discriminatorio, como uno de los elementos constitutivos de la construcción de la identidad masculina.

Desde una perspectiva cultural, al mismo tiempo que se consideran estos principios organizadores de la masculinidad, deben hacerse visibles otros elementos de la construcción de la identidad como edad, raza, etnia, posición social y económica, escolaridad, hábitat, calidad de vida, etcétera. Tanto para visualizar la complejidad de la construcción de la identidad de género, como para analizar las conductas discriminatorias entre varones.

Para los varones mexicanos, el ideal de hombría que da sustento a una masculinidad -que aquí llamo *tradicional*- consiste en no “rajarse” nunca. “El “rajado” es de poco fiar, un traidor o un hombre de dudosa fidelidad que cuenta los secretos y es incapaz de afrontar los peligros como se debe” (Paz, 1976:26-27).

Como resultado, la construcción de la masculinidad, así como las relaciones de los varones mexicanos con otros hombres, están teñidas de recelo desde la infancia. La sociabilidad masculina congrega y vincula a los varones (adultos y adolescentes) en escenarios para “probar y demostrar” la propia masculinidad. La configuración de las relaciones de amistad entre varones, cursa por vicisitudes tales como prejuicios para la expresión de afectos relacionados con la vulnerabilidad, la vigilancia entre pares (Stoudt, 2006) y las presiones a manifestar un comportamiento -socialmente aprobado- que implica rasgos de dureza, fuerza física y agresividad para ser considerado como “masculino”.

En cuanto a los varones adolescentes, Connell (2000; citado en Phoenix 2004) encontró que ellos representan su masculinidad con rasgos de dureza, agresividad, confrontación y se organizan por medio de relaciones jerárquicas, de poder y predominio. Así como por la preferencia por los deportes y las actividades al aire libre junto a una fuerte resistencia a la autoridad de los maestros (Phoenix, 2004).

3.1.2 Regulación de la masculinidad adolescente

En una cultura o grupo específico, se toman acuerdos colectivos sobre lo que significa “ser hombre”. Así se minimizan las posibilidades de error que los chicos tienen al elegir una conducta “masculina” en una situación dada (Stoudt, 2006), como por ejemplo, al saber si es correcto regalar flores a su novia o no.

Esta rígida delimitación sirve para perpetuar una definición estable de la masculinidad con la que ellos confrontan a sus pares cuando sus actos no parecen cumplir con la conducta acordada. Bajo una fuerte presión a la semejanza (Brendt, 2002b), el desempeño de una cierta forma de masculinidad llega a ser percibida como *obligatoria* para todos los chicos.

El deseo de mantener la pertenencia a un grupo es una de las condiciones que favorece el sustento social de ciertos modelos de masculinidad entre chicos. Constantemente, entre ellos, supervisan sus actuaciones para confirmar su cualidad “masculina” mediante una forma de *observación vigilante* que Stoudt (2006) denomina *disciplina entre pares* y Erikson (1950; citado en Arnett, 2008) define como *validación por consenso*. Los tres conceptos se refieren a un tipo de actuación que impone y generaliza límites rígidos, basados en un estándar con el que se comparan y se miden entre varones; el cual también les sirve para validar una conducta, como “adecuada”, para la identidad masculina y para regularse entre ellos. La observación vigilante entre varones adolescentes mantiene los límites de la masculinidad impuesta, incluso a través de interacciones violentas.

En lo cotidiano, y dentro de diversos contextos -incluso el escolar-, los varones adolescentes se critican unos a otros por medio de burlas. El deseo de ser incluidos y de evitar la vergüenza, la humillación y el temor a ser juzgados como homosexuales son motivaciones fundamentales para establecer y tolerar la vigilancia y el control mutuo. La aparente emergencia “natural” de estos controles desde el interior del grupo les hace parecer como intocables.

Cuando llega al extremo, la exclusión y la censura son los métodos más efectivos de violencia simbólica usados para preservar los límites de la masculinidad, gracias a una percepción de legitimidad y normalidad –validada socialmente- que da sustento a la reproducción [e imposición] que de dichos límites se hace a nivel de institución, de grupo o de clase (Bourdieu, 2001; citado en Stoudt, 2006).

Pero Stoudt (2006) también observó que el ejercicio regulatorio de la masculinidad adolescente no sólo es vigilante y violento. A veces, la conformidad con el ejercicio de ciertas nociones de masculinidad es recompensada, ya que constituye la base para la intimidad, amistad, vinculación, pertenencia e inclusión grupal.

Los chicos estudiados por Stoudt (2006) entendían las burlas y las bromas, como formas de cercanía y de ser un amigo digno de confianza. A través de tal proceso de naturalización, los chicos perciben estas acciones como prácticas compartidas que les aportan el aprendizaje de los rasgos sociales que sustentarán al ocupar un lugar como hombres. No las perciben como acoso o violencia. Stoudt (2006) enfatiza que estas actuaciones de la masculinidad adolescente a menudo hacen uso de la violencia física y emocional en condiciones emocionalmente ambiguas.

3.1.3 El juego entre adolescentes varones

Como parte de los procesos de crecimiento y socialización, los niños pasan por juegos no organizados y juegos organizados. Para G. H. Mead, la génesis de la persona tiene lugar a través del lenguaje en cuanto mecanismo de reflexividad en el cual el juego es un momento básico -como juego organizado-. En él, la acción individual depende de la interacción con otros que se convierten en un Otro generalizado que aporta a cada uno las reglas a seguir. Como resultado, en los adolescentes de ambos sexos, podemos ver este juego identificado por Mead como *game* en una forma más organizada, compleja, con reglas y con una meta definida (Carabaña y Lamo, 1978).

Para Nicolopoulou *et al.* (2010), el *juego* en grupo puede servir como prototipo de una forma de actividad constituida mediante compartir y aceptar reglas voluntariamente; y cuando al jugar se incorpora la fantasía, el sujeto llega a ser capaz de emancipar su pensamiento del constreñimiento del ambiente externo inmediato. El juego imaginativo sirve a su desarrollo:

“Mediante promover o fomentar el desarrollo de la imaginación simbólica, el juego (imaginado o de reglas) prepara el camino para la abstracción y el pensamiento internalizado. Pero la creación de ese mundo autónomo de imaginación también permite que sus participantes, paradójicamente, regresen a la realidad”.

En la secundaria, conductas lúdicas tales como “el relajo”, “el desafío”, “la negociación, o “el complot” han sido identificadas por Saucedo (1995) como parte de la vida juvenil dentro del aula. Para su perspectiva, más que problemas de indisciplina, los significados de estos comportamientos hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos llenos de la vivacidad de la vida juvenil con que alumnos y alumnas enfrentan la formalidad de las clases.

Los juegos adolescentes involucran al cuerpo de modo tal que:

“es común encontrar un ritmo intenso de intercambios físicos entre la mayoría de los muchachos. En dichos intercambios los alumnos varones se encuentran ejercitando habilidades físicas y, sobre todo, mayor seguridad en el ejercicio de su masculinidad. Ser fuertes, no dejarse vencer, “aguantar” las bromas y los golpes, son aspectos culturales asociados a la constitución de lo masculino” (Saucedo, 2004:41).

Al mismo tiempo, para los mexicanos son muy importantes las relaciones interpersonales y un aspecto vital de éstas es “la comunicación humorística y los interjuegos verbales” (Eisenberg, 1989; citado en Saucedo, 1995:41). Los adolescentes mexicanos “se llevan” o “echan relajo” por medio del insulto, la broma y la burla. Todas éstas “son formas de participación social en la escuela en las que tienen un gran peso los significados asociados al concepto de juventud” (Saucedo, 2004:43).

3.1.4 La autorregulación y la regulación entre pares

La autorregulación es muy importante porque quienes saben dominar sus sentimientos e impulsos consiguen establecer un clima de confianza mutua y de equidad. El auto-control es una ventaja competitiva: quienes dominan sus emociones pueden enfrentarse mejor al cambio. Cuando tienen que cambiar no se ponen nerviosos, lo que hacen es reflexionar y adaptarse¹⁷.

Por tanto, es fácil reconocer los indicadores del auto-control emocional que se manifiestan en la capacidad de controlar los impulsos: la tendencia a reflexionar y

¹⁷ <http://alfonsogu.com/2007/04/28/definicion-de-auto-regulacion/agua/>

pensar en las consecuencias; a sentirse a gusto con la ambigüedad y el cambio, y la integridad.

Con la intención de autorregularse y no llegar a la violencia física con un compañero con el que tienen “problemas”, muchos adolescentes varones pueden “modular las circunstancias en las que están participando, y se ajustan al tipo de relación que tienen con los demás y a sus estados de ánimo” (Saucedo, 2004:43).

La relación entre la subjetivación y la regulación se manifiesta en la construcción y la puesta en marcha de las reglas y acuerdos que rigen los encuentros. Para la regulación entre pares se requiere un acuerdo validado por consenso sobre el sentido de la interacción. En sus juegos, los chicos mantienen distante el significado de agresión y muestran una actitud de ecuanimidad al echar relajo o llevarse pesado, si han acordado que se trata de un “juego”, (Saucedo, 1995). Los procesos de regulación psicosocial entre pares pueden ser percibidos o no por los adultos así como pueden, o no, coincidir con las regulaciones disciplinarias que los maestros pretenden coordinar (Saucedo, 2004).

En cuanto a la contención de la violencia entre chicos en la escuela, Goldstein y Tisak (2006) encontraron que los adolescentes consideraban que los adultos no tienen autoridad para entrometerse en la forma en que ellos dan curso a su convivencia y, sólo mostraban buena disposición a aceptar la regulación externa de su violencia, si creen que los adultos tienen la autoridad para contenerlos e inclusive castigarlos por su comportamiento. Por el contrario, si los chicos creen que los adultos no tienen autoridad sobre ellos, muestran resistencia o enfrentan de forma violenta los intentos externos por controlar o castigar su conducta agresiva y/o violenta.

3.1.5 La regulación y la agresión ritualizada

En 1895 Charles Darwin planteó: en la “lucha por la existencia, los organismos compiten cotidianamente para tener acceso a recursos, eventualmente esta competencia puede adoptar matices agresivos” (Vera, 2010:46). Pero también confirmó que, además de su relación con la competencia, la agresividad pocas veces adoptaba la forma de combate físico abierto y directo, es decir, abrupto y desorganizado y, por el contrario, en la mayoría de las ocasiones se presentaba como *agresión ritualizada*. Más recientemente, Echeburúa (2010:37) apunta que “lo que es innato o instintivo en el ser humano es la *agresividad regulada*, que confiere eficacia biológica a la especie”.

Un ritual es una serie de acciones, realizadas principalmente por su valor simbólico, que responden a la necesidad de realizar alguna creencia. Desde su perspectiva psicoanalítica Freud comentó que los rituales eran actividades que permitían liberar sus tensiones a los individuos que las practicaban. Notó que tenían un efecto catártico y de ahí provenía su intensidad.

En otras especies de mamíferos, las agresiones se originan en el instinto que los mueve a la preservación de la vida y la defensa del territorio (Lorenz, 1966; citado en Mejía, 2006). Entre los humanos la ritualización de la agresión y su derivación en violencia busca el predominio sobre el otro en un escenario social. Para ello, el encuentro se rige por reglas que regulan la interacción física violenta; a su vez, éstas dictan algunas pautas para los movimientos y así se gesta una secuencia kinestésica con la que se construyen socialmente el aspecto de ritualización, el cual incluye cumplir las reglas para regular la agresión y no llegar a daños mayores. Al ganar el enfrentamiento se espera mantener o mejorar la jerarquía y la posición propias.

3.1.6 Violencia y masculinidad en adolescentes de secundaria

Las manifestaciones de agresividad y violencia no son exclusivas de la adolescencia, empiezan para los chicos alrededor de los 7 u 8 años, bajo una constante postura de falsa bravura denominada “el código de los chicos” o “la máscara de la masculinidad” (Judy Chu, 2000; citado en Kimmel y Mahler, 2003).

Esta postura es producida y configurada por los chicos en sus contextos sociales de práctica y se proyecta en la convivencia escolar. Al ingresar a la secundaria, los chicos ya la han asumido como “natural” y la manejan, bajo un blindaje emocional, (Kimmel y Mahler, 2003) que les permite “aguantar” la convivencia sin mostrarse - aunque no siempre- enojados, heridos o humillados.

Otra práctica que los chicos manifiestan como prueba de masculinidad, es una excesiva disposición a la toma de riesgos, pues su percepción se ve influida por una tendencia a creerse y sentirse omnipotentes (Aberastury y Knobel, 1997). Su energía juvenil los impulsa a enfrentar riesgos, muchas veces innecesarios o elevados, como forma de mostrar fortaleza, valor y competitividad bajo la sensación de que no habrá consecuencias. Piensan que hagan lo que hagan “no les pasará nada”.

Los encuentros físicos, como las peleas a golpes entre varones, siguen reglas de participación que son acordadas y vigiladas por los contrincantes y sus partidarios a

fin de proteger a los peleadores, evitar que sean sancionados por la autoridad escolar y que se lesionen gravemente.

Para Kimmel y Mahler (2003), la violencia se conecta con la masculinidad cuando los chicos se sienten devaluados, incompletos o inferiores frente a los parámetros de conducta masculina privilegiados por su grupo, entonces, pueden empezar por esforzarse para aparecer ante sí mismos y ante los demás como “hombres”. Es decir, un chico opta por la violencia cuando la vergüenza, la inadecuación y la vulnerabilidad aparecen y le hacen verse, a sí mismo, como disminuido social y emocionalmente. Mientras que la violencia le reconstituye su poder y es compensatoria de tales efectos.

Los adolescentes entrevistados por Freudenberg *et al.* (1999), iniciaban la violencia en la creencia de que, tal acción, los protegería contra represalias más serias; y describieron un ciclo en el que la auto-afirmación, el miedo, la agresión preventiva y la revancha contribuyeron a llevarlos a escalar niveles de violencia.

Otra posibilidad que lleva a los chicos a recurrir a la violencia (al igual que las chicas), es la de acudir a ella *para sentirse mejor* (Thomas, 2003). Especialmente si han servido de blanco de conductas violentas en el pasado, los chicos [y las chicas] son proclives a creer que herir o gritar a otros(as) podría hacerles sentir mejor (Harris, 1992; citado en Thomas, 2003).

En relación con lo anterior, Thomas (2003) enfatiza que los medios de difusión contemporáneos, a menudo describen la violencia como una conducta que es *recompensada* y, por lo tanto, *atractiva* y *permitida*. Observar la violencia de modelos atractivos, que además están mostrando estereotipos de género, puede convencer a chicos (o a chicas) -que no sienten su identidad del todo valiosa-, de que la violencia les pondrá al mando, les ganará respeto y les permitirá obtener lo que desean.

Los intercambios violentos dentro de colectivos adolescentes, poseen un profundo dinamismo. Un rasgo de ese dinamismo, el *movimiento de alternancia* señalado por Ruggiero (2009), se presenta cuando la interacción llega a la violencia física. Esta autora argentina lo observó en las aulas escolares del ciclo secundario y lo define como:

“un movimiento [...] que impide que los chicos ocupen siempre el mismo lugar durante el desarrollo del conflicto o a lo largo de diferentes “actos” de los que puede estar conformado un conflicto. [...] Los papeles que desempeñan los antagonistas en

turno se alternan, se suceden. [...] Sus disputas están dominadas por la alternancia. No hay papeles estables sino que tienen carácter transitorio. A medida que el conflicto se desarrolla, los chicos reciben agresiones, posteriormente son los que agreden, para luego, probablemente, volver a ser agredidos. Este movimiento de sucesión puede darse en forma inmediata o no, la variable “tiempo” no lo afecta, simplemente lo deja desarrollarse” (Ruggiero, 2009:140).

En relación con la alternancia de roles, Freudenberg *et al.* (1999) hallaron que un mismo chico ocupaba sucesivamente los lugares de víctima y perpetrador en los eventos de maltrato e intimidación entre pares.

A ambos roles hay que agregar los datos de Ortega y Mora-Merchán (1997) sobre el rol de *observador* o *espectador de la violencia* que, ante un evento violento, se diversifica de la siguiente forma: 27.4% de chicos y chicas tratan de detener la situación; 19.1 % actúa de forma indirecta avisando a alguien y 32.4% se ubica como espectador que no hace nada pero piensa que “debería hacerlo”.

3.2 De la amistad masculina a la ofensa

A partir de la perspectiva teórica desarrollada en el capítulo primero y de los antecedentes de investigación resumidos en el apartado anterior, paso ahora a la interpretación de las prácticas relacionales observadas entre los varones adolescentes.

Los cuates de secundaria “se llevan pesado” y se expresan amistad y hermandad con brusquedad por medio de juegos, bromas, burlas, apodos e insultos. Así, dan a sus pares y a sí mismos una demostración de su masculinidad. Pero cuando los intercambios los molestan, humillan u ofenden –como en el caso de recibir un insulto a su madre-, la amistad se rompe.

3.2.1 Los apodos para igualarse entre cuates

El apodo es el sobrenombre que suele darse a una persona, aludiendo a sus defectos, características, actitudes, habilidades o a su desempeño en alguna situación. Puede decirse como chiste o dicho gracioso con el que se califica a alguien o algo, sirviéndose ordinariamente de una ingeniosa comparación (Real Academia Española de la Lengua).

Los apodos pueden ser ordinarios, originales, evidentes o forzados. Poner un apodo requiere de agudeza mental y verbal. Ambas destrezas aparecen, tanto al elegir el mote apropiado, como al introducirlo en el momento oportuno de la conversación. Como veremos en otro lugar de este capítulo, también puede utilizarse para ofender, minimizar o agredir al rival, es decir, como forma de violencia verbal.

El ponerse *apodos* es una de las acciones ambiguas -pues se utiliza tanto entre cuates como entre rivales- que se integra al relajo como expresión de camaradería jocosa y forma de “llevarse pesado”, además de que iguala entre sí a los adolescentes varones. Los chicos de secundaria intercambian apodos al “echar relajo” para manifestar que están de buen humor:

Arturo: *No es su novia... es su zanahoria.* -Dice uno de ellos riéndose-. *Es su zanahoria.* -Repiten varios a coro y las fuertes carcajadas son generales-.

Entrevistadora: *¿Por qué le dicen zanahoria a su novia?*

David: *Se llama Su-sana-oria.* -Deletrea haciendo un juego de palabras con el nombre y el apellido de la chica. Esto desata aún más las risas y yo misma no me puedo contener-.

(Revolución Mexicana.TM.23.10.2007.3.llevarse)

En el grupo de pares entrevistados, su elección y mención de apodos es ágil, divertida, da lugar a risas sin que nadie manifieste sentirse ofendido. Esta actitud de sociabilidad adolescente coincide con lo mencionado por Eisenberg (1989; citado en Saucedo, 1995:41) sobre la importancia que tiene para los mexicanos “la comunicación humorística y los interjuegos verbales” en sus relaciones interpersonales:

David: *Sí,... él es armadillo-dillo¹⁸, es que le dicen "armadillo-dillo cara de fundillo".* -Las risas y carcajadas son unánimes cuando él empieza a enumerar los apodos de quienes lo rodean-.

Entre los adolescentes de secundaria, el despliegue humorístico tiene varias funciones. No es únicamente una acción que los relaja y despeja el aburrimiento, es también: 1) la expresión de una relación en que todos se están "llevando bien" y "están parejos" y 2) una forma de señalar diferencias y semejanzas que los "entrena" para una convivencia ecuánime y tolerante. Aun cuando haya un señalamiento burlón de sus defectos, el receptor del apodo tiene que aceptarlo, es decir, "aguantarse" y no enojarse. Así demuestra su sociabilidad.

El intercambio de apodos se vive con gozo, sin el propósito de lastimar o humillar. Es un juego verbal que ubica e identifica entre sí a los chicos y sirve para vincularlos. Ellos los emplean para expresar camaradería, "llevarse pesado", identificarse, igualarse e integrarse. Todo esto tiene un alto valor dentro del mundo de la masculinidad adolescente y de su concepto de amistad.

3.2.2 El insulto a la madre: una excepción a la regla de "aguante"

Entre los adolescentes mexicanos el insulto, la broma y la burla son maneras de *llevarse pesado* o de *echar relajo*. En algunas de mis entrevistas grupales con varones adolescentes, el juego de llevarse pesado mediante el intercambio de insultos apareció recurrentemente:

Uriel: *No pos, cuando nos empezamos a insultar, Danilo y yo nos empezamos a decir de cosas y luego él se va por...otro lado y empieza a decir 'no, que tu mamá es una puta' y así... pero yo nada más una vez le dije 'que su mamá se había acostado con un borrego'... y cuando le entré al juego yo no lo fui a acusar y él si fue con un maestro...Hasta después que empezamos a hablarnos y a insultarnos, otra vez dice lo mismo y ahí sí lo fui a*

¹⁸ Desde hace varias generaciones, el juego con la palabra "armadillo" sirve en nuestra cultura, para abrir la burla sobre las características de fealdad de una persona.

acusar con el maestro. Y llega de llorón, dijo que no, es que es bien niña, la verdad. Si se lleva que se aguante. ¡Yo nunca lo había ido a acusar!, la verdad.

La regla en este tipo de interacciones es: si se lleva se aguanta (Saucedo, 1995). Pero si alguno de los participantes se queja con un adulto por ser insultado, los otros dirán que los fue a *acusar*. Entre pares, este acto se considera propio de quién se comporta como “una niña” o “un llorón” porque ha dejado de sostenerse como “hombre” en el enfrentamiento verbal y al buscar la protección adulta se feminiza, se acobarda.

La regla de *aguantarse* y no molestarse en los intercambios de insulto es un acuerdo entre pares. Demostrar aguante es prueba de hombría y concede igualdad a los participantes. Pero si uno de los involucrados introduce el insulto a la madre, rompe el código que rige el llevarse pesado: “*a tu mamá qué la tienes que estar metiendo, si te llevas es con él y ya nada más*” (Independencia.TM.1°.A.01.02.2008.Ent.grupal.1° A).

La regla es estricta: el *llevarse* por medio de insultos es un intercambio que no debe incluir más que a los compañeros, fuera de eso, ya no es un juego sino una ofensa que exige tomar satisfacción a través de la violencia física. Elegir a la madre como tema de insulto viola los acuerdos que sustentan la camaradería y torna el intercambio en agravio.

Fácilmente el intercambio de insultos se escala, se convierte en una vía de ataque cuyo propósito es mostrar predominancia y/o incitar al otro a pelear. El chico ofendido trata de poner un *hasta aquí* por medio de exigir el respeto a su madre a golpes. Así, cambia la interacción lúdica con tintes agresivos (entre pares que se llevan pesado), a un encuentro violento en el intento de restablecer el equilibrio entre ambos. Si uno de los dos denuncia el encuentro a un adulto, abre el contexto de vida juvenil a la autoridad adulta. Por tanto, es posible que el nuevo equilibrio que resuelve el conflicto o sana la ofensa, no sea restablecido.

3.2.3 Los apodos como ofensa

Desde la mirada de los chicos, los apodos y las burlas son formas de echar relajo, de mostrar su buen humor y de afirmar su masculinidad. Cuando el apodo se usa como medio de agresión social, por vía de la violencia verbal, el sobrenombre es pensado con

un profundo sarcasmo para hacer resaltar los defectos del compañero (o rival) y se expresa con dolo. Las características que resalta sirven para discriminarlo:

En el aula de 1º. A un compañero sentado frente a Raymundo, platica con él en voz alta:

Mario: *Y ya ves, nos hicimos pendejo al Teletubi.*

Entrevistadora: *¿Por qué le dicen Teletubi?*

Luis: *¡Hay maestra!, ¿pos... por qué va a ser? (Me hace la pregunta imitando a una persona con deficiencia intelectual: abre la boca, simula que babea y asume una mirada perdida).*

Ja, ja, ja.

(Independencia.TM.14.01.2008.Obs.1º. A)

Con la asignación de apodos también se busca humillar, menospreciar o disminuir al otro(a) por la vía verbal. Si éstos se intercambian en forma extensiva en el aula (o fuera de ella) afectan el clima relacional en general. Mediante su repetición constante van dando paso a los insultos, las burlas, incluso a la exclusión.

El apodo que sirve a la burla o al insulto llega a ser, a la vez, agresión verbal y social y se constituye en expresión de *incivildad* (Charlot, 1997; citado en Furlán, 2003). Es decir, en violencia cotidiana que deteriora el clima relacional y torna ríspida la convivencia social. Se trata de acciones de falta de respeto, de ir más allá de un límite de tolerancia e intercambio entre compañeros, son: “palabras hirientes, groserías diversas, interpelaciones, humillaciones, racismo abierto o difuso, atropellos. Ciertas incivildades se producen abiertamente, otras toman formas más insidiosas” (Furlán, 2003:250-251).

3.3 La sociabilidad masculina adolescente

Entre los adolescentes de secundaria se vive con una sociabilidad fuerte e intensa que se expresa mediante el juego, la broma, la burla, el insulto, entre otros actos. A quienes participan de este modo les identifican como pares más cercanos, es decir, como “amigos”. Al decir de un chico de primer grado en la Secundaria “Independencia”: “*los del relajo son los de una bolita, los que ya son amigos*” (Independencia.TM.15.02.2008.1º.A.Ao.Zamora).

El mundo figurado de la masculinidad tradicional adolescente integra muchas formas de convivencia. Gran parte de ellas son complejas y ambiguas. El juego en grupo, cuyo propósito esencial es la diversión, se asocia a la demostración fehaciente de masculinidad, en un contexto donde los participantes se observan entre sí y vigilan que sus actuaciones se mantengan dentro de márgenes de masculinidad socialmente aceptados.

3.3.1 Los desastres

Los juegos llamados *desastres*¹⁹ aparecen cuando los pares se corretean y se empujan unos a otros. Para la autoridad escolar, representan una falta de control y disciplina que, con frecuencia, tienen resultados destructivos sobre las aulas. Para los chicos, los desastres son juegos participativos, atrayentes y divertidos, son formas de “echar relajo” que se les antojan cuando no hay nada que hacer, “estás aburrido” y no hay maestro:

Entrevistadora: Y los desastres en los que tú has participado, ¿por qué lo has hecho?, ¿cómo lo has hecho?

Demetrio: Aaah, pos nada más por seguir la corriente... ¿no?, bueno, o sea no es nada más porque unos van y me dicen y hago eso, no. Pero es que te aburres, por ejemplo, cuando toca geografía o no llegan los maestros y pos, tú estás todo aburrido y ya ves que están así jugando y tú vas y te avientas y ya... empiezas a hacer eso.

Mariano: Y ya, echas relajo.

Demetrio: Ajá... pero yo casi nunca he hecho, por ejemplo, de que rompieron el estante o así, yo he estado nada más cuando se pelean y eso...

(Independencia.TM.1º.A.01.02.2008.Ent.grupal.1º.A)

En un desastre, cada participante tiene el propósito de forzar el movimiento o caída del otro, quien a su vez está dispuesto a participar de la misma forma para dar continuidad a la diversión. El intercambio no se realiza en silencio, hay exclamaciones,

¹⁹ Uso esta palabra porque les he escuchado decir que “hicimos un desastre” cuando relatan su juego en ausencia de un docente o “fulano es desastroso” cuando alguien participa en este tipo de juegos”.

risas, disfrute y tensión manifiesta. Los empujones y corretizas se acompañan de gritos y de expresiones de gozo, malicia y entusiasmo en sus rostros cuando se lanzan a participar al unísono sin medir la fuerza del empujón que se propinan entre compañeros.

Al parecer, la regla es que no hay reglas para este juego. Pero para que siga siendo considerado como tal, no debe perderse la expresión de gozo entre los copartícipes, pues “echar relajo” se modula en función de los estados de ánimo (Saucedo, 1995).

Los intercambios para echar desastres varían, tanto en sus modalidades, como en sus consecuencias. En su ejecución podemos observar corretizas y/o empujones indiscriminados o hasta llegar a golpes suaves o con fuerza. Sus resultados pueden ir desde la pura diversión -expresada en gritos, risas, palabras disonantes en tono jocoso- hasta daños materiales o lesiones en los participantes.

Como esta práctica grupal se realiza en ausencia de los adultos, para poder desarrollarla, el grupo entrevistado comentó que pone vigías en las puertas. Su misión es “echar aguas” y detener el juego ante la cercanía de un adulto.

Con frecuencia, como en la Secundaria “Independencia”, turno matutino, los desastres se llevan a cabo entre los chicos de primer grado en grupos de un mismo sexo mientras que, en tercer año, chicos y chicas se enfrentan en un mismo evento, como veremos en el capítulo correspondiente. Se trata de una interacción de tipo voluntario y quién no desea involucrarse no está obligado a hacerlo. Aunque también es posible que algún chico busque provocar la participación de un compañero(a) pasivo.

Para el observador, son despliegues de energía que acercan físicamente a los adolescentes en forma igualitaria e indiscriminada en una especie de apuesta “todos contra todos”. Su sentido social es relativo a una expresión de movimiento libre y a la apropiación de las aulas que se oculta a la autoridad. A su vez, puede estar al servicio de la existencia de un sentimiento de grupalidad y unidad mediante la complicidad.

Asimismo, los desastres son una más de las formas de medirse entre sí a través de sentir, y hacerle sentir a otros, la propia fuerza masculina.

3.3.2 El “juego pesado”

Luego de los desastres y los apodos, que despliegan cuando se están *llevando bien*, los chicos pueden cambiar a un juego donde se están “llevando pesado.” Uno de ellos es el juego en el que se corretean y empujan intentando tocar los genitales a un compañero.

Esta práctica, con connotación sexual, no es fácilmente observable de manera directa ya que ellos la realizan siempre en ausencia de docentes:

Madre: [mi hija dice que] andaban todos corriendo, aventándose bancas y que los niños estaban “jugando a lo de siempre... agarrándose los huevos, así juegan los niños entre ellos cuando no hay maestro.

(Independencia.TM.08.01.2008.Madresyasesora.lesiones)

El juego consiste en corretearse dentro del aula, para tocar -a veces apretar- los genitales del compañero o para evitar ser tocado. Los empujones pueden ocultar y/o provocar un tocamiento, movilizandando la participación activa en igualdad de condiciones.

El tocamiento de genitales es un juego intrusivo, con connotación agresiva, sobre el cuerpo de otro varón. El significado sexual y agresivo del tocamiento es negado por medio de las risas, con las cuales, el colectivo masculino demuestra su solaz colectivo. Por el contrario, entre ellos se trata de un comportamiento con un sentido masculinizante por la rudeza de los movimientos.

Desde otra perspectiva, esta interacción adolescente puede ser una expresión del llamado “machismo tradicional”, que confiere hombría al varón quien somete y humilla al otro por medio de tocarlo y juzgarlo como homosexual.

3.3.3 Autorregulación del enojo: empujones y golpes disimulados

El enfrentamiento a golpes entre compañeros que se han ofendido está prohibido y es sancionado dentro de los planteles. Cuando los chicos tienen asuntos pendientes con rivales y han acumulado muchos reportes, se cuidan de una nueva pelea porque pueden ser trasladados a otro plantel.

Por esa razón, adoptan otras estrategias para autorregular su enojo, aprovechando los juegos grupales en los que las reglas les permiten golpear a su adversario. Entonces participan con entusiasmo y mayor fuerza en los empujones o en los intercambios de golpes para “sacar” su enojo en forma disimulada:

Mariano: *Sí, eh,... luego él me devuelve el insulto y es cuando no me aguanto y pss, sí le pego.*

Entrevistadora: *¿Le pegas en el estómago? –Él asiente con la cabeza-. ¿Le has pegado varias veces entonces?*

Mariano: *Pues como dos o tres en un mes.*

Entrevistadora: *¿Y te reporta?*

Mariano: *No, porque lo hago de juego y jugamos varios.*

(Independencia.TM.15.02.2008.2.1º.A.Ao.Mariano)

Cada individuo tiene la posibilidad de contener su tensión hasta un límite que es personal. También la expresión de la tensión puede diferirse a otro(s) momento(s) y derivar, o no, en una conducta violenta.

Al enmarcar la expresión de su coraje o enojo dentro del juego, los chicos se pliegan a la conveniencia de canalizar una determinada emoción de un modo específico, se están autorregulando. Ante su grupo de pares, su conducta tiene una justificación relativa a la puesta en práctica de la masculinidad por medio de la demostración de fuerza en un escenario de juego.

Aun cuando los chicos se hayan enfrentado a golpes o verbalmente; pasado un tiempo, ellos coparticipan en nuevos encuentros físicos –quizá de mayor intensidad- bajo el acuerdo de “juego”, sin que los motivos del enfrentamiento físico inicial hayan desaparecido. Este es un rasgo paradójico del dinamismo de las relaciones entre pares.

3.4 Pruebas de masculinidad entre adolescentes

3.4.1 El “aguante” del dolor

En nuestra cultura, se define como hombre a quien se aguanta el dolor como un medio para reafirmar su masculinidad, ante sí mismo y ante los demás. El dolor se puede reconocer, incluso mencionar, pero no se tiene que expresar. La hombría se mide por la invulnerabilidad ante los impactos del mundo exterior y el estoicismo –el aguante-, es una de las más altas virtudes.

Para el mexicano “rajarse” -expresar el dolor- es exhibir su debilidad y vulnerabilidad. Mostrar mayor fuerza, propinar groserías a sus oponentes y negar el dolor le permite demostrar su masculinidad. El comportamiento contrario acarrea el

estigma de “ser puto”, es decir, femenino u homosexual y puede ser motivo de censura y hasta de exclusión:

David: *Sí, es que también un compañero dijo... “vamos a jugar guerra de plastilina”. Como la ocupamos para ciencias y luego otro compañero dijo... “puto él que se raje, él que no lo haga”. Y entonces empezamos a jugar pero es que me empezaron a aventar unas bolotas y por eso yo les estaba diciendo de groserías.*

Entrevistadora: *A ver ¿qué crees tú que hace que todos jueguen?*

Pepe: *Es que luego... si no jugamos ve que nos dicen que...*

David: *Dicen que si no jugamos somos... unos putos...que somos putos*

Entrevistadora: *¿Y eso que es?*

David: *Para un tierno amigo... (Risitas colectivas).*

(Revolución Mexicana.TM.23.10.2007.3.llevarse.bullying)

La disposición masculina al aguante incluye la prohibición de mostrar la angustia o el temor. Eso es considerado un acto de vulnerabilidad, de debilidad, es decir, de feminización. El hermetismo -Kimmel y Mahler (2003) lo llaman blindaje emocional- es para los mexicanos un recurso de su recelo y desconfianza hacia el otro (Paz, 1976), sea hombre o mujer.

Pero también el aguante se puede romper. En el mismo juego grupal de la guerrita de plastilina, la intensidad del intercambio (de proyectiles, golpes, insultos, etcétera) se escala, la risa desaparece y el “ambiente se calienta”. Los antes jugadores, ahora oponentes, se organizan, toman posiciones de ataque y hasta buscan trincheras. De acuerdo a Octavio Paz (1976), la mayoría de las veces los varones mexicanos no sólo muestran su disposición al combate sino que acentúan el carácter defensivo de la violencia.

En los juegos que se despliegan para la confrontación y demostración de fuerza entre chicos se hace presente el uso de artefactos (pelotas, botellas, latas, fichas, tazos, etcétera), para mostrarse y moverse “como hombres” dentro del marco de una actividad lúdica en curso.

Los participantes repelen el ataque con furia, sin miramientos ni expresiones de debilidad y sin contener su fuerza física:

Entrevistadora: *¿Cómo le habrá parecido al maestro el juego?*

Felipe: *El juego le pudo haber parecido como pelea. -Esta respuesta recibe la confirmación de sus compañeros-*

Pepe: *Ajá.*

Jonathan: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Por qué creen que le pareció pelea?*

Felipe: *Porque estábamos gritando y diciendo de groserías y...*

Jonathan: *Y fue cuando todos, casi todos estaban aventando la botella.*

(Revolución Mexicana.TM.23.10.2007.3.Llevarse.bullying

En el momento en que la regulación se rompe, los chicos dejan ir sus impulsos. A través de gritos y groserías también exploran nuevos límites y se arriesgan a nuevas experiencias en busca de afirmar su masculinidad, aunque saben que el reglamento escolar sanciona los comportamientos lúdico-agresivos.

3.4.2 Un juego con reglas

La vía más directa para demostrar la masculinidad es la acción y más aún, cuando la acción demuestra fuerza. En el contexto escolar, las sanciones a los pleitos físicos y la energía que desborda a los adolescentes, favorece la expresión y la experimentación con el manejo de la fuerza mediante el juego regulado por reglas.

Las entrevistas con los chicos de las secundarias observadas aportaron información sobre varios juegos donde dos o más de ellos están llevándose pesado por medio de golpes. El juego más simple consiste en golpear el antebrazo del compañero con la mano abierta: *entonces decimos que “se la gana” y le damos tres golpes en la...aquí, en el brazo (toca su antebrazo)* (Revolución Mexicana.TM.09.10.2007.2.Ent. Llevarse.pleito.saltarse).

El receptor del golpe debe mostrarse imperturbable y esperar su turno para pegar. Hay una regla para avisar al compañero que recibirá uno o varios golpes más intensos: se le avisa “te la ganaste” o “te la vas a ganar” antes de pegarle. Pegar tres

veces en el antebrazo del compañero completa esta advertencia, a modo de una “cuota” que el jugador tiene que pagar.

Los participantes califican éste, como un juego “de broma” porque no se pegan con enojo sino para señalar dos aspectos que confirman su masculinidad: su fuerza al golpear y su aguante al dolor. Ellos conservan distante cualquier significado de agresión bajo el acuerdo de que se trataba de un juego. Mantener dicho acuerdo requiere del establecimiento y obediencia de reglas que regulan el intercambio entre pares. Recordemos que bajo las reglamentaciones escolares, la masculinidad adolescente tiene muchas limitaciones para mostrar su fuerza, aún en forma lúdica.

Conforme las reglas especifican cada paso del encuentro, el juego se vuelve más complejo. Es el caso de “jugar a invitar”:

David: *Estábamos aquí adentro en el salón jugando “a invitar”..., eran muchos los que estaban jugando y yo ni los conté...*

Entrevistadora: *¿Cómo es el juego?*

David: *O sea, es que si por decir, me vuelven a invitar, le vuelvo a pegar y así hasta que él último pega...si ya no hay nadie que te invite entonces ya no le puedes pegar.*

Cada uno de los participantes -sólo del sexo masculino y en gran cantidad- “invita” a otros a que le peguen por turnos. La regla es que pega quién ha sido invitado por el chico que recibirá el golpe. El invitado pone a prueba la resistencia física y autodominio del receptor:

David: *Ajá, por decir, si es que le van a pegar dicen “manchado paga”, y sí le pegan así duro. Entonces todos invitan, se invitan y le pegan al que le pegó duro,... y así.*

Entrevistadora: *¿El que pegó duro es el que se manchó?*

David: *Ajá...o por decir; si tú le dices “te la ganas” le pegas porque se manchó, si tú le dices “manchado no paga nada”, entonces te puedes manchar y ni te pegan.*

Entrevistadora: Ah, ¿cuándo dices “manchado no paga” estás avisando que te vas a manchar y que no te vas a dejar pegar?

David: Mmm....., sí, sí.

El juego puede prolongarse e ir escalando la intensidad de los golpes. La escalada se hace posible al introducir la regla “manchado no paga”²⁰. Esta regla es como un salvoconducto: luego de recibir golpes muy fuertes, el jugador puede “mancharse” (desquitarse aplicando más fuerza) y como “no paga”, no tendrá que dejarse pegar.

Un aspecto que regula el encuentro es el acuerdo sobre el estado de ánimo de los participantes. Al definir que dar o recibir un golpe les “hace gracia”, los jugadores le asignan a una emoción el significado que les permite simbolizar colectivamente la interacción como lúdica. Esta asignación es resultado de un acuerdo de participación. El significado afectivo que le otorgan a este juego supone una interpretación de los hechos según una clave moral específica que ha sido construida socialmente y que parece decir: “como es juego no me puedo enojar”. La risa que acompaña los intercambios funcionan como *metaseñal* (Morris, 1978; citado en Le Breton, 2009) o gesto para darle significación específica a esta conducta.

Otra regla establece que alguien puede dejar de participar en el juego. Si así lo desea, puede observar, jugar por su cuenta con otros o jugar a otra cosa. Con frecuencia, no se presiona a quienes no están dispuestos a seguir jugando temporalmente. Pero a quien ya no quiere jugar más con los compañeros se le llega a considerar como “gay” (homosexual) o miedoso.

Los chicos colaboran en construir y mantener una actividad compartida que - ante la mirada adulta- adquiere categoría como forma de experimentación y demostración de los atributos de la masculinidad y, a su vez, es una práctica lúdica “voluntaria, abierta a la espontaneidad y estructurada por reglas pero éstas son reglas necesariamente reconocidas y aceptadas por ellos mismos” (Nicolopoulou *et al.*, 2010:45).

²⁰ El manchado es al que “se pasa la mano”, él que pega duro.

3.4.3 Del juego de empujones al pleito típico

El “juego de golpes”, las corretizas, los desastres y los juegos imaginativos espontáneos son intercambios colectivos a los que recurren con frecuencia los adolescentes durante las horas-clase sin docente, tanto en el aula como en los patios. Para ellos, estos juegos representan formas de echar relajo o de llevarse pesado que han despojado de cualquier significado de agresión, cuando se caracterizan por un gran despliegue de aguante y fuerza física.

Sin embargo, en ocasiones los chicos pueden pasar del encuentro lúdico al encuentro violento si cambia el acuerdo que rige el intercambio y aparece la intención de molestar al oponente o la de actuar, en “defensa propia”, ante una acción ajena que afecta la seguridad y el prestigio masculino. Este cambio puede suceder durante el juego a raíz de la decisión de enfrentarse con el otro en respuesta a un insulto, una grosería, un tocamiento, un empujón, un proyectil o un golpe no tolerado. Por ejemplo, según los chicos, el juego de empujones deriva frecuentemente en *pleito típico* luego de que el juego se combina con el “decirse de cosas” como insultos, sarcasmos, burlas y advertencias:

Entrevistadora: *Plátcame como es un pleito típico, por qué razones, entre quiénes sucede...*

Esteban: *Pues nada más llegan y se empujan o algo así y ya. El primero que llega empuja y pues ya. El otro pues no se deja que lo empujen y llega y empuja y se empiezan a hablar así, a decirse cosas.*

Entrevistadora: *¿Qué se dicen cuando se empujan?*

Esteban: *Huy, de todo... “quítate güey”, “ahí va el golpe”, “bolita” y así.*

(Revolución Mexicana.TM.16.10.2007.2. Pelea.varones)

Los empujones son una más de las formas de medirse con otros a través del juego en colectivo, de experimentar, de sentir, y hacer sentir a otros la propia fuerza masculina. Con frecuencia, estas intenciones se comunican a través de las palabras donde ordenan (“*quítate güey*”), lanzan advertencias (“*ahí va el golpe*”) o invitan a hacer el juego mediante amontonamiento (“*bolita*”). Estas acciones verbales construyen

activamente el desarrollo de actividades y habilidades que socialmente tienen una atribución masculina adulta: ordenar, amenazar, incitar a la acción.

El hecho de que los empujones sean la respuesta inmediata que estos adolescentes varones²¹ proporcionan a la solicitud de describir un pleito típico, habla de una *rutina cultural* (Corsaro, 2007) consensualmente establecida, reconocida y repetida como parte de los hábitos del grupo.

La pelea resulta de la molestia ante el golpe recibido de un copartícipe del juego. No se trata de una *bronca*. Cuando es bronca hay una carga de rencor y/o resentimiento. En este caso, la confrontación es inmediata y se produce en el marco del juego. Así puede ser fácilmente regulada por el grupo.

Por todo esto, aquí se considera a este tipo de pleito como una actividad de entrenamiento en el manejo de la fuerza y una forma masculina de experimentación con la violencia, tanto para encontrar formas de desplegarla, como de regularla.

3.5 Los “pleitos”: experimentación, masculinidad y prestigio

3.5.1. El pleito en el aula

Las condiciones de los pleitos cambian cuando se realizan dentro de las aulas, en ausencia o presencia de docentes. En el primer caso, de acuerdo a información vertida por los mismos chicos y por un intendente, el grupo prepara el escenario poniendo las bancas alrededor y dejando un espacio al centro como para formar una especie de “ruedo” (Independencia.TM.14.04.2008.1.Ent.Intendentes).

Pueden llegar a cruzarse apuestas y, a menudo, la pelea se graba y “se sube” a la red para difundir el evento. Con frecuencia, al igual que en el casos de los desastres, los adultos no se dan cuenta de lo que sucede porque la puerta está resguardada por vigías, quienes informan lo que sucede afuera. A decir de los chicos, “echan aguas” ante la cercanía de algún docente.

En el caso de que el pleito se desate en presencia del docente, se desarrolla rápidamente a partir de provocaciones verbales y corporales de un chico que desencadena una reacción inmediata de enojo en otro. El evento resulta disruptivo en

²¹ En otra parte de la misma entrevista aclaran que el juego de empujones se realiza de manera diferente cuando es mixto. Ese dato se utilizó para el análisis de las interacciones entre las y los adolescentes de secundaria y se consigna en el apartado correspondiente.

clase, así que el maestro o maestra aplica su autoridad para contener el evento. Por esa razón, las peleas “de verdad” dentro del aula son poco frecuentes.

Los movimientos de los contrincantes se igualan y se imbrican. Aún sin tocarse, sirven a la demostración y puesta a prueba de la masculinidad adolescente y a la ritualización del encuentro ante la mirada de los pares de ambos sexos. Los chicos se miran de frente, se gritan, chocan sus pechos o sus manos varias veces, con lo que su actuación contribuye a la circulación del sentido de violencia entre ellos:

Los chicos y chicas se van amontonando alrededor de la maestra para que revise sus trabajos. Al fondo del aula, a la derecha de la docente, dos varones parecen estar iniciando una pelea pues se van acercando, discuten, se insultan con el clásico “*¿qué te pasa güey?*”, tocan el pecho del otro y se empujan mutuamente aunque en forma leve.

El encuentro no llega a los golpes, así que la regulación y la autorregulación están presentes. Los contrincantes terminan intercambiando insultos y reproches con lo que otorgan un matiz de masculinidad a su actuación. Finalizar la confrontación de esta manera pone en evidencia que aceptan la contención docente (Goldstein y Tisak, 2006):

La maestra escucha las provocaciones, sale de entre el grupo que la rodea y les dice: *¿Qué hacen? ¿Qué haces ahí Raúl? ¡Siéntense o los reporto!*
Raúl: *¡Ya ves güey!* (Ambos se sientan sin discutir más).

Aún si hay intercambio de golpes, la contienda física es breve y puede ser intensa o no. Al observar esto, muchos maestros(as) prefieren hacer sólo una llamada de atención, amenazan con un reporte a los contrincantes y continúan con su clase.

3.5.2 El “pleito en serio”: ritualización del encuentro físico

Los pleitos en serio por una bronca son comunes entre chicos que rivalizan dentro de la escuela. Antes del pleito, los oponentes afirman estar dispuestos a “rifarse un tiro”. Los

pleitos a golpes suelen empezar con un intercambio de miradas y luego de groserías que señala la disposición al enfrentamiento.

Luego de las groserías y el acercamiento físico, las opciones son aceptar el enfrentamiento o ser tachado de cobarde por rehuirlo. Aun así, algunos chicos lo rehúyen por temor a la autoridad paterna o la autoridad escolar o por temor a salir seriamente lastimado.

Entre las groserías que con frecuencia intercambian los contrincantes, aparece la palabra *huevos* como término con valor polisémico. Los chicos aclararon que usan esta palabra recurrentemente para dejar de lado a un rival, para hacerle saber que no le interesa o para afirmar que el poder o el valor propio es mayor al del otro: “yo tengo más huevos que tú”.

Los adolescentes que aceptan el encuentro, tanto si es espontáneo como si es concertado, afinan la puntería, dejan de regular la intensidad de su fuerza y depositan en la contención externa la regulación del encuentro bajo reglas socialmente aceptadas que además sirven para definir a un vencedor. Las reglas van marcando la secuencia del encuentro, lo cual le otorga un carácter ritualizado, junto con la validación social de sus pares.

Los oponentes se lanzan a hacer el mayor daño posible dentro de los límites que la contención externa les permite. En este sentido, hay un marco de legalidad y civilidad dentro de la violencia ejercida en el encuentro. No es un evento violento sin sentido. No es una violencia brutal, sino una violencia contenida desde fuera, siempre tiene un motivo dado y la meta de definir un ganador.

Las razones para el pleito ponen a prueba la masculinidad adolescente, las más comunes son: un fuerte enojo, una ofensa grave (por ejemplo, el insulto a la madre), una traición, el cuidado del propio prestigio social (Buelga, 2009) o la rivalidad (con frecuencia de tipo amoroso):

Entrevistadora: *¿Y tu amigo y su amigo se conocían?*

Arturo: *Sí porque éste... Como mi amigo anduvo con su novia del otro, el otro le traía envidia, y ya, y se pelearon por eso.*

En el caso de las peleas por rivalidad amorosa, rescaté un patrón bastante consistente: El muchacho más atractivo para la(s) chica(s) gana la enemistad de su(s) rival(es) por su atracción para ellas. Su contrincante, al percibir que pierde estatus

frente a él, lo etiqueta como “creído” o “sangrón” y lo reta a una confrontación física. El chico más asediado por las jovencitas se enfrenta a su rival (o rivales), con posibilidad de ganar o perder prestancia física o prestigio, según el resultado del enfrentamiento.

Con frecuencia, también ocurre que el retador vea disminuido su estatus, cuando la chica pierde interés en él. Para recuperarlo, invita a su rival a una confrontación física en la que espera ganar y hacerle perder su prestigio, pues lo considera el motivo de la preferencia de la chica. Cree que al ganar recuperará el interés y/o la admiración de ésta. Por tanto, siempre es importante reconocer con claridad quién es el ganador. En ocasiones esa es una decisión de los chicos que observan el encuentro:

Entrevistadora: *¿Cómo le ganaste?*

Esteban: *Pues namás... es que hasta se echaron un volado para ver quien primero se iba a pelear y ya me tocó a mí... Pues ya agarré y fui el primero que le pegué y ya... Después se me hizo fácil y lo tiré y ya le empecé a pegar en el piso y ya. Después no aceptaba perder y quería más... pues le pegaba más y más. Y ya después dijeron que ya le parara y ya después siguió mi amigo, y él le pego al otro y le dejó rojo, casi morado.*

Las emociones que comúnmente movilizan a los peleadores son el coraje, el resentimiento, el enojo y la vergüenza. Los sentimientos asociados con las razones para pelear así como los que experimentan durante el encuentro, justifican –a sus ojos- la intensidad con la que se involucran en el evento. Los innumerables movimientos del cuerpo durante la interacción se arraigan en la afectividad de los individuos (Le Breton, 2009).

Respetar los acuerdos y reglas de una pelea, implica un alto grado de formalidad y les otorga a los adversarios una nota de caballerosidad que reafirma su hombría ante el colectivo. Las reglas determinan que no se debe pegar con la mano abierta, que la pelea se detendrá al aparecer la primera sangre o lesión, y que los representantes de cada contrincante vigilarán el cumplimiento de los acuerdos.

Una regla muy importante del pleito en serio, es que los rivales concretan –de mutuo acuerdo- un lugar y fecha para enfrentarse fuera del edificio escolar:

Entrevistadora: *¡Ah! entonces, ¿el pleito es en la virgencita allá afuera?* Esteban: *Sí porque adentro nos regañan, nos suspenden o nos corren...*

Como “se darán con todo”, elegir un lugar alejado del centro escolar es para evitar que docentes y directivos cumplan sus funciones de contención y sanción de la violencia. La aplicación de una sanción dependerá de la gravedad de las lesiones, de que alguien se haya “rajado” y avise del evento a los adultos o de que los padres intervengan para demandar castigo al agresor de su hijo.

La comunidad de cuates de dentro y fuera de la escuela, observa el encuentro y alienta a los peleadores:

Entrevistadora: ... *¿había más compañeros ahí?*

Esteban: *Sí, estaba un buen de cuates de la escuela y de acá afuera.*

Entrevistadora: *¿Y cómo estuvo la gritería? ¿Te daban ánimos o qué?*

Esteban: *Pos sí, los cuates de cada quién siempre le gritan a uno “dale”, “pártele su madre”, “dale con huevos” y cosas así.*

Una variedad de participantes construye y regula el evento participando de diversas formas. Los chicos que más directamente intervienen en la pelea además de los contrincantes son aquellos cuates que se han probado juntos enfrentando rivales y que están dispuestos a *hacer el paro* a su amigo como *testigos*.

Hacer el paro significa que le brindan apoyo al peleador por medio de intervenir para evitar que varios ataquen a su amigo o, incluso, pueden llegar a pelear en el lugar de él (según comentaron informantes de ambos sexos): *“Ajá, si está muy grande él pues te agarras una cuate y ya y le dices te haga el paro”*.

La actuación de un cuate que “hace el paro” tiene semejanza con la de un antiguo padrino de duelo: *“Un amigo de cada uno se puso como testigo o algo así. Entre ellos echaron el volado para ver quién pegaba primero”*. Los testigos participan por medio de acordar reglas, observar y validar el resultado de la pelea. Esta conducta es una demostración de lealtad (Brendt, 2002a) y forma parte de un modelo de masculinidad construido entre estos adolescentes.

Otros participantes que junto con los rivales y sus testigos completan el contexto de la pelea son: los *provocadores* o *“calienta cabezas”*, que mediante sus gritos incitan al intercambio de golpes –antes y durante el encuentro–; los *encubridores* o *“tapaderas”*, que guardan la secrecía sobre el momento y lugar del encuentro; los *chismosos*, que

difunden rumores que “calientan” a los rivales antes del evento y se unen a los provocadores, y los *informantes* que van “de corre, ve y dile” con los maestros.

Algunos chicos son reconocidos y reputados por sus pares por diversificar su participación en los encuentros violentos en alguna de estas formas: “A Octavio le gusta ver las peleas, les grita para calentarlos y que se peguen bien feo.” Esto, a su vez, aporta a su ubicación dentro del grupo de pares. De acuerdo con lo dicho por Ruggiero (2009), podemos encontrar alternancia de los participantes en todos estos roles.

La masculinidad tradicional adolescente *se prueba en y ante el colectivo*. Las peleas se escenifican ante los amigos, los cuates del barrio, compañeros de grupo y observadores ocasionales. Además se graban con el teléfono celular para exhibir la potencia de los peleadores y prestigiarlos como integrantes de un plantel específico.

En una suerte de circularidad, el colectivo de pares goza el espectáculo y es estimulado por lo que ve. En consecuencia, aumenta su griterío. La participación a gritos es un *goce tribal* (Maffesoli, 2004), un *vibrar juntos* (Weiss et al., 2008) al compartir emociones potentes que se desprenden de ver la violencia y las demostraciones de poder y fuerza de los vencedores.

El disfrute que el colectivo masculino manifiesta ante el acto violento, da la impresión de que los gritos llegan a inducir, en cada uno de los adversarios, un sentimiento de poderío y fuerza. Los gritos autorizan y alientan su comportamiento violento.

En definitiva, el pleito en serio es una forma de afirmación de la masculinidad²² de la cual se desprenderá, según el resultado, una “posición” (Dreier, 2005) de prestigio y predominio para el vencedor y una humillante derrota para el perdedor.

3.6 David, ¿un adolescente con agencia: “un muchachito muy inquieto”?

David tiene 14 años, es regordete, “güerito”, de cabello castaño claro y estatura media. Siempre parece estar en movimiento y sudando. Porta el uniforme con desaliño y huellas de polvo. A los ojos de la orientadora de la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino, es un “muchachito muy inquieto”. Frecuentemente llega al área de orientación reportado por jugar, llevarse, pelear, salir del aula, reírse o platicar en clase. También lo

²² No se considera aquí como un rito de paso porque no es un evento diseñado y programado desde la sociedad adulta en una cultura determinada, ni lo realizan todos los jóvenes varones.

encuentro en distintas bolitas en los pasillos o en el patio, todo el tiempo sonriente y comunicativo, disfrutando de la vida juvenil en la secundaria.

Durante varias entrevistas este chico se asumió como vocero del grupo masculino que charlaba conmigo enfrente del área de orientación durante el receso o en una hora/clase sin docente. Cuando se toca un tema, él reclama la voz cantante en tono jocoso y natural. Cuando se trató de los apodos entre cuates, mencionó todos los que se han asignado a los chicos presentes y recordó algunas de las razones para identificar a sus compañeros con tal o cual apodo, mostrando agudeza y rapidez en el comentario.

Cuando describe los juegos colectivos, David detalla las reglas y pone ejemplos concretos de su aplicación. Él participa como uno más de los jugadores, pero es capaz de poner límites a quien trata de “mancharse” (propararse) y puede incluir objetos utilizados como proyectiles. Con esto último contribuye a que el juego vaya ganando en intensidad y adquiera tintes agresivos. Entonces, es uno de los más entusiastas y energéticos participantes: propina insultos y golpea con la mano o con objetos (según el juego). Luego reconoce que a él si le duelen los golpes fuertes y, aunque se aguanta y no expresa el dolor, eso lo alienta a responder a los porrazos con mayor fuerza.

Aún al participar en los intercambios lúdico-agresivos más intensos donde desborda su emoción, David rescata su reflexividad. Él colabora conmigo explicando la diferencia emotiva entre el juego y la pelea:

David: Ah, era juego porque la manera en que lo haces es..., ¿cómo se dice? Si los haces con odio, entonces es pelear. Si lo haces alegre,... no alegre porque le estás pegando a alguien, sino que te causa gracia y te ríes, entonces es cuando estás jugando.

Entrevistadora: ¿A los dos les tiene que causar gracia para que sea juego?

David: Ajá.

Su explicación deja claro que la diferencia entre juego y pelea estriba en que la vivencia del encuentro sea de alegría para todos los participantes pues jugar de esta manera les “hace gracia”.

En una conversación, uno de sus compañeros (Arturo) confirma que los participantes en los juegos rudos se divierten y también están mostrando y probando su fuerza y aguante para que los demás no duden de su masculinidad:

Arturo: Dije que los que se aguantan son los machos.

Ja, ja, ja, ja, ja... Vuelve la risa colectiva.

David: Muy machitos – Dice con énfasis-

Entrevistadora: Ustedes son machitos, ¿por eso juegan así?

David: ¡Ah no!

David parece rectificar su afirmación anterior.

Arturo: ¿No eres macho? –Le pregunta directamente un compañero-

David: No, del sexo sí, pero no de... machista.

(RevouciónMexicana.TM.23.10.2007.3.llevarse.bullying)

David aclara que es macho por su pertenecía al sexo masculino, pero que no es “machista”. Sus compañeros no replican su respuesta y me dan la impresión de que no captaron la sutileza de la aclaración. A mi parecer, su respuesta aguda saca a la luz que el chico reconoce la diferencia biológica y social del ser “hombre”.

Las acciones y palabras de David dan prueba de que es un chico “muy inquieto” que frecuentemente es reportado por su conducta indisciplinada, y a la vez es una persona reflexiva que participa activamente en los intercambios entre pares, en la construcción y transmisión de reglas. Al manifestar su capacidad de discriminar conceptos finamente, así como de deslindar su pensar de la postura grupal, él está participando con cierto grado de agencia en la relación entre pares.

3.7 Discusión

La sociabilidad masculina de los chicos de secundaria no busca la intimidad emocional, sino que se despliega en forma brusca, juguetona y divertida. Ya sea que la relación tenga para ellos calidad de compañerismo o amistad, los participantes están obligados a dar prueba de su masculinidad dentro del grupo de pares bajo parámetros tradicionales que incluyen el aguante, las exhibiciones de fuerza y de resistencia al dolor.

Estos tres aspectos de la masculinidad tradicional se despliegan, abundantemente, en los juegos colectivos de los chicos y poseen un importante significado en su vida cotidiana: participar en ellos asegura su identificación como integrante del grupo de pares.

Con frecuencia, los juegos colectivos de los adolescentes, por ejemplo el juego de golpes y el “jugar a invitar”, son evaluados como de alto nivel de violencia física por los actores adultos. Pero los chicos mantienen su participación en el juego bajo un acuerdo que construye la práctica sin asociarle un significado de violencia. El sentido social de estos juegos es mostrar o afirmar la masculinidad ante los otros por medio de la resistencia a los golpes.

La experimentación de la propia fuerza y resistencia, es la fuente más profunda de la gracia y el gozo reconocidos por los partícipes en estos juegos; y, en ocasiones, de su mutua identificación como amigos. La violencia física aparece naturalizada, es validada por el colectivo e integrada al ejercicio de la masculinidad adolescente.

Sin embargo, cabe recordar que dada la construcción tradicional de la masculinidad asumida por los adolescentes observados, para preservar su lugar en el grupo de pares, habitualmente guardarán sus verdaderos sentimientos, evitando mostrar vulnerabilidad.

Entre los adolescentes una misma práctica puede tener dos posibles significados. Por ejemplo, si intercambios tales como apodosos, burlas y bromas se hacen en tono ligero, sirven a la función social de reconocer al otro como parte del grupo. Cuando un chico “se lleva pesado” con los otros, se iguala a los demás y éstos lo reconocen como compañero.

La función social de estas mismas prácticas cambia cuando la intención es humillar, ofender o someter al compañero. Entonces, los chicos las despliegan para desplazar al otro de su posición dentro del grupo y así mostrar superioridad sobre él.

Cuando se trata de manifestar superioridad, predominio o rivalidad, se puede iniciar el enfrentamiento por medio de insultos. Tal demostración incluye mantener el “aguante” ante el insulto.

Pero entre los varones mexicanos (adolescentes y adultos) el insulto a la madre es el único que puede romper con su estoicismo y aparente ecuanimidad, para conducirlos a la confrontación violenta, sin menoscabo de su honra masculina. “Molestar” al compañero mediante una “mentada de madre” es un antivalor que se

interpreta como ataque, y este ataque amerita desagravio. Pelear en defensa de la madre ofendida denota hombría.

Esta sensibilidad se debe a que la figura materna tiene un lugar relevante e intocable para la psicología del mexicano. La madre es sagrada, no sólo por “dar la vida”, sino también por ser considerada incólume, bondadosa, tierna, protectora, fiel, perfecta y pura. Éstas y otras cualidades describen a la madre -a la manera tradicional- como el opuesto de la figura masculina. Insultarla equivale a transgredir todo lo sagrado que la vida de un hombre encierra y que debe cuidar o venerar.

Con frecuencia, del insulto, los chicos pasan a la confrontación física. Los contendientes se enfrentan por razones que involucran la afirmación de su masculinidad, la recuperación o preservación de su prestigio y la rivalidad amorosa.

En este trabajo se identificaron tres tipos de confrontación física: el pleito típico, el pelito en el aula y el pleito en serio. Los tres tienen en común que en ellos se despliega un intercambio de golpes pero en condiciones muy distintas y con distintos significados que no siempre remiten a la violencia como única explicación.

El pleito típico aparece como resultado de la reacción de molestia de algún chico cuando se encuentra participando en juegos colectivos de empujones o desastres, durante las horas de ausencia docente. La reactividad ante un tocamiento, una grosería, un proyectil o un golpe –que muchas veces no, y otras sí, se envió en forma personalizada- resulta en una breve escaramuza que puede prolongarse o derivar en un pleito en serio si la interacción generó bronca.

El despliegue de un pleito típico nos deja ver la puesta a prueba de dos masculinidades reafirmandose ante el colectivo y, ¿por qué no?, también permite que los contrincantes den continuidad a la experimentación con los límites de la propia fuerza, que también aparece en los juegos físicos de los adolescentes de secundaria. Muchas veces, sin llegar a sufrir la aplicación de un dispositivo disciplinario porque los actores adultos no llegan a enterarse de lo sucedido.

Asimismo, el pleito en el aula, durante clases, puede resultar de una provocación directa o de una diferencia de opinión entre viejos rivales. Observar su despliegue reconfirma la idea de la puesta a prueba de la masculinidad adolescente ante el colectivo. Pero esta vez, dado el contexto, es una acción disruptiva de la actividad docente y supone el riesgo de una confrontación con la autoridad adulta así como la posibilidad de un reporte y una sanción.

El pleito en serio se produce por el enfrentamiento de dos rivales entre quienes hay bronca. Este encuentro se regula, ante y por el grupo de pares, dentro de los parámetros que la subjetivación (dada por la construcción colectiva de las reglas) y la agencia (que procura la negociación de las condiciones del encuentro) ofrecen a los contrincantes: la posibilidad de afirmar o cambiar su posición dentro del grupo de pares.

Estos tres tipos de pleitos dan muestra de que la mayoría de los encuentros físicos entre los chicos observados no corresponden a enfrentamientos entre un chico en posición de “víctima” y otro en posición de “agresor”. Más bien, lo encontrado coincide con los resultados de Freudenberg *et al.* (1999) y con el concepto de *alternancia de roles* acuñado por Ruggiero (2009), para describir cuando un mismo chico ocupa sucesivamente los lugares de víctima y perpetrador en los eventos de maltrato e intimidación entre pares.

A la confirmación de estos hallazgos agregó que -en sucesivos encuentros- un mismo chico (o chica) puede ejercer distintos papeles durante un intercambio violento y se abren las opciones posibles a unos cuantos más además de los tres ya mencionados: los *provocadores o calienta cabezas*, que mediante sus gritos incitan al intercambio de golpes; los *encubridores o tapaderas*, que guardan la secrecía sobre el momento y lugar del encuentro; los *chismosos*, que difunden rumores que “calientan” a los rivales antes del evento y se unen a los provocadores, y los *informantes* que van “de corre, ve y dile” con los maestros. Además, como observador también puede grabar la pelea con su celular mientras alienta a gritos a su contrincante preferido.

Por último, considero que el despliegue de forma brusca y ruidosa de la sociabilidad masculina pretende igualar entre sí a los participantes. Pero cuando la intensidad o la forma de la participación cambian hacia la agresión social o las violencias, el círculo social masculino entra en competencia reconfigurando las posiciones y el prestigio de los chicos que se comparan entre sí, por medio de mostrar mayor fuerza y aguante.

Para cada chico hay presión por estar a la altura de la demostración de masculinidad esperada, pues está siendo observado y calificado por los demás. Fallar en dicha demostración, ser vencido o humillado trae a colación la sospecha de homosexualidad.

Participar en estos encuentros espontáneos e intensos, ya sean lúdicos o violentos, aportan a la identidad masculina de cada uno y a su lucha por permanecer dentro del grupo. En ese sentido, la participación masculina es una forma de

subjetivación porque al mismo tiempo que sigue las reglas colectivas, cada chico trata de demostrar que es “alguien”, un “hombre” ante y entre los demás. Es decir, que con sus actuaciones se ha rescatado del fantasma de la homosexualidad.

CAPÍTULO 4

LA SOCIABILIDAD, LA IDENTIDAD Y LA VIOLENCIA FEMENINA ADOLESCENTE

Trabajadora social: No creo que las chicas se lleven de manera de golpe, violentas... no son tan físicas como ellos. ¿Sí? Ellas suelen ser violentas más sutiles, son... creo que más inteligentes, saben agredir sin que se note. Somos más sutiles las mujeres ¿no? "Qué bonito abrigo traes, lástima que no te quede bien, el color no te va". Si es agresivo ¿no? pero no, no se nota. Las niñas son como más sensibles, más tontitas: "es que me vio feo maestra", "es que me dijo que andaba yo en pañales y que no sé qué". Entonces ya eso me agrade. Pero todo depende de la sensibilidad de la chica.
Sec.Independencia.TM.14.12.2007.1.Ent.TS.

Being a relatively good fighter also typically earns a girl a measure of status and respect on the street. Says Manuela, "When a fight is about to go down, everyone knows it. Go on the avenue. You run into so and so and fight. Even if you don't want to fight, to be popular you have to, so you just get it over with." As long as a girl shows courage, there is no shame in losing a fight. Far worse than losing a fight is to walk away from one. On the other hand, girls who better their opponents are rewarded with praise and adulation.
Ness (2004:39)

Las formas de relación entre las adolescentes de secundaria cubren una amplia gama que va de la amistad como hermandad, hasta las peleas a golpes y se despliegan a partir de sus interacciones cotidianas dentro del contexto escolar.

A lo largo del capítulo se muestra que las adolescentes integran círculos sociales dentro de los cuales están aprendiendo a construir relaciones de amistad, a medir las maneras de acercarse, de diferenciarse o de confrontarse agresiva y/o violentamente con sus compañeras para resolver sus rivalidades, competir por la atención masculina, defender o ganar su prestigio o popularidad. También experimentan con la agresión relacional y las violencias al "llevarse feo", aprenden a regular su propia violencia, a contener o provocar la de las demás. En sus peleas dejan ir sus impulsos y, con facilidad, escalan su violencia cuando desatan su ira.

Las chicas despliegan estas prácticas como parte de la sociabilidad adolescente y dentro de ésta son formas de participación que se rigen por reglas colectivas, les sirven para medir los límites de sus encuentros y aportan a la construcción de sus identidades posicionales a través de actos de poder, afiliación y distancia social siguiendo parámetros de femineidad no siempre convencionales.

4.1 Antecedentes de investigación sobre el tema

La investigación en torno a la construcción de la identidad femenina y la agresión relacional aporta información relevante para este trabajo.

4.1.1 Construcción de la sociabilidad e identidad femenina adolescente

En su libro de 1935 "Sex and Temperament in Three Primitive Societies" (Sexo y temperamento en tres sociedades primitivas), la antropóloga estadounidense Margaret Mead inició la, entonces, idea revolucionaria de que los conceptos sobre el género eran culturales y no biológicos. En sus investigaciones llevadas a cabo en tres sociedades primitivas, constató que no todas las sociedades están organizadas de forma patriarcal y que, en las culturas estudiadas, la distribución de los roles entre mujeres y hombres es diferente a la de las sociedades occidentales. Con ello, hizo un primer cuestionamiento al carácter "naturalizado" de las diferencias entre ambos sexos, incluyendo las físicas.

En los años 70, los trabajos feministas hablan de la construcción de la identidad femenina con base en una relación del dominio-sumisión con el varón dentro de una sociedad patriarcal. Gayle Rubin publica *The Traffic in Women: Notes on the Political Economy of Sex* (El tráfico de la mujeres: notas para una economía política del sexo), texto clásico de los estudios de género, donde afirma que:

"...el análisis de las causas de la opresión de las mujeres constituye la base de cualquier estimación de lo que habría que cambiar para alcanzar una sociedad sin jerarquía de sexos. Así, si en la raíz de la opresión femenina encontramos agresividad y tendencia al dominio innato en los hombres, el programa feminista requeriría lógicamente ya sea el exterminio del sexo delincuente o bien un programa eugenésico para modificar ese carácter" (1986:95).

No está por demás decir que desde esta perspectiva las mujeres siempre son víctimas del patriarcado.

La postura de Rubin llegó a ser muy influyente e impactó áreas del trabajo psicológico, social, educativo y político realizado por y con las mujeres por mucho tiempo. Sin embargo, actualmente, el análisis de la construcción de la identidad femenina en chicas adolescentes es equívoco y parcial, si se realiza exclusivamente con base en la polaridad dominio-sumisión.

En los años noventa del siglo pasado, aparece el Feminismo Crítico. Esta postura feminista plantea la heterogeneidad de las mujeres, reconoce que éstas cuentan con redes de relaciones y formas de poder que se establecen por todos lados y cuestiona la idea de su absoluta victimización ante los varones. Además, esta vertiente del feminismo circunscribe “una crítica de los ideales o estándares de belleza o de conducta para las chicas” (Gilligan *et al.*, 1997:18).

En esta línea de pensamiento, un grupo de investigación de la Universidad de Harvard coordinado por Gilligan, Brown y Rogers (1997) se dio a la tarea de estudiar el desenvolvimiento de chicas afroamericanas en situaciones de riesgo social con resultados que favorecieron la comprensión de la construcción de la identidad femenina adolescente. En las chicas afroamericanas estudiadas, encontraron que la expresión abierta de la ira y el dolor facilitaba una respuesta de autoafirmación y aportaba la fortaleza espiritual para enfrentar las injusticias familiares, sociales y entre pares por medio de otorgar validez a sus experiencias. Enfrentar convenciones culturales, patrones de socialización tradicional y estándares escolares de represión de la agresión y la ira, son acciones que contribuyeron al fortalecimiento psicológico de las adolescentes afroamericanas.

Gilligan *et al.*, (1997:18) consideraron estas “tendencias de las chicas a la expresión abierta de la agresión como signos de resistencia a normas o convenciones insanas” que resultaban opresivas para la reflexividad y emancipación femenina adolescente, y definieron la *resistencia*, como un “proceso en que las chicas consciente o inconscientemente rechazan la desconexión psicológica y relacional que puede impedirles su desarrollo y amenazar su salud psicológica” (1997:18) bajo el peso de las convenciones culturales de feminidad tradicional que les imponen una forma dócil de ser mujer.

Ante tales circunstancias, el equipo de investigadoras de Harvard concluyó que la práctica de la resistencia condujo a las chicas afroamericanas a conocer y expresar sus emociones negativas como forma de supervivencia dentro de una cultura hostil. Así, la investigación feminista contemporánea mostró que la cultura occidental continúa

enviando el mensaje de que el recato y el comedimiento son la esencia de la feminidad.

Por otra parte, el equipo de Harvard encontró que la misma cultura impone a las chicas blancas y de clase media, el manejo de su ira y agresividad por medios indirectos. Para cumplir con tales mandatos sociales esconden sus sentimientos y deseos, llegando a gestionar conflictos interpersonales. La mayoría de estas chicas blancas “experimentan presiones al conformismo [y critican la desviación de otras] ante los estándares de feminidad tan prominentes de la cultura dominante” (Gilligan *et al.*, 1997:40).

De acuerdo a los estudios de Rodríguez y Megías (2006), a pesar de los estereotipos que afirman la equiparación, las chicas deben justificar sus preferencias o sus comportamientos en el caso de que se encuentren fuera de los márgenes de lo que se les permite como mujeres. El distanciamiento de la norma tradicional para las chicas está penalizado hasta el punto de que, cualquier conducta aceptable para un chico, puede convertirse en inaceptable si es una chica quien la mantiene o defiende.

Comprender las experiencias que encaran tanto las chicas “diferentes” como las chicas que se someten a las convenciones culturales, requiere una comprensión de los contextos culturales en los que ellas viven y de las múltiples -y a menudo contradictorias- convenciones que ellas desafían o asumen.

4.1.2 Prácticas relacionales y estrategias de configuración de los círculos sociales femeninos

Prácticas como la amistad y el compañerismo, junto con las agresiones relacionales y las violencias verbal y física, son formas de participación que dan vida a la configuración de los círculos sociales de pares femeninas a partir de acciones, formas de dialogar y de construir reglas colectivas con las cuales se construyen entre sí como agentes de sus mundos de relación.

Para Coleman (2003:64) la adolescencia es una época de cambio y de consolidación de la identidad y utiliza el término *autoconcepto* “para hacer referencia la idea global de un sentido del yo, que incluye la imagen corporal, la autoestima y las dimensiones del yo”. Este autor rescata la importancia que tiene para las y los adolescentes el seguir las reglas preescritas para desempeñar los roles correctos en los diversos entornos sociales. En su trabajo, esto deriva en la conclusión de que las y

los adolescentes otorgan una elevada jerarquía a los aspectos de su socibilidad que los posicionan en sus grupos de pares. En el caso de las muchachas, detectó que una buena apariencia, tener personalidad y vestir bien, eran más importantes que ser una estudiante destacada.

Debido a que sus prácticas están situadas y vinculadas en una estructura social, contribuyen a la ubicación y construcción de sus identidades posicionales personales, por medio de las interacciones que sostienen dentro de sus campos de relaciones a fin de identificarse, pertenecer o incrementar su prestigio, su popularidad y su reputación dentro de su grupo de pares.

Las prácticas relacionales, construidas en colectivo por las adolescentes, influyen en la *posición* y la *postura* de cada jovencita – y también de cada adolescente varón- dentro del contexto del grupo escolar. A partir de su participación en ellas, cada chica avanza en la concreción de su sexualidad y el progresivo ingreso en el mundo de los adultos (Saucedo, 1995).

Para Holland y Leander (2004; citados en Saucedo, 2010) la identidad es el sentido de sí mismos que las personas logran a partir de su participación en contextos en los que se les ofrecen, señalan e imponen posiciones a ocupar. Davis y Harré (1999; citados en Saucedo, 2010) sostienen que, una posición incorpora un repertorio conceptual, así como una ubicación para la persona dentro de la estructura de derechos y obligaciones. Toda vez que alguien toma una posición particular ve el mundo desde la posición asumida y la dota de un carácter central dentro de las prácticas discursivas en las cuales esa persona ha sido posicionada. Pero las personas también pueden rechazar o modificar el posicionamiento de la identidad que les es ofrecido.

Las identidades posicionales femeninas adolescentes se hacen en el día a día sobre el campo de relaciones a través de actos de poder, diferenciación, afiliación y distancia social en la interacción de una persona con las estructuras relacionales de su mundo vivo. La identidad posicional es una interpretación personal de la posición social en un contexto que depende de los otros presentes, del mayor o menor acceso a la participación en actividades, de la relación con personas de otro género y/o nivel de autoridad. Las identidades posicionales son también identidades relacionales y los artefactos culturales, a través de los cuales ellas son reivindicadas, suelen ser específicos para un mundo figurado (Holland *et al.*, 1998).

Considerando que el proceso de construcción de la identidad personal durante la adolescencia tiene una faceta de diferenciación; aquí retomamos la delimitación de López, Paulín y Tomasini (2008:93-94) referida a dos *niveles de diferenciación social* que los grupos de pares establecen entre sí a fin de ampliar el análisis de la lucha femenina adolescente por el prestigio, la reputación y la popularidad. Se trata, por un lado, de la “*distinción social* (diferencias económicas, étnicas y culturales) y por otro, de *diferencias dadas por construcciones identitarias singulares*, es decir, por los estilos y las formas de ser personales (timidez, introversión o extroversión, popularidad por atributos estéticos, etcétera) Según los autores -en ocasiones- ambos niveles conducen a procesos de conflicto que pueden derivar en salidas violentas.

Por otra parte, dentro de sus grupos de pares, las chicas establecen una competencia atroz para alcanzar la popularidad que inscribe la ira encubierta y la venganza en su convivencia (Simmons, 2006). En la secundaria, las chicas populares son aquellas que valoran el “tener dinero”, el verse bien y estar a la moda, así como poseer las habilidades sociales que les permiten simular la condición de mujer y atraer a los varones (Simmons, 2006).

La cuestión del prestigio es una parte importante en la configuración de sus círculos de relaciones. Saucedo (1995) apunta que las chicas de secundaria trabajan para cuidar la imagen de sí que se forman los demás. A fin de amortiguar los efectos negativos sobre su imagen personal asumen dos tácticas: el viboreo y el chismorreio. Ambas se apoyan fundamentalmente en la intersubjetividad y son formas de marcar límites en las interacciones entre ellas.

Para Fine (1986; citado en Saucedo, 1995), el chismorreio es un recurso o estrategia por medio de la cual las chicas realizan una evaluación moral de una conducta objeto de desacuerdo para llegar a un consenso entre los compañeros de cada bando y generar un límite que la norme. Al chismear, las chicas negocian significados, involucran recuentos y censuran los hechos (Saucedo, 1995).

Con el viboreo, las chicas desmenuzan la imagen y forma de ser de sus enemigas y casi siempre resulta una evaluación negativa que les permite dar cauce a la animadversión que sienten pero sin llegar a un enfrentamiento directo. Saucedo (1995:99) identifica que:

“...la acción de viborear exige habilidades como el afinar la percepción para encontrar detalles nimios y agrandarlos para

darles el estatus de defectos, conjuntar en un todo el análisis negativo de los diferentes rasgos de la víctima y mandar señales indirectas y ambiguas, aunque por supuesto, muchas veces claras para las otras que saben que están siendo viboreadas. En sus viboreos les llama la atención no sólo los aspectos físicos, las chicas destacan también rasgos de carácter, de comportamiento, de desempeño académico y hasta de pertenencia social, elaborando intrincadas interpretaciones en torno a los mismos para criticar a las compañeras”.

Chismear y viborear son estrategias que fortalecen la posición de una chica en el mundo social de sus pares, si ella es la emisora. Pero si es el tema de ambas, la mayoría de las veces, afectan negativamente su prestigio o su popularidad.

Para las (y los) adolescentes, la popularidad entre los pares constituye un aspecto central de su vida. Incluso, para algunas de ellas (y ellos), la reputación se consigue con comportamientos transgresores que son recompensados en términos de estatus social entre sus compañeros (Buelga *et al.*, 2009).

4.1.3 Violencias entre chicas

La agresión relacional

El tema de la agresión relacional se coloca aquí bajo la perspectiva de un conjunto de prácticas situadas en contextos sociales particulares en los que cada acto no se explica por rasgos individuales, sino por estar dirigido y producido por la interacción entre unos y otros en un contexto y situación social.

En 1992 Bjoerkqvist y Niemela aportan el primer estudio sobre las relaciones agresivas entre las adolescentes. Ellos concluyen que las adolescentes expresan la ira en formas no físicas dadas las reglas culturales que les imponen contenerse, con el resultado de vidas sociales “implacables”, “agresivas” y “cruelles”. Estos psicólogos noruegos identificaron tres sub-categorías de comportamiento agresivo femenino: *indirecto, social y relacional*.

La agresión indirecta (Bjoerkqvist y Niemela, 1992; Simmons, 2006) es una conducta encubierta que permite a la perpetradora evitar el enfrentamiento con aquella

a quién dirige su intención de herir. Como comportamiento encubierto le permite aparentar que no tuvo la intención de atacar o lastimar. Una forma de hacerlo posible es la agresión verbal indirecta que incluye el difundir rumores, comentarios sarcásticos o rencorosos y acusaciones maliciosas. En sus formas no verbales, las agresiones indirectas son gestos realizados mientras la otra persona no está mirando o actos físicos dirigidos intencional, pero disimuladamente, hacia personas u objetos. El ejercicio de esta forma de agresividad, frecuentemente deriva en peleas o enfrentamientos.

La agresión social pretende dañar la posición social de una chica dentro del grupo a través de su exclusión. Para Simmons (2006), la agresión social también intenta dañar la autoestima de las chicas.

Crick y Grotpeter completan la definición de *agresión relacional* de Bjoerkqvist y Niemela: “la agresión relacional involucra conductas que lastiman a otros a través de daños (o amenaza de daño) a sus relaciones, sentimientos de aceptación, amistad o inclusión grupal” e incluye “conductas que frustran o dañan metas o propósitos que son valiosos para el grupo de pares de su propio género” (1995:77), tales como excluir a otra(s) de un juego como represalia, retirar la amistad como forma de herir o controlar a otra y esparcir rumores acerca de una chica para persuadir a sus pares de rechazarla.

Las adolescentes utilizan la agresión relacional para conferir o mantener la condición social y la reputación personal, así como para controlar las condiciones de una relación a fin de evitar el aislamiento y la soledad. Ambos les llegan “a producir inseguridad y, en muchos casos, la sensación de que no pueden confiar en su propia interpretación de los hechos, las acciones o las palabras de otras personas” (Simmons, 2006:18). Tal y como sucede con cualquier mujer adulta involucrada en relaciones violentas (Mejía, 2006).

Simmons (2006:37) argumenta que:

“El comportamiento agresivo relacional incluye hacer caso omiso de alguien para castigarlo o salirse con la suya, excluir socialmente por venganza, usar lenguaje corporal o expresiones faciales negativas, sabotear las relaciones de alguien o amenazar con poner fin a una relación, a no ser que la amiga acepte una petición”.

Para estas investigadoras, la agresión relacional es más común entre las chicas, aunque *no exclusiva* de ellas. Crick y Grotpeter (1995) encontraron a las chicas más agresivas en sus relaciones que los chicos en edad preescolar. Confirmaron que este patrón de conducta es ya visible en niñas entre los 3 y los 5 años de edad y parece ser relativamente estable a la largo del tiempo. En cambio, la agresión física entre chicas tiende a ser estable o a declinar durante los años tardíos de la infancia y la adolescencia (Crick y Grotpeter, 1995; Patten, 2000).

Un resultado similar reportan Bjoerkqvist y Niemela (1992). Para ellos, las chicas tienden a usar más frecuentemente la agresión indirecta que la física y, con la edad, van reduciendo sustancialmente la agresión física y la sustituyen por la agresión verbal en su forma indirecta. Este patrón relacional se encuentra plenamente establecido en la adolescencia temprana.

En un estudio posterior, Zimmer-Gembeck, Geiger y Crick (2005) encontraron que la agresión relacional y las conductas asociadas con ella incrementan alrededor de la adolescencia temprana entre los 11 y los 12 años, y concluyeron que las chicas están movilizadas en tales comportamientos por el *deseo por la intimidad y la exclusividad en las relaciones*.

En su trabajo sobre el maltrato y la manipulación entre chicas adolescentes, Simmons (2006) denomina a las agresiones relacionales puras, reactivas e instrumentales como *agresiones alternativas*. Al igual que Bjoerkqvist y Niemela (1992), esta autora considera que tales agresiones florecen en las relaciones entre las chicas debido a que nuestra cultura occidental les niega el acceso al conflicto abierto y conduce su agresividad, su manejo de la ira, los celos y la competencia, hacia conductas de agresión social, indirectas y encubiertas.

Otros investigadores han continuado la exploración de la agresión entre chicas hispanas. En su trabajo sobre la agresión relacional y la reputación social, Buelga, *et al.* (2009) especificaron tres dimensiones de la agresión relacional:

Agresión relacional pura, que se identifica con comportamientos de exclusividad que lleva a actos claros y firmes de exclusión. Por ejemplo, “no dejo a que otras entren en mi grupo de amigas”.

Agresión relacional reactiva, que se presenta en repuesta a una agresión recibida o percibida de una persona externa al grupo de pares. Por ejemplo, “si alguien me cae mal, digo a mis amigas que no se lleven con ella”.

Agresión relacional instrumental, cuando el acto de agresión tiene un propósito de logro o manipulación y, por consiguiente, busca producir un impacto específico en el comportamiento de los demás. Por ejemplo, “para conseguir lo que quiero, trato con indiferencia a las demás o dejo de hablar con ellas”.

También para Buelga y su equipo (2009), la agresión relacional puede llegar a un alto grado de intensidad y frecuencia y, por ende, terminar por constituir un tipo de violencia que daña a una adolescente a través de conductas de exclusión social, tales como ignorarla o no dejarle participar en el grupo de pares.

En cuanto a los efectos negativos de la agresión relacional sobre la salud socio emocional de las afectadas, el estudio de Buelga *et al.* (2009) muestra que tanto las víctimas de agresión indirecta como relacional presentan síntomas depresivos, problemas de ansiedad, sentimientos de soledad y dificultades de relación social y que estos problemas persisten en el tiempo y afectan muy seriamente al bienestar psicosocial y físico de la víctima.

Asimismo, la agresión relacional se ha identificado como uno de los aspectos del fenómeno identificado como *bullying* por Olweus en 1993. Éste consiste en un conjunto de comportamientos directos e indirectos de tipo físico, verbal y/o relacional que una persona o grupo de personas identificados como agresor(es) ejercen sobre un sujeto o sujetos identificado(s) como víctima(s), de forma hostil y usando un poder real o ficticio, bajo cierta frecuencia y duración con la intención de causar daño sin que medie una provocación previa y con el propósito de preservar una situación de asimetría de poder mediante el temor y el abuso (Benítez y Justicia, 2006).

Para ser considerado como tal, el fenómeno debe tener tres características: desequilibrio en el status social de la víctima y el agresor; comportamiento agresivo sostenido en el tiempo e intencionalidad de causar daño (Ortega, 2002).

Otro aspecto de la agresión relacional, confirmado por Owens, *et al.* (2004) en su estudio con chicas australianas, consiste en reunirse para difamar a sus pares mediante chismes sobre ellas o de dar a conocer los secretos que les han sido confiados. A esta conducta, muy común entre ellas, le llamaban *bitching*.

Podemos traducir *bitching* como “hablar mal acerca de otros(as)” o calumniarlas. Es lo que popularmente en México conocemos como chismear o “viborear”. El tema ha sido trabajado por Saucedo (1995), quien apunta que las muchachas buscan una infinidad de detalles en las otras compañeras como el arreglo

físico, la forma de comportarse, el origen social o su desempeño académico, y los vuelven objeto de crítica y sarcasmo *en la intimidad* del grupo de amigas.

Además de hablar mal de otras, las adolescentes entrevistadas por Owens y su equipo (2004) describieron conductas de exclusión, en las que aplican a sus rivales una amplia gama de ostracismo social que va desde excluirla del salón o de la escuela entera, comentar en voz alta sobre las fiestas u otros eventos que recientemente hayan disfrutado y a los que no invitaron a la compañera excluida, quien por supuesto les está escuchando; hasta llegar a esparcir rumores maliciosos en la nueva escuela a la que su víctima se haya cambiado para huir de la agresión. Estas mismas adolescentes reportaron otros tipos de *hostigamiento o acoso indirecto (indirect harassments)* como divulgar notas insultantes, dejar mensajes hirientes en los pupitres y hacer llamadas telefónicas “de broma”.

En el estudio de Owens *et al.* (2004) también están presentes las agresiones visuales que en inglés se denominan *daggers* o *death stares* y que parecen ser lo mismo que las “miradas de barrida” de las adolescentes mexicanas que describo y analizo en este trabajo.

La mirada expone la intimidad del rostro a una toma de poder simbólica, de la agresora sobre la agredida, sin que la chica observada pueda defenderse de ella. Con la mirada se puede “tocar” al otro(a) en un intento de intimidación cuya intención es abrumarlo, provocarlo, hacerle sentir intrusión o reto. Con la mirada se le puede incitar al encuentro físico (Le Breton, 2009).

Por su parte, en sus hallazgos Ness (2004) confirmó que la agresión social o relacional no actúa como sustituto de la violencia física. Su trabajo corrobora este planteamiento en las clases bajas, dónde encontró como simultáneos los dos tipos de agresión, y observó que la agresión física es permitida, esperada e incluso alentada (especialmente por las madres) como forma de afirmación social.

Violencia física entre adolescentes femeninas desde la perspectiva socio-cultural

Uno de los estudios que documenta ampliamente los rasgos de las peleas entre chicas desde el reconocimiento de la realidad social y las normas de la cultura, esto es, desde las fuerzas estructurales y culturales que dan forma a las conductas y sentimientos de

las involucradas en los pleitos entre grupos que comparten escenarios locales, es el realizado por Ness (2004).

La línea de análisis de esta autora reconoce que ciertas fuerzas locales rigen la agresión entre un grupo de chicas con una ubicación social específica y, por lo tanto, nos invita a identificar tales fuerzas en relación con el contexto. De entre el conjunto de sus ideas destacan varias aportaciones que retomo para explicar el paso de la agresión relacional a la física.

La primera aportación consiste en la identificación de los motivos que las chicas tienen para pelear. El más citado de todos fue: “no me agrada la forma en que ella me mira”. Para estas chicas, quien las mira “se siente superior a ellas”, o “piensa que es especial”. Una chica puede desatar la ira entre sus enemigas íntimas al llamar la atención por lo que usa, por cómo se muestra a sí misma o por las escenas que hace en público.

Detrás de esta manera de percibir se descubre la profundidad de los celos y la envidia que circulan entre estas chicas de clase media e impulsan su agresión a pesar de la fuerte restricción social que reciben en los contextos familiar y escolar para la expresión de la violencia física. Ness (2004) concluye que dicha restricción podría estar funcionando como un mecanismo que desata las burlas severas, los chismes crueles y el ostracismo social, que son formas disimuladas de agresión.

Otros motivos para pelear, mencionados por las chicas estudiadas por Ness (2004), son los insultos, la cólera reprimida y la lealtad a sus amigas. Ésta última sustenta a un amplio rango de asociaciones amistosas que muchas veces son alianzas temporales que les sirven de protección y hace posible que las chicas den salida a la cólera reprimida ante los problemas y las presiones cotidianas en sus contextos familiar y escolar. El último motivo para pelear fue la rivalidad por la atención y el afecto de los chicos y la autora lo explica a nivel de los intereses románticos que se mueven entre chicos y chicas todo el tiempo.

Una segunda aportación de Ness (2004) es su descripción de la forma en que pelean sus entrevistadas. Ellas le informaron que “rechazan las peleas a rasguños, jalones de cabello, piquetes de ojos y mordidas porque consideran que “eso es pelear como niña”. Así que pelean a puñetazos y patadas, la mayoría de las veces sin usar armas. Las adversarias dijeron sentirse nerviosas antes del pleito porque está en juego su reputación y su seguridad. Las peleas se prolongan dependiendo de qué tan parejo vaya el enfrentamiento y éste termina, generalmente, cuando los mirones consideran

que ya ha sido suficiente. Ese momento puede estar marcado por la aparición de sangre. Frecuentemente, vayan ganado o perdiendo, las chicas quieren seguir peleando y necesitan ser contenidas ante la intensidad y la tenacidad que exhiben en sus peleas. A decir de esta autora, casi ninguna de sus entrevistadas declaró sentimientos de culpa y la mayoría adoptó un razonamiento moral para justificar sus acciones por el daño infringido a sus rivales, su consideración fue: “Yo se lo hago a ella, porque si no ella me lo hará a mí”.

Una tercera aportación de Ness (2004), coincidente con los indicadores de Thomas (2003), confirma que la violencia representa para las chicas una estrategia de autodefensa y búsqueda de seguridad. Desplegar fuerza, aún en ausencia de un verdadero peligro, es una forma de construir una reputación que podría ayudar a detener futuros ataques en su contra. Por lo tanto, ser buena para pelear tiene un valor instrumental para una chica en barrios donde existen amenazas para la seguridad personal. Ser alguien temida, le gana respeto y estatus ante las y los demás, y sus amigas se siente seguras de contar con ella porque no las dejará solas sí se tienen que enfrentar a otras. Paradójicamente, tener una combinación adecuada de popularidad y reputación pone a una chica a salvo de tener que pelear constantemente.

El extenso trabajo de Ness (2004) aporta información relevante sobre la agresión entre las adolescentes e intenta demostrar que el interjuego de fuerzas sociales y culturales, con factores individuales, permite explicar la violencia y la agresión femeninas.

Indicadores psicosociales de la violencia física femenina adolescente

Thomas (2003) realiza una exhaustiva revisión de los resultados de algunas investigaciones sobre la agresión y la violencia entre chicas, para distinguir los indicadores que favorecen el involucramiento femenino en intercambios de violencia extrema (peleas callejeras y pandillas). Aquí presento algunos de ellos por su significación para esta tesis.

Un primer indicador detectado por Thomas (2003), en el trabajo de Moretti *et al.* (2001; citado en Thomas, 2003), es la imagen de sí mismo que tiene la persona joven y se denomina “auto representación o representación de sí mismo” (*self-representation*). Estos investigadores encontraron que una representación *negativa* de sí mismas (complementada con el hecho de que las chicas además creían que sus pares y sus

padres les veían de esa manera), predice el involucramiento de las chicas en formas abiertas y relacionales de agresión. La conducta agresiva podría posibilitarles el control y la manipulación de su ambiente, así como el castigo a sus pares que las habían rechazado o burlado.

El segundo indicador identificado por Thomas (2003), proviene de la investigación etnográfica de Chesney-Lind (1995), donde a través de entrevistas con cientos de chicas miembros de pandillas, los investigadores encontraron que las razones que ellas argumentaban para unirse a una pandilla, están relacionadas con sus deseos de tener o crear un sentido de familia.

Un tercer indicador, citado en Thomas (2003), a partir de los resultados de Pugh-Lilly *et al.* (2001) entre chicas de raza negra físicamente agresivas, es el hecho de que las chicas se involucran en intercambios de violencia como una forma de *autodefensa*. Este equipo encontró que la primera razón de este grupo femenino para pelear o usar armas fue defenderse y protegerse a sí mismas. En todos los casos estudiados, ellas recibieron múltiples amenazas antes de agredir a su agresor(a).

En relación con este tercer indicador, Simmons (2006; citado por Thomas, 2003) dice que las alianzas que se forman entre chicas de minorías y de la clase trabajadora, se realizan para defenderse unas a otras físicamente. Las chicas a menudo mencionan la necesidad de pelear en defensa de sus amigas, hermanos y primos tanto como para su autodefensa. La agresión física es vista como una parte esencial de la preservación de su dignidad.

En el estudio de Lucas (2000) con adolescentes blancas y negras del sur de los Montes Apalaches, Thomas (2003), encontró un cuarto indicador: su violencia ocurría en respuesta a un ataque inminente. Las participantes se percibían como “buenas” chicas forzadas a responder como “malas” por otros que las violentaron. En el momento de su acción violenta, las chicas sólo fueron conscientes de sus cuerpos saltando, golpeando, aplastando, pegando, pateando y rasguñando. Mediante su conducta violenta, las chicas ya no se sintieron asustadas, débiles ni solas. Por el contrario, se sintieron intrépidas, grandes y fuertes.

El último indicador de interés para esta tesis, citado en Thomas (2003), es el hallazgo de Pearson (1998) que confirma que las chicas cometen los más severos actos de violencia en forma grupal más que en solitario.

4.2 Prácticas relacionales entre chicas adolescentes de secundaria

Las prácticas relacionales entre las adolescentes de secundaria son amplias y complejas. A partir de este apartado se analizan los registros ilustrativos de una amplia gama que va del compañerismo a las violencias físicas.

4.2.1 La complicidad entre “compañeras”

Las chicas que son compañeras de grupo conviven durante las actividades extraescolares. Al compartir en diferentes contextos, establecen linderos y lazos de participación a la vez que, temporalmente, amplían sus círculos de relación social al sentirse incluidas durante algunas experiencias de vida juvenil.

Dentro de esas actividades, aun cuando no exista la amistad entre compañeras, se manifiestan con gran fuerza *la secrecía* y la *complicidad*, especialmente cuando llevan a cabo acciones que rompen las reglas escolares como ingerir bebidas alcohólicas al irse de pinta²³ o durante una excusión escolar. Esta práctica se realiza en grupos, femeninos o mixtos, en lugares aledaños a la escuela o durante actividades extraescolares.

Cuando la ingesta de bebidas alcohólicas se lleva a cabo fuera de la escuela en días de clase, podemos identificar una especie de *rutina organizada*: las chicas se ponen de acuerdo con otras chicas (o también con chicos) para comprar tequila o brandy, acuden a la escuela en el horario normal y uniformadas (algunas llevan ropa de calle en la mochila para cambiarse), no entran al edificio (o se saltan la barda trasera) y se van “de pinta” a beber usualmente en parques públicos cercanos. Pasan el tiempo conversando, compartiendo problemas o coqueteando. Cerca de la hora de salida regresan a la escuela para esperar afuera el timbre y regresar a casa con sus amigos o padres (si es que éstos las recogen). Con frecuencia, es entonces que la trabajadora social reconoce los signos de la ingesta de alcohol en las chicas (y/o en los chicos), las reporta y envía un citatorio a sus padres (*Independencia.TV.17.09.2007.1.Ent.Padres.Edith*).

²³ De acuerdo a la información recabada, en la perspectiva de docentes, orientadores y trabajadoras sociales entrevistadas, la experimentación con el alcohol les parece más frecuente entre chicas que entre chicos y la consideran relacionada con problemas como violencia de padres a hijas, separación de los padres y divorcios (*Independencia.TV.17.09.2007.1.Ent.Padres.Edith*).

En un caso diferente, Sandra y Michelle, de segundo año matutino de la Secundaria “Revolución Mexicana” narran su experimentación con bebidas alcohólicas durante una actividad extraescolar. Esta es una rutina menos organizada, más espontánea -si bien deseada y pensada con anticipación- que también rompe las reglas y las acerca al mundo adulto, pero se caracteriza más por “vivirse” con una socialidad (Maffesoli, 2004) desbordada que a pesar de su intensidad, trata de pasar desapercibida para la autoridad: *Se puso bien loca, hasta les mentó la madre a los agentes de tránsito que detuvieron el camión.*

Según dijeron las chicas, durante este viaje todo el grupo iba haciendo relajó (Saucedo, 1995). Ellas quieren creer que el ruido y los chicles de menta, ocultaron el movimiento y el olor del consumo de bebidas: *Fíjese que no se le notó maestra, porque comió como una caja de chicle's de pura menta... (Revolución Mexicana.TM.22.04.2008.2.M.novios y alcohol).*

Con los trucos desplegados para ocultar su consumo de alcohol, las chicas están regulando su participación en un interjuego entre la complicidad y la toma de riesgo. Su forma de experimentar con el consumo de bebidas alcohólicas aparece como una manera de “jugar” un rol adulto, de afirmar los lazos entre compañeras en torno a burlar las reglas disciplinarias e incluso, como forma de expresar su socialidad (Maffesoli, 2004).

Al transgredir las reglas escolares y sociales que prohíben la ingesta de bebidas a las y los adolescentes, las chicas están experimentando ciertos aspectos de la concepción de Corsaro (2007:10) sobre la *rutina cultural entre pares*. Al menos en cuanto a “la transformación de sus prácticas infantiles y la adopción de prácticas” que encuentran más acordes al proceso que tiene como fin “alcanzar las destrezas necesarias para la apropiación del mundo adulto”. Además, llevar a cabo esta rutina en forma encubierta les facilita compartir un secreto y actuar en complicidad. Ambas vivencias les proporcionan, al menos durante la aventura, la oportunidad de participar dentro del mismo círculo social compartiendo una acción de oposición y de resistencia a las normas adultas que rigen sobre las y los menores (Eder y Kawecka, 2003).

4.2.2 Ludismo femenino y hermandad entre amigas

Las chicas que son amigas²⁴ manifiestan diversos intercambios físico-lúdicos a través de los cuales aprenden a medir los límites para el encuentro corporal (Saucedo, 2004) y a la vez muestran ante los demás la confianza y la intimidad compartidas. Cuatro integrantes de un grupo de amigas de primer año en la Secundaria “Independencia”, turno matutino, desplegaron una práctica relacional caracterizada por empujones, pellizcos, risas, bromas y patadas. Ellas ejecutaban estos movimientos con suavidad, al mismo tiempo que daban curso a sus conversaciones:

Entrevistadora: *Desde que vengo a la escuela... yo las veo que se pellizcan, ella te aventó una media patada... ¿se llevan?*

Coro: *Ajá*

Entrevistadora: *¿Se avientan, se pellizcan?*

Sheila: *Luego sí, luego sí nos empujamos pero así despacito, nada más es así, un empujoncito leve (risas de todas), y las patadas nada más son así, así ¿verdad? (hace una patada de lado).*

Mariana: *Ah, sí, porque luego también, tiene su pie así (de lado), le hacemos así (le doblan las rodillas), y como que se cae pero no se cae.*

Entrevistadora: *Ajá, le golpean la rodilla por detrás.*

Coro: *Ajá, así es el juego.*

Entrevistadora: *¿Eso nada más se hace entre las de la bolita?*

Mariana: *No, nada más entre nosotras cuatro.*

Mediante sus juegos ellas manifiestan su pertenencia a un grupo de chicas, la exclusividad de su filiación y su cercanía física-afectiva.

Un rasgo significativo de este *ludismo femenino* adolescente es que en su manejo del lenguaje estas chicas minimizan, o en ocasiones trata de descartar, el

²⁴ El tema de la amistad ha sido trabajado por Grijalva (2010) y Hernández (2007) dentro de la línea de investigación “Jóvenes y bachillerato”, dirigida por el Dr. Eduardo Weiss. En mi caso, también salió a relucir el tema de la amistad durante las entrevistas. Las chicas definieron “la confianza” como base para “llevarse bien”. Para ellas, la relación de amistad se configura en función de la intimidad y la confianza ganada a través de la convivencia de calidad. La intimidad y la confianza, integran la dimensión emocional que define la relación de amistad. Esta dimensión emocional tiene una implicación que es a la vez personal y colectiva.

sentido agresivo que puede tener un golpe, un empujón o una patada. Con este propósito, estas amigas utilizan *diminutivos* como cuando dicen “un empujoncito leve”; *atenuantes* con los que describen que el empujoncito leve es “nada más así” o *condicionantes restrictivas* que delimitan pertenencia y señalan exclusividad como en la frase “nada más entre nosotras cuatro”. Dichos modificadores también señalan verbalmente los *límites* que el grupo de amigas impone a las dimensiones conductual y física de su juego para preservarlo como tal, aunque se “lleven pesado”.

“Jugar pesado” es más seguro de llevar a cabo entre amigas que se tienen confianza, se “llevan bien” y ponen cuidado en no hacerse daño. Este tipo de encuentro es una forma de experimentación con la propia agresividad a fin de aprender a manejarla interactuando con alguien a quien conocen, toleran y en quien confían.

Cuando las amigas se sienten seguras por formar parte de un grupito, se unen e identifican entre sí, es decir, se hermanan y van ejercitando separaciones y diferenciaciones (ser “zorras” o ser “decentes”) que influyen en su posicionamiento dentro del grupo de pares.

La categoría de *hermandad*²⁵ alude a una identificación de la amiga como hermana o prima. Esta misma tendencia fue referida por Thomas (2003) en su revisión de la investigación llevada a cabo por Joe y Chesney-Lind (1995) con cientos de chicas integrantes de pandillas. Entre las razones de las chicas para unirse a una pandilla, destacaron sus fuertes deseos de tener o crear un sentido de familia. Las identificaciones tienen la propiedad de nuclear a los semejantes y excluir a los que se perciben diferentes u opuestos.

Respecto a este tema mis interlocutoras son otras tres chicas de primer año del turno matutino de la Secundaria “Revolución Mexicana”. Todas ellas de estatura y complexión media -casi de la misma estatura-, morenas, de cabello negro largo. Están vestidas con el uniforme para deportes: una pantalonera gris con líneas en azul marino. Al parecer usan una o dos tallas más grandes que la suya, los pants se les ven muy amplios y los llevan a las caderas.

Las chicas que definen su amistad como hermandad igualan su arreglo personal y su vestimenta, para expresar visualmente su unidad, cercanía afectiva y semejanza (Brendt, 2002b).

²⁵ Desde la antigüedad, las alianzas entre mujeres se conocen como “hermandades”. El mismo término ha servido para identificar el tipo de vínculo que establecen las chicas en pandillas o bandas y, en este caso, entre amigas muy unidas que forman un frente para su autodefensa contra la agresión de sus rivales.

La uniformidad de su vestimenta sigue los cánones de “igualdad” que persiguen las bandas al confraternizar. En cuanto al estilo de su ropa, aunque portan uniforme escolar, las chicas parecen estar siguiendo las tendencias –ya convertidas en globales- que aparecieron en los Estados Unidos, entre los grupos de jóvenes chicanos y latinos autodenominados “cholos”, hace ya algunas décadas.

En cuanto a su arreglo personal, mis entrevistadas se peinan en forma similar, con una buena parte del cabello al frente cubriendo uno de sus ojos, en dos de ellas el izquierdo, en otra el derecho. También están maquilladas en forma similar: se han delineado los ojos en color negro, sin sombra en los párpados, labios en color rojo brillante y esmalte de uñas en color negro. Todas llevan el pelo largo recogido en una cola de caballo, la de una de ellas se forma de rastas que le llegan a media espalda.

Las amigas que son como hermanas han asumido entre ellas identificaciones que se sostienen en recursos materiales y simbólicos del entorno y ocurren en ciertas condiciones (Hall, 2003; citado en Grijalva, 2010). Las identificaciones juveniles más visibles están relacionadas con la apariencia (fachada personal) y el consumo. La manera de vestirse, arreglarse y cortarse el pelo en los jóvenes se vuelve, por un lado una expresión individual y por otro colectiva, porque los remite a un grupo o colectivo (Grijalva, 2010).

Entrevisto a estas chicas en el área de orientación a donde acuden a denunciar a otra chica –rival de amores- por amenazarlas. El enfrentamiento no llegó a la violencia física y, sin embargo, para ellas representa un riesgo real ante el que cierran filas:

Entrevistadora: *...hace rato dijiste “si se meten con mi amiga, aunque no sea mi familia es como si se metieran con todas” ¿sí lo repetí bien?*

Fernanda: *Ajá, sí... es que nosotras somos muy unidas, entonces cuando una se siente mal o tiene algún problema nosotras estamos para apoyarla, por eso no nada más somos amigas, nos apoyamos como hermanas, de hecho aquí decimos que somos primas...*

(Revolución Mexicana.TM.27.05.2008.3.Ent.Pleito.Aas.Reflexion esamorosas)

Este trío de amigas expresa su unidad en sus juegos de apuestas, en coqueteos con amigos y ante los enfrentamientos que resultan de las rivalidades por la atención de los chicos. La afrenta que le hacen a una de ellas se la apropian las tres y le dan prioridad.

Su amistad como hermandad supone parcialidad (Luke y Bartky, 1999). Hermanarse las compromete a ser leales unas con otras y a vincularse como si fuesen de la misma sangre. Supone el cuidado y atención en todos los sentidos y el desarrollo de la solidaridad. La empatía y encontrar a “otra como yo” definen la alianza. Su alianza ha resultado de compartir malestares, tensiones y de enfrentar conflictos o amenazas.

Simmons (2006:183) dice que “las alianzas que se forman entre chicas de minorías y de la clase trabajadora, se realizan para defenderse unas a otras físicamente”. Las chicas a menudo mencionan la necesidad de pelear en defensa de sus amigas, hermanos y primos tanto como para su autodefensa; es decir, utilizan la violencia física como parte esencial de la preservación de su dignidad (Thomas, 2003).

4.3 Razones para pelear

En los relatos de las adolescentes de secundaria, las razones para pelear²⁶ aparecieron como motivaciones para las peleas verbales -que ellas llaman “peleas de boca”- y llevan a cabo por medio de burlas, insultos, chismorreos y viboreo, así como para las peleas físicas²⁷. Raramente ambos tipos de encuentros son motivados por una sola de las razones para pelear, pero aquí las analizo por separado para una mejor exposición.

4.3.1 “Las chavas nos peleamos por cuatro razones”

Las amigas no sólo platican sus problemas o se hermanan para enfrentar a sus rivales. También los conflictos y la violencia forman parte de su cotidianidad en la escuela.

Dos chicas del segundo “C” de la secundaria “Revolución Mexicana” en su turno matutino, Michelle y Sandra, se interesaron en mi pregunta sobre los motivos para las peleas entre chicas:

²⁶ Aquí me refiero a peleas que empiezan a nivel verbal y pueden resolverse de esa manera o también pueden derivar por causas físicas.

²⁷ Considero que las peleas físicas tienen componentes verbales, no verbales y físicos.

Entrevistadora: *¿Cuáles son los motivos por los que pelean entre mujeres?*

Michelle: *¿Cómo qué maestra?*

Entrevistadora: *Como cuando te barren..., no entiendo por qué eso llega a ser una gran molestia.*

Sandra: *Bueno, lo voy a analizar y luego le explico.*

Sandra me buscó el martes de la siguiente semana y dijo:

Sandra: *Ya pensé en lo que usted quiere saber.*

Entrevistadora: *¿Qué pensaste?*

Sandra: *Bueno, pensé en las razones para los pleitos entre nosotras.*

Entrevistadora: *¿Cuáles son, según tú?*

Sandra: *Las mujeres, las chavas nos peleamos por cuatro razones: Para defender nuestro prestigio, por los chavos, por rivalidad o envidia y para ser populares. Espero que le sirva. Ya me voy.*

(RevoluciónMexicana.TM.16.10.2007.5.pleito.mujeres.razones)

Sandra destaca como vocera de su grupo de pares y asombra con su reflexión sobre las relaciones y los motivos para las peleas entre chicas. A partir del ejemplo de las *miradas de barrida*²⁸ propuesto por mí, ella toma su tiempo y aporta una respuesta clara y precisa donde identifica *cuatro razones para las peleas entre las chavas*.

Si bien la pregunta inicial se refería a las peleas físicas, estos motivos pueden estar presentes en todo tipo de enfrentamientos. En primer lugar, Sandra cita como razón para pelear a la “defensa del prestigio personal” que -como dice Buelga (2009)- ocupa un lugar muy importante entre los grupos de pares adolescentes. Desde otra perspectiva, Saucedo (1995) nos dice que para cada chica es importante la imagen que de sí se forman los demás, por lo tanto trabajan para cuidarla, resaltando la cuestión del prestigio social como parte de su presencia en la escuela. Un prestigio alto

²⁸ Durante el recorrido en campo apareció este término en palabras de las chicas. Las explican como miradas intensas que pueden llevar intenciones de reto, burla, desdén, desprecio, provocación, entre otras, con las cuales una de ellas trata de mostrar indiferencia, altivez o superioridad sobre su rival.

o positivo fortalece la posición de una chica en el mundo social de sus pares construido como expresión de la vida juvenil dentro de dicho contexto.

En segundo lugar, Sandra menciona “los chavos” como razón para pelear. La aportación de Sandra a este estudio alentó mi escucha de otras respuestas a la misma pregunta. Otras chicas de la misma secundaria y turno, consideran que los problemas entre ellas son por esta misma razón y ampliaron lo dicho por Sandra al mencionar diversos motivos que, en sí mismos, también implican rivalidad y competencia por la atención del chico en disputa: *“normalmente los pleitos siempre son por dízque los chavos, que “ése es mío”, “yo lo vi primero”, “a mí me quiere más”, “tú no lo alcanzaste a agarrar” o así...”* (Revolución Mexicana.TM.05.02.2008.problemas entre chavas).

La tercera respuesta de Sandra, “rivalidad o envidia”, igualmente corresponde con lo dicho por sus compañeras. La emergencia de rivalidad entre las adolescentes, está condicionada por la tendencia competitiva y jerárquica dentro de la que viven las relaciones entre ellas. Dicha tendencia se expresa también en la envidia (desear para sí lo que otra tiene). Es decir, cosas, prestigio o la relación con un chico. Los dos motivos anteriores expresan los propósitos femeninos de lograr y conservar la atención e interés de los chicos, de posicionarse por sobre una rival y/o, por medio del enfrentamiento, dar salida a la tensión que representa la envidia como contenido de la dimensión emocional que moviliza e intensifica la rivalidad.

En cuarto lugar, Sandra dice que las peleas entre las chicas se llevan a cabo “para ser populares”. La popularidad es un aspecto del prestigio o reputación social que indica haber alcanzado una posición reconocida y superior a la del resto de los pares en base a las actuaciones que son valoradas positivamente dentro de su grupo de pertenencia como, por ejemplo, tener muchos amigos y amigas, ser muy conocida(o) entre compañeros de otros grados, ser considerada “guapa”, ser popular entre los chavos, etcétera.

Las respuestas de Sandra confirman el sentido instrumental de la agresión relacional y la violencia física. Al enfrentarse “por los chavos” y por “rivalidad o envidia”, las chicas expresan sus propósitos de lograr la atención de los chicos, de conservar el interés de uno de ellos, de posicionarse como más populares por sobre una rival.

4.3.2 La traición de la confianza, la ofensa al honor y al prestigio femenino

Otros motivos para las peleas entre chicas son la traición, la ofensa al honor y al prestigio como mujer. La revelación de un secreto, que pone en duda el honor y el prestigio de una chica, rompe la confianza y abre una brecha en la confidencialidad y la confiabilidad que se espera de una amiga.

Isabel es una chica de tercer grado matutino de la Secundaria "Independencia". Ella se creó una imagen de valiente y agresiva a base de aceptar todo tipo de retos y de sobrepasar límites. A decir de ella misma, en su grupo escolar la catalogan como "*una niña que no tiene miedo, que a todo se avienta*". La orientadora facilitó la entrevista porque la chica reveló un secreto y la afectada la retó a pelear por la traición, pero también en defensa de su honor y prestigio como mujer.

El secreto revelado es sobre la relación sexual entre su amigo Juan Carlos, y su retadora. Ambos son sus compañeros de grupo. Su amistad con Juan Carlos había llegado hasta el intercambio de confidencias, pero él no le había confiado nada sobre su práctica sexual. Hurgando en la mochila de su amigo encontró unas cartas al respecto. Sorprendida por su contenido, dio aviso de su hallazgo a la trabajadora social, con graves consecuencias para los involucrados.

De este modo Isabel abrió una brecha en la confidencialidad y rompió la confianza mutua que radica en la expectativa de que los amigos no revelarán secretos, no romperán promesas y no sabotearán otros lazos vitales para su amigo(a) dentro de su red de pares (Stanton-Salazar y Urso, 2005).

Al exponer tal secreto, Isabel rompió el delicado equilibrio de la amistad (Simmons, 2006), afectó el prestigio y la situación escolar de sus dos compañeros y los suyos propios. Para recuperar la tranquilidad, la confianza en sí misma y su prestigio, posteriormente aceptó pelear y ganó. Con ello, logró conservar su posición dentro de la jerarquía grupal y, a su vez, proteger su representación de sí misma como "chica aventada". Ser calificada como "cobarde" es para ella una representación negativa. Cambiar tal definición de su persona y volver a ocupar su ubicación y jerarquía grupales como una "chica que no tiene miedo" es el motivo que la anima a participar en la pelea.

Las razones para pelear aquí identificadas se relacionan con la construcción y defensa de una imagen femenina competitiva, física y socialmente violenta y que cubre parámetros actualmente apreciados en el mundo femenino adolescente; los cuales no

corresponden con los dictados de un modelo de femineidad tradicional caracterizado por la pasividad, la suavidad y la vulnerabilidad.

4.4 Las agresiones relacionales

El lenguaje corporal intrusivo, las “miradas de barrida”, las expresiones gestuales ofensivas, el viboreo, el chismorreos, la intimidación y la exclusión social son algunas de las vías –identificadas en esta y en otras investigaciones- que las adolescentes tempranas adoptan para competir, rivalizar, mostrar su animadversión o rechazo, atacar las relaciones y sentimientos de sus rivales o enemigas e infringirles dolor psicológico, o como estrategias de lucha para afectar la posición y popularidad de la otra o para mantener o acrecentar las propias. Las agresiones relacionales también funcionan como estrategias para configurar y fortalecer la integración de sus grupos de amigas.

El proceso de integración en los grupitos de amigas que se identifican entre sí, incluye a la vez la diferenciación, separación o discriminación de otros. Para López, Paulín y Tomasini (2008) una cuestión central en la emergencia de los conflictos entre pares es el “tratamiento de las diferencias”. Ellos reconocen que en muchos casos las burlas, los cuchicheos, los empujones (etcétera), están relacionados con las divisiones y distinciones que las y los adolescentes establecen entre los que perciben como parecidos y como diferentes a ellos, según algunos criterios determinados por su grupo de amigos(as).

En acuerdo con estos autores, además, sostengo que la discriminación, en tanto estrategia para la diferenciación de otros grupos de amigas, está en el origen del paso de la agresión relacional a la violencia física.

4.4.1 Estrategias de difamación en la lucha por el prestigio y la reputación: el viboreo y el chismorreos

La tensión entre las adolescentes puede tener motivos diversos y manifestarse a través del intercambio de agresiones relacionales. Para resolver sus disputas empiezan a viborear o a chismorrear a fin de desacreditar a una rival, ganar o defender su prestigio y la reputación que les aseguran una buena posición y mayor popularidad dentro de su grupo de pares, así como el logro de una identidad posicional personal.

Ambas formas de agresión social influyen en la configuración de los grupos de pares femeninas, y sus resultados sirven como experiencias que modifican su sociabilidad y su forma de relacionarse con las de su propio sexo. Es decir, todos estos actos constituyen fuerzas estructurantes de la conducta y de los sentimientos de las chicas que pelean y se enfrentan en escenarios locales (Ness, 2004).

Viboreo: "Una zorra se deja hacer de todo"

El viboreo califica como una forma de la agresión relacional indirecta e instrumental que ataca la reputación social de una rival a fin de diferenciarse socialmente de ella al desprestigiarla:

Andrea: Sí pero tú también hablas de mí, y dices que yo soy una chismosa, y dices que yo soy una mentirosa y que mis amigas no deben confiar en mí, entonces tú también has hecho cosas en mi contra,...

Su función instrumental aparece cuando al "hablar mal" de una chica, su rival tiene el propósito de lograr un impacto específico en el comportamiento de las y los demás hacia ella, así como ganar para sí misma una mayor aceptación y popularidad (Ness, 2004; Buelga, *et al.*, 2009). Esto último se logra destacando los rasgos negativos de su rival:

Andrea: ...entonces yo le dije, ¡ábrete!, lo hice así, ya ve que ella es más robusta, entonces yo le dije "estás gorda", y ella se enojó y es cuando me avienta la cachetada,...

(Independencia.TV.14.04.2008.1.Aas.pleito en aula)

Para superar a sus rivales, las chicas desmenuzan su imagen y su comportamiento a través de una evaluación negativa que les permite dar cauce a la animadversión que sienten hacia ellas pero sin mostrar un enfrentamiento abierto (Saucedo, 2004). Aunque no siempre éste último se desea o se logra evitar.

El círculo de amigas también se fortalece al compartir las percepciones negativas y los juicios que efectúa sobre otras muchachas externas a su grupo:

Marisa: *Eran bien puercas, una niña que se llama Carolina, todos los niños la querían a esa niña, pues cuando jugaba dejaba que le tocaran y todo.*

Lolis: *Era así como que bien “fácil”, bien “zorra”.*

Entrevistadora: *Zorra..., ¿qué quiere decir zorra?*

Lolis: *¿Cómo le digo?, ¿cómo le puedo decir?*

Mariana: *O sea que es una chica fácil, o sea, que se deja...*

Lolis: *Que se deja de todo.*

Mariana: *Ajá, que se deja hacer todo, no tiene o sea, respeto, que un límite, o sea que sí deja que...la toquen.*

Las llaman “zorras”, “putas” o “chica fácil que se deja hacer de todo” para señalar que no se dan a respetar ni ponen límites a los requerimientos de contacto físico de sus compañeros. De esta manera, el viboreo sobre una chica funciona como una práctica de diferenciación social, que les sirve para enfatizar el hecho de que ellas sí ponen límites a las intenciones de sus compañeros:

Lolis: *Por ejemplo nosotras así tenemos un límite, de que nada más jugamos así, y nada más así (hace señales de que se avientan), así de los hombros y ya, así de tumbarlos con el pie, así (muestra cómo les meten al pie a los compañeros para hacerlos caer), ya después pero solamente cuando traemos el pants.*

Mariana: *Cuando vienes con falda nunca.*

(Independencia.TM.25.02.2008.1.Ent. Aas 1º.A)

Por mostrar esta actuación regulada por sus propias reglas en los juegos con sus compañeros, ellas se consideran a sí mismas como “decentes”, lo que les otorga una mejor reputación.

Chismorreo: "Ella se mete con los compañeros"

En diferentes épocas y lugares del país el *chisme* ha tenido dos interpretaciones culturales. Una dice que un chisme puede, o no, estar cimentado en una verdad o una verdad a medias. La segunda, establece que un chisme es *siempre* una mentira o un "falso testimonio" que se difunde sobre alguien.

El chismorreo femenino es un instrumento para atacar la reputación de contrarios (Owens, 2004; Simmons, 2006; Buelga *et al.*, 2009). Cuando es difundido en forma escrita y se reivindica su autoría, también se convierte en un medio para fomentar la reputación social de las autoras y se constituye en una agresión social directa:

Alexandra: *Maestra yo quiero reportarlas por lo que me insultaron y dijeron de mí en esa carta (la señala y cruza los brazos). Quiero que las castigue maestra (contiene el llanto, se ve muy enojada y su cara está enrojecida).*

Mónica: *No sé por qué te molestas, si estamos diciendo la verdad.*

Para Saucedo (1995), el recurso del chismorreo es una estrategia por medio de la cual las chicas realizan una evaluación moral de algo que está sucediendo. Al mismo tiempo, buscan consensar su juicio sobre ello entre los y las compañeras del grupo por medio de circular la información:

Alexandra: *¿Cuál verdad? Pruébalo... lo que pasa es que estás ardida por Juanjo me hizo caso a mí y no hallas como desquitarte. Eres una víbora.*

Mónica: *Seré una víbora pero no soy una puta como tú, que te acuestas con todos los del salón.* (En este punto Mónica se inclina hacia delante y habla a la cara de Alexandra, una de sus compañeras la toma del brazo, como impidiendo que se lance sobre su rival).

(Revolución Mexicana.TM.06.05.2008.3.Aas.carta con insultos)

A través de chismorreo, las chicas negocian significados, realizan recuentos y censuran a una compañera de grupo como resultado de haberse colocado en una posición de competencia dentro de un mundo donde, por ejemplo, un hecho de la vida amorosa –la preferencia de un chico por una de ellas- es objeto de disputa (Saucedo, 1995).

Una leve pero importante diferencia entre el chismorreo y el viboreo estriba en que mientras el primero busca esparcir el chisme para dañar y herir abiertamente a quién va dirigido; el viboreo suele mantenerse casi en secreto. Frecuentemente, ambos se constituyen en puentes que facilitan el paso de la agresión relacional a la violencia física.

4.4.2 Exclusión y discriminación

Los círculos sociales adolescentes se configuran mediante actos de convivencia con los que las chicas van definiendo con quienes pueden intimar y en quienes confiar. Éstos cambian sus configuraciones cuando sus integrantes han conocido aspectos personales de sus demás compañeras que no les agradan. Las adolescentes ejercen actos de diferenciación que constituyen agresiones relacionales puras sobre quienes no cumplen con los criterios para pertenecer a su grupo. Cuando ya que se sienten seguras en su posición dentro del grupito, caen en actos de segregación y discriminación que ejercen sobre las que antes fueron sus amigas.

La exclusión del grupo

Excluir a otras chicas hace posible que las adolescentes afirmen su pertenencia y jerarquía dentro de sus círculos sociales, así como la definición de exclusividad e intimidad que dan a su amistad. Para Buelga *et al.* (2009) lograr exclusividad en una relación a través de excluir a otros, convierte el evento en agresión relacional pura.

Las chicas posicionadas como populares adquieren la jerarquía que les permite establecer límites y condiciones a quienes desean integrarse a su grupo de amigas. Ellas construyen criterios para definir qué es válido y aceptable entre las integrantes de su círculo social.

Entrevistadora: *Entonces, Karen no es su amiga, en consecuencia se alejan de ella ¿o qué hacen?*

Marisa: *Bueno es compañera, ni como amiga me gusta la verdad, porque siempre habla mal de una y habla y habla... es voluble Karen.*

Lolis: *O sea, le dices algo para que no le diga a nadie y ya cuando ves, ya lo sabe todo el grupo.*

Mariana: *No puedes confiar en ella.*

Lolis: *En el taller luego así como, luego habla mal de ella, no voy a decir de quién ¿no?, porque si no después, y éste, y haga de cuenta que pues, yo luego así digo en mi mente "si así habla de ella, ¿cómo hablará de mí?"*

Marisa: *Nada más le dice una cosita y ya te empieza a decir muchas cosas.*

(Independencia.TM.25.02.2008.1.Ent. Aas 1º.A)

La exclusión se concreta con la imagen negativa de Karen por no reunir los criterios significativos para el grupo de amigas. Argumentan que es "dada a chismear y a crear problemas entre ellas".

Tanto las chicas que excluyen como la chica excluida, son sensibles a la imagen pública que se construye en torno a ellas, pues cuando ésta es negativa se colocan en posición de inestabilidad social.

Para Simmons (2006), la exclusión se produce de manera natural conforme las relaciones se hacen más íntimas. En sí misma, pretende crear un vacío social alrededor de la chica rechazada. Todo caso de exclusión es tan singular como la joven de quien se trate y debe evaluarse por sí mismo, contemplando no sólo las características y comportamientos del grupo excluyente sino también de quién ha sido excluida, especialmente en cuanto a sus habilidades sociales y sus necesidades socio-emocionales como ser aceptada o ser popular.

El mismo día de la entrevista con este trío de chicas, tuve la oportunidad de entrevistar a Karen. Ella es una jovencita de doce años, morena clara, de ojos grandes, cejas oscuras y bien definidas. Es robusta y alta en comparación con la mayoría de sus compañeras. Viste un uniforme limpio y bien planchado, lleva sus cabellos negros y

lacios atados en una gruesa cola de caballo. Mientras habla, su mirada es directa y triste.

La entrevista circuló por varios temas hasta que llegó al asunto de su amistad con Mariana. Ésta es una de las integrantes del grupo de amigas que excluye a Karen, la misma que, según se registra más arriba, había dicho “no puedes confiar en ella”:

Karen: Mariana también es mi amiga, porque a mí me manda ella cartas, o sea nos comunicamos pero por cartas.

Entrevistadora: ¿No se hablan en el salón?

Karen: Ella dice que no, que no es conveniente por lastimar a las niñas, le digo “quién sabe tu actitud tan rara porque a mí si me gustaría hablarte”, me gusta platicar, a veces me trato de acercar a ella, pero luego ella se aleja.

Para completar el acto de exclusión Mariana “se aleja” de Karen, maneja un lenguaje corporal de rechazo hacia su compañera. Así le expresa, sin palabras, que no forma parte de su círculo social pero termina por confundirla al respecto de su amistad cuando se comunica con ella por carta. El campo de exclusión tiene un peso afectivo que se expresa por las vías verbal y no verbal, aunque no siempre con congruencia entre ambas.

Como resultado, la jovencita excluida puede resentir los efectos de la exclusión social sin llegar a entender lo que sucede (Simmons, 2006) o bien puede llegar a sentir como su propia responsabilidad el no haber logrado entrar al círculo de amigas. Karen tuvo una experiencia bien distinta en la primaria, cuando Mariana aún era su mejor amiga:

Entrevistadora: ¿Mariana era de tus mejor amigas de la primaria?

Karen: Sí, éramos un grupito de amigas, éramos muchas de hecho éramos casi la mitad del salón las que nos juntábamos.

Entrevistadora: ¿Y entre ustedes no se hacían burla ni chismes ni nada?

Karen: No, de hecho éste no, lo único que nos comentábamos eran entre nosotros y cuando a mí me decían algo, les decía a

ellas y ellas lo sostenían, nunca lo sacaban, cómo éramos amigas juntas, unidas siempre... Ahora es diferente, ahora te cuentan algo que te presiona y lo sacas, a veces me sucede eso.

Entrevistadora: *¿Estás más sensible ahora que en la primaria?*

Karen: *Sí, me hacen falta mucho mis otras amigas (su voz se vuelve llorosa).*

En la primaria Karen era parte de un amplio grupo que recuerda como frente unido. Su solidez y confiabilidad le permitía a ella sostener un secreto. Ahora se siente vulnerable, insegura y sola ante la falta de una amiga cercana. Sus dificultades para relacionarse y para mantener su rendimiento escolar podrían persistir en el tiempo si no cambia su ubicación dentro del contexto escolar.

Bajo estas condiciones emocionales, sus actos se vuelven intrusivos e inconsistentes y como resultado, gestionan en quienes le rodean la intención de alejarse y alejarla de la convivencia en el grupo de amigas.

Discriminación y distinción social

Para Giménez (2003), la discriminación social se sustenta en la desigualdad de poder, de recursos y de status entre los grupos humanos y comporta un “conflicto de reconocimiento” entre dos grupos. En esta tesis, también implica cierta incivilidad (Furlán, 2003), entendida como la puesta en marcha (o el intercambio) de pequeñas violencias cotidianas que atacan el derecho que cada uno tiene de ser respetado.

La constante crítica de Vanesa y varias de sus compañeras de segundo año matutino de la Secundaria “Independencia” se centraba en Isis. Además, acompañaban sus comentarios con constantes burlas, murmullos y empujones durante el receso. De ella decían: “no tiene clase”, “su mochila es barata, está rota y sucia”, “es una pobre que no sabe vestir”. A Vanesa no le importó que Isis formara un dúo inseparable con Cecilia una chica conocida “porque siempre está en el cuadro de honor”.

Vanesa y sus amigas basaban sus agresiones relacionales en la *distinción social por diferencias económicas, étnicas y culturales* uno de los dos niveles

mencionados por López, Paulín y Tomasini (2008)²⁹ como forma de diferenciación psicosocial.

Giménez (2003:3) afirma que las actitudes discriminatorias de los individuos forman parte de un *pensamiento sociocéntrico* por el que se valora al propio grupo en superioridad con los grupos considerados como diferentes o inferiores. Entre más fina la diferencia, se vuelve más feroz la competencia.

La discriminación, cuando su fin es la distinción social, tiene el propósito de marcar una diferencia jerárquica y dar salida a la ira y/o el rechazo por medio de humillar a quien se percibe con menor jerarquía, pero también con cierta vulnerabilidad. La agresión relacional, desate o no la violencia física, se constituye en una de sus vías por medio de los diversos mecanismos verbales y/o corporales ya citados.

Las burlas, los insultos, los chismes, especialmente si son reiterados, tratan de disminuir o humillar a una chica para ubicarla en una menor jerarquía dentro del grupo de pares. Es decir, constituyen formas de agresión relacional que sirve a la discriminación, a la distinción social y al maltrato e intimidación entre pares.

Auto-exclusión para evadir el conflicto

La auto-exclusión es la elección de algunas chicas que –quizá conscientes de sus diferencias con sus compañeras-, prefieren mantenerse en la periferia de los círculos sociales femeninos para evitar las agresiones relacionales y la violencia de sus pares.

Ese es el caso de Erica. Ella cursa el primer grado en el turno vespertino de la Secundaria “Independencia”. Es una chica alta, delgada, morena, la piel manchada y reseca, la mirada triste, la ropa humilde y remendada. Llegué a entrevistarla porque la trabajadora social la eligió como “niña con problemas familiares”.

Al interrogarla sobre sus amistades en el salón. Su respuesta es escueta, ella prefiere marginarse de la mayor parte de la convivencia dentro de su grupo:

Entrevistadora: *¿Tienes amigas en el salón?*

Erica: *Sí, una o dos.*

²⁹ El otro nivel de diferenciación social se refiere a las *diferencias dadas por construcciones identitarias singulares*, es decir, por los estilos y las formas de ser personales.

Entrevistadora: *Y ese niño que salió de tu salón cuando yo fui a preguntar por ti ¿cómo es contigo?*

Erica: *¡Ah!, es buen compañero.*

Entrevistadora: *Y... ¿te han molestado, te han hecho bromas o algo te dicen?*

Erica: *No, no..., yo,... yo no me meto. Yo platico más que con unas cuantas amigas y ya,... eso es todo.*

(Independencia.TV.21.04.2008.1.Erica)

Erica no posee ninguna de las características de las chicas populares: apariencia física, ropa a la moda, liderazgo. Su decisión de pasar inadvertida parece estar basada en el temor a resultar lastimada por “problemas” con sus compañeras. Es decir, la auto-exclusión tiene el propósito de ayudarla a evadir el conflicto que representa el moverse dentro de los círculos sociales de pares sin poseer los atributos requeridos para ocupar una posición destacada, ganar prestigio o reputación.

Como ella, las chicas que se autoexcluyen pueden diferenciar entre quienes son sus amigas(os) y quienes solamente son compañeras(os), optan por participar escasamente de la vida juvenil en el aula para evitar ser notadas por sus pares. No hacen enemigos, pero son muy selectivas por lo que tampoco tienen muchos amigos.

Es común que sean tímidas, retraídas y eviten actividades escolares y extraescolares de grupo. Prefieren desarrollar sus relaciones fraternales e integrarse en otros contextos donde se sienten más seguras. Se trata de un actuar consciente. Han elegido la auto-exclusión (“yo no me meto”) para evitar ser agredidas socialmente.

Sin embargo, su disposición a autoexcluirse y las diferencias evidentes con sus compañeras -dadas por la distinción social y por las diferencias identitarias singulares- favorecen que su participación se lleve a cabo de maneras problemáticas, e incluso, llegue a ganarles la discriminación social que tarde o temprano resulta en la exclusión social activa que trataban de evitar pasando inadvertidas.

4.4.3 La “mirada de barrida” para retar a una rival

Las miradas de barrida entre rivales (Owens *et al.*, 2004) son formas de agresión relacional no verbal de tipo indirecto (Bjoerkqvist y Niemela, 1992) e instrumental (Buelga *et al.*, 2009) que se producen e intercambian por vía ocular y contienen significados propios de las chicas que se enfrentan entre sí por diversas razones.

Las chicas entrevistadas en los cuatro planteles observados para esta tesis, dijeron que las motivaciones para una mirada de barrida pueden ser provocar, retar, sobajar o burlarse de una rival.

En la Secundaria “Independencia”, turno vespertino, dos compañeras de segundo año tuvieron una discusión por la propiedad de un lápiz. Una tercera chica, Andrea, interviene en defensa de su amiga. La disputa le ha dado un pretexto para enfrentarse a Giovanna, una vieja rival suya. El enfrentamiento sucedió en ausencia del docente al final de la clase de español durante el cambio de hora-clase cuando los docentes se mueven de un grupo a otro.

La tensión entre ambas aumenta. A un intercambio de “miradas de barrida” le siguió la pelea dentro del aula:

Andrea: No mire, es que ella me mira feo, y a mí no me gusta que me miren así, me mira como barrida, y el día del pleito no fue como ella lo platica, sino que me grita, a mí no me gusta que me griten,...porque ya nada más enojándome, ya no me puedo detener, y me lanzo a puñetazos con quien sea, pero...

Giovanna: ¡Mentiras!, ella me ha mirado feo, me ha barrido,...

(Independencia.TV.14.04.2008.1.Aas.pleito en aula)

Ambas han intercambiado miradas “feas” y las significan como motivo de provocación de su propio enojo. En sus intercambios de miradas, las rivales relacionan el contacto ocular con un sistema de significados culturales de connotaciones malévolas. Valsiner (2005) señala que la naturaleza prosocial o antisocial de cualquier episodio –en este caso, el contacto visual- no es un hecho objetivo dado de antemano, sino resultado de un proceso interpretativo construido en colectivo por las participantes.

Molina (2008:86) dice que “las miradas se corresponden para desplegar una lucha, para expresar desprecio, burlas y ofensas. Los usos de la mirada en tensas

relaciones entre compañeros de curso manifiestan un ejercicio de poder que se asienta en asimetrías sociales”.

Las aportaciones de Ness (2004) coinciden en este último aspecto, pues ella encontró entre sus entrevistadas la opinión de que quien las mira “se siente superior a ellas”, o “piensa que es especial” y para ellas era el motivo más importante para pelear.

Por mi parte, además de los aspectos referidos a afirmar diferencias jerárquicas, observé que estas miradas pueden aparecer y acompañar la agresión relacional indirecta o directa de forma verbal y/o física; a veces, desde mucho antes que un enfrentamiento físico se lleve a cabo.

4.4.4 El insulto para intimidar a una rival

Elida asiste al tercer año en la Secundaria “Independencia”, turno vespertino. La elegí para la entrevista porque encontré que lidera un grupo mixto de nueve o diez muchachos y muchachas, que ha ganado fama dentro del plantel por agredir verbalmente a los maestros hasta hacerlos salir del aula, a veces llorando.

La chica tiene quince años, es regordeta, de baja estatura, morena, de cabello castaño oscuro recogido en una colita. Sus ojos café oscuro son pequeños pero brillan con un aire de astucia. Viste el uniforme escolar y éste se observa limpio, planchado y bien cuidado. Es reconocida por maestros y compañeros por sus altas calificaciones, pero también por ser confrontadora con sus rivales y estar presta para pelear y defenderse:

Elida: ...o sea, tengo problemas con hombres y con mujeres..., es que yo luego se me quedan viendo feo, y ya les digo “¿tienes algún problema conmigo amiga?”, y ya me dicen que no, y les digo “no, pues es que si tienes algún problema dímelo”, ya me dicen “no, pues, es que me caes mal”, y le digo “pero es que no te hago nada” y tú vas y me dices y ya... se me suelta tantito la lengua y ya empiezo el pleito.

Entrevistadora: ¿Cómo qué les dices?

Elida: Como ellas empiezan, luego les digo de groserías y que no sé qué, y de ahí dicen “no, mejor no nos metemos con ella”.

Entrevistadora: *¿Pero cuáles groserías usas?*

Elida: *Como pendeja, puta, zorra*

Para construir su prestigio “la chica brava” despliega una presencia firme y posee una gran habilidad para usar la violencia verbal –y en ocasiones la violencia física- como armas de autodefensa y búsqueda de seguridad (Thomas, 2003; Ness, 2004; Simmons, 2006).

Elida no cumple con el estereotipo de la “niña aplicada”. A ojos de sus pares y maestros, es una chica “fuerte y brava” que ha asumido una postura retadora a través de su forma de participar en el ámbito escolar mediante burlas, enfrentamientos verbales y físicos y, especialmente, por su habilidad para conducir las acciones disruptivas de su grupo de amigos y amigas en el aula, sin que ella pierda la capacidad de respuesta al contenido que el docente trata de transmitir.

El insulto y la confrontación con las rivales sirven a esta chica para disuadirlas de la pelea. De hecho, ella prefiere evitar las peleas:

Entrevistadora: *¿Eres buena para pelear?*

Elida: *Soy buena, pego con el puño cerrado... yo me llevo con todos en una forma que se llevan los hombres, más no me llevo como las mujeres*

Entrevistadora: *¿Te has peleado con chavas aquí o con hombres?*

Elida: *Pues con ninguno... pues nadie se quiere meter conmigo*

Entrevistadora: *¡Órale!, más vale la fama de pistolero que tener que sacar la pistola, dice por ahí, ¿así que tú no sacas la pistola? (bromeo).*

Elida: *No.*

(Independencia.TV.21.02.2008.1.Ent.E.3º.F)

Elida puede ser temida y, a la vez, ser popular por su fama como peleadora. Ella se percibe a sí misma como una endurecida y fuerte, con un estilo masculino en sus maneras de relacionarse que intimida a sus pares de ambos sexos. Ser una temida, le gana respeto y estatus (Thomas, 2003; Ness, 2004; Buelga *et al.*, 2009) y le permite crearse una identidad particular dentro de su grupo de iguales.

A través del prestigio ganado por su forma de relacionarse, esta chica brava logra construir y preservar la combinación adecuada de popularidad y reputación que la ayudan a detener futuros ataques en su contra.

4.5 De la agresión relacional a la violencia física

El paso de la agresión relacional a violencia física se produce frecuentemente en la interacción entre dos o más chicas que se enfadan o rivalizan por algún motivo.

“Son amigas y se llevan feo”

Los lazos de afecto, cercanía, confianza, intimidad y pertenencia que existen entre amigas pueden romperse si el ludismo femenino que exhiben como forma de mostrar su confianza e intimidad, se sale de cierto campo de regulación por medio de críticas, burlas u ofensas, que en esta tesis representan dificultades para medir los límites de la interacción social.

Dos compañeras de un tercer año del turno vespertino en la Secundaria “Independencia”, acostumbran “ponerse a jugar pesado” cuando no hay clase. Las jovencitas utilizan la crítica mutua -una forma de agresión relacional- a manera de “juego” durante la ausencia del docente:

Entrevistadora: *¿Qué fue lo que pasó?*

Orientadora: *Las chavas estaban platicando el viernes en una hora que les tocó libre, no vino el maestro de español. Primero de broma y luego de juego se empezaron a criticar y Maribel se enojó y le pegó a la otra en la cabeza, se le hizo un chichonzote que para qué te cuento, la agarró de los cabellos y la dio contra la pared, las demás apenas pudieron detenerla de que le diera otra vez,...*

Entrevistadora: *Pero ¿qué se criticaban entre ellas?*

Orientadora: *Parece que el pelo, el peinado,... al menos eso es lo que me dijeron a mí.*

(Independencia.TV.08.10.2007.1.Oa.supervisión.Aas)

Saucedo (1995), apunta que las críticas son expresiones de que la imagen personal está siendo evaluada. A las chicas les afecta la opinión sobre su persona y, por tanto, el posible daño a su imagen personal.

Las críticas mutuas, que empezaron como juego, se constituyen en un campo de ataque si una de las participantes toca un tema que enoja a su amiga. Así, surge la tensión entre ellas, se rompen los límites de la interacción amistosa y brota la ira. Esta dimensión emocional hace su aparición abrupta, sin contención, de forma aguda y con tal fuerza, que las conduce rápidamente a un alto grado de violencia física, abierta y directa.

Sobre las peleas entre amigas, Simmons apunta que “para comprender los conflictos entre las jóvenes es necesario conocer su intimidad porque ésta y la ira suelen ser inextricables” (2006:47).

Pero existe un *límite de tolerancia* a la agresión y la violencia que ha sido *autodefinido* (Mejía, 2006) como parte de una construcción personal. Las amigas que “juegan a criticarse”, por muy íntimas que sean, no siempre saben cuál es el límite de tolerancia –propio o ajeno- para su juego. Cuando alguna de las amigas sobrepasa este límite con sus críticas (ofensas o burlas), ocurre la reacción (verbal y/o física) que termina en el intercambio violento.

Violencia física auto-infringida y agresión relacional

En relación con la rivalidad o envidia -citada por Sandra como tercera razón para pelear- en los registros apareció un interesante caso de *violencia física auto-infringida* utilizada por una chica como vía para la agresión relacional instrumental e indirecta.

Dentro de los estudios sobre la agresión relacional de las jóvenes, se mencionan los temas de automutilación y autoagresión en relación con la depresión y el suicidio (Thomas, 2003). En cambio, no encontré documentado el caso de la violencia física auto-ejercida para dañar a otro.

En el caso registrado, la chica esperaba culpar a su compañera de grupo del daño recibido al presentarse como su víctima ante la autoridad escolar. Para lograrlo, ella misma se rasguñó la cara en busca de que culparan y expulsaran a su enemiga. Este es el relato completo:

Trabajadora social: *Así como lo oye... vino a decirme que los rasguños en la cara se lo había hecho una compañera con la que se odia desde el primer año, y yo le creí, y entonces citamos a la otra niña, y la otra niña lloraba y juraba y perjuraba que ella “no le había hecho nada”, y que “no le había hecho nada”, llore y llore. Y esta niña mentirosa trajo a su mamá, y también la mamá decía “pues que venga la mamá de esta otra muchacha” [...] pero esta niña tiene dos muy amigas con las que siempre anda muy pegada, y después de que las mamás salieron de aquí una de ellas me dijo, “maestra, quiero hablar con usted pero a solas”. Le dije “sí, dime qué es lo que pasa”. ¿Y qué cree que me dijo ella?, “no mire, es que Dora... ella sola se hizo los rasguños en la cara, me dijo que lo iba a hacer para ver si ahora sí lograba que expulsaran a Laura, pero yo no estoy de acuerdo con eso que está haciendo, está bien que nos caiga gorda, que le caiga gorda a ella, que no la pueda ver, pero... ¡eso maestra!, no, no me parece bien”. Entonces cuando ella me dijo esto, llamé a la tercera amiga, o sea, de las tres que siempre andan juntas y también le pregunté “¿tú qué sabes de esta situación?” y aunque tuve que presionarla un poco me dijo, “sí maestra, sí es cierto, ella sola se lo hizo, y nos dijo que iba a lograr que la expulsaran.*

(Revolución Mexicana.TV.06.05.2008.2.Aa.miente)

Esta relación de conflicto y rivalidad tiene una dimensión histórica, pues sabemos que inició en el primer año de secundaria. Las dos amigas íntimas de Dora sabían de su propósito. La chica que delata a Dora entra en tensión dado el conflicto entre mantener el secreto -tal y como la amistad lo exige- y su valoración moral de un acto que considera reprobable: la expulsión de una chica falsamente acusada. La otra amiga de Dora rompe la secrecía de su amistad ante la presión de la autoridad. Ambas chicas reflexionan y evalúan el efecto de estas acciones y sus consecuencias, así como su posición como observadoras de los acontecimientos.

En la relación de pareja (Mejía, 2006) he constatado la utilización de la violencia física auto-infringida como medio para lograr que la ley sancione al otro. Entre las

adolescentes de secundaria, la violencia física auto-ejercida tiene la intención de influir sobre la autoridad escolar y utilizar sus dispositivos disciplinarios para culminar una venganza y dañar a alguien por quien se siente animadversión y rechazo extremos. Aquí la violencia tiene el propósito consciente y premeditado de afectar a una compañera en su seguridad y en su permanencia en la escuela.

4.6 La violencia física entre chicas

Los casos en los que las rivales pasan de la agresión relacional (chismorreos, miradas de barrida, viboreo y/o intimidación) a la violencia física son los que permiten visibilizar los encuentros físicos como parte de las prácticas relacionales con las que las chicas defienden la integración de sus círculos sociales y se diferencian entre sí.

Para la perspectiva femenina adolescente, la violencia física se realiza en legítima defensa “a la que nos vemos obligadas” (*Revolución Mexicana.TM.16.10.2007.5.pleito.mujeres.razones*) ante agresiones relacionales previas. Esta explicación que las propias chicas dan sobre el origen de su violencia, coinciden con dos de los indicadores detectados por Thomas (2003): el argumento de la autodefensa y la disposición de las chicas a agredir a otras en respuesta a un ataque inminente.

4.6.1 La rabia y la ira en peleas espontáneas

Las adolescentes de secundaria se mueven dentro de su campo de relaciones mediante actos de identificación y diferenciación que suponen tensión y expresión de emociones y sentimientos. Éstos pueden llegar a niveles de violencia física a través de encuentros espontáneos que se salen de control o se posponen hasta llevarse a cabo como peleas concertadas.

La rabia, el enojo y la ira impulsan a las chicas de secundaria en ambos tipos de encuentros. Entre amigas o rivales la violencia puede alcanzar distintos grados durante el enfrentamiento físico dependiendo de si las participantes se regulan o dejan de controlar su enojo y le pegan con todo a su rival:

Andrea: ...entonces yo le dije, ¡ábrete!, lo hice así, ya ve que ella es más robusta, entonces yo le dije “estás gorda”, y ella se

enojó y es cuando me avienta la cachetada, y a mí no me gusta que me peguen, y entonces yo le devolví unos puñetazos y luego me tiró el pelo y eso me dio muchísimo más coraje, y lo que pasa conmigo y yo ya me conozco, yo ya lo sé, es que nada más me enoja y ya nadie me detiene, nada me detiene.
(Independencia.TV.14.04.2008.1.Aas.pleito en aula)

Al acto espontáneo movido por la ira, el enojo o por la rabia no media una acción cognitiva y es diferente de la reflexividad y la subjetivación que se despliegan al acordar y ejecutar una pelea ante el colectivo de pares. Socialmente no hay campo de orientación y guía para el manejo de dichas emociones e irrumpen en forma impulsiva. Como vimos, las peleas pueden aparecer en forma espontánea entre amigas -o entre rivales-, cuando irrumpe la emoción como reacción ante una agresión relacional. El disparador suele ser una frase que insulta por su significado dentro de la vida juvenil.

4.6.2 Las peleas femeninas como acciones concertadas

La tensión entre rivales también puede irse acumulando durante un período de tiempo si hubo, o no, un motivo para empezar a pensar que la compañera hizo algo ofensivo que justifique retarla y preparar mental, emocional y socialmente la pelea. En algunos casos, la explosión de la rabia y la ira pueden posponerse hasta desatarse durante una pelea concertada.

Las peleas a golpes entre chicas -al igual que las peleas entre varones adolescentes- son concertadas por las contrincantes, por sus amigas(os) o por un colectivo que las empuja a enfrentarse en un lugar convenido, a donde acuden compañeros y compañeras para alentar y proteger a su contendiente favorita.

Concertar la pelea consiste en establecer el acuerdo entre ambas partes sobre las reglas que seguirá el combate, tanto para su ejecución como para definir a una ganadora.

Para llegar a realizar las peleas como acciones concertadas que siguen reglas (como las que señalan quien va ganado la pelea). La mayoría de las veces las contendientes posponen la expresión de la agresión y la violencia por medio de la autorregulación o de la regulación social hasta llegar al lugar acordado a fin de dar

curso al encuentro fuera del edificio escolar a conveniente distancia de la autoridad escolar.

La escalada, la forma de pelear y los actores involucrados

Con frecuencia, las jovencitas que se sienten agredidas por las palabras, burlas, chismes, viboreos, insultos o miradas de sus amigas o rivales responden a sus agresiones retándolas a pelear a golpes.

Estas agresiones relacionales funcionan como provocaciones o acompañan al reto a pelear y pueden, o no, ser ignoradas durante un tiempo por las chicas que las reciben. El paso al intercambio de golpes puede ser dado por una de ellas o suceder a modo de enfrentamiento simultáneo.

En una pelea entre chicas es común observar la escalada de las violencias, verbal, no verbal y física. La escalada verbal consiste en el intercambio de insultos y ofensas –provocaciones verbales- que van subiendo de tono y de volumen. La escalada física y no verbal entra en progresión por medio de empujones, jalones de cabello, intercambios de cachetadas, destrucción de objetos, etcétera. Como podemos observar aquí:

Orientador: *¿Y qué pasó ahí?*

Andrea: *Ahí sigue un aventón de Giovanna para mí y luego éste,...*

Giovanna: *Dile, dile que luego me das una cachetada.*

Andrea: *Sí, pero tú me estiras los pelos.*

Giovanna: *Y de ahí ella se va a darme de puñetazos en el cuerpo y yo, ... yo le contesto.*

Orientador: *¿Ahí para la cosa?*

Giovanna: *No, nos damos varias veces de puñetazos hasta que yo le pego pero con las manos abiertas, y ella me gana.*

Andrea: *Cuando Giovanna me pega con las manos abiertas la jefa de grupo nos separa con la ayuda de otras compañeras.*

(Independencia.TV.14.04.2008.1.Aas.pleito en aula)

Con frecuencia, las peleas se desarrollan mediante patadas o puñetazos – consideradas hasta hace poco sólo como formas masculinas de pelear- que se dirigen principalmente a la cara o al estómago. Algunas chicas utilizan también formas de pelear consideradas femeninas, tales como jalones de cabello, manotazos o rasguños a la cara. Al igual que entre las chicas estudiadas por Ness (2004), las jovencitas entrevistadas en esta investigación consideran que pegar con las manos abiertas es un signo de “debilidad”, de que quien lo hace va perdiendo la pelea y de que la acción violenta ha dejado de “estar pareja”, y por lo tanto, puede declararse una ganadora del encuentro.

Ambas adversarias ven en juego su reputación y su seguridad (Thomas, 2003; Ness, 2004; Buelga *et al.*, 2009), de modo que la tensión acumulada y el significado social y emotivo que para cada contrincante tiene el enfrentamiento influyen en la intensidad con que van escalando el intercambio de golpes:

Isabel: Entonces aventé un puñetazo pero no le di, entonces ella me agarró del cabello, me jaló. Y según esto, dicen que ella me pateó pero no, o sea, yo no sentí nada. Entonces... mi reacción fue agarrarla a puro puñetazo.

Entrevistadora: Perdón... ¿sentiste coraje? ¿Recuerdas?

Isabel: No es que no fue como coraje... Fue así... no sentí coraje al pegarle, sino miedo a que ella me pegara a mí y que todos dijeran que ella me había pegado a mí. Fue eso y aparte era de que le di el primer trancazo y fue así como que pensé “ah, bueno ya le di el primero... ya... le voy a dar otro ¿no? Y... entonces cuando vi la sangre la solté y me hice para atrás y agarré mi mochila y le dije “no, yo ya me voy” y caminé ¿no?

(Independencia.TM.22.10.2007.1.Isabel.pelea)

En caso de que la intensidad de los golpes llegue a un punto de riesgo, el colectivo, una de ellas o sus representantes detienen la pelea siguiendo reglas acordadas que pueden ser: que aparezca la sangre, que haya lesiones leves o alguna de las contrincantes empiece a pegar de “forma femenina” o con las manos abiertas.

Además de las protagonistas y los observadores de las peleas (Ortega Mora-Merchán, 1997), como ya lo anoté en el caso de las peleas entre varones, aparecen

otras participantes que alternan sus roles (Ruggiero, 2009): las *provocadores o calienta cabeza*, las *encubridores o tapaderas*, las *chismosos* y las *informantes*. Además, las observadoras también pueden grabar la pelea con su celular:

Orientadora: Ella es Cielo, es la publicista, es una de las alumnas que grabó la pelea y luego la puso en Internet para andarla pasando a todos como si fuera un espectáculo.
(Sec.Independencia.TM.17.09.2007.1.Pleito.C)

Esta diversidad de formas de participación me permite afirmar que el grupo influye en el resultado de la pelea, a decir de Maldonado (2005:733), “la ira se disipa o se inflama según la actitud del adversario o del público involucrado. [...] Los otros son los moduladores, y de acuerdo con las circunstancias y su influencia ejercen un papel de apaciguamiento o exacerbación”.

4.6.3 La autorregulación y la regulación externa

Regular la participación personal supone que cada uno, en función de su interacción con otros y de las normas colectivas, delimita hasta dónde se puede mover, es decir, determina si respeta o no los límites de su acción socialmente aceptados por los adultos o por sus pares.

En el caso de la secundaria, cada chica va eligiendo con cuales reglas disciplinarias se confronta, tiene un conocimiento previo de ellas y puede definir hasta donde llegar en función de su interés por permanecer en el plantel, de su necesidad de cuidar o recuperar su popularidad, su prestigio o de vencer a una rival. Un ejemplo es cuando las rivales reportadas se siguen insultando pero no se golpean para no obtener una sanción mayor.

A lo largo de una pelea, la regulación de la ira y de la violencia entre chicas es compleja. Con frecuencia, la decisión de hasta dónde regularlas no es razonada:

Andrea:... lo que pasa conmigo y yo ya me conozco, yo ya lo sé, es que nada más me enoja y ya nadie me detiene, nada me detiene, porque ya nada más enojándome, ya no me puedo

detener, y me lanzo a puñetazos con quien sea, pero...

(Independencia.TV.14.04.2008.1.Aas.pleito en aula)

Existe la posibilidad de que una chica “deje de aguantarse” o “no pueda contenerse”, de curso a sus impulsos y rompa su autorregulación. Ello requerirá que permita que la regulación provenga de otros. Ya sea que la chica acepte la regulación de sus pares, especialmente de sus amigas (“ya bájenle”, “ya párenle”), o que acepte la contención externa de la autoridad adulta (maestros, prefectos); ambas pueden actuar sobre una acción particular (“me gritó y a mi no me gusta que me griten”, “insultó a mi amiga”) o sobre una secuencia de actos de humillación y discriminación (“se burlaron de ella toda la semana durante el camino a la parada”).

En el caso de la contención entre pares, la confianza mutua y las alianzas creadas son la base para que las adolescentes depositen la regulación en sus pares. Para pedirla utilizan señales corporales (mantenerse cercanas unas de otras) y verbales (“no me suelten”):

Mónica: Seré una víbora pero no soy una puta como tú, que te acuestas con todos los del salón.

Al decir esto Mónica se inclina hacia delante y habla a la cara de Alexandra, una de sus compañeras la toma del brazo, como impidiendo que se lance sobre su rival.

(RevoluciónMexicana.TM.06.05.2008.3.Aas.cartacon insultos)

Estas señales para solicitar la regulación externa pueden aparecer –incluso- al mismo tiempo que retan a su adversaria con señales verbales y no verbales.

Saber que sus amigas podrán detenerla cuando sea necesario, refuerza en Mónica su sentimiento de seguridad y pertenencia al grupo. Una excepción, es permitir que la “jefa de grupo” detenga una pelea en el aula. Por su jerarquía grupal, la jefa se asocia a la autoridad adulta cuando cumple el mandato de cuidar la disciplina grupal y acude al área de orientación a reportar el enfrentamiento. En sus manos, la regulación externa pasa a ser parte de la contención institucional.

Es distinto cuando las rivales han acordado llevar a cabo la pelea fuera de la secundaria. La regulación colectiva de la violencia está puesta, en parte, en las contrincantes –que van definiendo como pegar para ganar-, y la otra parte de la

regulación está en el grupo que alienta con sus gritos el enfrenamiento y sabrá detenerlo cuando agarezcan señales corporales o lesiones que muestren quién ganó el encuentro bajo las reglas establecidas por el colectivo. En este caso, las chicas dejan correr sus impulsos de ira y rabia libremente para ganar la pelea.

4.7 Discusión

Durante la adolescencia ocurre una fase de aprendizaje y exploración en las relaciones que permite, en el caso de las chicas, construir nuevas definiciones y diferenciaciones con las que califican distintos tipos de relaciones y a las personas. Construir definiciones y diferenciaciones forma parte de los procesos que construyen la gran sociedad y las identidades colectivas y personales.

El calificar personas y relaciones es parte del proceso mediante el que las chicas configuran sus círculos sociales y juega un papel fundamental cuando se eligen entre ellas para determinar a quién reconocen como integrante de su grupo de pares cercanas. El reconocimiento social (mutuo) contribuye a establecer la identidad posicional de cada una de ellas.

Cuando las chicas, ya sean amigas o compañeras, se relacionan amistosa, agresiva o violentamente dentro del contexto escolar, están actuando dentro de la complejidad de un contexto de participación donde tienen que tomar decisiones, negociar reglas colectivas, manejar sus emociones y afectos, construir alianzas y enfrentar conflictos a fin de mantener su posición en el grupo de pares, construirse una reputación y conservar una imagen de sí misma lo más positiva, coherente e integrada posible. Actuar de estas maneras les permite sentir que tienen cierto control sobre sus vidas frente a los límites impuestos por la autoridad adulta.

También a través de sus prácticas las adolescentes organizan y reorganizan la configuración de sus mundos de relación -aquí consideradas como expresiones de la sociabilidad femenina adolescente- que posibilitan ubicar la estadía en la secundaria como un contexto útil para el despliegue de interacciones que ofrecen a las chicas oportunidades de experimentación, conflicto y confrontación que -con el menor daño o pérdida posible-, les ayudan a aprender las maneras de acercarse a sus compañeras y hacer amistades, a integrarse e integrar sus grupos de amigas, a poner límites a sí mismas y a las demás, a regular las consecuencias de sus enfrentamientos, a ser cierto tipo de personas (chicas decentes, zorras, etcétera), ganar prestigio y ser

populares, entre muchos otros aspectos de la vida juvenil y la sociabilidad femenina que se juegan en este contexto.

Entre las estrategias para construir sus círculos sociales, pude observarse que las bolitas de amigas organizan sus percepciones para maximizan o minimizan, -según convenga a los intereses de exclusividad del grupo en cuestión-, los rasgos de una amiga o de una enemiga. A partir de dichas percepciones, ellas justifican los términos de la relación y los hechos que se derivan de éstos. Esto es particularmente cierto cuando desean alejar, discriminar y/o lastimar (de diferentes formas) a quién(es) rechaza(n) como iguales.

En sus interacciones cotidianas, las chicas ponen en juego su subjetividad, su reflexividad y su carácter de agentes que negocian significados, construyen sus propios valores y normas grupales que –aún- no se ajustan del todo a las expectativas y normas adultas pero reconocen los linderos y delimitaciones que les marca la autoridad. Es el caso, por ejemplo, de la decisión de ocultar una pelea de la autoridad escolar y efectuarla fuera de la escuela a fin de evitar sanciones.

De acuerdo a las normas grupales en los planteles observados, entre las chicas las peleas físicas son “necesarias” para defender el prestigio personal o enfrentarse por la atención de un chico.

Una de sus prácticas más significativas y de la cual parte muchas de las prácticas violentas, la amistad, es un objetivo social muy importante que aporta positivamente a su reputación y su popularidad dentro de los términos sociales de sus grupos. Ésta se construye sobre definiciones y diferenciaciones: Para amigos y amigas guardan la comunicación de sus más íntimos pensamientos y vivencias personales y esperan recibir la misma secrecía y lealtad. Con compañeras y compañeros sólo comparten la convivencia cotidiana en el ámbito escolar.

El sustento de la amistad femenina adolescente es la confianza mutua, muchas veces puesta a prueba durante los juegos, los coqueteos, el “llevarse feo” y al competir por la atención de algún chico. En cualquiera de estos encuentros las amigas pueden llegar, en no pocas ocasiones, a cambiar su forma amistosa de relacionarse a través de la rivalidad, la traición, las diversas formas de agresión relacional y/o las violencias físicas.

La escuela sanciona las posibilidades de acción para el comportamiento agresivo y/o violento. En consecuencia, cada una de las rivales deduce hasta dónde se puede mover, de modo que la agresión y la violencia se expresan en diferentes grados

de gravedad, no sólo por la intensidad del intercambio sino también porque también pueden autorregularlas o regularlas/contenerlas en colectivo.

Establecerse y actuar bajo reglas que regulan la actuación personal es conducirse como un sujeto social. El adjetivo “social” aquí no significa “bien portado” sino interaccional, relacional, dispuesto a intercambios regidos por la sociabilidad y la subjetivación adolescentes. La auto-regulación se pone de manifiesto cuando al insultar, viborear, chismear o pelear entre ellas, saben con cuales reglas se están enfrentando, a cuales se someten y pueden elegir los límites de sus actos.

La decisión de regular la violencia de sus peleas físicas de una u otra forma tiene relación con las normas y reglas construidas grupalmente por las adolescentes en las escuelas observadas; a partir de las cuales, les parece “legítimo” el paso de la violencia simbólica a la violencia física y justifican como algo “natural”, las reacciones abruptas y el escalamiento de la violencia cuando les da “muchísimo coraje”.

Muchas veces su elección de pelear es explicada por ellas mismas como un acto impulsivo o falla de autocontrol, pero cuando las adolescentes dicen “no pude detenerme”, saben que pueden auto-regularse y que eso sería deseable, saben que la descarga agresiva puede posponerse o ser contenida desde fuera.

Otras veces depositan la regulación en manos de aquellas(os) en quienes tiene confianza para permitirles que “las detengan” o “las calmen”. Esa es la regulación grupal, que sirve para alentar o también para detener una pelea concertada. A través de palabras provocadoras o pacificadoras, la acción grupal regula el intercambio violento, en sus distintas fases como concertar, alentar o incitar, contener o dar por terminada la pelea.

La regulación grupal respeta acuerdos y detiene una pelea física cuando una de las contendientes muestra clara inferioridad porque pelea con las manos abiertas, o cuando aparecen lesiones (“un chichón” o un brote de sangre). Al no tolerar la violencia física excesiva el grupo reconoce que la sociedad castiga la lesión física –en los registros ampliados las madres que vienen al área de orientación hablan de la posibilidad de hacer una denuncia ante el ministerio público y/o recibir el pago de la atención médica –.

Estas prácticas relacionales femeninas poseen matices de juego, agresión y violencia, han sido naturalizadas por las adolescentes y les aportan las experiencias que median la construcción de su identidad femenina. Es decir, mediante dichas prácticas ellas se construyen y buscan ser reconocidas como el tipo de adolescente

que quieren ser: ya sea una chica brava con la que nadie se mete, como Elida; una chica aventada que toma riesgos, como Isabel; o una chica callada, como Erica, que no quiere ser vista y se autoexcluye de la convivencia tratando de evadir el conflicto y de salir lastimada.

Hechos como la peleas a golpes por el interés de los chicos, los insultos sobre comportamientos eróticos y sexuales, los insultos respecto al cuerpo y la belleza, entre otros, apuntan a la construcción de la identidad femenina y de la sexualidad de las chicas mediante intercambios caracterizados por competencia, confrontación, uso de la fuerza física, predominio y proactividad. Hasta hace poco, todos estos atributos eran considerados propios del proceso de la construcción de la identidad masculina.

De modo que cabe preguntarnos si no estamos asistiendo a la creación de una nueva feminidad entre las adolescentes. Una feminidad que ya no podemos denominar como “tradicional” puesto que no se rige por medio de la subordinación, el sometimiento, la dependencia y la pasividad. Sino que se construye con parámetros de competencia, autonomía y lucha por el reconocimiento social a través del uso de fuerza física y de la confrontación con el sexo opuesto.

CAPÍTULO 5

LA SOCIABILIDAD, LA IDENTIDAD Y LAS VIOLENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS DE SECUNDARIA

Trabajadora Social: Yo creo que los hombres, los niños tienen una manera de manifestarse diferente a las mujeres. Los niños manifiestan su estimación, su cariño, físicamente. El empujón, el golpe, hacerse así, abrazarse de manera brusca. Porque sienten que el besarse por es un poquito, como muy femenino ¿no?

Entrevistadora: Ellos no se saludan de besito.

Trabajadora Social: Sí, somos diferentes. En cambio, en las mujeres se expresan su cariño, se toman de la mano. Aquí generalmente no vemos a los niños tomados de la mano. Es una manera ya, éste... muy innata de diferenciarse. Manifiesto yo mi

estimación, mi cariño a fuerza de golpes.

Sec. Independencia.TM.14.12.2007.1.Ent.TS.

There is also a tendency to treat masculinity and femininity as isolated, rather than relational categories.

Fengshu (2010)

Las relaciones entre adolescentes de uno y otro sexo se producen en el contexto juvenil de la secundaria, y abarcan una amplia gama que va del compañerismo al interés amoroso y, en ocasiones, derivan en encuentros violentos.

En este capítulo describo y analizo las prácticas relacionales que ocurren entre ambos sexos a fin de responder a las siguientes preguntas: ¿Cuáles son y cómo se construyen las prácticas relacionales entre chicos y chicas de secundaria? ¿Qué significado tienen estas prácticas, incluyendo la violencia, en la relación chicos y chicas? ¿Bajo qué reglas o acuerdos implícitos los chicos y las chicas regulan sus intercambios de “juego” y los que tienen un contenido de violencia?

Las respuestas parten del análisis e interpretación de 87 registros que ilustran eventos como los intercambios lúdico-eróticos, los juegos donde “se llevan pesado”, los aprendizajes masculinos sobre el trato a las mujeres, el coqueteo femenino, los parámetros femeninos para el noviazgo, las agresiones relacionales que implican ofensas, insultos o maltrato y las violencias entre ambos sexos.

5. 1 Antecedentes de investigación sobre el tema³⁰

5.1.1 La adolescencia y la relación con el sexo opuesto

Las relaciones con el sexo opuesto en la adolescencia temprana fueron tema de algunas investigaciones de Bjoerkqvist *et al.*, (1992), Crick y Grotpeter (1995) y Judy Chu, (2000; citado en Kimmel y Mahler, 2003) que se abocaron a comparar las diferencias conductuales entre adolescentes de ambos sexos en cuanto a su construcción sexo/género³¹.

En años más recientes aparecieron aportes sobre las relaciones producidas por los intercambios entre adolescentes de ambos sexos en contextos particulares como las de Saucedo (1995) y Hernández, (2007) en México, y Fize (2007), Molina (2008), y Maldonado (2005) en otros países.

Respecto a los aprendizajes obtenidos por estos últimos estudios, Molina (2008) nos dice que al indagar sobre las relaciones de las y los jóvenes en la escuela se abre un mundo “no documentado” de formas de relación que van construyendo sentidos y prácticas sobre distintos aspectos de la vida juvenil en la secundaria. Para esta autora, el empezar a mirar, comprender y analizar el mundo de relaciones en la escuela la convierte en elemento constituyente y no sólo continente de esas configuraciones sociales.

Este abordaje puede hacerse más profundo si se integra la observación de los procesos identitarios (Saucedo, 1995) y la construcción de la identidad genérico-social dentro de delimitaciones histórico-sociales para cada rol de género en los contextos escolares.

Lo cierto es que durante la niñez media, la construcción de la identidad continúa mediante la tendencia a socializar con otros del mismo género mientras que hacia la adolescencia temprana dan inicio las relaciones cruzadas entre pares de ambos sexos (Stanton-Salazar y Urso, 2005).

³⁰ En un primer momento, ubicar el suficiente apoyo bibliográfico para este apartado resultó difícil dado que, a la fecha, son escasos los estudios sobre las prácticas relaciones entre las y los adolescentes tempranos desde un enfoque relacional, no comparativo y no centrado en la violencia extrema o en conductas antisociales.

³¹ Sin pretender entrar en una discusión sobre el término sexo-género, en esta investigación tomo el sexo biológico como base para una construcción social de la identidad de género –dentro de parámetros tradicionales- conforme a la forma genital percibida en el/la bebé al nacer. En este apartado se respetará el término que los autores citados hayan elegido, cuidando que no contradiga el sentido de la afirmación anterior.

La pubertad y la sexualidad que la acompaña vienen a complicar un tanto el juego relacional entre los sexos. Así que la cultura aplica premisas de dominio y control sobre la energía adolescente que sirven de base para justificar el establecimiento de una moratoria social y sexual (Rice, 2000) que se mantiene bajo presión adulta, al menos durante los años de la adolescencia temprana.

En los primeros tanteos (a menudo inciertos), cada sexo intenta reafirmarse en su propio campo, los chicos con sus amigos, las chicas con sus amigas, o más aún, con su “mejor” amiga. “El acercamiento se opera lentamente, las primeras estrategias amorosas se van estableciendo poco a poco. La relación con el otro sexo no deja de ser una operación confusa. Los chicos desean satisfacer su virilidad naciente, las chicas llamar la atención de los jóvenes varones” (Fize, 2007:51).

En la adolescencia temprana -para Arnett (2008) va de los 11 a los 15 años-, chicos y chicas de secundaria entran a un nuevo estado bastante complejo construido social y culturalmente caracterizado por una nueva relación con el mundo y con los demás. Con el ingreso a lo que ha dado en llamarse la “cultura adolescente”, las y los adolescentes crean nuevos mundos de relación entre semejantes. Dentro de ellos, la convivencia cumple una función instrumental y exploratoria de la relación inter-sexos, y ésta pueden entrar fácilmente en conflicto (Fize, 2007) y, en algunos casos derivar en violencias.

Pero las relaciones entre chicas y chicos también pueden resultar más apacibles. Para ambos la amistad no deja de ser algo importante. Los “otros” más importante para las y los adolescentes son el otro género y lo empiezan a explorar de manera más torpe y burda, a veces fingiendo que prefieren supuestamente ignorarlos o ignorarlas (Weiss, 2012b).

Para ambos sexos es muy importante manifestar su interés amoroso y vigilar que las conductas “correctas”, tanto para su propio sexo como para el opuesto, se encuentren dentro de los linderos de la masculinidad y la femineidad tradicionales, aun cuando muchas veces sus actuaciones cotidianas contradigan las normas que regulan ambas. Los resultados de algunas investigaciones sugieren que las presiones a comportarse de maneras estereotipadamente femeninas o masculinas realmente se intensifican durante la adolescencia temprana (Crouter, Manke & McHale, 1995; Huston & Alvarez, 1990; citados en Arnett, 2008).

Los muchachos, suelen comportarse como “machos”. “Es verdad que a menudo son agresivos, al menos verbalmente y cualquiera que sea el medio social al que

pertenecen. El “ligue”, que empieza cada vez más temprano –a veces desde los 12 o 13 años- se hace con palabras que hieren” (Fize, 2007:52).

Las muchachas son juzgadas en función de su reputación. Tienen que cuidar su imagen:

“no deben ser “fáciles”, a riesgo de ser consideradas como unas “calientes” o “putas”, ni tampoco inaccesibles para que no se les acuse de ser unas “apretadas” o “frustradas”. Así es como las chicas, para defenderse o afirmarse, se ven inducidas a adoptar actitudes masculinas... [...] cosas que los chicos, desde luego, reprobaban [...] O por el contrario, a acentuar su femineidad, lo que también se les reprocha” (Fize, 2007:54).

5.1.2 Las relaciones amorosas y el conflicto

Molina (2008) identificó que entre chicos y chicas de secundaria suceden distintas experiencias en las relaciones amorosas. Éstas pueden llegar a ser superficiales o profundas, cortas o duraderas, exclusivas o simultáneas, en un contexto que moldea los sentimientos y posibilita un lugar para exhibirse, mostrarse, saberse visto, deseado, buscado por el otro sexo.

Algunas veces estos calificativos describen a los noviazgos u otras relaciones afectivas entre adolescentes de ambos sexos en los cuales se da algún tipo de reciprocidad, logro y reconocimiento en distintos sentidos, no siempre positivos. Esta energía mueve a los estudiantes a buscar continuamente modos y motivos de acercamiento y estos acercamientos se encuentran socialmente condicionados.

Los y las adolescentes van maniobrando estas relaciones en la secundaria desde un lugar de sujetos sociales, es decir, de agentes que toman determinadas posiciones y posturas sociales, culturales y sexuales. Si bien sus enamoramientos y noviazgos parecen partir de elecciones personales, dichas maniobras también tienen el propósito de lograr una mayor autonomía e intentar zafarse de algunas influencias sociales y/o paternas, entre las que destacan las presiones parentales sobre las decisiones de los hijos e hijas para hacer que se ajusten a las expectativas familiares (Molina, 2008). Las recomendaciones maternas sobre el deber de conservar la castidad y la decencia es uno de los ejemplos más socorridos.

En contraste con su lucha por lograr la autonomía de las presiones adultas, en sus encuentros afectivos chicas y chicos de secundaria siguen un modelo tradicional heterosexual que muestra “los márgenes de diferenciación binaria hombre-mujer, masculino-femenino” (Molina, 2008:154) y establece una “normalidad” en la que no todos encajan. La construcción de “vínculos como el noviazgo, para ellos y para el grupo de pares, tiene que ver con las condiciones de la sociedad más amplia de la que forman parte” (Maldonado, 2005:722).

La atracción por el sexo opuesto es una de las razones por las cuales chicas y chicos de secundaria empiezan a interactuar en grupos de pares mixtos dentro de los que despliegan relaciones de compañerismo y amistad a través de la convivencia y la comunicación. Además de éstas experiencias, su participación en grupos les permite “identificar a los prospectos e iniciar un acercamiento que puede transformarse en una relación afectiva” (Hernández, 2007:70).

Las relaciones afectivo/amorosas entre ambos sexos son de interés colectivo-grupal, y ocupan lugares y tiempos específicos (Hernández, 2007). Viejo (2010) coincide con este hallazgo de que las incidencias en la búsqueda de novias o novios en la adolescencia temprana son asunto de interés colectivo y señala que los amigos(as) apoyan al chico que pretende atraer a una chica de muchas formas, desde hablarle bien de él, hasta acompañarlo a visitarla mientras la pretende, concertar un encuentro, etcétera. Además, como apunta Hernández (2007:76), “parece como si las dificultades de conocer e interpretar el comportamiento de un género requiere una colaboración de ambos géneros”.

En el noviazgo, como en otras relaciones entre pares, “las posibilidades de ser reconocido y querido, mirado con cariño o con desprecio, burlado o esquivado constituyen modos de estar en la escuela y en el curso, cruza las relaciones [de chicos y chicas] con docentes y directivos, participa en los procesos de aprendizaje y en los logros académicos” (Molina, 2008:92).

Para chicos y chicas, tener novio(a) en la secundaria es “poseer algo” propio, ser reconocido por ese otro, ese par objeto de disputa en el espacio compartido del aula... [Lo cual] implica, además, constituir un nuevo “nosotros” de dos, compartir los secretos, tener a quien compartirle los miedos, los problemas familiares, [y] la ilusión de poder cercar la incertidumbre” (Maldonado, 2005:732). A su vez, ese mismo acto de tener novio instala cierta tensión (Maldonado, 2005) en el grupo de pares, pues es un acto de diferenciación personal y social.

Para algunos autores (Molina, 2008; Hernández, 2007) el interés amoroso forma parte de la progresiva construcción de las identidades masculina y femenina adolescente y ya hay estudios que indagan sobre los factores de la violencia en el noviazgo como los del grupo de investigación sobre la violencia conformado por Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera y Viejo (Viejo, 2010) y los del grupo de Investigación representado por César A. Rey Anacona (2008).

Para la línea de investigación “Jóvenes y Escuela”, la escuela es para los jóvenes un lugar por excelencia para *conocer al otro género* en muy variadas experiencias de amor y de sexualidad (Weiss, 2012b).

Tanto la grupalidad adolescente como las condiciones de la sociedad influyen en los conflictos y violencias presentes en las relaciones amorosas entre chicos y chicas de secundaria. Estas influencias caracterizan los encuentros amorosos, por “tensiones de sentidos y prácticas [...], expresadas en los juegos de poder, las prácticas de control de la pareja, los sentidos vertidos sobre la infidelidad, las expectativas sobre su futuro en relación a la pareja...” (Molina, 2008:153).

Por eso, cuando surge un enfrentamiento afectivo o amoroso entre enamorados aparece una:

“definición que cada sujeto hace de la situación dentro de la cual está implicado, es decir, incluyen una evaluación, una apreciación, tal vez intuitiva y provisoria. Estas valoraciones se nutren de un repertorio cultural que significa de manera particular la afectividad y mezcla relaciones sociales y sentidos culturales que se apoyan en un conjunto de mímicas y gestos, en comportamientos y discursos cultural y socialmente marcados” (Molina, 2008:38).

Las emociones y el repertorio de sentimientos y conductas puestas en juego en una confrontación entre novios o ex-novios, “se encuentran asociadas con la interpretación de la situación que realizan los sujetos involucrados, y ello no responde a cuestiones biológicas ni temperamentales sino a la organización cultural, histórica y social de las emociones” (Maldonado, 2005: 722).

5.1.3 Diferencias y semejanzas relacionales entre chicas y chicos

Rodríguez y Megías (2006) revisaron diversos estudios sobre adolescentes desde una perspectiva comparada que hiciera posible señalar diferencias y semejanzas. Aunque ninguno de los estudios analizados tenía como objetivo explícito un análisis pormenorizado de las diferencias entre chicos y chicas cuando fue realizado, resultó que la variable sexo había determinado la existencia de claras y significativas diferencias entre adolescentes. Los estudios revisados abarcaron temas como el uso de videojuegos, el acceso a la publicidad, las preferencias en medios de comunicación, la familia, las salidas nocturnas, las relaciones grupales, los valores, la sexualidad y el uso de drogas.

Según estos autores, las diferencias entre los y las adolescentes afectan a sus conductas y, sobre todo, a sus actitudes y a los referentes socialmente válidos para configurar las pautas de actuación de unos y otras. Es decir, a los estereotipos y expectativas de rol que determinan lo que es y lo que debe ser la manera de actuar y de concebirse de cada uno de los sexos.

A partir de la presión a manifestar las conductas tradicionalmente esperadas para cada sexo, algunos investigadores y teóricos han sugerido que muchachos y muchachas desarrollan diferentes recorridos dentro de sus campos de relación (Saucedo, 1995; Hernández, 2007). En su trabajo, Rodríguez y Megías (2006) enfatizan que la justificación de las diferencias en la sociedad más amplia, aún de las más socialmente definidas, sigue estando basada en las distintas capacidades y predisposiciones consideradas como “innatas” para cada uno de los sexos. Ser chica supone y exige una manera de posicionarse ante las cosas, construida a partir de la oposición a los patrones masculinos. Es decir, las chicas deben ser (y en algunos casos mostrarse) diferentes de los chicos. Hay que insistir en que esta exigencia de actitud y comportamiento diferencial no se explicita como imposición de los varones, sino que se manifiesta como un acuerdo que las chicas también afirman y reconocen y, en muchos casos, como parte de lo que es *natural* también desde su perspectiva.

Según Rodríguez y Megías (2006), dentro de sus grupos de pares a ellas no les está permitido (ellas tampoco se lo permiten) comportarse como se espera de sus compañeros de la misma edad. Mientras ellos celebran sus conquistas amorosas; ellas deben ser discretas. Ellos pueden y deben mostrarse como seres sexuados e interesados. Ellas deben moverse en un equilibrio calculado entre ser demasiado

explícitas sexualmente o demasiado precavidas o decentes, porque cualquiera de las dos posturas puede excluirlas del escenario social.

En su revisión de la literatura Cosse (1992; citado en Schonert-Reichl, 1999) concluye que las trayectorias femeninas incluyen un fuerte énfasis sobre las relaciones con otros mientras que las trayectorias masculinas se enfocan más sobre la autonomía y el desarrollo de habilidades. Maccoby (1990; citado por Schonert-Reichl, 1999) confirmó esta tendencia de las chicas hacia la intimidad en relaciones de amistad, ya sea con chicas o chicos.

Al respecto de las diferencias, Gilligan (1982) ha sugerido que los varones se orientan por una moralidad de justicia y las mujeres prefieren una moralidad con base en el cuidado y la responsabilidad que demanda una relación de cercanía.

De manera similar, otros investigadores también concluyen que las mujeres tienden a enfatizar el cuidado y la preocupación por las relaciones interpersonales, la empatía y la comprensión de las necesidades emocionales mientras que los varones tienden a estar más enfocados en la individualidad, racionalidad, separación, impersonalidad, imparcialidad y reglas (Chodorow, 1978; Gilligan, 1982; citados en Ness, 2004).

Estas diferencias de sociabilidad en la adolescencia, vista también como proceso de construcción y confirmación de la identidad sexual, favorecen la aparición de una función de complementariedad en la que cada sexo requiere de las señales que envía el otro para realizar varios aprendizajes sociales como conocer los límites adecuados en las interacciones, conocer los intereses y preferencias del sexo opuesto y desarrollar habilidades comunicativas para manejar el conflicto y la atracción en las relaciones afectivas y sexuales (Hernández, 2007). Todos estos aprendizajes se reproducen aunque chicos y chicas hayan convivido al cursar la primaria mixta debido a que las interacciones entre ambos sexos cambian al crecer y modificarse sus intereses.

Entre los y las adolescentes siguen imperando diferencias importantes en la manera de plantear y concebir cómo unos y otras deben y pueden acometer asuntos relativos a la sexualidad, la convivencia, los juegos, etcétera. Es decir, en todos los aspectos que son parte de la vida adolescente pero que cada sexo aún afronta de una manera distinta.

En cuanto a las semejanzas relacionales de ambos sexos, Rodríguez y Megías (2006) reportan que se están produciendo acercamientos en el sentido de buscar y

conseguir el *igualar* los derechos, pero también los comportamientos y actitudes, a los parámetros que definen lo que ha venido siendo y se reconoce como el estándar masculino. Para la mirada adulta, la percepción del acercamiento entre las conductas de chicos y chicas se podría formular claramente como “las chicas son (y hacen) cada vez más como los chicos” (p. 204), en especial en cuanto al ejercicio de las violencias.

Pero, apuntan Rodríguez y Megías (2006), estas semejanzas de comportamientos y de actitudes también han llevado a equiparar las condiciones de acceso de las chicas a escenarios y conductas de riesgo, que hasta hace pocos años venían siendo territorio predominante de los chicos (por ejemplo, los consumos de drogas y las pandillas) y de los que, de alguna manera, la situación de desigualdad les había protegido.

En esta tesis afirmo que entre chicos y chicas de secundaria se mantienen las diferencias y el apego a conductas socialmente aprobadas para llevar a cabo los movimientos y momentos de atracción, experimentación erótica y relaciones amorosas - en la mayoría de los casos-. Mientras en los momentos y movimientos de rechazo, las chicas se mueven en el terreno de la identificación igualitaria con los varones, lo que deriva en una mayor frecuencia de la opción femenina por las peleas y otras formas de violencia de les sirven para defender su prestigio personal y para disputarse la atención y el afecto de los varones que les atraen.

5.1.4 Agresión relacional en ambos sexos

De acuerdo a Zimmer-Gembeck, Geiger y Crick (2005), tanto chicos como chicas utilizan la agresión relacional desde edades tempranas. Ellas encontraron que, aunque las chicas ejercen más este tipo de agresión durante el preescolar. Luego, ambos sexos manifiestan esta tendencia hasta los 9 años de edad. De ahí en adelante, las manifestaciones de la agresión se van separando en el tipo relacional entre las chicas y en el tipo físico para los chicos, hasta alcanzar una suerte de estereotipo conductual distinto para cada sexo hacia los 12 años.

Al parecer el desarrollo diferencial de la identidad de género también incluye que los sujetos se conformen y asuman, inicialmente a través de las relaciones con la familia y con sus pares, los estereotipos de expresión de la violencia asignados socialmente como masculinos o femeninos. La hipótesis de que las chicas comparadas con los varones están más enganchadas en la agresión relacional recibió apoyo en los

estudios de Bosworth, Espelage & Simon (1999; citados en Yoon *et al.*, 2004) y en los de Crick & Grotpeter (1996; citados en Yoon *et al.*, 2004).

Sin embargo, estudios posteriores también reportaron que estudiantes masculinos y femeninos se enganchan en el mismo nivel de agresión relacional (Crick, Casas & Mosher, 1997; Roecker-Phelps, 2001; citados en Yoon *et al.*, 2004). Según Crick & Grotpeter (1995) y Rys & Bear (1997; citados en Yoon *et al.*, 2004), las diferencias de género desaparecen cuando la agresión relacional y la violencia verbal o física son observadas juntas.

Al respecto de los efectos emocionales y sociales de la victimización relacional, Crick *et al.* (1996) sugiere que son mayores para las chicas que para los chicos. Hallazgos consistentes sugieren que las chicas y los chicos interpretan y experimentan de diferente manera la agresión relacional. Por ejemplo, Goldstein & Tisak (2006) encontraron, que las chicas -comparadas con los chicos- creen que la agresión relacional es más hiriente, hostil y transcendental a sus relacionales.

Por su parte, Sutton y Smith (1999; citados en Yoon *et al.*, 2004:306) indican que las conductas de maltrato que involucran agresión relacional son cometidas más frecuentemente por adolescentes con elevada sofisticación en sus habilidades sociales. También es posible que en los conflictos entre pares, los y las adolescentes apoyen su poder de reafirmación y sus métodos de distanciamiento con un mejor entendimiento de las formas de agresión relacional más hirientes para la víctima (Hennington, Hughes, Cavell, & Thompson, 1998; citados en Yoon *et al.*, 2004:306).

Para Buelga *et al.* (2009), la agresión relacional está vinculada con un amplio rango de dificultades para víctimas y perpetradores de ambos sexos, tales como elevada ansiedad, tendencia a la depresión y sentimientos de culpa. Algunos investigadores apuntan que es posible que la agresión relacional decrezca cuando las relaciones entre pares lleguen a ser más maduras y menos conflictivas (Seidman, Aber, Allen, & French, 1996; citados en Yoon *et al.*, 2004:306). Sin embargo, la agresión relacional ha sido reportada más allá de la adolescencia temprana en la preparatoria (Roecker-Phelps, 2001; citados en Yoon *et al.*, 2004:306) y también en la universidad (Werner & Crick, 1999; citados en Buelga *et al.*, 2009).

Menos explorado aún es la cuestión de cómo la agresión relacional debería ser direccionada por la autoridad adulta. En particular, el desafío para maestros, padres y directivos es que ellos no pueden testificar directamente los actos debido a la naturaleza encubierta de la agresión relacional. Los estudiantes reportan que los

maestros no están dispuestos a verse involucrados, aun cuando los estudiantes estén de acuerdo en que los maestros deben intervenir en las situaciones de agresión relacional (Casey-Cannon, Hayward, & Gowen, 2001).

5.1.5 Masculinidad, femineidad y violencia

Los primeros estudios se enfocaron en la agresión física (en esta tesis se le identifica como violencia física) en adolescentes varones. En ellos se afirmó que los chicos la despliegan más que las chicas (Kimmel y Mahler, 2003). Posteriormente se empezó a documentar la violencia física entre chicas en excelentes trabajos teóricos y descriptivos (Ness, 2004).

Tratándose del estudio de la violencia entre adolescentes de ambos sexos, desde diversos enfoques se encuentran bien documentada la violencia en el noviazgo, en el matrimonio y en las citas amorosas (*dating violence*) y la violencia social de los adolescentes de ambos sexos en sus pandillas.

Pero todavía la violencia que chicos y chicas despliegan entre sí es un tema muy poco explorado del que sólo unos cuantos estudios -ubicados por la presente tesis- van dando cuenta en el panorama latinoamericano. En uno de ellos, sin precisar si se trata de enfrentamientos entre chicos y chicas, Molina (2008:97) dice:

“En un curso no todos son amigos con todos, algunos integran algún grupo o pareja de amigos, otros no tienen amigos sino compañeros (buenos o malos) y otros andan solos. Además, aparecen ciertas rivalidades enunciadas como “broncas”, entre estudiantes y/o grupos, es decir enemistades, peleas, hostilidades, rencores”.

En la cotidianeidad de las relaciones entre las y los adolescentes, Molina y otros investigadores han identificado que la *violencia interpersonal* (Ortega, 1997) circula por las redes de pares como forma de establecer un intercambio de dominio-sumisión entre ambos sexos (Ortega, 2002). En esta tesis sostengo que la violencia entre las y los adolescentes también es una vía para resolver situaciones de juego, rivalidad, competencia y conflicto, así como un medio para lograr una identidad posicional ante el propio sexo y el opuesto

A continuación doy inicio al análisis de las interacciones observadas entre adolescentes de ambos sexos durante el despliegue de sus prácticas relacionales lúdicas, bruscas, amorosas y violentas.

5.2 Intercambios lúdicos entre ambos sexos

Los intercambios lúdicos entre ambos sexos involucran el cuerpo y el contacto físico. En las horas muertas que transcurren en ausencia de algún docente, y ante la prohibición de salir del aula por parte de los prefectos, los intercambios lúdicos entre ambos sexos son una de las vías de distracción más socorridas. Para divertirse y dar rienda suelta a su socialidad (en el sentido de Maffesoli), chicos y chicas se corretean y se tiran al suelo como en la Secundaria “Independencia”. Ellos las empujan a ellas o se “tortean”³² primero entre chicas y luego los tortean a ellos, como en la Secundaria “Revolución Mexicana”.

5.2.1 Corretizas y empujones disimulados en el aula

El encuentro lúdico entre chicos y chicas, con frecuencia, compromete el intercambio de movimientos y el contacto corporal. Uno de estos juegos es cuando chicos y chicas “juegan a corretearse” y empieza cuando ellos se incluyen en un juego de ellas y las empiezan a perseguir por el salón. Al describir este juego, las chicas dicen que es una forma que los muchachos tienen de molestarlas pero ellas participan en el juego con gritos y risas:

Mariana: Las dos estábamos jugando luchitas.

Lolis: ¡Y como molestan!, entonces se le fue este Demetrio encima a Nadia, pero jugando la tiró (hace un movimiento para señalar que quedó en el suelo, boca arriba). Le digo “¡no Demetrio!, ¿qué haces?”, y lo jalé para que ella se levantara, y ya después empezamos otra vez a corretearnos y ya...

Mariana: Ellos nos corretearon en todo el salón.

³² En el argot mexicano se dice “tortear” para indicar que alguien está tocando el cuerpo y sobre todo las zonas erógenas, como los pechos y los órganos sexuales, de otra persona del sexo opuesto o del propio. Esta acción se puede realizar en forma rápida y breve o prolongada y firme. Entre los adolescentes tempranos es común que ocurra brevemente y que aparenten que se trata de un acto accidental.

Entrevistadora: *¿Y nomás las correteaban?*

Marisa: *Ah sí, pero también nos pegaban.*

Mariana: *No, a mí no me pegó Demetrio, a mí nadie me pega.*

Entrevistadora: *¿Cómo les pegan, dónde les pegan?*

Mariana: *Bueno, no nos pegan, nos empujan o así, y nos tiran al suelo o así...*

Al ampliar la descripción de su juego, las chicas se contradicen o niegan algún aspecto de su participación. Lo que queda claro es que no hay golpes sino que ellos las empujan y las tiran al piso. Luego, ellas se levantan y *reanudan su carrera hasta que de nuevo un chico las alcanza*³³ y las vuelve a tirar. Estos movimientos repetidos parecen tener la función de ayudar a ambos sexos a regular el alcance de los movimientos y contactos por atracción, tanto para evitar el rechazo como para seguir manteniéndolo en tono lúdico, evitando la connotación erótica (“*¡no Demetrio!, ¿qué haces?*”).

Mis entrevistadas (Lolis, Nadia, Marisa y Mariana) se dejan corretear³⁴ en un rol activo, provocador. Las chicas pueden dejarse corretear -pero no se dejan pegar- para explorar sus posibilidades de acercamiento a los varones. Pero las cuatro chicas niegan que el juego incluya tocamientos masculinos antes y después de que las han derribado. Enfatizan que ellas “*no se dejan hacer de todo*”. Para las chicas es importante cuidar su decencia y, para dejarse “corretear” consideran ciertos límites:

Lolis: *Por ejemplo nosotras así tenemos un límite, de que nada más jugamos así (hace señales de que se avientan), así de los hombros y ya, así de tumbarlos con el pie (muestra cómo les meten al pie a los compañeros para hacerlos caer), pero solamente cuando traemos el pants.*

Mariana: *Cuando vienes con falda nunca.*

³³ En este aspecto, el juego tiene cierta semejanza con el viejo juego de “los encantados”, también llamado “las tráis” o “las tráis y no me la pegas”, que se juegan todavía entre chicos de primaria en muchos lugares del país.

³⁴ En observaciones realizadas por mí en primaria (tercer grado) y en jardín de niños (tercer grado), también encontré este juego de corretizas de los niños a las niñas durante el recreo. En este caso, incluso, una niña de primaria –sin que mediara solicitud alguna por mi parte- suspendió su participación para decirme “los buscamos y los provocamos para que nos persigan”. Así me dio a saber que la suya no era una participación pasiva, sino provocadora, abiertamente activa en cuanto a atraer la atención de los varones de su grupo escolar.

Lolis: *Pero es jugando así normal, tranquilos ¿no?, y ya después ya cuando ya caímos, nos levantan y así* (risas de todas).

(Independencia.TM.25.02.2008.1.Ent. Aas 1º.A)

El cuidado de la decencia se distingue entre chicas en el impedimento de jugar a corretearse cuando usan la falda del uniforme escolar. Las chicas normalizan el juego, lo ubican en un intercambio en el que hay caídas, empujones, risas. Ellas juegan con sus compañeros de grupo a dejarse tirar en el suelo, bajo ciertas reglas y circunstancias que representan los acuerdos implícitos de su campo de regulación en este juego erotizado³⁵. Estas reglas son: cuando traen pants, por medio de meter el pie a los chicos para que se caigan o dejar que ellos hagan lo mismo con ellas. Ellas completan las reglas cuando afirman que *nunca* permiten otro contacto físico más allá de éste, aunque ellos quieran. Con estos argumentos, las tres jovencitas construyen la diferencia entre ellas y quiénes designan como “zorras”.

Lo que con el uso de éste término despectivo se juega, también es el identificar y aceptar normas de comportamiento respecto de qué significa ser una chica “que se dé a respetar” o que tenga valor como cierto tipo de persona en su encuentro con los varones. Esas comparaciones que realizan entre su conducta y los actos de sus compañeras que ellas observan y descalifican, les permite ir encontrando caminos de socialización y sociabilidad aceptables (dentro de su grupo de amigas) hacia la construcción de su “ser mujer” en las interacciones con los muchachos.

Los chicos inician las corretizas y también el juego de “los empujones”. Ellos buscan los acercamientos indirectos a fin de minimizar o evitar el rechazo, la agresión o la violencia de las chicas. En este juego, que denomino *empujones disimulados*, esa parece ser la intención masculina:

Entrevistadora: *Y ¿cómo se desarrolla el juego?*

David: *No pues si no te ven las empujas y ya tú te vas quieto.*

Así ya no te ven quien fue.

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Te vas escurriendo cómo si no hubieras hecho nada?*

David: *Sí.*

³⁵ Considero que este juego de toqueteo físico muestra claras connotaciones de exploración del erotismo.

Entrevistadora: *¿Y si ha pasado que tú empujas y luego ellas creen que fue otro quien las empujo?*

David: *Sí, pero una vez me cacharon, y me dieron un zape.*

Entrevistadora: *¿Te dieron en la cabeza?*

David: *Sí, ¿verdad?* (Busca el asentimiento de su compañero y éste responde moviendo la cabeza y mirándome a mí.)

Entrevistadora: *¿Les divierte este juego?*

David: *Si mucho.*

(Revolución Mexicana.TM.16.10.2007.2)

“Empujar” a las chicas procurando no ser visto divierte a los chicos y se practica a través de un acercamiento indirecto que tiene la intención de atraer la atención femenina sin causar daño.

Los contactos corporales frecuentes, ya sea al corretearse o empujarse, y la expresión de los afectos de manera no verbal forman parte de una ética comunitaria (Maffesoli, 2004). Todo esto sucede con tranquilidad que se ajusta a los límites y a las normas implícitas y explícitas que ambos sexos monitorean durante el intercambio físico.

5.2.2 Los muchachos se sienten desprotegidos: “las niñas nos tortean”

El acto de “tortearse” es entendido en México como el tocamiento del cuerpo de otro(a) y sobre todo de las zonas erógenas. Ubicado como práctica lúdica desplegada en forma colectiva y directa, en el aula de secundaria se convierte en un medio de demostrar predominio sobre otro. En este caso, rompiendo los parámetros unidireccionales de la masculinidad y la feminidad tradicionales, se trata de un acto de predominio y humillación femenina sobre los varones del grupo escolar que algunas chicas de segundo grado matutino de la Secundaria “Revolución Mexicana”, a modo de “llevarse pesado”, emprendieron con sus compañeros, sin que ellos se decidieran a responderles por igual:

Entrevistadora: *Ellas los tortean,... ¿cómo?* –pregunto intrigada-

Gerardo: *Sí, nos agarran así de las... de los glúteos...* (Dice uno de ellos haciendo la señal de que lo tocan por detrás con rapidez y firmeza).

Entrevistadora: *¿En esos juegos,... ustedes no les responden?*

No. –Contestan de inmediato, a coro y con un fuerte grito-

David: *No porque es que nos van a reportar si les hacemos algo...*

Con su acción, las chicas han ubicado a los varones en posición de indefensión. Al mismo tiempo, ellos sienten impotencia ante la inutilidad de reportarlas con los docentes. Éstos se encuentran ausentes siempre que las chicas ven la oportunidad para este juego. Ellas disfrutan de credibilidad ante los maestros y sólo tienen que negar que tocan a sus compañeros.

Entrevistadora: *¿Y nunca las han reportado por tortearlos?*

Noooo.-Responden varios de ellos alargando la vocal-

Esteban: *No,... porque nunca hay nadie en el salón que nos supervise.*

Gerardo: *No hay quien nos cuide, no.*

David: *Y no quieren que les hagamos nada... se llevan y no se aguantan –Dice muy rápido-*

Entrevistadora: *¿Y las han reportado?*

David: *No, luego ellas dirían que no y que no, y así ya no tendría caso.*

A pesar de todo, los chicos -a través de David- establecen que se trata de una práctica lúdica porque las chicas “se llevan y no se aguantan”. Ésta, en su forma afirmativa, es una regla estricta (Saucedo, 1995) de los juegos colectivos de la masculinidad adolescente tradicional. Las chicas no se rigen por las mismas reglas, no están dispuestas a la reciprocidad en la acción, ellas “no quieren que les hagamos nada”.

Las chicas transgreden las normas que regulan la feminidad tradicional y las reglas que prevalecen entre chicos pues “se llevan y no se aguantan”. Pero también hay ciertas reglas implícitas que parecen estar presentes en ambos juegos, en el de “jugar a tirarse” y en el de los “empujones”: está permitido que tanto los cuerpos femeninos como los masculinos sean tocados en ciertas áreas por el sexo opuesto pero de cualquier manera siguen habiendo áreas restringidas (ellas no tocarán el

pene, ellos no les tocarán las nalgas). La presencia de dichas zonas impide que en el juego de tortearse no haya intercambio propiamente dicho y ubica a los chicos en una posición pasiva, de menor jerarquía, desde la cual no es fácil poner límites:

Entrevistadora: *¿No les ponen límites?*

Noooo. – Ahora responden todos a coro-

Entrevistadora: *Entonces... se llevan con ellas.* –Digo en tono de conclusión-

Noooo. –Responden a coro sólo tres de ellos y los demás siguen riendo-

David: *Es que nada más se las quita uno de encima y dice “ah”, así lo hace uno...*

El colectivo entrevistado se pone de acuerdo en dos características a relevar del “torteo”: 1ª) El hecho “es gacho” (es humillante) para ellos, y a pesar de que lo consideran un juego, para la entrevistadora no puede considerarse como tal, pues el acuerdo de “llevarse y aguantarse” no es respetado por las chicas. 2ª) Los chicos tratan de no darle importancia, es decir, de no demostrarse molestos o humillados y entrar en confrontación con ellas cuando lo que desean es tener su atención: “nada más se las quita uno de encima”.

A partir de estas dos respuestas, asumo que aunque se trata de una situación lúdica, las chicas realizan los tocamientos con cierta agresividad, lo que resulta en un acto que violenta a sus compañeros. La violencia no sólo se presenta en el hecho de que los tocan intencionalmente en contra de su voluntad sino que además ellas están haciendo uso de su condición femenina y de las reglas escolares para mantener a sus compañeros en una situación de desventaja sin posibilidad de reciprocidad. En su dinámica, esta práctica de atracción difiere de otras por sus matices agresivos que violentan y sojuzgan a los varones. Ambos actos señalan un cambio en las interacciones intersexuales que muestra un posicionamiento dominante y activo de las chicas sobre sus compañeros varones.

5.3 La atracción hacia el sexo opuesto

Aunque desde el jardín de niños y la escuela primaria ambos sexos conviven, compiten y colaboran en las aulas y durante los recesos. Con la entrada a la secundaria y a la adolescencia temprana, la pubertad y la sexualidad que la acompañan vienen a complicar un tanto el juego relacional entre los sexos.

Fize (2007) nos dice que cada sexo intenta reafirmarse, los varones mostrándose masculinos, las chicas haciendo lo posible por llamar la atención de los chicos, al mismo tiempo que compiten entre ellas para lograr ocupar una posición que las haga destacar.

En estas condiciones, cada sexo opera lentamente antes de llevar a cabo los primeros acercamientos y establecer sus estrategias amorosas. Muchachos y muchachas se abren y se mueven primero colectivamente. Recordemos que la subjetivación opera primero en colectivo, y luego en forma más individualizada.

Este apartado ilustra algunos aspectos del proceso que lleva a las relaciones afectivo/amorosas y que observé en los planteles estudiados.

5.3.1 “¿Cómo tratar a las mujeres?”

Los adolescentes tempranos “estudian” el comportamiento de sus compañeras desde antes de trabar una relación amistosa o afectivo/amorosa con ellas. Los chicos de primero de secundaria, a diferencia de los adolescentes tardíos observados por Hernández (2007), no son directos al mostrar interés por una compañera y buscarla.

Esta idea del estudio y observación de la conducta femenina por parte de los varones se desprende de una interesante conversación entre dos jovencitos de primer año vespertino de la Secundaria “Independencia”, escuchada al azar una noche en el transporte colectivo que va de la escuela secundaria a los poblados del sur de la ciudad donde viven muchos alumnos y alumnas.

Los chicos que conversan, Arturo y Julián (sus nombres supuestos), son púberes de baja estatura; van vestidos con el uniforme escolar ya sucio, con las camisas desfajadas, grandes mochilas cargadas de útiles escolares y el suéter verde en la cintura. Los identifiqué como alumnos de primer año por el color del listón que llevan cosido alrededor de la manga izquierda de su suéter. Al principio, el sentido de la plática no es muy claro, me parece que están retomando una conversación anterior.

Por sus palabras entiendo que tienen un acuerdo entre ellos para traer a la escuela una libreta y plumones de colores. Están a mi lado derecho y hablan en voz muy alta, con visible intención de ser escuchados por las chicas de su mismo grado que van sentadas en el asiento junto a la puerta.

Oigo que se proponen forrar la libreta y pegarla debajo de un banco a fin de que su contenido sea "... nuestro legado para los nuevos que vengan en otros años a nuestro salón". Al escuchar la palabra "legado", aguzo el oído para saber lo que pretenden heredar a los futuros varones ocupantes de la misma aula:

Arturo: ... van a leer en ella nuestros secretos y consejos. Lo primero que les vamos a decir es: "Una mujer siempre cree que tiene la razón" (pretende imitar a un adulto y lo dice con un tono de voz muy formal) ¡Ah, sí!, y por lo tanto, consejo número uno: "Jamás las contradigas".

Julián: "Siempre dile lo que ella quiere oír".

Arturo: "Y luego has lo que te dé la gana, pero trátala con cortesía y respeto".

Julián: "A la mujer no se le pega ni con el pétalo de una rosa". (Lo dice imitando la voz grave de un adulto).

Arturo: "Pero si ella quiere pegarte, ¡échate a correr!" (En este momento los dos se ríen gozosamente con fuerte carcajadas).

Ja, ja, ja, ja, ja, ja...

(Independencia.TV.10.12.2007.Conversación.trans.varones)

Con la mirada de la adolescencia y como parte de su proceso de subjetivación, ellos construyen sus reflexiones personales sobre el otro género, con las ideas sobre "las mujeres" que han escuchado a los adultos pero que han validado a través de sus acercamientos y desencuentros con las chicas, ahora que éstas ya son objeto de su interés.

Ante la mirada adulta, estos aprendizajes que ellos llaman "secretos y consejos", podrían parecerse reproducciones estereotipadas de las críticas varoniles adultas sobre las actitudes femeninas o premisas de una postura tradicional que ubica al varón como guardián de la dama: "... haz lo que te dé la gana, pero trátala con cortesía y respeto".

Pero en este ensayo reflexivo, Julián y Arturo también cimientan sus aprendizajes sobre la forma de relacionarse con las chicas a partir de sus experiencias: "...pero si ella quiere pegarte, ¡échate a correr!". Ambos están aprendiendo el manejo comunicativo de sus afectos y pensamientos al respecto del sexo opuesto, quieren transmitirlo a otros y ya no hablan de niñas sino de "mujeres".

También pude observar que la conducta extrovertida y la expresividad directa de los chicos al manifestar sus pensamientos a dúo ante las chicas, manifiesta una gran diferencia con el comportamiento tímido y callado de uno de ellos cuando se queda solo porque su compañero se baja del pesero y las chicas le dejan ver que sus comentarios y risitas son relativos a ellos.

Este intercambio denota que las interacciones entre adolescentes tempranos, de uno y otro sexo, requieren de la participación de dos o más compañeros o compañeras, a modo de apoyo mutuo, para rescatarse de la tensión generada por la inseguridad o el temor de actuar solo. El encuentro en colectivo aparece durante los primeros acercamientos al sexo opuesto cuando ya existe una atracción.

5.3.2 Las chicas debaten sobre los chicos

Las chicas de secundaria conversan al interior de su grupo de amigas íntimas acerca de los aspectos de su interés para acercarse y platicar con el chico con quién les gustaría establecer una relación de noviazgo. En la búsqueda de "ser alguien" ante las otras, cada una no sólo plantea sus preferencias y expectativas en cuanto a lo que les atrae y esperan encontrar en los chicos; también establecen una jerarquía de los aspectos masculinos a valorar.

Como primer tema, citan la importancia del aspecto físico y la diferencia de edad entre ellas y su objeto amoroso. Mis informantes, Michelle, Miriam y Mariana (a sus 14 y 15 años) prefieren a chicos que sean algo mayores que ellas: Michelle: "A mí me gusta uno de 17 años que está bien guapo. Hasta me estaba desmayando el día que lo vi".

El segundo aspecto a considerar, por su importancia, es la belleza física masculina de acuerdo a un ideal muy diferente al fenotipo más común entre sus compañeros: "Alguien guapo, de ojos azules o verdes y que sea rubio".

En el tercer puesto Miriam coloca el tema afectivo, a través de ver cómo deseables en el comportamiento de su chico ideal la "belleza de sentimientos" y la

capacidad de comprender a las chicas: “Que sea de bonitos sentimientos, en su forma de ser y en su forma de actuar; alguien que sea lindo, alguien que sea tierno y sincero y que comprenda”. Mientras que Mariana completa el punto esperando que haya fidelidad: “...y que no sea tan mujeriego”. Para ellos los chicos que expresan sus sentimientos no son groseros, no se quieren “lucir con las chavas” y sobre todo, “les hacen caso”.

En este punto aparece, como aspecto central, la confianza que deriva en la posibilidad del acercamiento íntimo que permite dar a conocer al otro los propios problemas e intercambiar información y apoyo. Quizá esta expectativa tiene relación con el hecho de que van a compartir intimidad emocional y física, van al exponerse uno con el otro, a darse a conocer.

El tema del contacto físico aparece en cuarto lugar (citado por Miriam) como permitido, pero enfatiza, que no debe ser un comportamiento intrusivo en la relación: “Ajá, que no sea tan juguetón, tan embarrador”. Este último término es propio de ellas y Miriam interviene para explicarlo: “Quiere decir que se acerca mucho y te está abrazando y te está agarrando, no que te toquetea, sino que te abraza y te aprieta”.

Pero ellas no esperan que los cuatro aspectos tengan el mismo peso. Miriam aclara que ellas valoran en los chicos, los aspectos físico y afectivo por igual: “Es que es 50 y 50; por ejemplo, 50% que sea físico, 25% que sea tierno, otro 5% que sea lindo y así, hasta que daría el 100%. Sentimientos sería en total 50% y lo físico otro 50%”.

Este recuento de características es preciso. Del mismo modo, las tres chicas mencionan que hay ciertas conductas que son inadmisibles y las refirieron bajo la etiqueta general de “machistas”; para luego desglosar la descripción, primero en voz de Miriam: “... horribles, asquerosos; son los que nada más piensan que ellos son los mejores y que las mujeres no pueden ser mejores que ellos”. Los machistas son los chicos que se consideran superiores o mejores que las chicas.

Michelle completa esta definición de los chicos machistas, señalando algo que para ella es fundamental: las acciones y suposiciones de los muchachos que aluden a su decencia, como cuando “piensan que es nomás llegar y ya” o cuando “piensan que nosotras somos las resbalosas en cuanto son ellos, no se fijan que ellos son más” (Revolución Mexicana. TM. 07.03.2008. Atracción). Es decir, las chicas califican como machistas a aquellos jovencitos que creen que la relación con ellas se dará con rapidez y facilidades para el acercamiento físico.

De acuerdo a los estudios de Hernández (2007:77), en las chicas de bachillerato aún se conserva la expresión abierta de sus preferencias cuando platican al respecto de las características físicas y conductuales deseables en los chicos. Aunque puede ser que los aludidos no lleguen a enterarse de las preferencias que suscitan, por medio de estas pláticas “ellas se ubican imaginariamente en la posibilidad de elegir un objeto de deseo. La expresión pública de sus gustos entre sus compañeras les permite también comparar sus elecciones y saber si hay un acuerdo en las preferencias del grupo.”

5.3.3 Una tarjeta de San Valentín

Las interacciones entre chicos y chicas también se llevan a cabo de forma escrita y no sólo cara a cara. Al igual que en este trabajo, Molina (2008) observó la circulación de cartas, tarjetas, recaditos, fotografías y pequeños obsequios en los grupos de pares mixtos. Para ella, el tupido e intrincado juego de intercambios permanentes entre los alumnos, da cuenta de un mundo “subterráneo”, donde ellos van marcando sus relaciones. En acuerdo con esta investigadora, el encuentro con estas expresiones entre las y los adolescentes observados me aporta la evidencia de una red de mensajes de aceptación y rechazo, de vínculos de amistad, solidaridades, enamoramientos, celos, envidias, peleas y rivalidades.

Como he descrito, en su mayoría, los chicos de primer grado observados utilizan formas indirectas para expresar su atracción como los juegos físicos en colectivo; pero alguno de ellos llega a utilizar una vía individual, directa y activa como enviar una tarjeta -en una fecha especial- a la chica que le gusta.

En México, el festejo de San Valentín (14 de febrero), también llamado Día de los enamorados, ha penetrado en la cultura escolar y les proporciona, a chicos y chicas, una oportunidad -socialmente aceptada- de expresar sus sentimientos, dejar ver su enamoramiento y de ofrecer obsequios al objeto de sus afectos. Algunas veces los y las maestras, como en este caso la maestra de español, proponen actividades grupales para este día. Así encontré a sus alumnos de primer año escribiendo cartitas o tarjetas para “sus valentines”.

Durante tres horas de clases, que se caracterizaron por una intensa disrupción grupal³⁶, observé a un chico al que llamaré Pedro cuando elaboraba una tarjeta para una chica, sin esconder su actividad a los docentes. Él dibujó un corazón rojo, le puso alas y las delineó en color azul cielo. Luego trazó una cinta en medio de esta figura y sobre el corazón dibujó una aureola circular. Enseguida coloreó lenta y cuidadosamente la imagen completa. Él notó mi mirada, levantó la cara y le dije:

Ah, ¿es para San Valentín? -El chico me sonríe ampliamente sin decir palabra. Me parece un gesto afirmativo y lleno de orgullo-. Rotula un sobre, guarda la tarjeta y en éste escribe:
“De: Pedro Para: Carolina”.

(Independencia.TM.28.01.2008.1.1º A)

Al destacar la satisfacción en sus sonrisas y el cuidado que Pedro puso en la elaboración de esta tarjeta, pienso junto con Hernández (2007:86) que “el hecho de enunciar que se trata de una persona especial nos indica un enamoramiento”. Pero también es interesante el hecho de que el chico no se esconde ni de la mirada adulta ni de la mirada de sus pares para expresar su afecto de esta forma.

5.3.4 Los estilos de acercamiento: Las chicas, ¿coquetean al “estilo tranquilo” o son “aventadas”?

Al parecer hay diferencia en las formas en que chicos y chicas se acercan a elegir un prospecto amoroso. Las chicas buscan a los muchachos por medio del coqueteo, se acercan a platicar con ellos e indagar su domicilio, sus gustos, sobre sus amigos, etcétera.

Coquetear es una forma abierta, expresiva y directa de manifestarle a un chico la atracción que la chica siente hacia él. A diferencia de la chica “recatada” del modelo tradicional de feminidad, una chica coqueta aplica sus atributos femeninos a fin de atraer a los chicos que le gustan y puede hacerle al chico de su interés preguntas tales como:

³⁶ Las disrupciones grupales en clase suelen ser ruidosas. No sólo distraen al docente sino que facilitan que aquellos que no están interesados en el discurso docente puedan dedicarse a intereses de su vida juvenil como dibujar, escribir cartitas o jugar en silencio. Chicos o chicas puedan llevarlos a cabo sin que el docente aprecie su alejamiento del tema escolar, a modo de una *disrupción silenciosa*.

¿Cómo te llamas?, ¿En qué grupo vas?, ¿Conoces a Roberto?, ¿Quiénes son tus amigos?, ¿Qué grupo de música te gusta?, ¿Por dónde vives?” y mirarlo fijamente mientras le sonríe, acerca su cara a la de él, le pide su número de teléfono celular y le toma una foto.

(Revolución Mexicana.TM.22.04.2008.2.M.novios y alcohol).

Este estilo es exploratorio y directo, consiste en establecer una comunicación que le permite conocer las características básicas del candidato. Además de obtener sus datos generales, les permite ubicarlo como persona y como hombre dentro de su red de relaciones, así como verificar durante el encuentro, y de manera no verbal, su disponibilidad para entrar en relación con ella.

Esa misma tendencia encontró Hernández (2007) entre los chicos y chicas de bachillerato general. El investigador nos dice que “cuando un chico o una chica identifica a otro que les resulta interesante o atractivo, se lleva a cabo una indagación acerca del mismo y se localiza en qué grupo escolar toma clase, su horario y nombre. Es común que el interesado(a) obtenga ayuda de sus compañeros...” (p. 75).

Pero para algunos, de acuerdo a Michelle, Miriam y Mariana, esta forma de acercamiento femenino es considerada por algunos chicos como propia de chicas “resbalosas”. Esta palabra (que suele pronunciarse en tono despectivo entre adolescentes de ambos sexos) significa que la chica calificada como tal se muestra accesible a los varones, les busca insistentemente tratando de despertar su interés y “se pasa” de coqueta.

El “estilo aventado” de las chicas resbalosas es criticado por las chicas que cuidan de mantener su conducta dentro de los límites dictados por la decencia esperada de las mujeres. Para ellas, las chicas aventadas hacen ver su interés por un chico directamente a través de piropearlo, subirse la falda y dejarse “manosear” por él³⁷. Ellas piensan que esta conducta necesariamente lleva a un encuentro físico-erótico donde el chico “*nada más te llegue y te va a hacer el favor*” sin que esta forma de relación le asegure a la chica que formalizará un noviazgo con él.

³⁷ Estas tres acciones se corresponden con los criterios para identificar a una chica como “fácil” que ya vimos en el capítulo de las relaciones entre las adolescentes del sexo femenino.

5.4 Entre chicos y chicas de secundaria se “llevan pesado”

A continuación, describo y analizo algunos episodios que se desplegaron entre compañeros de secundaria de ambos sexos en función de agresiones relacionales que han naturalizado, como cuando se “llevan muy pesado”. Tal forma de trato cae en la categoría de agresión relacional y, a su vez, se constituye en ruptura con modelos tradicionales en las relaciones de compañerismo entre ambos sexos

5.4.1 La ofensa entre chicos y chicas

“En este grupo se llevan así... se ofenden a propósito”

Desde la mirada de algunas de las docentes entrevistadas en todos los planteles, chicas y chicos ya se igualan en su forma de “llevarse pesado” mediante el intercambio de burlas, insultos y palabras altisonantes de uso corriente durante las clases. En ocasiones, esta manera de llevarse sucede de manera silenciosa y no disruptiva, a través de celulares y del intercambio de mensajes por Internet:

Entrevistadora: *¿Y las alumnas?*

Asesora: *No se dejan, ¡qué va!, si son igualitas de llevadas, mire esto.*

Me muestra un mensaje de correo electrónico impreso que a la letra dice:

“De: macsola@hotmail.com³⁸

Hola güey: Supe que te pusieron una carta condicional, ya ves güey por andar de baboso con tus pendejadas. Pero me da mucho gusto, te lo mereces.”

Asesora: *... es así como se llevan y esta niña María se las da de muy, muy...decente. En este grupo se llevan así, ni creo que esto es raro, son muy obscenos...ellos se ofenden, se lastiman a propósito, con dolo...*

(Independencia.TM.10.12.2007.2.Ent. Asesora 1º. A)

³⁸ No se trata de la dirección electrónica real.

Podemos considerar este mensaje como parte de la circulación constante de comunicaciones integradas a un intrincado juego de intercambios permanentes, que da cuenta de la manera como chicos y chicas de secundaria van marcando y construyendo el aspecto relacional de su vida juvenil. El intercambio de mensajes por Internet, en este caso en forma despectiva -al igual que lo antes señalado para los intercambios con afectos positivos-, forma parte de las expresiones de aceptación y rechazo, amistad y rivalidad, solidaridad y envidia que circulan en las redes de relaciones de las y los adolescentes de secundaria y sirven a éstos para aprender a tantear nuevos límites en la relación con el sexo opuesto haciendo uso de la tecnología moderna.

Los mensajes de Internet quedan a disposición de los que tienen acceso a ellos, de modo que los intercambios no ocurren sólo entre quienes los intercambian en sus respectivas direcciones electrónicas. La madre, la maestra (y luego la investigadora) atestigüamos elementos de dichos encuentros que, de otro modo, quedarían en la privacidad de los grupos de iguales. Tanto la madre como la maestra consideran el contenido del mensaje como violento. En su queja, la madre señala que lastima la situación de su hijo sancionado, mientras que a la maestra le sirve para comprobar que no hay diferencias en el trato pesado entre ellas y ellos.

Desde una postura tradicional, esta docente también cuestiona la decencia de la autora del correo electrónico por llevarse con un compañero usando palabras como “güey”, “baboso” y “pendejadas”. Esta actuación no corresponde con el estereotipo femenino de lo que es “una buena chica”. Para ella es “ofensivo y obsceno” que chicas y chicos de su grupo sostengan estos intercambios de forma oral o escrita. Desde su punto de vista, asigna a este comportamiento grupal el propósito doloso de lastimarse, unas a otros, por medio del lenguaje insultante que usan frecuentemente.

En tanto, desde la mirada de investigadora considero este tipo de intercambios como formas de experimentar con distintos niveles de violencia verbal en las confrontaciones entre los sexos. Experimentación que a la vez sirve a chicos y chicas para manejar sus emociones y sentimientos de rechazo y para aprender a asumir las consecuencias de manifestarlos abiertamente.

“Ellas son así... vulgares”

Los encuentros verbales entre chicos y chicas de secundaria, tanto los escritos (el anterior) como los orales, dan cabida a experiencias, donde uno y otro sexo se enfrenta al manejo de las interacciones bajo límites cambiantes que hay que reconocer constantemente. Uno de los temas que afrenta dichos límites es el que hace referencia abierta a la genitalidad y al cuerpo masculino. En este caso, por cuenta de una chica:

Sebastián: *Jesús un día le estaba preguntando a una niña de mi salón, que qué le gustaba de cada hombre y ella decía cada cosa y... era muy feo. (Sonrojándose).*

Comenta con rapidez y en tono de vergüenza uno de ellos.

Entrevistadora: *¿A qué te refieres?*

Sebastián: *Le decía que... la cola que... así de diferentes cosas muy groseras.*

David: *Y así, ella son así... vulgares...*

(Revolución Mexicana.TM.23.10.2007.3.llevarse.bullying)

Cuando un chico dialoga con una compañera de grupo para saber lo que le gusta del sexo opuesto, la respuesta que recibe llega en forma “grosera”. A pesar de que entre ellos hablan del cuerpo de las mujeres de manera burda, el mismo acto queda fuera de la norma para las muchachas.

En acuerdo con Hernández (2007), me parece que chicos y chicas aprenden a reconocer e interpretar el comportamiento del sexo opuesto y creo que muy frecuentemente se guían por parámetros tradicionales para lograrlo. En un escenario donde las conductas ideales para cada sexo son tradicionales, los intercambios entre chicas o chicos permiten explorar los límites del sexo opuesto pero las actuaciones femeninas como ésta están demandando nuevas construcciones de la masculinidad y mostrando una expresión de la femineidad distinta a la tradicional.

5.4.2 El acoso y el maltrato de un “payaso” hacia las chicas que le gustan

En el contexto escolar aparecen chicos que despliegan sus payasadas para oponer resistencia a las situaciones escolares (Willis, 1998; citado en Saucedo, 2002) o para romper el ritmo de la clase (Dubet y Martuccelli, 1998). Pero también un “payaso” puede usar sus actuaciones para acosar y maltratar a las chicas.

Danilo, un muchacho de primer año en el turno matutino de la Secundaria “independencia”, fue uno de los payasos más visibles durante las observaciones. No sólo por actuar como tal en el aula, sino porque lo hacía asumiendo el modelo de la masculinidad tradicional, que busca mostrar a los demás que él es “hombre”, mediante persistentes actitudes ofensivas que dirige hacia las jovencitas que han sido sus novias o a quienes le gustan pero lo han rechazado.

El resultado más frecuente que Danilo obtenía eran el alejamiento de la chica en cuestión, la desaprobación de sus pares de ambos sexos y las agresiones relacionales, por medio de insultos o groserías que alguna chica le propinaba en respuesta a su forma de “tratar a las mujeres”:

Leslie: Yo, la verdad si he insultado a este Danilo porque me andaba molestando que si quería ser su novia, ¿no? Y como es así de insistente y yo veía como insultaba a su novia, o sea, a mí sí me daba miedo Danilo porque veía como le decía a su novia “que nada más servía para la cama”,...no, es que sí da miedo Danilo porque como que si molesta mucho, yo por eso sí me lo quite de encima diciéndole un buen de groserías.

Alfredo: ¿Ya ves?, por eso no te hace caso. -Le dice a Danilo tocándole un hombro-.

Leslie: No sí, por eso mejor yo ando solita, ¿qué tal si me hace algo?

(Independencia.TM.01.02.2008.Ent. grupal 1º.A)

Ante las evidencias de los malos tratos de Danilo hacia su novia, Leslie confirma que prefiere “andar solita” antes que sostener una relación de noviazgo con Danilo. Según consta en el registro ampliado de esta entrevista, otras tres chicas

presentes relataron episodios parecidos que incluso hicieron del conocimiento de sus madres o de la orientadora, con el consecuente reporte.

No sólo las chicas rechazan a Danilo, sus compañeros varones también. Aunque es común que los chicos de secundaria hablen en forma burda de las chicas, esa práctica se realiza sólo entre ellos, dentro de círculos masculinos. Como Danilo pasa a expresarle sus insultos y ofensas en forma directa a la chica que lo ha rechazado, rompiendo así una norma de las actuaciones masculinas tradicionales; por esa conducta, uno de sus compañeros de grupo lo considera “poco hombre”:

Mariano: Y siempre que tiene una novia y la chava lo corta, siempre la empieza a insultar, le dice que “es una perra” y quién sabe qué, que “nomás sirve pa’ la cama”. Pero así bien feo... Yo le digo “ya Danilo, eso es ser poco hombre” y él dice “sí pero es que es una quién sabe qué” y siempre anda insultando a todas.

De la misma manera, por medio de gritos y payasadas, Danilo expresa su disposición sexual por las chicas:

Mariano: Un día nos dejó la de música una tarea, que teníamos que ir a ver un concierto de pura guitarra. Y ese día nos juntamos un buen y él se vino con nosotros... Kelly estaba sentada enfrente en el concierto y sólo, de la nada, Danilo empezó a gritar “la Kelly me excita”, “la Kelly me excita”,... y enfrente estaba su mamá de Kelly y todavía él le decía: “Kelly, Kelly, me excitas”.

Estas y otras intervenciones públicas de Danilo, han hecho pensar a sus compañeros que “está obsesionado con el sexo”. Los señalamientos de sus compañeros varones (“no te pases con las chavas”) no lograron contener a Danilo. Él continuó tratando a las chicas -amigas, novias o enamoradas- con su estilo de payaso que las insulta públicamente e, inclusive, intenta forzar el contacto físico:

Mariano: Ah, pos la chava de segundo cuando empezaron a andar. Ella le dijo que sí ¿no? y luego se fue caminando con

ella y ¡la quería subir a su coche a fuerzas! No era que ella quería... ¡era a fuerzas! Iba manejando su hermano mayor y Danilo le dijo a la chava que se subiera al coche y ella “no ¿por qué?, si yo me voy a ir con mi mamá que está ahí esperándome”. Y él “súbete al coche” y la subió tantito y ella se bajó. Y ahí fue el problema. (Danilo hace como que chifla mirando al techo).

Aquí, la conducta de Danilo parece cercana al acoso entre pares (Olweus, 1993; citado en Benítez y Justicia, 2006), por su persistencia y porque afrenta verbal y/o físicamente a quién lo rechaza mientras que para sí mismo, este chico supone estar afirmando públicamente su hombría.

Su actuación dentro del aula, en actividades extraescolares y a las afueras de la escuela, parece provenir de un contexto social más amplio, donde tienen lugar los procesos psicosociales y culturales que construyen las identidades de las y los adolescentes dentro de los parámetros de la masculinidad y la feminidad tradicional; los cuales este payaso configura su práctica personal de acoso y maltrato femenino.

5.5 El noviazgo en secundaria: hablan las chicas

Mientras que “el enamoramiento parece consistir en una identificación de las características del otro y su ajuste a mi deseo” (Hernández, 2007:86), el noviazgo resulta de poner en práctica un intercambio verbal, afectivo y físico con ese otro, hasta entonces identificado como objeto amoroso ideal. Durante la secundaria, algunas chicas se quedan en el enamoramiento, otras pueden avanzar en busca de una experiencia de noviazgo física y emocionalmente más compleja.

Chicos y chicas requieren de llegar a acuerdos sobre cómo valorarse unos a otros para establecer una relación afectivo-erótica. Tanto para la psicología del desarrollo como para los resultados de algunas investigaciones, el noviazgo es una de las prácticas adolescentes que aparecen descritas como “aprendizajes incipientes” o como práctica de “experimentación” o “exploración” (Weiss *et al.*, 2008).

En los capítulos siguientes mostraré la competencia y su derivación en encuentros a golpes -tanto entre chicas como entre chicos- por el interés y el afecto de otro u otra. Tener novio o novia, tener muchas novias (entre los chicos) o mostrar que

tienen amarrado a un novio “fiel” y de “buenos sentimientos” (entre las chicas) otorga prestigio social y confiere una posición importante dentro del grupo.

Como tema de interés de las pares femeninas, el noviazgo apareció en mis conversaciones con chicas de los tres grados en las cuatro escuelas observadas. Ellas explican los distintos aspectos del noviazgo sin discriminarlos ni resaltar la importancia de uno sobre otros. Cuando hablan sobre cómo es el “ser novios”, en el sentido de “cómo el otro te demuestra que te quiere”, el aspecto afectivo-relacional es el primero en aparecer:

Entrevistadora: *Para empezar,... ¿cómo un novio te demuestra que te quiere?*

Paty: *Con que sea fiel y con que sólo está contigo, y que te dice la verdad y te cuenta lo que le pasa, y que nunca te miente.*

Lety: *Bueno sí, pero también se da mucho el respeto que te tengan.*

Lucy: *Yo también pienso que si te quiere te va a respetar, igual o sea, va a estar contigo, te va a demostrar cariño, fidelidad. Yo pienso que el noviazgo se basa más en el respeto, en el cariño, en la confianza.*

La confianza, al igual que entre amigos es la base de la relación de noviazgo. Para mis informantes, la fidelidad masculina entendida como exclusividad de la relación, es una importante demostración del cariño sincero en la relación de noviazgo. Otros aspectos igualmente importantes y ligados a ella son: decir la verdad (a sabiendas de que “alguna que otra vez... un hombre te miente”) y comunicar vivencias y emociones.

El respeto

Entrevistadora: *¿Y tú cómo defines el respeto?*

Lucy: *No insultando, no,... pues en algunas parejas, no sé si usted se ha dado cuenta que, o sea, van a algún lugar y ya se andan manoseando, o sea, me imagino que esa es una falta de respeto, mutuamente.*

Paty: *Es que se suponen que son novios, nooo esposos, y a veces ni en los esposos se da que te estén manoseando.*

Entrevistadora: *¿En público no? (Risas)*

Paty: *Por eso, ahí es cuando ahí demuestran que sí se quieren o no, porque si lo hacen en público es como que nada más te están usando ... y ya cuando lo hacen ya íntimamente ya en, bueno, más bien en pareja, ya así normal, pues ya es cuando te quieren y sí la verdad pues te valoran.*

El no insultarse y el no “manosearse” en público son los criterios enunciados como definiciones de “respeto mutuo” entre novios. A diferencia de las chicas de bachillerato que se abren un poco más al contacto físico con sus parejas en público (Hernández, 2007), para las chicas de secundaria si el novio te toca públicamente, “te está usando”. Ese sería un sentido instrumental de la relación. Ellas consideran que si las expresiones físico/afectivas se realizan en la intimidad, entonces son demostraciones de que tu novio “te quiere y te valora”.

Esta preferencia adolescente por guardar la intimidad del noviazgo es importante porque pone “el respetarse en público” entre los actos que preservan el valor de la chica, y por tanto, protegen su prestigio y su decencia como mujer ante la mirada grupal. Tratar así a una novia también habla de una manera de ser hombre, aun cuando se trate de un adolescente.

Maldonado (2005:733) nos dice, en un artículo sobre el noviazgo, que “un mismo acto puede generar comportamientos afectivos muy diferentes según se haya realizado solo o delante de otros. El grado de repercusión a nivel emotivo que un mismo hecho puede generar en la intimidad, en un círculo íntimo, o en público, tiene diferencias evidentes”.

Otro aspecto relacional y físico del noviazgo en la secundaria, es que los novios se acompañan y se muestran juntos ante los otros:

Entrevistadora: *¿A qué le llaman “estar conmigo”?*

Paty: *A que siempre te acompaña en las buenas y en las malas, a que, por decir, aquí en la escuela, pues en ratitos libres que está contigo, que comen juntos o equis cosas, y que cuando lo*

necesites o tienen algún problema, él está contigo, te apoya, te aconseja, te apoya.

El “estar juntos” del noviazgo en secundaria comprende el acompañarse, compartir buenos o malos momentos y alimentos. “El noviazgo exhibe ante los compañeros de curso, signos de vinculación diferentes, informa que dos individuos ya no están solos...” (Maldonado, 2005:730).

Los novios se tienen el uno al otro para reconocerse mutuamente, para contarse sus problemas. El constituir un “nosotros” para compartir los secretos, los miedos y los problemas familiares, quizás lleve implícita la ilusión de poder evadir la incertidumbre (Maldonado, 2005).

Pero sobre todo, la presencia del otro es para “apoyar” o “aconsejar” en cuanto se tiene algún problema. A decir de Hernández (2007:85) “platicar con otra persona tus cosas personales involucra una relación de confianza, de tal manera que le puedes mostrar lo que sientes y piensas. El contar con alguien que te apapache y acompañe va más allá de lo que se puede compartir con un amigo(a)”.

El hecho de que el noviazgo se despliegue ante el colectivo hace posible que sea intervenido por el grupo de pares, pero también encontré que la familia, especialmente las madres, cumplen una función de preparación para el mismo por medio de aconsejar a sus hijas. La función materna es prevenir que sus hijas lleguen a ser utilizadas:

Paty: Mi mamá me dice que primero me dé a respetar para que, para que los chavos tengan respeto hacia mí, y yo también los debo de respetar, que porque, si una persona va a ser escandalosa, dejada y todo, yo no me tengo que parecer a esa persona, porque... porque todos los seres humanos somos diferentes.

(Revolución Mexicana.TM.27.05.2008.3.Ent.Pleito
Aas.Reflexiones amorosas).

Por influencia materna, las chicas han aprendido a considerar el respeto como fundamental para mantener los límites eróticos de la relación y su valor como mujeres dentro de un orden socialmente aceptado, y así no llegar a ser una “persona

escandalosa...dejada". Ambas son características tradicionalmente atribuidas a las "mujeres fáciles" o de vida galante. Apelar a la diferencia y singularidad de las personas parece una estrategia inteligente para alejar a la chica de la posibilidad de ser "fácil" y centrar su atención en formarse como una "persona diferente", es decir, "una mujer decente".

"Compartir"

El último significado en aparecer –que fue explicitado hasta que mencioné la palabra "compartir" para referirme al noviazgo-, es el significado sexual. "Compartir" se usa entre las chicas para expresar que han tenido algún contacto sexual:

Entrevistadora: Por lo que dices me da la impresión de que entre ustedes la palabra compartir se usa para los actos sexuales o algo así.

Paty: Es que a veces sí se usa para eso, también depende de cada quien, porque, bueno, últimamente no sé qué nos ha pasado a nosotros, ahorita en la adolescencia, y así como que todo, todo nos, nos, digamos que...

Lety: ¡Se alborota la hormona!

Paty: No sé, pero en esta etapa, bueno, en la adolescencia, así como que conocemos un poquito más, y empezamos a echar a volar nuestra imaginación, exploramos cosas, hacemos cosas que antes no hacíamos.

Entrevistadora: Ah, ... ¿la curiosidad entonces ha sido sexual?

Paty: Mmm, pues sí, pero pues, yo algo que tengo... es que soy muy consciente, y este, pues, todo a su tiempo ¿no?"

(Independencia.TV.18.01.2008.1.Ent.Aas.pleito)

Las chicas entrevistadas aceptan que la curiosidad sexual forma parte de su vida aunque sin llegar a perder cierto grado de conciencia que influye en su autocontención y en la decisión de esperar para llegar a una relación sexual. De acuerdo a lo que estas chicas han aprendido en su entorno, el saber esperar a tener edad para una experiencia sexual completa es parte de lo que le asigna valor a la

mujer. Si saben “darse a respetar” por su novio conservarán su valor y su decencia, pero esto no significa que no haga uso de su imaginación y mediante ella explore distintas posibilidades de acercamiento físico con el sexo opuesto.

5.6 La relación amorosa entre dos chicas

En la mayoría de los casos, durante la escuela secundaria y bajo la presión de la mirada social e institucional, ambos sexos cuidan que sus intercambios amorosos permanezcan en la intimidad y dentro de los parámetros tradicionales para la masculinidad y la feminidad. Con una sola excepción, así fue la conducta adolescente registrada en los cuatro ámbitos escolares estudiados.

Durante el trabajo de campo, las conversaciones con el personal de Asistencia Educativa me aportaron información sobre una chica que mostró abiertamente sus preferencias homosexuales al ingresar al primer grado. La trabajadora social lo recuerda como un caso *sui géneris* que se trató con dificultad en la institución por la falta de precedentes. Ella relata que durante los dos primeros años del ciclo secundario, la jovencita propuso a diversas chicas una relación amorosa, sin lograr ser correspondida. En ocasiones, algunas de estas chicas levantaron quejas contra su insistencia en el área de orientación. Hasta que en el tercer año, una chica de otro grupo y del mismo grado correspondió a sus pretensiones amorosas

Según la informante, durante el ciclo escolar 2006-2007, las y los docentes, así como el personal directivo y de servicios, observaron con asombro esta relación, muchas veces sin saber qué hacer. Mientras tanto, la pareja de chicas se demostraba su afecto en público y se resistía a las burlas, los insultos y la exclusión de sus compañeros y compañeras.

Hasta donde el personal escolar sabe, al momento de finalizar el trabajo de campo que da material a esta investigación, éste ha sido el único caso conocido de una relación lésbica en la historia del turno matutino en la Secundaria “Independencia”. Por esa razón, la trabajadora social comenta que tanto ella como las orientadoras, docentes y autoridades, únicamente intervienen calmando algunas confrontaciones con quienes atacaron a las chicas o les pidieron a ellas que limitaran sus exhibiciones públicas de afecto.

Es evidente, como apunta Molina (2008:45), que cuando los chicos y chicas con preferencias homosexuales expresan sus emociones y sentimientos y manifiestan

diversos modos de acercamiento corporal en la escuela, “están inventando nuevas formas de vivir la sexualidad y ponen en tensión referentes de “normalidad”.

Tanto por la actuación de los docentes y las autoridades que supieron del caso, como por lo que apunta Molina, puedo decir que las relaciones homosexuales son expresiones socio-afectivas y culturales que se están abriendo paso en los escenarios escolares. En este caso, la relación se expresó a pesar de la presión de sus pares y la reprobación y confusión de los actores escolares adultos.

5.7 La agresión relacional entre ex novios

La agresión relacional se utiliza para conferir, mantener o dañar la posición social y la reputación de alguien dentro de un grupo y/o para mantener el control sobre las condiciones de una relación por medio de chismes, exclusión, insultos, etc. Pero también la ira encubierta y la venganza entre chicas y chicos que han sostenido relaciones que conllevan intimidad emocional y confianza como la amistad cercana y el noviazgo, forman parte de ella y están inscritas profundamente en la cultura juvenil dentro de la secundaria.

El noviazgo no siempre alcanza el éxito esperado por sus implicados: los fracasos y situaciones adversas, las experiencias de ruptura y las emociones derivadas de ellas dejan huella. Aunque todo ello forma parte del proceso de aprendizaje y de la autorregulación emocional, el autocontrol de los celos, la ira, la nostalgia o el dolor no es tarea sencilla para estos adolescentes principiantes en estas tareas afectivas. Sobre todo cuando no han recibido una guía social para lograrlo. Es entonces cuando la agencia sirve a las amenazas, chantajes, insultos o desprestigios presentes en muchas de las relaciones amorosas frustradas que protagonizan las y los adolescentes en las secundarias.

5.7.1 Enfrentamiento y competencia

Las rupturas amorosas entre chicos y chicas de secundaria, suelen ser del dominio público y, en ocasiones, comportan un conflicto que puede derivar en agresiones relacionales cuando los insultos y ofensas entre ex-novios llegan a ser recíprocos.

Dado el impacto socio-académico de las rupturas amorosas al que alude Molina, las trabajadoras sociales y las orientadoras también acostumbran estar

pendientes de este tipo de sucesos como parte de su vigilancia sobre el comportamiento de los y las alumnas.

En un caso observado, la trabajadora social (T. S.) llamó a un jefe de grupo de tercer año, Ernesto, para que explique su falta de “control sobre el grupo” en ausencia del docente. Curiosamente este problema estaba relacionado con la reciente ruptura de su noviazgo. Él y su ex-novia Karina son dos alumnos “aplicados” del turno vespertino de la Secundaria “Revolución Mexicana” que compiten, se ofenden y se acusan cotidianamente. Este estado de la relación es conocido por todos sus compañeros y compañeras, por las y los docentes y está siendo “vigilado” por la trabajadora social de la escuela:

T. S: Ernesto eso es necesario que controles al grupo para que no tengas más problemas con Karina, casi se sacan los ojos y antes hasta era tu novia.

Ernesto: No, ¡qué va! Si yo nomás estaba jugando con ella, yo dije “a ver qué onda con esta chava”, yo no me le declaré, ¿eh?, ella me buscó, a mí ni me gustaba. Cuando quiera vaya a preguntar al salón, ella es la que se lleva con todos, le gusta que la toqueteen y luego se hace la ofendida.

Para la trabajadora social, Ernesto debe asumir el control del grupo para no tener problemas con su ex-novia. El responde desvalorizando la relación de noviazgo con Karina. Niega haber estado auténticamente interesado en ella e implícitamente la califica como una chica “fácil” que se “lleva con todos” y les permite que la toquen para luego hacerse “la ofendida”. Así, él justifica la forma en que se implicó en el noviazgo y el estado actual del enfrentamiento entre ambos.

En un comentario aparte, la trabajadora social confirma que Karina es una chica aplicada, pero la califica de “agresiva” y apunta que efectivamente le gusta “llevarse con los muchachos”. Estas dos condiciones la ubican fuera de la concepción tradicional de la feminidad decente ante la mirada adolescente y adulta.

Más adelante, ahora que su relación ésta rota, él reconoce que no “la estaba tanteando” del todo; es decir, que había sentido algo por Karina. Pero tras la ruptura le expresa su rechazo (¿y su resentimiento?) en forma de insultos y ofensas:

T. S: *Ah, ¿te la estabas tanteando?*

Ernesto: *No tanto, yo le dije claro que me cae gorda, yo le dije que creo que hasta se pone globos*³⁹.

(Revolución Mexicana.TV.25.09.2007.1.E.-K.)

El modo relacional de estos ex-novios es la competencia, tanto en el terreno académico como en el social. “Los temores y las agresiones, las alianzas y las rupturas, los juicios y los prejuicios, las solidaridades y las flaquezas” (Maldonado, 2005:721), rompen con el “ideal” amoroso descrito por las chicas líneas más arriba. Todos estos aspectos relacionales también influyen durante el noviazgo y cuando éste termina, siendo como lo es, un tema íntimo que se despliega a los ojos del interés y la participación colectiva.

El enfrentamiento entre adolescentes que antes fueron novios moviliza la tensión socio-afectiva, grupal y social. En esta competencia también se han involucrado las madres de ambos para pedir que el oponente sea eliminado de la participación en la escolta. En esta zona de antigua extracción rural, formar parte de la escolta todavía es “un honor” que confiere prestigio y popularidad, no sólo dentro del plantel sino en la propia comunidad.

5.7.2 Una acusación por “acoso sexual”

El final de un noviazgo que se desplegó ante los compañeros de aula ocasiona tensiones, discusiones y chismes, agrupaciones a favor y en contra, aliento a la violencia simbólica e instrumental. Dada la efervescencia que desata una acusación grave entre ex-novios, éstas y otras acciones pueden que llega a oídos de los docentes y pasan a estar bajo la intervención del área de orientación, especialmente si se sale de “lo normal”.

Así es el caso de Lucinda, quién al término de una relación amorosa con su jefe de grupo -a quien llamaré Christian- fue reportada por “acoso sexual”. Esta acusación de su ex-novio disparó una investigación en su grupo escolar. Al entrevistarla, encontré que tras el breve noviazgo, la chica intentó recuperar el interés del muchacho por medio de constantes cartas, llamadas y encuentros directos:

³⁹ En el registro ampliado resalta la preocupación de los actores escolares adultos de que la competencia entre ex-novios pase de estos enfrentamientos verbales a la violencia física.

Entrevistadora: *¡Qué lío! No entiendo por qué Christian dice eso de tí, pues ¿qué pasó entre ustedes?*

Lucinda: *Es que sí fuimos novios unos quince días. Él me gustaba desde primero pero no me hacía caso y yo decía, ¡me lo voy a amarrar! Ya cuando anduvimos yo siempre quería estar con él y cuando rompimos me dolió mucho maestra, no podía dormir, piense y piense en él. Por eso le escribí cartas, lo buscaba, le llamaba a su casa pero él me recibía las cartas y hablaba conmigo, ahora que no se haga.*

Entrevistadora: *¿Cada cuándo hacías eso?*

Lucinda: *Varias veces al día.*

(Independencia.TM.24.09.2007.1.2º. F .M.L.)

Ella realizó estos intentos con tan alta frecuencia que Christian, terminó por acusarla ante la orientadora y negar ante los adultos que había existido tal relación entre ellos. Durante la indagación, la orientadora del segundo grado pasó al grupo para interrogar a todos sus integrantes con excepción de los dos involucrados. Como el grupo no respondió a sus preguntas, pidió a todos que escribieran testimonios en forma anónima (Independencia.TM.08.10.2007.3.2º.F.Hist.M.L.).

A partir de esta descripción resaltan varios aspectos de las acciones e ideales de Lucinda. Primero, puedo deducir que la relación no tuvo para los dos el mismo peso ni el mismo significado. Sólo para ella fue el logro de un deseo amoroso muy anhelado. Segundo, la frecuencia de sus intentos para recuperar el interés amoroso de Christian muestra su obstinación por lograr un reencuentro. Tercero, al tratar de reconquistar a Christian, Lucinda reaccionó con tanta persistencia que él terminó por buscar la contención institucional para poner límites a sus constantes requerimientos afectivos.

De mis datos, no puedo inferir que entre ellos se hubiese llevado a cabo un contacto sexual. Pero quiero resaltar el hecho de que no se trató de un acoso sexual propiamente dicho, es decir, con componentes físicos. Sino de una forma de acoso afectivo, persistente y desesperado que demuestra el ímpetu amoroso de Lucinda en un alto grado. Por esa razón una compañera la calificó como “rogona” en el testimonio escrito. Entre las chicas, este calificativo es degradante y en los parámetros de la

femineidad tradicional, alude a que la mujer ha invertido su posición, pues en la relación amorosa ella es la que debería “hacerse del rogar”.

Para comprender la disposición negativa de Christian y de algunos de sus compañeros hacia la intensidad de las emociones y el repertorio de sentimientos y conductas asociadas a la actitud de Lucinda, cabe recurrir a la comprensión de la organización cultural, histórica y social de las cuestiones amorosas. Ésta reglamenta, que cuando la relación de noviazgo ha terminado, la chica debe conservar el recato y no buscar al chico (no rogarle, no escribirle, no tomar la iniciativa, etcétera). Quienes cumplen con éstas condiciones son consideradas por la mirada social, no sólo como chicas “femeninas”, sino también como “chicas decentes”.

Al terminar su investigación en el grupo, la docente compartió conmigo todos los textos y me permitió tomar algunas notas de los comentarios:

“Soy muy amiga de ella, si es cierto que fueron novios y se querían mucho. Bueno, ella lo quería mucho. Sufrió mucho cuando él la dejó y le mandaba mensajes y cartas y él se las contestaba. No sé por qué ahora dice que ella lo molestaba si él le seguía escribiendo.”

“Casi no les hablo, pero ella es una rogona y él es el más guapo del salón, aunque como jefe de grupo es sangrón con los que no son de su bolita”.

“A mí no me gusta meterme en chismes de viejas. A Christian le gusta tener muchas novias y sí a él le gusta, pues que lo haga.”

“No he visto nada nunca, sólo supe que fueron novios y que se pelearon bien feo y que luego ella le rogaba”
(Independencia.TM.08.10.2007.1.Ch y L).

Como puede verse, entre el grupo escolar existe una amplia variedad de opiniones al respecto de lo que fue la relación entre ambos chicos: Desde quienes tratan de intervenir aconsejando a una de las partes (Lucinda) al ver el desinterés de la otra, pasando por quienes observan la acción y la postura de los involucrados y la justifican, hasta llegar a quienes no quiere comentar ni participar al respecto de esta relación. Pero todos ratifican que existió algún tipo de relación entre Christian y

Lucinda. El grupo conoce cierto grado de intimidad emocional en las relaciones de noviazgo que se dan a su interior. No sólo se trata de eventos que le interesan al grupo sino que afectan su dinámica interna y, a su vez, ésta impacta la relación de dos.

En la secundaria los discursos públicos que manejan las chicas se enfocan a lo ideal de las relaciones. En cambio, las relaciones sexuales y los encuentros físicos se hablan en tono de acusación, de descalificación, de chisme, tanto entre adolescentes como entre adultos de ambos sexos. La escuela es un contexto sociocultural que vigila, contiene y reprime la reflexión verbalizada sobre el ejercicio de la sexualidad, más aún entre adolescentes tempranos que entre adolescentes tardíos.

5.8 La violencia entre adolescentes de ambos sexos

La secundaria, por mandato social, debe contener y sancionar la violencia que se presenta entre sus muros, especialmente si es grave. El 27 de mayo del 2010 apareció en todos los medios una noticia: “Alumna herida de bala por un compañero”. De acuerdo a la nota, una estudiante de secundaria de 14 años resultó lesionada por un disparo de arma de fuego, presuntamente efectuado por uno de sus compañeros, al interior de una secundaria pública ubicada en la delegación Gustavo A. Madero del Distrito Federal:

“El hecho se produjo cuando un joven de 16 años, compañero de la menor, fue quien le disparó en la pierna izquierda luego de una discusión. El presunto agresor fue detenido por elementos de la policía capitalina en posesión de una pistola marca *Beretta* que, según dijo, pertenecía a su padre. La menor fue llevada por paramédicos de la Cruz Roja a un hospital de la zona para su atención médica” (Notimex, 2010)⁴⁰.

A pesar de su impacto e importancia, noticias como la anterior todavía no son la norma estadística de las expresiones de violencia entre los y las adolescentes de secundaria. Aun así, este episodio deja en claro que la forma de llevar a cabo una práctica relacional, como puede serlo una discusión, está sujeta también a variaciones

⁴⁰ Nota tomada del link: <http://noticias.prodigy.msn.com/nacional/articulo.aspx?cp-documentid=24347849>. México, 27 mayo 2010, (Notimex).

personales, grupales e institucionales, cuyas consecuencias no siempre son predecibles y, por lo tanto, no deben ser minimizadas.

En los incisos siguientes muestro cómo se desatan episodios de violencia en la escuela⁴¹ a partir de la convivencia y la socialidad entre ambos sexos en el aula, cuando en ausencia de docentes juegan, se confrontan por posesiones o “hacen relajo” que se sale de su control. Los eventos que analizo me sirven de base para identificar algunos aspectos de la violencia entre pares y, ejemplificar la mayoría de los encuentros violentos que resultaron en lesiones que van de leves a medias. Todos los eventos descritos y analizados (y muchos otros) fueron atendidos y sancionados dentro del área de orientación, para evitar que las y los padres de familia involucraran a las instancias legales⁴².

5.8.1 Un episodio accidental: *“Ella le aventó el escritorio y él resultó herido”*

Las interacciones violentas entre chicos y chicas que son compañeros de aula, pero no sostienen una relación de amistad, también pueden producirse accidentalmente -sin premeditación y sin una emoción de revancha- durante los juegos grupales de aventones y corretizas. Así se presentó un evento durante el ciclo escolar 2007-2008 en el grupo de primer grado, considerado como el “más problemático” en la Secundaria “Independencia”.

La descripción del evento aparece en este texto en voz de la madre de la chica responsable de herir a su compañero. Esto se debe a que la suspensión a que fue sometida operaba durante el día en que se levantó la información en campo. Como puede verse en el texto (y en el registro más amplio), ni las madres ni la asesora del grupo tenían datos de violencia verbal previa o provocación entre ambos antagonistas. Este hecho favoreció que el evento fuera interpretado por el área de orientación como un problema de “impulsividad” en la chica, por el cual, fue sancionada con una semana de suspensión de clases y la obligación de presentar todos los trabajos que su grupo realizara en ese tiempo.

⁴¹ “Violencia en la escuela” aquí definida desde la perspectiva de Furlán y Saucedo (2010) como todos aquéllos actos de los alumnos que responden a procesos psicosociales y culturales y que toman a la escuela en calidad de escenario de expresión.

⁴² Este último es un acuerdo común en los planteles estudiados. Los directivos y su personal tratan de mantener su autoridad y de resolver los problemas sucedidos dentro del plantel mediante convenios con los padres de los involucrados. Una orientadora también comentó que tratan de evitar que “los niños caigan en las correccionales porque ahí aprenden más”.

El escenario de este evento violento entre ambos chicos es pues, un juego de corretizas y desastres entre los varones del grupo que en este estudio nos parece una forma lúdica de poner a prueba su masculinidad. Por su parte, Marian (la chica involucrada) lo valora como una rutina exclusiva de los varones cuando no hay maestro:

Madre de Marian: *Mi niña dice que ese día ella estaba platicando con un niño que se llama Alex, entonces que andaban todos corriendo, aventándose bancas y todo cuando su niño, junto con otros niños, andaban jugando a lo de siempre y de repente le dije “¿qué es lo de siempre?”, y me dijo: “Agarrándose, agarrándose los huevos”. Así me dijo, “igual así juegan los niños entre ellos” y me dijo “sí, cuando no hay maestro” y “cuando él pasó y me aventó, incluso pregúntale a Alexis”. Es lo que le digo que todo mundo es un relajo, ¿no? Entonces me dijo “que te diga Alexis que él llegó y me aventó, entonces él seguía corriendo cuando a mí se me hizo fácil empujarle el escritorio”, entonces yo le dije (con voz de asombro). “¿Pero cómo se lo empujaste?”, yo sí le dije “¿pero cómo le pegaste al niño que dice la maestra que se abrió”. “Pues no sé mamá – dice- yo nomás vi que él se cayó y se empezó a reír”.*

La forma en que Marian le describe a su madre el evento habla de los hechos. No aclara si junto a su reacción se sintió molesta, invadida o enojada por la intrusión en su conversación y el empujón recibido de José. Por su parte, el chico no mostró, ni durante el evento ni después, respuestas agresivas, discriminatorias o violencia hacia su compañera. Esta falta de información al respecto de la dimensión emocional del evento contribuyó a que se le juzgara como una chica que actuó impulsivamente llegando al estallido de violencia que combina escasa percepción del riesgo con inseguridad y con falta de control de impulsos (Furlán y Saucedo, 2010):

Madre de Marian: *Es que eso no se hace... yo fue lo que le dije, “¿por qué lo hiciste todo... nunca has dado lata?”, y me dijo:*

Voz de Marian: *“No mamá”*.

Madre de Marian: *“¿Por qué ahora?”*

Voz de Marian: *“No mamá es que fue una reacción”*.

Madre de Marian: *“Pero en una reacción de esas puedes hasta... hasta matar a alguien”*.

(Independencia.TM.08.01.2008.Madres y asesora.lesiones)

La construcción social de la impulsividad considera que entre ambos sexos existen diferencias en su regulación de impulsos. A ellos se les juzga como más impulsivos y a ellas como más auto-controladas. El caso de Marian no sólo rompe con esta diferenciación socialmente establecida, sino con la definición de las conductas correctas esperadas para el sexo femenino.

En síntesis, para los actores escolares adultos, el evento resultó importante y problemático por varias razones: 1) por la violencia física y las lesiones resultantes, 2) por la impulsividad de Marian, 3) por el enfrentamiento entre los padres y madres del chico y la chica involucrados y 4) porque el evento puso en evidencia que los varones de ese grupo practican juegos de corretizas que involucran el tocamiento genital. Tanto este juego masculino como el evento violento entre Marian y su compañero, fueron considerados por los adultos como “cosas graves” que suceden en las aulas -en ausencia de docentes que no acuden a clases- y como resultado de “llevarse muy pesado”.

5.8.2 Violencia física entre un chico y una chica

La violencia física entre ambos sexos se presentó de varias maneras durante el período de observación. En una de ellas, un evento específico tomó una forma compleja que acercó a dos adolescentes a la posibilidad de llegar a encontrarse ante el Ministerio Público (MP), a instancias de una demanda levantada por la madre del chico “golpeado”. Ésta ha empezado por ser una opción que toman, cada vez con mayor frecuencia, los padres de las o los chicos afectados por la violencia física entre pares dentro de las escuelas⁴³.

⁴³ El acudir al Ministerio Público para resolver casos de violencia física entre adolescentes ha empezado a ser más frecuente a partir de la interacción de varios factores: la gravedad de las lesiones resultantes, el aumento en la cantidad de eventos violentos, la disminución de la edad legal, las políticas de prevención del delito adoptadas por los gobiernos locales, la vigilancia interna en las escuelas, entre otros. Sin embargo, dado que la acción de este órgano jurídico sobre los casos citados requiere de la confirmación

La orientadora del turno vespertino de la Secundaria “Independencia” me aportó los antecedentes del enfrentamiento físico entre ese chico y una chica de un grupo del segundo año, en el que ambos resultaron con lesiones:

Orientadora: No había maestro en el grupo y hubo un pleito y una niña agarró a un niño bastante corpulento por el cuello, le marcó los dedos alrededor del cuello. Ambos fueron suspendidos, la madre del niño fue el MP y levantó acta. Ahí le dicen que “la niña estuvo a punto de matarlo y por eso van a investigar la escuela, pues ahí se debió hacer algo para detenerla”. La señora me habló y me dijo que ya fue hasta al Tutelar y que quiere ver a la niña.

(Independencia.TV.29.10.2007.1.Oa.Padre)

Ante una situación llevada al nivel de demandar la actuación de la autoridad legal, tanto los servicios de orientación como las autoridades educativas más altas, prefieren dialogar con los padres para tratar de evitar que los chicos o las chicas lleguen a las Comunidades para Adolescentes o a cualquier otra instancia jurídica⁴⁴. No sólo para protegerlos -dado que son menores de edad- sino para evitar que el plantel sea desprestigiado por los encuentros violentos.

Pero el padre de esta alumna apoya que ella se defienda: “si alguien le falta al respeto”. Para Furlán y Saucedo (2010:8), las creencias y valores que tenemos en nuestra cultura moldean mucho del desarrollo psicológico de adolescentes y jóvenes debido a las maneras en que los educamos: “En nuestras sociedades cargadas de violencia les enseñamos a los niños y adolescentes que se defiendan usando también conductas violentas”:

Luego, el padre aporta información para probar que su hija actuó en *defensa propia*: “Yo sé lo que pasó, ella me contó... y yo estoy haciendo una investigación de cómo ocurrieron los hechos... cuando en el borlote que estaban haciendo ella quiso salir, él se le impidió y le pegó primero. Supongo que pensó que ella iba a ir con el chisme del desorden” (Independencia.TV.29.10.2007.1.Oa.Padre).

de la demanda, muchos demandantes le dejan de dar seguimiento y recurren a acuerdos internos para evitar el ingreso de los menores a las llamadas “Comunidades para adolescentes”, antes conocidas como Correccionales.

⁴⁴ En el plantel donde se presentó el evento que sirve al análisis, también es frecuente la canalización del “agresor” o “agresora” al Hospital Psiquiátrico Infantil.

En este punto se hace evidente que no todos los actores adultos poseen la misma información. Mientras que la orientadora muestra su sorpresa, pues de acuerdo a su información, sólo el chico recibió golpes. La asesora del grupo toma la palabra y aclara que ha verificado ese dato con el grupo, y que en efecto, el chico golpeó a su compañera primero, sin mediar palabra o amenaza previa, dándole una patada en el busto para evitar que ella saliera del aula. A este acto, ella reaccionó tratando de ahorcarlo (Independencia.TV.29.10.2007.1.Oa.Padre).

Al describir el comportamiento masculino y femenino, esta docente explica la violencia entre ella y él como resultado de una reacción impulsiva. Pero como investigadora me parece que el chico actuó bajo la intención de mantener en secreto los juegos grupales que llevan a cabo en ausencia de la autoridad adulta y bajo la suposición de que su compañera –que no estaba participando del juego- iba a romper tal secrecía.

También observo una ruptura de los estereotipos tradicionales impuestos a los varones al respecto de su trato físico con las mujeres; así como una ruptura femenina con el ideal de femineidad tradicional.

Cabe señalar que algunos integrantes del grupo fueron capaces de contener la violencia física de su par de compañeros y también que el grupo puede actuar para contener la violencia que le parece grave, aunque unos momentos antes, los y las adolescentes, hayan estado disfrutando de una socialidad desbordada haciendo un “desastre”. Esto nos muestra la presencia de regulación grupal de la violencia física.

5.8.3 Las artes marciales como defensa femenina

Actualmente, muchas mujeres de todas las edades entrenan artes marciales como una forma de adquirir habilidades que les permitan defenderse de un ataque. Algunas chicas aplican sus habilidades en las artes marciales para su protección cuando lo sienten necesario. Dicen no estar dispuestas a aceptar la violencia contra ellas, aunque a veces recurren a ella, como hemos visto, para manifestar su inconformidad o como legítima defensa.

Un intercambio físico entre una chica y un chico de la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino, me mostró este aspecto de la “nueva” femineidad que está tomando referentes masculinos. Armando deseaba “reportar” a Amelia por haberle dado una patada en el costado derecho pero presentó la queja sin explicar el motivo

para tal enfrentamiento, así que Amelia tomó la palabra no sólo para defenderse sino para explicar cómo el intercambio verbal entre ellos derivó en ese golpe:

Amelia: Sí, maestra yo no niego que le pegué una patada, es que yo practico kick-boxing y le di una patada pero lo que pasa con él es que dice que las bancas que están marcadas son tuyas, él se llevó mi banca y yo fui y le dije “devuélveme mi banca” y él insistía “no, es mía”, “que me devuelvas mi banca”, “no, es mía” y además, cuando yo traté de quitársela él me aventó primero una cachetada y entonces fue cuando yo no me pude aguantar y le pegué y ahí nos dimos de empujones, nos detuvieron y dijimos “bueno, pues vamos a orientación”.
(Revolución Mexicana.TM.19.02.2008.3.Aas.2pleitos)

La intervención de Amelia nos permite ilustrar varios aspectos de la interacción violenta que tiene por objeto causar daño: 1) Existió inicialmente una confrontación verbal. 2) Ésta derivó en un primer contacto físico mediante la cachetada que él le propinó a su compañera. 3) La chica explica su reacción violenta –patearlo- como dificultad para contenerse, de modo que acepta la contención externa de los compañeros. 4) Ambos aceptan la contención externa, asumen que deben ventilar su problema ante la autoridad escolar y acuden a orientación. Estos cuatro aspectos aparecen en un contexto que no forma parte de la construcción tradicional de la feminidad: que las chicas se muestren hábiles en las artes marciales y sean capaces de defenderse por medio de ellas.

Este evento protagonizado por Amelia tiene dos rasgos en común con el anterior: en los dos casos se dio una respuesta a un ataque previo y hubo contención externa a sabiendas de que habría sanciones derivadas de haberse golpeado dentro del aula. Con la diferencia de que en el último caso la violencia se apoya en la ejecución de técnicas de artes marciales y ambos involucrados reconocen la autoridad adulta y le conceden el poder de sancionarlos.

5.9 Discusión

Las reglas de juego entre pares cambian en la adolescencia temprana. Llegar a ser alguien atractivo(a)/aceptable para el sexo opuesto demanda estrategias distintas a las prevalecientes hasta entonces, la convivencia requiere del tanteo de nuevos límites en el trato y el contacto, la búsqueda de pertenencia y corrección en el propio comportamiento y el comportamiento del sexo opuesto asume un delicado equilibrio.

Si bien las prácticas que se despliegan entre chicas y chicos de secundaria se rigen por patrones tradicionales de conducta para cada género, muchas de sus actuaciones contradicen dichas pautas a pesar de la presión social a cumplirlas. Bajo estas condiciones, encontré que las prácticas observadas en la relación entre ambos sexos comparten las características que en seguida expongo.

Caracterización de algunas prácticas relacionales entre ambos sexos

La primera característica es su producción integral, es decir, en cada una de estas prácticas, las y los adolescentes despliegan el cuerpo, la sociabilidad, la sexualidad, la comunicación verbal, un lenguaje no verbal y las búsquedas de contacto físico, de afectos y de escucha.

Otra característica es que los intercambios lúdicos entre ambos sexos se regulan por reglas y límites implícitos o explícitos. Un ejemplo es el juego mixto de “las corretizas”, donde las reglas y los límites establecidos por las chicas sirven para preservar o poner de manifiesto lo que es valioso para ellas, en este caso, su “decencia” o prestigio como mujer. Por eso, durante su participación en dicho juego, sólo permiten que los compañeros las toquen en el hombro para derribarlas, ellas los tumban a ellos metiéndoles el pie y dicen que juegan así “*solamente cuando traemos el pants, ...cuando vienes con falda, nunca.*”

Las relaciones entre las y los adolescentes (Hernández, 2007; Molina, 2008; Grijalva, 2010) se mueven en un eje amplio y diverso cuyos extremos son el encuentro y el desencuentro, la atracción y el rechazo. Esta tercera característica resulta en dos tipos de movimientos o momentos: 1) un movimiento de atracción donde chicos y chicas “se buscan” para establecer contactos físico-eróticos en formas directas e indirectas; y 2) un movimiento de rechazo, confrontación y/o encuentro violento a partir

de alguna fuerte diferencia, conflicto o desacuerdo. Ambos movimientos se imbrican y forman parte de las manifestaciones de su vida social dentro de la escuela:

En los movimientos/momentos de atracción y contacto, chicos y chicas expresan su interés por el otro sexo en formas directas como coqueteos, contacto físico, gestos, pláticas, etcétera, o en formas indirectas, como las que se prodigan en los juegos colectivos de tocamientos. El hecho es que los juegos mixtos funcionan como una “tentativa” que pone a prueba los límites para la cercanía durante un movimiento de atracción, un encuentro entre ambos sexos construido con gran despliegue de socialidad mediante el disfrute en colectivo.

Ambos sexos buscan los acercamientos indirectos a fin de minimizar o evitar el rechazo, la agresión o hasta la violencia del sexo opuesto. Estos intercambios a veces son iniciados por un sexo o por el otro y con frecuencia poseen matices lúdico-agresivos. Por ejemplo, los empujones disimulados los inician los chicos y jugar a ser correteadas lo inician las chicas.

Todos los tipos y niveles de relación entre ambos sexos suelen ser de interés y de participación colectiva, incluso aquellos casos que deberían implicar sólo a dos individuos. Este rasgo se observó tanto en las relaciones que resultan de la atracción (como el noviazgo) en las que resultan del rechazo (como en las rivalidades).

En algunos comportamientos de unos y otras podemos observar un interjuego entre patrones conductuales tradicionales y nuevos, entre reglas de nueva creación y convenciones sociales tradicionales propias de los escenarios locales donde las y los adolescentes viven. Una conducta tradicional o nueva puede ser aceptada o rechazada por los pares de uno u otro sexo.

Las prácticas que rompen con los patrones tradicionales de conducta para el sexo femenino señalan un cambio en las interacciones intersexuales que muestran a las chicas sojuzgando a sus compañeros varones. Indican cambios de posición y de jerarquía entre ambos sexos al interior de la vida grupal y demandan de los varones un reaprendizaje del manejo de sus sentimientos de vulnerabilidad. Algunas de ellas son: cuando las chicas someten a los chicos a un “torteo”, cuando se defienden impulsivamente de un ataque y hacen uso premeditado de las artes marciales para defenderse o cuando ellas “acosan” o les “ruegan” a los varones que sean sus novios.

Como resultado de las interacciones donde las chicas toman una posición dominante e intrusiva, aparece otro rasgo: estas conductas demandan de los varones, a nivel personal y colectivo, -y más aún si derivan en violencias-, la elaboración de

emociones y reacciones de impotencia, indefensión y desprotección, sometimiento y vulnerabilidad cuando, por ejemplo, reciben tocamientos en “las nalgas cuando ellas los tortean”. Prácticas como ésta violentan física y emocionalmente a los varones sin llegar a derivar en violencia mutua, ya que (de acuerdo a lo que señala el modelo tradicional de masculinidad) los chicos se sienten imposibilitados para responder en la misma forma.

Los adolescentes de un mismo sexo llevan a cabo ciertos juegos ubicando al sexo opuesto como un observador que, en ocasiones, se ve involucrado o es afectado por el intercambio. Una muestra de ello son los juegos entre varones que consisten en corretizas para evitar, o realizar, tocamientos genitales directos. Como ya vimos, estos tocamientos se realizan en presencia de las chicas, pero ellas resultan involucradas cuando los chicos las tocan o agreden en forma accidental. De acuerdo a mis registros, esta es una de las prácticas que ocasionalmente da pie a la aparición de la violencia entre ambos sexos.

Para cerrar este rápido intento de caracterización, aludo a un último rasgo: cada uno de los sexos necesita de la guía del otro para “comprender” y dar pleno sentido a las conductas que despliega el sexo opuesto. Durante el análisis de datos se hizo patente que esta interdependencia relacional entre las y los adolescentes tempranos se realiza en prácticas llevadas a cabo en forma colectiva como en las relaciones uno a uno.

Además de desplegarse bajo las propiedades antes descritas, las prácticas relacionales analizadas en este capítulo aportan a la construcción de la identidad adolescente y al despliegue de su sociabilidad (que sirven al posicionamiento dentro de su grupo de pares), a la experimentación para llegar a regular/contener su impulsividad, su fuerza y la atracción/rechazo hacia el sexo opuesto así como para probar límites y reglas establecidas en colectivo al construir sus relaciones de amistad, compañerismo o noviazgo por medio del juego y/o el enfrentamiento físico.

Acercamientos, interés amoroso y dinámica grupal

En cuanto al proceso de acercamiento al sexo opuesto, antes de elegir a un(a) enamorado(a) tanto chicos como chicas observan, reflexionan e intercambian con sus amigos y amigas sus aprendizajes y experiencias. Estoy de acuerdo con Hernández

(2007) cuando apunta que chicas y chicos conviven observando el comportamiento del sexo opuesto en busca de un posible candidato(a) a enamorado(a).

Pero en los dos casos observados ambos sexos adoptan diferentes estrategias al construir las premisas mediante las que guían su búsqueda afectiva y rigen su relación con el otro sexo. Mientras que al interior de los grupitos de amigas se llevan a cabo debates para ponerse de acuerdo en las normas, límites, expectativas y exigencias que los varones han de cubrir en los intercambios afectivos y amorosos, los chicos construyen entre amigos sus aprendizajes sobre la mejor manera de tratar al sexo opuesto luego de contrastar las proposiciones tradicionales con sus experiencias propias.

En ambos casos, después de precisar sus preferencias y expectativas, se dirigen a una persona específica. Los primeros acercamientos de interés amoroso pueden ser bruscos, toscos, algo cargados de agresión hacia el/la enamorado(a) desdeñoso(a). Pero también estos acercamientos pueden empezar mediante el coqueteo femenino, y en algunos chicos con cartitas o tarjetas a modo de cortejo. De este modo la comunicación se va haciendo más directa.

A decir de los actores escolares adultos, algunos noviazgos transcurren con tranquilidad en un ambiente de apoyo mutuo, otros pasan por tensiones y terminan en agresiones y acusaciones mutuas que dentro del plantel pronto llegan a ser del conocimiento de los pares y de los adultos. Esto es posible dado que los acercamientos necesarios para producir el coqueteo, el noviazgo o las agresiones relacionales (deriven o no en violencia) entre enamorados o exnovios se despliegan ante el colectivo.

Es decir, los pares de ambos sexos modelan alternativas en el ser y el hacer respecto de las relaciones afectivas de sus pares a través de sus miradas de aceptación o rechazo, chismes, viboreo, críticas y opiniones que expresan directa o indirectamente a los copartícipes de la relación amorosa. El grupo de pares, con sus posturas y actuaciones tradicionales y/o innovadoras, no sólo valida sino que interviene la relación de noviazgo al respecto del comportamiento socioafectivo y sexual de los involucrados.

Pero esta influencia no es unidireccional. La dinámica interna de la relación amistosa o amorosa que se desenvuelve contenida dentro la vida grupal también afecta la dinámica grupal y puede producir cambios en sus jerarquías, posiciones,

ejecución de las tareas identitarias, competencia y búsqueda de popularidad, entre otros aspectos de la sociabilidad adolescente.

Agresiones relacionales y violencias entre ambos sexos

En los casos en que las relaciones de compañerismo, amistad o noviazgo derivan en episodios de violencia, encuentro a la agresión relacional (sea reconocida o no), como disparador social de muchos de estos eventos. Compañeros y compañeras, amigos y amigas, novios o ex-novios pueden “llevarse feo” y tomarlo a la ligera, de este modo ir naturalizando cierto grado de agresión relacional o de violencia y dando su interacción por “divertida” o “de juego”. Aunque también los episodios de violencia pueden surgir de manera abrupta, burda y disruptiva como en el caso del chico que golpea a su compañera porque cree que va con el chisme de que en su grupo están haciendo relajo.

Pero también he observado que tanto en los episodios que derivan de la agresión relacional como los que surgen de la violencia abrupta, chicos y chicas establecen su regulación o contención con base en reglas, implícitas o explícitas que incluyen el buscar la contención adulta (en ocasiones) y aceptar la sanción de la autoridad escolar.

El impacto de la agresión relacional en las relaciones de compañerismo/amistad/noviazgo depende del grado de implicación afectiva de los partícipes, del significado otorgado por cada uno al intercambio y de la ruptura con los modelos tradicionales de conducta esperados por uno u otro sexo en el sexo opuesto.

En lo que respecta a los motivos para las peleas físicas y las agresiones relacionales entre chicos y chicas, sería muy limitado reducirlos a una explicación basada en la competencia entre sexos. Lo que me parece más probable es que, dado que cada sexo tiene su propia forma de ubicar y construir su identidad posicional dentro del contexto social compartido con los pares de ambos sexos, primero se ocupa de lograrla ante los pares del propio sexo y ser reconocidos(as) por ellos(as) para posteriormente buscar la mirada y el reconocimiento del sexo opuesto e ir explorando - por medio de acercamientos y distanciamientos que despliega en los momentos de atracción y rechazo- las posibilidades y límites para construir con el otro una relación amistosa o amorosa.

Las chicas se posicionan primero entre ellas por medio de la rivalidad amorosa, buscan ser populares y preservar su prestigio y su decencia. Mientras que los varones se enfrentan entre sí para mostrar su fuerza, confirmar su masculinidad y tratar de ocupar una posición de predominio sobre los otros para luego constituir su círculo de cuates entre los procuran sentirse iguales y semejantes entre sí.

Cuando ambos sexos llegan a la confrontación física, puede ser porque el contrario ha afectado negativamente las acciones con las que el varón o la chica están poniendo a prueba los límites del contacto entre ambos, sus actos o movimientos han resultado intrusivos para el sexo opuesto o han afectado la construcción personal de la masculinidad o de la femineidad.

Finalmente, considero que -en algunos aspectos y para la mirada adulta- el despliegue de los diversos tipos de juego, acercamiento, contacto y expresión amorosa o violenta entre chicos y chicas de secundaria antes descritos, confrontan los parámetros del comportamiento “normal” o “decente” esperado de ellas y ellos durante la adolescencia. Su presencia consistente, hace pensar que estamos testificando procesos de cambio en las actuaciones de ambos sexos que rompen con los esquemas tradicionales. Acaso, por ser la adolescencia una fase de la vida construida socialmente como moratoria, en la que se permite la experimentación de las relaciones entre sexos, chicos y chicas tantean cuál será su posición y su postura en la relación con el sexo opuesto, en el futuro, con el menor grado de riesgo o daño posible.

CAPÍTULO 6

LOS ACTOS DE INDISCIPLINA Y VIOLENCIA DESDE EL REGLAMENTO ESCOLAR

Entrevistadora: *¿Qué les sigue gustando a los chicos y chicas de la escuela?*
T. S: *Les gusta para venir a platicar, a pasarla bien, a jugar con sus amigos.*
Entonces éste es un centro de diversiones.
A los niños les gusta venir a la escuela a pasársela bien, no a aprender, trabajar y estudiar.
Independencia.TM.14.12.2007.1.Ent.TS

Las y los adolescentes tempranos despliegan dentro del contexto de la secundaria toda una gama de prácticas relacionales que son expresiones de su vida juvenil pero son consideradas por los actores adultos como actos de indisciplina y violencia. Este capítulo analiza la función disciplinaria de la escuela a partir del reglamento escolar, las sanciones que aplican las orientadoras educativas a las conductas indisciplinadas y violentas y muestra cómo dos chicos negocian estas sanciones. Asimismo se señalan las dificultades que perciben los actores adultos para ejercer el control sobre el comportamiento adolescente.

6.1 Antecedentes de investigación sobre el tema

6.1.1 La disciplina y la indisciplina desde la perspectiva escolar

Según Reyes (2011:31)⁴⁵, para muchos investigadores “la disciplina sigue siendo el elemento central que media entre la cultura escolar y la cultura juvenil”. Para otros, ambos mundos están siempre enfrentándose. Para esta segunda postura, el control disciplinario del alumnado es inherente a la definición de la secundaria como escuela para adolescentes. Pero también podemos decir que la disciplina y los reglamentos que pretenden normar la conducta de las y los adolescentes de secundaria, está asociada a maneras particulares de entender y actuar sobre el comportamiento adolescente a partir de concepciones particulares de procesos de formación que podemos identificar como tradicionales.

⁴⁵ Para él, la experiencia estudiantil fusiona la condición adolescente con la estudiantil.

En acuerdo con Paulín (2006), considero que cada persona le otorga al problema de la disciplina una particular significación en la que podemos advertir rastros discursivos de diferentes concepciones históricas que se reactualizan y recrean en estas representaciones. El actor escolar adulto construye desde su posición social y adscripción cultural sus explicaciones de los intercambios entre adolescentes, y de éstos con la autoridad.

En el caso de esta investigación, algunos prefectos y docentes entrevistados manifestaron una postura tradicional al respecto de la disciplina escolar. Esta concepción de la disciplina es de larga data en nuestro país. Meneses (1986:482), como se cita en Sandoval (2000:65), apunta que en 1930 se disciplinaba a los adolescentes mexicanos de la siguiente forma:

“...se establecieron ciertas providencias, como presentar un frente único ante los estudiantes; la supresión de alumnos irregulares; el perfeccionamiento de métodos de registro para poder informar a los padres de familia; la intensificación del trabajo escolar con tareas fuera de las horas lectivas; el fomento de actividades extracurriculares y, como último recurso, la expulsión”.

Corona (2004:95), recupera la visión que se tenía de la disciplina en los años cincuenta en México cuando Jiménez y Coria (1955:182; citado en Corona, 2004:95) la definieron como: “...un conjunto de medidas y disposiciones establecidas en una escuela, no sólo para facilitar el desarrollo de las labores y reprimir desórdenes, que retardan y entorpecen el trabajo educativo, sino para formar hábitos útiles al educando que lo lleven a la mayor perfección de su personalidad”.

Más recientemente, Fierro (2006:1135-1136) mostró que para algunos directivos la disciplina se percibe, elabora y resuelve desde el ámbito escolar con base en dos ejes:

“...obediencia y respeto. La primera supone la observancia en el aula de tres normas fundamentales: guardar silencio, poner atención y trabajar sentado en su lugar, de acuerdo con las indicaciones del docente. El segundo supondrá dirigirse de

forma respetuosa y considerada hacia los compañeros y autoridades, así como hacia sus pertenencias, prescindiendo de insultos, golpes, burlas, destrucción o robo de objetos ajenos, maltrato del mobiliario o instalaciones escolares. En no pocos casos, estará también considerado como comportamiento respetuoso asumir determinadas convenciones escolares sobre el arreglo personal (vestimenta, corte de pelo, peinados, maquillaje, etcétera)".

Las definiciones anteriores de la disciplina tienen en común la necesidad de una relación jerárquica entre docente y alumnos, que se propone facilitar el control de la conducta dentro del aula y del plantel así como fomentar la adopción de hábitos, bajo condiciones de orden, competencia, silencio y obediencia a las normas impuestas al alumnado de manera unilateral.

Con un enfoque diferente, Saucedo (1995:15) considera que las situaciones cotidianas dentro del aula son definidas activamente y construidas por los maestros y los alumnos, de modo que "el reglamento escolar y lo que los participantes consideran como disciplina, son aspectos que están siendo constantemente puestos a prueba y resignificados". Para esta perspectiva, la interacción en el aula, es el resultado de la coparticipación de todos los presentes, no sólo en cuanto a la producción de una acción pedagógica sino que permite la puesta en marcha de la resignificación de las reglas disciplinarias.

Comúnmente la disciplina se entiende como el opuesto de la indisciplina; Furlán (2004) argumenta que no hay tal relación de oposición:

"Mientras que la primera refiere a un complejo sistema de equilibrios dinámicos y funcionales entre las acciones de los diversos sujetos de la institución, la segunda refiere principalmente a episodios. Por ello, se habla de "sistemas de disciplina" y no de "actos de disciplina"; y a la inversa, de "actos de indisciplina" y no de "sistemas de indisciplina". [...] La diferencia sustancial radicaría en que pensar la disciplina lleva a centrar la atención en el establecimiento, sus dispositivos, sus prácticas. Pensar la indisciplina remite en primera instancia al

comportamiento de los sujetos, especialmente los alumnos”
(170-171).

Para Furlán la disciplina se centra en las prácticas que pretenden ordenar el ámbito escolar, mientras que la indisciplina se define desde la mirada de las y los docentes y directivos puesta sobre las conductas y prácticas de las y los alumnos.

La colaboración entre Furlán y Saucedo (2004:15), también ha establecido algunas de las condiciones emocionales, valorativas e históricas de la relación entre directivos, docentes y alumnos que influyen en la definición de un acto como indisciplinado:

“Los estados de ánimo de los profesores; sus maneras de interpretar lo que es correcto o no; la historia de la relación social y afectiva que tiene con los distintos tipos de alumnos; los conflictos (políticos y sociales) entre maestros y directivos; son algunas de las condiciones que se activan cuando se trata de decidir si el comportamiento de los alumnos es indisciplinado o no. Igual ocurre cuando se piensa en el tipo de sanciones o castigos que se aplican”.

Es decir, por su implicación personal, muchos docentes viven la dificultad para definir la indisciplina y así, contenerla y controlarla. En busca de las soluciones dadas a este dilema, Watkins y Wagner (1991) encontraron resultados diversos en la práctica docente. En la investigación realizada por Steed, Lawrence y Young (1983), detectaron la tendencia de los profesores a dar más importancia a un incidente si consideran que no es la primera vez que el alumno estaba implicado en una acción similar, o si creen que el alumno actuaba deliberadamente y quizá con malicia. También identificaron que algunos profesores explican una determinada conducta quitando importancia a las acciones de los alumnos.

En los estudios de Brid *et al.* (1980) y de Lawrence *et al.* (1977,1981), Watkins y Wagner (1991) identificaron cierto consenso docente en cuanto a identificar como indisciplina algunos incidentes conflictivos tales como las descripciones de “rechazo” (la negativa a asistir a clases, a obedecer, a trabajar, o a aceptar la autoridad) y de “conducta agresiva”, sin que ésta última haya sido descrita.

6.1.2 La función disciplinaria desde el servicio de orientación educativa

La secundaria se ubica como escuela para adolescentes desde 1925 (Sandoval, 2000). Desde entonces, su propósito de formar integralmente al educando se ha apoyado en su disciplinamiento.

Para ello, las autoridades educativas, directivos y docentes echan mano de diversas estrategias disciplinarias con la participación de orientadores, trabajadores sociales y prefectos.

Oficialmente hasta el año 2006, el Acuerdo 98 para las Escuelas Secundarias Diurnas⁴⁶ establecía la organización y funcionamiento de las escuelas secundarias diurnas o generales y contemplaba las obligaciones correspondientes a todo el personal de un plantel. En la práctica, este acuerdo sigue vigente en la mayoría de los estados ya que no han elaborado su propia normatividad al respecto. Según dicho Acuerdo 98 (1982:9), los “Servicios de Asistencia Educativa están integrados por orientación, trabajo social y prefectura”.

Los directivos y orientadores entrevistados citaron dicho acuerdo como la fuente de los lineamientos disciplinarios que siguen para sancionar la conducta indisciplinada del alumnado. Pero en su Sección IV, Artículo 26, inciso I, este documento asigna a todo el personal de asistencia educativa una responsabilidad más en una línea formativa: “Contribuir al desarrollo integral del educando, principalmente en sus procesos de autoafirmación y maduración personales y adaptación al ambiente escolar, familiar y social” (1982:9).

En los hechos, desde sus orígenes en los años cincuenta, la Orientación Educativa se han determinado responsabilidades como impulsar el aprovechamiento escolar, la atención psicológica y social de los alumnos, la relación con los padres de familia y la orientación vocacional y profesiográfica. Actualmente, en la zona metropolitana, las y los orientadores atienden, además, la presentación de los alumnos al examen para el ingreso al bachillerato organizado por la Comisión Metropolitana de Instituciones Públicas de Educación Media Superior (COMIPENS) y puede llegar a completar su carga horaria con otras funciones cuando la plantilla de personal está incompleta o sus compañeros del área de Asistencia Educativa faltan al trabajo. Es entonces que el/la orientador(a) asume actividades como ocuparse del botiquín, pasar

⁴⁶ Este acuerdo fue publicado en el Diario Oficial de la federación el 7 de diciembre de 1982.

lista diaria en las aulas, hacer visitas domiciliarias, canalizar a los alumnos a servicios asistenciales o coordinar a los docentes, entre otras.

Pero la tarea principal de orientadores⁴⁷, trabajadores sociales y prefectos es controlar y contener las conductas disruptivas, la indisciplina ante las normas, el ausentismo o los enfrentamientos físicos -entre otros actos adolescentes- aplicando el reglamento escolar.

De acuerdo a Meuly, esta asignación de la función disciplinaria se debe a que los directivos asignan a los orientadores actividades “en función de las necesidades de la escuela”, las cuales entran en contradicción con las actividades especificadas por la normatividad institucional. Meuly sostiene que el “control y vigilancia de los grupos, [es] una actividad que le corresponde al prefecto según el Manual de Organización de la Escuela de Educación Secundaria” (1999:10).

Por mi parte, el análisis del Acuerdo 98 arrojó el resultado de que ninguno de sus artículos es explícito en la delimitación de función disciplinaria mediante actividades de amonestación y sanción de las conductas indisciplinadas del alumnado a cargo de las y los orientadores. El artículo 26 inciso VII, con relación a las obligaciones para todo el personal de Asistencia Educativa sólo dice: “Cumplir con las demás funciones que le señale el presente Ordenamiento, otras disposiciones aplicables y las que le asignen las autoridades educativas, de conformidad con la naturaleza de su cargo” (1982:10).

A su vez, me sumo al planteamiento de Meuly (1999) que señala la asignación de dichas actividades a la figura del orientador(a) como resultado de la necesidad de que haya una instancia escolar encargada de vigilar y sancionar la conducta de las y los adolescentes de secundaria, de la gran carga de trabajo que representa observar y atender a todo el alumnado de un plantel. Asimismo, la asignación de la función disciplinaria al/la orientador(a) se reafirmó al perder sus horas frente a grupo a partir del ciclo escolar 2000-2001⁴⁸. Posteriormente, a raíz de la Reforma de la Educación Secundaria puesta en marcha en 2006, apareció la figura del tutor(a)⁴⁹ -función

⁴⁷ La formación de los orientadores es muy diversa, están activos desde normalistas especializados en Orientación Educativa o Psicología Educativa de la Normal Superior o la Universidad Pedagógica Nacional (más recientemente) hasta psicólogos clínicos, sociales o educativos, sociólogos, etnólogos o pedagogos egresados de las universidades.

⁴⁸ El espacio curricular de Orientación Educativa se sustituyó por la materia de Formación Cívica y Ética con tres horas por semana en los dos primeros grados.

⁴⁹ A partir de la normatividad *tutoría* quedó definida como “un espacio curricular de acompañamiento, gestión y orientación grupal, coordinado por una maestra o un maestro, quien contribuye al desarrollo social, afectivo, cognitivo y académico de los alumnos, así como a su formación integral y a la elaboración de un proyecto de vida” (La orientación y la tutoría en la escuela secundaria; 2006:13).

ejercida por algún docente del grupo- de nueva cuenta se redefinió el ámbito de acción de las y los orientadores en comparación con ésta nueva figura:

El ámbito de acción del orientador es:

1. *Atención ilimitada a los alumnos.*
2. *Trabajo con los padres de familia.*
3. *Vinculación con instituciones que brindan atención a los adolescentes.*
4. *Apoyo y orientación a los tutores.*
5. *Organización de redes de acción para garantizar el bienestar de los alumnos en el espacio escolar”.*

El ámbito de acción de los tutores es:

- I. *Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela.*
- II. *Seguimiento del proceso académico de los alumnos.*
- III. *Convivencia en el aula y en la escuela.*
- IV. *Orientación hacia un proyecto de vida.*

(La orientación y la tutoría en la escuela secundaria; 2006)

Los lineamientos para el tutor de grupo responsabilizan a éste de cuidar y guiar la convivencia entre las y los adolescentes de secundaria en todo momento (función disciplinaria). Pero durante el ciclo escolar 2007-2008, los orientadores entrevistados la seguían considerando parte de sus responsabilidades y, a su vez, se integraban a nuevas actividades como la ejecución de programas promovidos por organizaciones de la sociedad civil⁵⁰.

Por otra parte, aún con la Reforma de la educación Secundaria, algunas de las funciones disciplinarias han permanecido para los otros integrantes de Asistencia Educativa. Para los prefectos se han conservado funciones de observación, vigilancia,

⁵⁰ Durante el ciclo escolar 2007-2008, en el trabajo de campo se detectó que se capacita a los orientadores(as) para desarrollar con los grupos de alumnos diversos programas diseñados por organizaciones de la sociedad civil con temáticas como la sexualidad, la violencia familiar, el maltrato entre pares, etcétera. Por ejemplo, en el caso del tema de sexualidad, se trata de aportar información sobre la anatomía de los órganos sexuales y la planificación familiar. Uno de los problemas fundamentales para llevar a término estos programas es que los orientadores sólo pueden llevar a cabo la sesión grupal cuando algún docente les cede su hora o no asiste a clase.

reporte y recomendación de sanciones cuando de problemas de orden y disciplina en ausencia del docente o fuera del salón de clases se trata. Mientras que para las trabajadoras sociales se mantiene la función de coadyuvar en el seguimiento de la asistencia, la puntualidad, el aseo personal, los problemas de deserción y en la vinculación de la familia con la escuela.

6.1.3 Los reglamentos escolares en la cotidianidad escolar: problemas, normas tácitas y reglas en uso

Los reglamentos escolares tienen como fin normar la convivencia cotidiana de las y los alumnos dentro de la escuela. En una investigación reciente, Fierro (2011) identificó que las instancias escolares [y aquí digo que también los actores escolares en forma individual o grupal] adoptan *estrategias de carácter restringido* o *estrategias de carácter amplio* para controlar o cambiar la convivencia en el ámbito escolar con base en normas disciplinarias. Las estrategias de carácter amplio, de acuerdo a su nivel de profundidad, pueden consistir en *estrategias de formación* o en *estrategias de transformación*⁵¹.

Los reglamentos escolares suelen ser aplicados en calidad de estrategias de carácter restringido por su utilidad como mecanismos de *contención*, que pretenden evitar o frenar comportamientos violentos y garantizar la seguridad de alumnos y docentes mediante reglas y normas.

Por años, los directivos han redactado los Reglamentos Escolares de su plantel con base en el capítulo VI, artículos del 45 al 48, del Acuerdo 98. En estos artículos se definen las obligaciones que corresponden a los alumnos. En consecuencia, son fundamentales para establecer las reglas y sanciones de la acción disciplinaria a cargo del personal de asistencia educativa.

En las secundarias estudiadas, los disponen como el primer paso para informar a las y los alumnos sobre el marco disciplinario del plantel. Al inicio del ciclo escolar, los directivos de estos planteles acostumbran entregar a los padres o tutores de cada alumna(o) de primer año una copia del reglamento y a cambio solicitan sus firmas de recibido. Este hecho se fundamenta en el inciso XVII del Acuerdo 98 (1982:14) donde

⁵¹ Las estrategias de formación se aplican para generar procesos de reflexión, cuestionar prejuicios y aprender a resolver conflictos (es el caso de los talleres para el manejo de conflictos). Las estrategias de transformación tienen un definido objetivo de cambio y se proponen construir comunidad a partir de enfrentar la violencia mediante una convivencia inclusiva y democrática.

se señala que las y los alumnos tienen derecho a “ser informados oportunamente de las disposiciones reglamentarias que rijan sus actividades escolares”.

En su libro sobre la trama de la secundaria, Sandoval (2000:67) anota una observación similar al respecto:

“...los alumnos y sus padres, al momento de su inscripción deben firmar un reglamento en el que se comprometen a cumplir la normatividad del plantel, constituida por una buena cantidad de obligaciones del alumno, entre las que destaca la de *mantener una conducta correcta, ordenada, decorosa y respetuosa dentro y fuera de la escuela*; asimismo se llevan registros diversos para controlar la conducta de los alumnos y se aplican diferentes tipos de sanciones a la *mala conducta*”.⁵²

Al momento de esta investigación, los reglamentos escolares y el procedimiento disciplinario que más adelante se describe seguían vigentes aunque, a partir del año 2005, con la Reforma de la Educación Secundaria, se desplazó al Acuerdo 98 como fuente de normatividad al respecto de los reglamentos escolares. En el documento *Propuesta, Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas, Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria*, se anota a que “con base en estas Orientaciones Generales, cada entidad federativa —de acuerdo con el ámbito de su competencia, señalado en la Ley General de Educación—, diseñe su normatividad” (SEP, 2005:ii).

En apoyo a esta orientación, el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (Aguilera *et al.*, 2007) recomienda que los reglamentos escolares locales se elaboren conjuntamente con representantes del alumnado.

No obstante dicha recomendación, al cierre de esta investigación, en los planteles observados la redacción de estos documentos continuaba recayendo, la mayoría de las ocasiones, en los orientadores y otras en los directivos. A manera de explicación de las consecuencias de la exclusión del alumnado en la elaboración del reglamento escolar, retomo palabras de Ortega (1998:651; como se cita en Paulín, 2006):

⁵² Las cursivas sustituyen frases que se encuentran en comillas en el original.

"Con frecuencia los escolares no han participado en la elaboración de los códigos de conducta de la escuela, [...] ni son conocedores de los problemas funcionales que el cumplimiento de las normas conlleva, ni se les ha mostrado el camino razonable y democrático para resolver los conflictos que la dinámica de la convivencia produce".

Pero como hemos visto a lo largo de esta tesis, las y los adolescentes crean sus propias normas de relación y éstas pueden ser ajenas a las de los adultos y entrar en confrontación con ellas. En muchos casos, los reglamentos elaborados por los actores escolares adultos facilitan que se llegue a enfrentamientos.

El estudio *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, cita el trabajo de Abramovay (2005) donde se concluye que entre las causas de la violencia, "se encuentra la forma en que se gestionan las relaciones personales al interior de las instituciones escolares, a través, por ejemplo, de los sistemas disciplinarios" (Aguilera *et al.*, 2007:26-27).

Con frecuencia, apunta también Abramovay (2005), abrigados en sus sistemas disciplinarios, los actores escolares adultos consideran que los adolescentes mal portados deben ser sancionados -no sólo para ser castigados- sino para que la sanción aplicada funcione como amenaza latente sobre los demás. Este manejo trae diversos resultados, desde la vivencia de opresión adolescente hasta el aumento de tensión que más tarde lleva a enfrentamientos de los grupos de menores con la autoridad.

De vuelta en los escenarios locales observados, identifiqué que en la práctica cotidiana "cada escuela decide cómo resolver los problemas que tiene" (Furlán y Trujillo, 2003; citado en Furlán y Saucedo, 2004:19). Incluso, si las soluciones requieren conservar lineamientos específicos que contravienen las disposiciones de la Reforma de la Educación Secundaria.

Para ilustrar este punto, baste como ejemplo el inciso H del apartado IV (referido a la disciplina) del "Reglamento Interno de la Secundaria Independencia", turno matutino, que adjunto completo en el anexo 2. El cual, en su edición para el ciclo escolar 2007-2008, se refiere al procedimiento disciplinario para los actos de violencia y a la letra dice: "Las riñas provocadas por los alumnos de la escuela serán sancionadas con la separación definitiva del plantel" (el subrayado es de la fuente

original). Es decir, sin mencionar la palabra precisa, se está reglamentando la expulsión para quienes incurran en riñas. Pero a partir de 1993, con la institución de la obligatoriedad de la educación secundaria, la expulsión quedó prohibida y en su lugar se aplica el traslado a otro plantel.

Un tipo de normatividad dentro de cada plantel, son las normas tácitas, es decir, nacidas de la costumbre o de la experiencia. En el primer caso ubico la norma detectada en la Secundaria “Independencia”, turno vespertino, sobre la designación del docente como responsable de atender a algún alumno accidentado si el evento sucede durante su clase. El segundo caso, se puede ilustrar con la regla que rige en los cuatro planteles observados de no proporcionar a los chicos(as) medicamento alguno, dado el temor a fomentar las adicciones, recibir quejas de los padres o alentar el tráfico de drogas prescritas.

Otro nivel de normatividad lo establecen los docentes, a través de las reglas que acuerdan o imponen a su grupo en clase, a fin de regular la convivencia y controlar la disciplina al interior del aula. Con frecuencia, estas normas están a la vista de todos en un cartel o son parte de las anotaciones o dictados que los docentes consignan a las libretas de sus alumnos. Algunos ejemplos son: *traer la libreta de la materia en cada clase, tomar notas en silencio, mantener los apuntes limpios y al día, pedir la palabra levantando la mano, no reírse de los compañeros, etcétera.*

Hasta aquí presento los antecedentes de investigación y a continuación doy inicio a los apartados analíticos de este capítulo.

6.2 Procedimiento disciplinario observado en Orientación Educativa

En la amplia investigación del INEE ya citada, *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* se consigna que: “En las secundarias generales las cuestiones disciplinares son atendidas también por los docentes pero fundamentalmente por los prefectos; otras figuras que desarrollan también esta función son los asesores de grupo, los trabajadores sociales y los propios directivos” (Aguilera *et al.*, 2007:168).

En el caso de la investigación que aquí se reporta, los actos de indisciplina y violencia desplegados por los adolescentes están regulados también por los actores escolares adultos identificados por la investigación del INEE. Pero en los cuatro

planteles observados, a los orientadores les correspondía -con mayor frecuencia- el registro, seguimiento y sanción de las faltas de disciplina y “mal comportamiento” de chicos y chicas. Para cumplir con estas funciones, desarrollaron un procedimiento disciplinario en el que con frecuencia colaboran las trabajadoras sociales.

La secuencia habitual de las medidas disciplinarias que integran dicho procedimiento inicia cuando cualquier alumno, alumna, docente o directivo acude al área de orientación para “poner un reporte”. Esto es, para presentar una queja o señalar una falta individual o grupal de las y los adolescentes. La orientadora (o en su ausencia, la trabajadora social) anota el reporte y casi simultáneamente amonesta al individuo o grupo reportado si se encuentra presente. Esta amonestación verbal suele ser anticipada por chicos o chicas con la frase: “¿Ya nos va a regañar, maestra?”

La amonestación verbal no es un procedimiento en el que solamente interviene la orientadora. Si un docente llevó a un alumno o a un grupo a orientación para reportarlo, también el docente participa “y los regaña”, como en el siguiente caso en el que el docente del aula de medios de la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino, encontró a una docena de chicos “jugando una guerrita con botellas”:

Orientadora: ... *¿Por qué tanto niño?* –La orientadora entra a su área haciendo esta pregunta-. *¿Están platicando?*

Maestro: *Estamos platicando de que los voy a reportar.*

Coro: *¡No! ¡A la próxima, a la próxima, profe!* –Piden varios alumnos a gritos-.

Maestro: *O sea, donde estén estos diez hay relajo, ... ahorita lo que estamos comentando que la secundaria es una etapa de cambio, pero independientemente de eso, vi que aquí con sus compañeros no decían dos palabras si no se mentaban la madre... y todos los demás se estaban aventando botes.*

Alberto: *No, estaban aventando botellas.* –Lo corrige uno de los alumnos presentes-.

José: *A Ulises porque me andaba sacando sangre desde en la mañana.*

Maestro: *A ver, ¿cómo está eso? Ulises y José andaban de sangrones, eso mero.* –Este comentario del docente desata las risas de todos los alumnos presentes-.

(Revolución Mexicana.TM.23.10.2007.3.llevarse)

Con frecuencia, la amonestación verbal, como en esta viñeta, no consiste en una serie de recriminaciones a la conducta adolescente sino que está integrada por varios aspectos que se proponen desatar alguna reflexión en los amonestados y aligerar la tensión. En este caso, “el regaño” integra una explicación –“la secundaria es una etapa de cambio”-, el señalamiento de la violencia verbal y física entre compañeros y una broma que hace reír al grupo (“andaban de sangrones”).

Para registrar los reportes, la mayoría de los ocho orientadores observados lleva sus anotaciones en carpetas a razón de una hoja por alumno o alumna y la dividen en las siguientes columnas: fecha, evento, sanción recibida (y/o acuerdo con alumno(a) y padres) y firma del reportado(a). En las ocasiones en que el reporte es grupal, por ejemplo, cuando los varones juegan fútbol en lugares o tiempos no autorizados, se levanta el registro de dos maneras: como reporte grupal o anotando la falta en la hoja para cada chico.

Una falta de disciplina considerada como leve por los orientadores, por ejemplo, es utilizar un apodo para molestar a un compañero. Si la gravedad de la falta de disciplina va de media (un pleito verbal entre chicas) a alta (una pelea a golpes) se cita a sus padres para hablar con ellos. El o la orientadora llena y envía un “citeratorio” a los padres de ambas partes. Éste consiste en un formato impreso en el que se convoca a los padres o tutores a asistir a la oficina de orientación en una fecha y hora determinadas para recibir información sobre el comportamiento de su hijo(a) y tomar acuerdos para disciplinarlo.

Conforme al reglamento escolar de cada plantel (ver anexo 1), si un padre o madre no asiste a su cita, el chico o chica puede ser suspendido. “Ser suspendido” tiene dos definiciones, en una de ellas significa que el /la alumno(a) reportado asiste a la escuela pero no se le permite ingresar a clases hasta que su familiar se presente a responder por él o ella. Mientras tanto, realizará sus tareas en el área de Orientación. La segunda definición es que durante la suspensión no se le permite el ingreso al plantel con el conocimiento y consentimiento de sus padres.

En algunos casos, los padres nunca acuden a su cita y esos chicos ya no son suspendidos pues se sabe que la medida no funciona como medio de presión para lograr su presencia. Las razones más comunes que chicos y chicas argumentan para justificar la ausencia parental a estas citas son: el padre o madre trabaja y no le dan permiso de faltar, o no está viviendo con la familia. Un chico mencionó una razón muy distinta que su padre argumentó para no presentarse: “Mi papa me amenazó con que

si hacía otra no volvería a venir, porque no iba a pasar la vergüenza de poner su cara por mí. Él me iba a castigar, no me la iba a pasar, pero no iba a pasar la vergüenza de venir a la escuela a recibir la queja” (Independencia.TM.01.10.2007.1.Oas y TS).

Al poner ésta última argumentación en conocimiento de los y las orientadoras, la más experimentada dijo: “ahora puedo entender por qué a veces los niños se quedan callados cuando les pregunto por qué no vino su papá o su mamá” (Revolución Mexicana.TM.12.02.2008.1.Oa). Otras orientadoras y trabajadoras sociales dicen tener identificados a los chicos o chicas que nunca entregan los reportes a sus padres (Independencia.TM.01.10.2007.1.Oas y TS).

Un aspecto que ha sido poco mencionado en la literatura, son las condiciones físicas y materiales más comunes donde se lleva a cabo el procedimiento disciplinario: con frecuencia -e independientemente de su tamaño- en el área se amontonan los escritorios y gabinetes con materiales de orientación y trabajo social. Diariamente, esta área, ya de por sí apretada, es intervenida por docentes con actividades no relativas a la tarea del orientador (almorzar o merendar durante el receso, hacer llamadas personales, hablar de sus problemas familiares, preparar su clase etcétera) dificultando la privacidad que requieren las medidas disciplinarias y las entrevistas a adolescentes y padres.

En la mayoría de los casos, los padres que asisten a las citas son entrevistados solamente por la/el orientador(a). Si un docente solicitó levantar el reporte, es frecuente que pida hablar también con los padres, ya sea junto con el/la orientador(a) o por separado. Los motivos más frecuentes de estas entrevistas son: tratar problemas de indisciplina que sucedieron en su clase, incumplimiento con tareas o materiales escolares, ausentismo y/o bajo rendimiento escolar.

También los docentes, en su calidad de “asesores de grupo”, requieren citar a los padres a través de orientación cuando algún chico o chica de su grupo han participado en eventos de violencia física y otros actos de indisciplina graves, como por ejemplo, insultar y burlarse por escrito de sus maestros. Entonces citan a los padres para explicarles “el problema”, pedir su colaboración y obtener el compromiso paterno o materno –verbal y/o escrito- de que su hijo o hija va a mejorar en su conducta y/o en su aprendizaje.

Llegado el momento en que el chico o la chica completan un cierto número de reportes (de tres a cinco según el plantel) por faltas consideradas graves, se determina -sin que tal sanción se encuentre especificada en el reglamento escolar interno- que

firme una *carta compromiso*. La cual consiste en la promesa escrita del chico o chica sancionada de que “no volverá a cometer” cierta falta de disciplina considerada grave y le condiciona a dejar de cometerla. De lo contrario, con su firma se está comprometiendo a que aceptará la sanción final que le imponga la escuela, la cual casi siempre es el traslado a otro plantel. Si la primera falta de un chico o chica es muy grave, como lastimar severamente a su rival en una pelea, la carta compromiso no se hace esperar, con la intención de que la amenaza del traslado ante la siguiente falta contenga la repetición de su comportamiento.

En cuanto al número de reportes necesarios para recibir suspensión temporal, carta compromiso o traslado, varían conforme a lo convenido internamente en cada plantel y a los criterios discrecionales que los directivos aplican a los casos graves. Pues, en muchas ocasiones, la figura del director “participa en el último eslabón de una cadena de decisiones de la que no fue interlocutor del *proceso* sino que representa la instancia decisoria final ante situaciones que previamente generaron posturas, decisiones y acciones por parte de los involucrados” (Fierro, 2006:1137). Es decir, que dentro de un marco jerárquico, se le ubica como la figura de autoridad que otorga el “voto de calidad” que inclina la balanza en uno u otro de los dos sentidos del acercamiento a los problemas disciplinarios.

En aquellos casos, en que el chico o la chica reportada, están en contacto con alcohol, cocaína o marihuana, -ya sea que se les encontró bajo su efecto o tenían en su poder el producto dentro de la escuela-, la entrevista con los padres se lleva con mucha discreción y, con frecuencia, su cierre consiste en la canalización a alguna instancia de atención a las adicciones. En ninguna de las entrevistas testificadas referidas a este tipo de problemas, la solución fue la expulsión inmediata del consumidor. Aunque para el seguimiento del caso, la orientadora solicitó a los padres la entrega de los resultados de la prueba toxicológica que una institución especializada, realiza (gratuitamente) a solicitud de la escuela. El consumo de sustancias legales e ilegales es una minoría entre los motivos de reportes y citatorios a los padres.

Entre las medidas disciplinarias que aquí describo, encontré ciertas coincidencias con las observaciones de Fierro (2006) en su tesis sobre *Dilemas de la gestión directiva*, por ejemplo, el caso de las amonestaciones verbales a los alumnos.

Para el caso de mi investigación, las sanciones más comunes en los cuatro planteles estudiados fueron: amonestación verbal, anotación de reporte, citatorio a los padres (que a veces culmina en entrevista y acuerdos) y suspensión temporal de la

asistencia a clases (de tres días a una semana) para los casos de interrupción en clase, juegos físicos, ausentismo, incumplimiento de tareas y bajo rendimiento escolar. Las sanciones consistentes en actos remediales (entre ellos el pago de daños o de gastos médicos), la carta compromiso y el traslado a otro plantel se aplican en los casos de faltas graves, como los desastres, el vandalismo y las peleas con lesiones. En el último caso la sanción puede llegar al traslado a otro plantel.

Una excepción a esta regularidad en las sanciones más frecuentes sobre la conducta adictiva, indisciplinada y/o violenta, se observó en uno de los planteles estudiados y consiste en la canalización del chico o chica considerada como “agresora” a un servicio psiquiátrico. Para Furlán y Saucedo (2010), una intervención así toma un cariz de violencia escolar en el sentido de una práctica de organización o asistencia escolar desarticulada y, agrego, estigmatizante.

Estas observaciones coinciden con los resultados de la investigación sobre *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México* del INEE, según los cuales, las sanciones más aplicadas son:

“...los *reportes*, se utilizan ante conductas de desacato, especialmente como medidas de control de los estudiantes por parte de los profesores. Otro tipo de sanciones más severas son las suspensiones temporales y en los casos extremos la expulsión; éstas sí, cuando los problemas de comportamiento en los estudiantes son incontrolables por parte del personal escolar” (Aguilera *et al.*, 2007:186).

También coincido con esa investigación nacional cuando afirma que “las sanciones son la última parte de la secuencia de medidas adoptadas para preservar el orden y la disciplina escolares, tanto dentro como fuera de las aulas” (Aguilera *et al.*, 2007:113).

En cuanto al efecto que se busca en la aplicación de sanciones, de acuerdo a la referida investigación del INEE, entre los actores escolares adultos “el uso de sanciones es la forma de controlar las conductas violentas, pues es notorio que cuando el índice de violencia es alto, las sanciones son más utilizadas” (Aguilera *et al.*, 2007:186), y al aplicar sanciones a las conductas violentas producidas al interior

de la escuela, “ésta disminuye en tanto se aplican de manera consistente las sanciones previstas por el reglamento escolar” (Aguilera *et al.*, 2007:113).

Al respecto de la aplicación de las sanciones como medidas disciplinarias, cabe hacer dos aclaraciones con base en las observaciones en campo:

La primera aclaración es que muchos chicos y chicas le otorgan al citatorio el significado de un castigo o sanción cuando sus padres los reprenden verbal y/o físicamente, los despojan de juguetes o de prácticas deportivas después de acudir a la entrevista en orientación a recibir la queja sobre su conducta. Esto hecho remite a una dinámica punitiva de la disciplina familiar, referida por las y los adolescentes en algunos casos.

La segunda aclaración es que el “traslado”, como modalidad de sanción, ha sustituido a la expulsión definitiva del plantel que anteriormente despojaba a las y los adolescentes del derecho de continuar estudiando dentro del sistema escolarizado por problemas de “mala conducta”. El traslado consiste en la reubicación del chico o chica en uno de los planteles cercanos a su domicilio, o pertenecientes a la misma inspección o en un plantel de otro subsistema (telesecundaria, secundaria técnica o secundaria para trabajadores).

Por lo tanto, el traslado no es una expulsión en un sentido estricto, sino una estrategia que los directivos han desplegado a modo de sanción para no violar el mandato de Ley General de Educación (1993) que en sus artículos tercero y cuarto establece la obligatoriedad -para todos los mexicanos menores de edad- de cursar los niveles de preescolar, primaria y secundaria y, a su vez, coloca en sus padres la responsabilidad de cumplir con dicha obligación (reforma a la ley del 28 de enero de 2011).

Dado este mandato de ley, al menos en las escuelas observadas, se ha suprimido la antigua “carta de mala conducta” que servía para anunciar a los planteles de preparatoria que el solicitante de ingreso no era recomendado por la secundaria para ser aceptado. De continuar esta práctica, en caso de un traslado, la secundaria de destino podría rechazar al alumno(a) transferido al llega a conocer la gravedad de su falta de disciplina.

Por último, en algunos planteles, los docentes o los orientadores también les solicitan a las y los chicos reportados algunas “acciones remediales” en forma simultánea al acatamiento de la sanciones, como por ejemplo: presentar una “investigación respecto a un tema y colocarla en el periódico mural (verbigracia, de

sexualidad cuando han realizado algún juego grupal de tocamientos), o hacer una exposición pública sobre “el respeto” durante los honores a la bandera, ante todos los integrantes del plantel, si participaron en las burlas sobre un docente .

6.3 Los actos de indisciplina y violencias y las sanciones dictadas por la autoridad escolar

A continuación presento algunos incidentes típicos frecuentes en los cuatro escenarios locales observados. Sus descripciones y análisis se completan con los procedimientos disciplinarios y las sanciones a las que dan cauce.

Estos eventos se encuentran conformados por o se derivan de las prácticas relacionales adolescentes que se producen como parte de la vida juvenil dentro de la secundaria pero en insubordinación a los lineamientos disciplinarios de los planteles observados. En consecuencia, los actores escolares adultos entrevistados los interpretan como actos de indisciplina y les preocupa el alcance y efectividad que los dispositivos disciplinarios tienen sobre ellos.

Ortega (1997) identifica que estas “conductas antisociales” afectan la convivencia en la escuela: disrupción en las aulas, faltas de disciplina, bullying, vandalismo, agresión física y acoso sexual.⁵³

Conducta disruptiva en la clase

Las y los docentes adoptan distintas estrategias hacia los chicos o chicas que trataban de desviar la formalidad de las clases con “sus gracias y bromas” -también llamados payasos por Dubet y Martuccelli (1998)-. La primera de ellas es hacer caso omiso, otros optan por regañarlos frente al grupo y luego seguir la clase o enviarlos a orientación.

Algunos docentes que deciden no enviar al alumno(a) a orientación, tratan “de integrarlo(a)” para controlar su conducta: le piden que lea en voz alta, lo(la) mantienen cerca de sí, le piden que pase lista, recoja trabajos y ayude al/la docente a llevarlos a la sala de maestros o le dan algún otra “comisión” que le confieren responsabilidad.

Si deciden enviarlo(a) a orientación, es para que ahí se le amoneste verbalmente, se defina si procede el reporte y si así es, se cite a los padres para que

⁵³ Moreno Olmedilla (2007).

conozcan del problema y actúen desde casa (especialmente cuando la conducta disruptiva ha sido reiterativa).

Ante la ineficiencia de las acciones punitivas con los y las adolescentes disruptivos en clase, una práctica distinta se adoptó en la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino. Se trata de una medida cuya finalidad es que los padres conozcan la conducta de sus hijos en el aula y se hagan responsables de que él o ella atiendan las clases. Consiste en pedir a la madre que asista a la escuela y permanezca sentada al lado de su hijo o hija en el aula, siempre y cuando cada docente consienta su presencia (no todos los docentes aceptaban).

Esta misma solución se ha adoptado por períodos menos prolongados en la misma institución, para algunos casos de chicos que “se vuelan” las clases. Se pretende que la presencia vigilante de sus madres los persuada de permanecer en el aula.

Durante el período en campo, también pude constatar la presencia en el aula de acciones disruptivas grupales encubiertas, que a pesar de alcanzar una amplia participación de los integrantes de un grupo escolar, no son percibidas por las y los docentes y, por tanto, sólo llegan a ser sancionadas cuando un prefecto la observa o alguno(a) de los(as) adolescentes informa de ellas a los adultos.

Enfrentamientos entre pares en el aula

Las condiciones de los pleitos cambian cuando se realizan dentro de las aulas, en ausencia o presencia de docentes. En el primer caso, de acuerdo a información vertida por los mismos chicos y por algunos intendentes, el grupo prepara el escenario poniendo las bancas alrededor y dejando al centro un espacio, donde se llevan a cabo los enfrentamientos (Independencia.TM.14.04.2008.1.Ent.Intendentes).

Con frecuencia, los adultos no se dan cuenta de lo que sucede porque la puerta está resguardada por vigías que informan lo que sucede afuera. A decir de los chicos, “echan aguas” ante la cercanía de algún adulto. Estas peleas son reportadas y sancionadas sólo cuando son descubiertas. El tipo de sanción depende de los daños o lesiones resultantes y se define –con frecuencia- a criterio de los directivos y los orientadores, quienes son los encargados de aplicarla.

En los casos de lesiones de medias a graves, las o los participantes llegan a ameritar traslado a otro plantel. También se considera grave cuando la pelea se graba y “se sube” a *You Tube* para difundir el evento, y así “prestigiar” a los contrincantes –

según la mirada adolescente- y desprestigiar a la escuela –según la mirada docente–. Cuando la chica o chico que filmó y/o “subió el video” a la red es detectado por los adultos, también se le sanciona y suele ser suspendido(a).

En el caso de que la pelea se desate en presencia del docente, él o ella suele fungir como autoridad y contener el evento. Por esa razón, las peleas “de verdad” dentro del aula no son muy frecuentes y pueden o no ser reportadas, dependiendo del docente. Pero pueden llegar a confrontaciones leves a modo de “conatos” de pleito.

En esos casos, muchos maestros(as) hacen sólo una llamada de atención para continuar con su actividad dentro de clase debido a diferentes razones: evitar la pérdida de tiempo que les ocupa recurrir a orientación educativa, están trabajando un tema importante para ellos, no hubo consecuencias físicas y/o pueden interrumpir el evento a tiempo y sancionarlo por sí mismos por medio de: amenazar con bajarles puntos o llevarlo a cabo realmente, programando trabajo extra a los contrincantes, enviándolos fuera del aula, ordenándoles presentarse a cierta hora en la oficina de trabajo social, etcétera (*Independencia.TM.28.05.2008.1.Comentarios maestra*).

Consumo de alcohol

Chicos y chicas pueden unirse para ocultar a los adultos su consumo del alcohol durante una excursión o “si se van de pinta” con ese propósito. Cuando esta actividad grupal es detectada las acciones disciplinarias consisten en amonestaciones verbales por parte de docentes y orientadoras, reporte al expediente, citatorio a los padres, suspensión de tres días a una semana -ya que se considera una falta grave-, firma de una “carta compromiso”. Además, la suspensión en este y en los demás casos que se aplica, siempre exige a los sancionados que cumplan con las tareas acumuladas durante su ausencia. Esta secuencia de acciones disciplinarias se debe a que la ingesta de alcohol en adolescentes tempranos se considera una falta grave que merece una sanción fuerte ante la posibilidad de que este consumo llegue a constituirse en una adicción.

La “carta compromiso” consiste en la promesa escrita, del chico o chica sancionada, de que “no volverá a cometer” tal falta; se aplica como sanción muy importante cuando el chico o la chica ha mostrado una falta considerada grave y se prevé que volverá a cometer una falta de tal envergadura. Comúnmente, a la tercera falta grave, aparece la posibilidad de “traslado a otro plantel”.

Golpes entre amigas

La amistad juvenil en la secundaria tiene su aspecto brusco. Algunas veces, las amigas que se “llevan feo” disfrutan el estar juntas enfrentándose por medio de luchitas y/o en juegos verbales en los que se intercambian insultos o comparaciones ofensivas como “tienes el pelo como puercoespín”. Pero luego, si el intercambio verbal escala y alguna de ellas se enoja, no puede controlar su molestia y golpea a su compañera, la reacción inmediata es una pelea a golpes que -con frecuencia- recibe la contención externa de los pares cercanos.

Cuando el encuentro llega a este punto, y sólo si se le informa del caso, interviene el servicio de orientación con la secuencia: amonestación verbal, reporte escrito, citatorio, sanción y reparación del daño (sólo si resultan lesiones o daños materiales). La carta compromiso aparece si hubo daños materiales o lesiones, o si la violencia verbal o psicológica fue fuerte.

Juegos de corretizas grupales

Tanto chicas como chicos “se llevan pesado” y juegan colectivamente en grupos de un solo sexo o mixtos mediante empujones, corretizas, torteadas y juegos de golpes. Cuando ven participar a las chicas de alguna de estas maneras, los docentes dicen que “pierden su femineidad”. Aunque en ocasiones desconocen estos intercambios; cuando se realizan a su vista, observan el intercambio, intervienen y reportan a todos los participantes si les parece que el juego trasgredió límites. Es poco frecuente la sanción de suspensión, excepto si causaron daños físicos o materiales, en cuyo caso se incluye el pago correspondiente. El procedimiento a seguir en orientación es: llamada de atención o amonestación, anotación del reporte en expedientes, citatorio a los padres, pago de los daños y suspensión por días.

“Desastres” y vandalismo

Cuando chicos o chicas, en forma individual o grupal, han causado daños a la propiedad escolar o a la de los docentes, ya sea mediante sus juegos de “desastre” o como forma de desquite el procedimiento disciplinario a seguir es: llamada de atención

o amonestación, anotación del reporte en expedientes, citatorio a los padres, pago de los daños y suspensión por días o, en caso muy grave, traslado a otro plantel.

Este último fue la sanción para el acto de vandalismo de tres chicas que, durante una hora sin docente, “graffitearon” con sus firmas –usando piedrecillas- cinco automóviles de directivos y docentes en la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino. Los afectados acudieron al Ministerio Público, pero al enterarse de que habían sido alumnas de la institución retiraron la denuncia y llegaron a acuerdos de reparación del daño con los padres. Las escuelas que recibieron a las chicas, no fueron informadas del motivo del traslado para evitar que ellas fueran rechazadas (Revolución Mexicana.TM.23.10.2007.1.Graffiti.autos).

Rivalidad entre hermandades femeninas

De las amistades femeninas pueden surgir hermandades cerradas que compiten con otros grupitos de chicas por la atención de los chicos, por una relación amorosa o de noviazgo, por la preferencia de los docentes y/o por la apariencia física. Los enfrentamientos verbales y los conatos de pelea entre grupos rivales de chicas llegan con frecuencia a ser atendidos en orientación luego de que fueron contenidos por docentes o por otros alumnos. Los dos grupos de rivales son escuchados por la orientadora, amonestados verbalmente y reportados por parejo, ocasionalmente se les obliga a pedir disculpas como acto remedial. En ocasiones se cita a sus madres, y si se trata de un evento repetido, se aplica la “carta compromiso” y finalmente la suspensión como sanción en caso de lesiones u ofensas graves.

Peleas femeninas

Cuando una pelea a golpes entre chicas ha sido concertada, puede suceder que un(a) informante alerte a docentes o directivos y éstos logren detener la pelea. Pero con más frecuencia se enteran al día siguiente cuando, ante los resultados del encuentro, las madres demandan el castigo a las rivales. La violencia física es una falta grave para la institución. Para los docentes, constituye también una demostración de que “las alumnas están dejando de ser femeninas y se pegan como hombres”.

Las orientadoras amonestan verbalmente a las chicas involucradas, elaboran el reporte, citan a ambos padres y, en acuerdo con el director, pueden determinar

suspensión para las rivales hasta por una semana. Si la pelea resulta en lesiones o daños, se exige el pago correspondiente, la sanción (el tiempo de suspensión) aumenta y aparece la “carta compromiso”. Es frecuente que las amonestaciones verbales de orientadores incluyan la percepción de que las chicas se están volviendo más violentas y el señalamiento de que las peleas a golpes no “son femeninas”.

Un caso extremo de violencia física, descrito por la trabajadora social de la Secundaria “Revolución Mexicana” del turno vespertino, involucró a una alumna y su familia: Durante dos días seguidos, a la salida de clases, una chica que vive junto al plantel convocó a sus dos hermanas y a su madre a pelear contra una rival y sus amigas por un muchacho. Los dos grupos se enfrentaron a golpes y se lanzaron fruta podrida. Algunos docentes y la trabajadora social se interpusieron y quisieron detener la pelea hablando con las contrincantes, como respuesta recibieron impactos con la fruta. Esta alumna fue trasladada a una escuela para trabajadores sin que los docentes cuestionaran la decisión del director. Ningún directivo de las escuelas diurnas pertenecientes a la misma inspección la aceptó en su plantel (Revolución Mexicana.TV.23.10.2007.5.pelea mujeres).

Pelear masculinas

Cuando las peleas concertadas son entre chicos, las medidas y sanciones escolares son las mismas que para las chicas: amonestación verbal, reporte, citatorio a los padres, suspensión para los rivales hasta por una semana y “carta compromiso” si los adultos perciben que el chico volverá a pelearse. Pero los motivos para las peleas de los varones son algo diferentes de los motivos femeninos; además de la rivalidad amorosa y por popularidad, también pueden ser por enojo en un juego que derivó en violencia o porque “se caen mal”. En el fondo, los motivos de los chicos involucran la demostración de su masculinidad con actitudes competitivas de “fuerza” y “aguante”. En las peleas de chicos y de chicas, el grupo de pares puede participar para alentar o detener el enfrentamiento y/o para pedir a la orientadora que disminuya o aumente la sanción.

Ausentismo

Con mayor frecuencia que las chicas, algunos chicos muy bien identificados dentro de cada plantel, acostumbran salir de clases en grupos de cuatro o cinco y quedarse dentro de la escuela, ocultos a la vista de los prefectos. El ausentismo es una falta grave para la disciplina escolar y puede ser sancionada hasta con suspensión por varios días. Más allá de la falta disciplinaria, parece que se le sanciona porque encarna el rechazo a la presencia docente y a aquello que actualmente da sentido a la enseñanza, la trasmisión del conocimiento, y a la obligación primordial de las y los adolescentes: la asistencia a la escuela.

Raramente el sentido del rechazo adolescente es explicitado por directivos y docentes. De acuerdo con la orientadora del turno matutino en la Secundaria “Revolución Mexicana”, los chicos se salen del aula “para buscar diversión, porque están aburridos allá adentro en la clase” (Revolución Mexicana.TM.04.03.2008.4.Ao.se vuela clase).

Cuando los argumentos de los chicos para “salirse de la clase” se refieren a la pobre calidad del procedimiento pedagógico, la mayoría de los adultos suelen evadir el tema y destacar la interpretación del ausentismo como falta de responsabilidad adolescente.

Para llevar a cabo esta práctica de “volarse la clase” y permanecer dentro del edificio escolar, los chicos más avisados, se quitan la camisa o la sudadera escolar cuando llegan a la escuela y usan otra prenda para pasear por los edificios. Manuel, con dieciséis años, es un alumno de segundo año en la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino, que trataba de “lograr el record de volarse las siete clases cada día sin ser reportado” (Revolución Mexicana.TM.04.03.2008.4.Ao.se vuela clase).

Este tipo de casos son atendidos por orientación y prefectura con amonestación verbal al detectar al alumno. Enseguida, a orientación le corresponde registrar el reporte por escrito y citar a los padres, mientras que a prefectura le compete lo siguiente:

Orientadora: Reportar a los que se salen de los salones y guardar sus mochilas para entregarlas a los padres son estrictamente responsabilidad del prefecto y de la prefecta de

cada grado que son quienes tienen que controlar que los alumnos se encuentren en clase.

(Revolución Mexicana.TM.04.03.2008.4.Ao.se vuela clase)

Luego que el padre o la madre acude al citatorio emitido por el área de orientación, prefectura le entrega la mochila y la orientadora trata de obtener el compromiso de que cuidará que su hijo(a) “entre a clases”. En el mismo plantel, en el turno vespertino, además se pedía a los chicos que gustaban de “volarse las clases” que diariamente firmarán su entrada a la escuela en el servicio de orientación. En un caso extremo observado, la madre tenía que entregar al alumno en el aula cada día después de que la orientadora había visto que ambos llegaban a la escuela (Revolución Mexicana.TV.06.02.2008.1.2Aos.firman asistencia).

En la Secundaria “Independencia”, turno vespertino, para registrar el ausentismo de los y las adolescentes, la trabajadora social pasaba lista diaria a cada grupo en horas indistintas. Este mismo procedimiento le ayuda a detectar si algunos se fueron “de pinta” y sólo regresan a la puerta de la escuela a la hora de salida. De esta manera, para verificar quienes se ausentaron de clases –ya permanecieran dentro o se fueran “de pinta”-, confrontaba las inasistencias con los justificantes enviados por los padres.

Pero hay chicos y chicas que resisten todas las medidas descritas. Por ejemplo, han desarrollado estrategias para evitar que les quiten las mochilas. En una ocasión observé dos chicas que se habían volado las clases ese día (dentro de la escuela) y sin quitarse el uniforme pero no fueron detectadas por prefectura o trabajo social. Incluso, dejaron escondidas sus mochilas en unos matorrales para evitar que se las quitaran y fueron por ellas al escuchar el timbre de salida (Revolución Mexicana.TM.04.03.2008.1.Mochilas).

Un dato importante es que el ausentismo no apareció en ninguno de los planteles observados como causa de traslado a otro plantel. Desde 1993 la normatividad convierte en obligatoria la educación secundaria, protege el derecho de los alumnos a concluir la y prohíbe su separación de clases.

De hecho, los directivos de cada plantel han buscado enfrentar el ausentismo sin trasgredir la normatividad institucional. Así, en los dos turnos de la Secundaria “Revolución Mexicana” se lleva a cabo una solución particular al ausentismo por

“volarse la clase”: el trabajo en casa. Observé esta medida por primera vez en el turno matutino cuando le fue aplicada a Manuel:

Entrevistadora: A fines de mayo me di cuenta de que Manuel, había seguido saliéndose de clases para andar por la escuela. A fin de que termine la secundaria, se tomó la decisión de considerarlo inscrito bajo la condición de que trabajara en casa y la madre trajera las tareas asignadas por los maestros como si él se encontrara en clase. Cuando se tomó esta decisión no estuve presente y no sabía que se lleva a cabo la misma práctica en el turno vespertino. Se le denomina “educación a distancia” y consiste en que el alumno(a) trabaja en casa, la madre es responsable de llevar y traer diario o una día a la semana los trabajos y de vigilar su desempeño.

(Revolución Mexicana.TM.04.03.2008.4.Ao.se vuela clase)

El trabajo en el aula en ausencia del docente

Como puede verse más arriba, los planteles observados están dispuestos a aplicar medidas que invisibilizan el ausentismo por “volarse la clase” o “irse de pinta”. Bajo el propósito de mostrar un aspecto exterior organizado, tampoco está permitido que en ausencia de docente salgan del aula. Se reporta y sanciona a quien abandone el aula. Cuando falta el docente, el prefecto del grado correspondiente organiza al grupo para que lleve a cabo trabajo académico respondiendo ejercicios o realizando actividades, que él o la docente, elaboró especialmente para cuando no va a asistir a su trabajo. El prefecto lleva el registro de las fechas en que atendió al grupo y firma los ejercicios para que el/la docente pueda asignarles una calificación.

Cuando un docente falta a clases y no se cuenta con ejercicios para mantener ocupados a sus alumnos, la regla de “no salirse del aula” sigue vigente y si los grupos hacen ruido o juegan dentro del aula, en ocasiones, prefectura lo pasa por alto, siempre y cuando nadie salga del aula y no haya quejas de los docentes que trabajan en aulas cercanas. La razón fundamental de esta regla, a decir de una directora, es que “los patios de la escuela deben lucir limpios y en orden en horas de clase”.

Tabla 2. Conductas de indisciplina y tipos de sanciones

CONDUCTAS DE INDISCIPLINA O VIOLENCIA	SANCIONES						
	Amonestación verbal	Anotación de reporte	Citatorio a los padres	Suspensión temporal	Actos remediales y/o Pago de los daños	Carta compromiso	Traslado a otro plantel
<i>Conducta disruptiva en la clase</i>	✓	Si es enviado a O. E.	✓ (Se puede solicitar a la madre asistir a clases para controlar conducta de su hij@)				
Enfrentamiento entre pares en el aula	✓	✓ Si es enviado a O. E.	✓	✓ , si hay lesiones	✓	✓	✓ Si hay lesiones o daños graves
<i>Consumo de alcohol</i>	✓	✓	✓	✓		✓	
<i>Golpes entre</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	

<i>amigas</i>							
<i>Juegos de corretizas grupales</i>	✓	✓	✓		✓		✓
<i>“Desastres” y vandalismo</i>	✓	✓	✓	✓	✓		✓
<i>Rivalidad entre hermandades femeninas</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
<i>Peleas femeninas</i>	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
<i>Peleas masculinas</i>	✓	✓	✓	✓		✓	
<i>Ausentismo</i>	✓	✓	✓	Se sustituye por “educación a distancia”		✓	

6.4 La agencia adolescente ante las presiones escolares y familiares

Las y los adolescentes tempranos enfrentan las reglamentaciones institucionales de la secundaria que afectan su vida juvenil. En su nascente condición de agentes, negocian con sus pares, con la autoridad escolar y con sus familias.

Saúl: Negociar la sanción para evitar el castigo físico

Saúl es un chico que durante el curso de esta investigación cursaba el segundo año en la Secundaria “Revolución Mexicana”, turno matutino. Al inicio del ciclo escolar, lo encontraba con frecuencia recibiendo reportes en el área de orientación. Conforme pasó el tiempo se fue distanciando de los juegos bruscos que compartía con su amigo David y otros compañeros. Éste no tardó en mostrar su extrañeza por el cambio:

Entrevistadora: ¿Has tenido pleitos con Saúl?

David: No, la verdad no,... siempre nos hemos llevado bien....es que venía como que algo le picó, ayer estábamos jugando y a él ya no le pareció, entonces ya dijo “ya no vamos a jugar” y le dije “si, como quieras”.

(RevoluciónMexicana.TM.09.10.2007.2.Ent.Llevarse, pleito, saltarse)

Saúl no comunicó el motivo de su distanciamiento a David. Hacia fines del mes de octubre, en una conversación privada, Saúl me explicó que había cambiado su conducta y recibía menos reportes porque estaba bajo advertencia de sus padres. Él les había prometido dejar de llevarse con los compañeros y mejoró sus calificaciones para evitar los regaños y golpes de su papá (Revolución Mexicana.TM.23.10.2007.2.Saúl.sent).

En el registro amplio Saúl menciona que a partir de su decisión de cambiar dejó de salirse de las clases y mejoró sus calificaciones. Él explica que se salía porque lo que le enseñan lo entiende a la primera o ya lo sabe. Entonces él se lo decía a los maestros, ellos le decían que se aguantara, él se aburría y terminaba por salirse. Así afectaba sus calificaciones.

Pero durante el tiempo transcurrido entre su decisión de cambiar y el logro de su propósito, no fue fácil para Saúl sustraerse a las expresiones lúdicas de la vida juvenil que disfrutaba con sus amigos. A fines de septiembre cometió una nueva sanción e intentó negociar con la orientadora para evitar el castigo paterno:

El reporte es para David, Saúl y Pablo porque jugaron con agua y se mojaron. Hacer esto está prohibido y amerita reporte. La orientadora está escribiendo un citatorio para hablar con sus madres al día siguiente. Saúl le dice a la orientadora:

Saúl: *No maestra, no lo haga, vamos a hacer un trabajo, vamos a hablar con la subdirectora. Denos permiso.*

Orientadora: *No, no, no, me los trajeron para que los reportara, entonces, voy a reportarlos.*

Saúl: *No maestra, no maestra. Me van a regañar, por favor, por favor, no me reporte, no me reporte...*

La voz de Saúl es de súplica ante la insistencia de la orientadora en reportarlo junto con sus compañeros. Incluso, intenta negociar el cambio del reporte por una acción remedial (hacer un trabajo) o lograr el permiso para buscar a la subdirectora y pedir que le condone el reporte. Cuando recibe su reporte, Saúl dice:

Saúl: *Déjenos ir a hablar con la sub, por favor, porque en nuestras casas nos va a regañar.*

Como veo que está muy preocupado por el posible regaño, yo le pregunto:

Entrevistadora: *¿También a ti te regañan?*

Él me contesta rápidamente y con mucho énfasis:

Saúl: *A mí me pegan si llego con un reporte. También me regañan. Me dicen que ya no tengo que hacer tanto relajo en la escuela, que tengo que portarme mejor y a veces me castigan sin videojuegos.*

Sin agregar más Saúl y Pablo salen corriendo con el reporte en mano rumbo a la subdirección.

(RevoluciónMexicana.TM.25.09.2007.1.David)

Cuando finalmente menciona que lo regañan en su casa, no logra conmover a la orientadora pero si atrae mi atención. Ante mi pregunta (*¿También a ti te regañan?*) por fin declara que sufre varios tipos de consecuencias: regaños, órdenes restrictivas, golpes y privación de sus videojuegos.

La participación de las y los adolescentes en la vida juvenil a través de juegos que se califican como indisciplina amerita reporte. Los chicos como Saúl enfrentan las amenazas y los castigos parentales y ante la imposibilidad de revertirlas o frente a la dificultad para dejar de lado el disfrute lúdico, intentan diversas vías de negociación de la sanción con la autoridad escolar –en este caso con la orientadora y luego con la subdirectora- por medio de súplicas, ofrecimientos y promesas.

Demetrio: El esfuerzo de convertirse en un chico “bien portado”

Portarse bien es un comportamiento deseado por docentes y padres y es lo opuesto a “echar relajo”. Un chico que se porta bien está más orientado a la vida académica y regula su conducta para responder a las demandas docentes. Los chicos (y chicas) que como alumnos adoptan esta disposición al “buen comportamiento” enfrentan dos problemas: 1) Los criterios con que los docentes definen “portarse bien” son estrechos (por ejemplo, no reírse en clase); y 2) la buena fama de un(a) alumno(a) con los docentes puede verse de nuevo amenazada por su participación, aunque sea mínima, en las expresiones de la vida juvenil cargadas de socialidad.

Demetrio, un chico del primer grado matutino de la Secundaria “Independencia”, se encontró ante el dilema que representa, por un lado, el “portarse bien” y, en consecuencia, recibir aprobación y confianza adultas; y por el otro, participar en la vida juvenil del grupo. Muestra en su gesto la ambivalencia de sus sentimientos:

Entrevistadora: No sé si estás satisfecho o acongojado, dices que a ti ya te han dicho que te portas bien. Pero... ¿en qué has dejado de participar, qué era lo que hacías antes?

Demetrio: Cuando no había clases me paraba y empezaba a pelear... así... a jugar con todos ¿no?, por ejemplo, jugábamos y nos correteábamos y ya si lo alcanzabas, pues lo tirabas y lo empezabas a patear, ¿no?, ahora ya no, ya estoy sentado ahí en mi silla y ya a ver qué hago, me pongo a escuchar música

con el celular, platico con alguien... pero, o sea, ya no me paro a jugar con todos.

Para la mirada docente las expresiones de vida juvenil en el aula y sus derivaciones agresivas, con las cuales los chicos ponen a prueba su masculinidad, sólo constituyen “problemas de conducta”. Demetrio participaba activamente en todo ello. No se ha marginado del todo en su participación en la relación con compañeros(as) de grupo pero su forma de darle curso ha cambiado a una menos interactiva.

Al elegir portarse bien optó por formas más pasivas de vida juvenil como escuchar música y platicar. Él elige desplegar así su participación en el grupo a fin de no sentir que ha perdido del todo el control sobre el manejo de su experiencia en la escuela (Dubet y Martuccelli, 1998) y se ha sometido del todo a la voluntad de los adultos.

De acuerdo con Dreier (2005), cuando un sujeto se encuentra ocupando una posición periférica en relación con otros dentro de un grupo, sigue participando dentro de él, aunque en forma restringida o problemática. De este modo, aún después de haber dejado de participar en los juegos y corretizas, Demetrio sigue siendo parte de la práctica lúdica del grupo de varones.

Entrevistadora: ¿Cómo fue que dejaste de jugar en el salón?

Demetrio: Pos mis papás dijeron que ya no iba a jugar futbol. Es que voy a jugar los sábados y los domingos. Y me dijeron que si no me portaba bien que ya no iba a ir a jugar y que me iban a sacar de la escuela.

Entrevistadora: No perdiste el futbol, ¿y qué más pasó?

Demetrio: Mejoré mis calificaciones...

Dos contextos importantes para Demetrio, la escuela y el deporte, dependen uno del otro y se refieren mutuamente en la estructura de su práctica personal. La posible pérdida de su diversión favorita, los partidos de fútbol, y de su asistencia a la escuela se constituyó en motivo que lo llevó a cambiar su participación en el juego con sus compañeros y así poder seguir presente en ambos contextos. El conflicto causado por esta decisión, en su caso, juega un papel crucial en su práctica relacional con sus

compañeros de aula e influirá en el mejoramiento de su trayectoria académica personal.

En la entrevista apareció otro motivo que ha sustentado su cambio de conducta en el aula: su interés por sentir el acercamiento docente hacia él:

Entrevistadora: *Mejoraste las calificaciones ¿Qué otro cambio has visto?*

Demetrio: *También como que las maestras ya se acercan más a mí y antes no porque era bien tosco. Y ora ya como que ya me hablan mejor. Y por ejemplo, siempre con la de español le decía que me llevara a algún lado, que yo quería participar. Y ahorita ya alcé la mano, alzaron un montón la mano para ver quién iba a dejar los cuadernos y me escogió a mí. O sea, pos obviamente sientes como que ya..., o sea, cómo que ya eres alguien ¿no?, que ya “te veo” o así... Y pos ya me siento mejor.*

Entrevistadora: *¿Antes no sentías que te mirarán?*

Demetrio: *Ajá, te sientes así como que tú no eres nada, pues por lo mismo de tu comportamiento. Y ahorita como que ya me porté mejor como que ya te están dando la participación o así...*

Para sí mismo, ahora que se porta bien las maestras han cambiado su forma de mirarlo y empiezan a seleccionarlo para ciertas actividades. El reflexiona que ahora que lo toman en cuenta “es alguien”. Su participación en clase se desarrolla en función de las expectativas –implícitas o explícitas- de sus padres y docentes. Ha empezado a comportarse como lo esperaban de él.

A partir de ahora, construye su adolescencia a través de una forma de sociabilidad “más tranquila” que consiste en platicar con los amigos(as), compartir música, etc.

Entrevistadora: *Ahora que te portas bien, ¿cómo sigues conviviendo con tus compañeros?*

Demetrio: *Bien, pero, o sea, ya como que pos también unos te dice “no es que tú ya eres bien gay”, y así, ¿no? de que ya no te*

paras a jugar con ellos. Y algunos ya no me hablan, pero pos...no, esos no son amigos.

(Independencia.TM.18.02.2008.2.1º.A.Demetrio)

Demetrio ha dejado de participar en los juegos que demuestran la masculinidad entre su grupo de pares, así que no es extraño que, a partir de su participación periférica, se le juzgue como “gay” (homosexual). Este estigma tiene la doble función de afectar su imagen de sí mismo y presionarlo a participar de nuevo en los juegos de golpes.

Demetrio tolera esta fricción con sus compañeros cuestionando la calidad de ellos como “amigos”. Esta redefinición del valor de sus antiguas amistades, así como el hecho de que -según comentó en la entrevista ampliada-, empezó a “juntarse con amigos más tranquilos” le permiten revertir el estigma de la homosexualidad (Jones, 2006; Julio y Vaz, 2009). Un chico bien portado puede encontrar nuevos amigos.

6.5 Los actores escolares adultos y las dificultades de la función disciplinaria

Este apartado considera la perspectiva de los actores escolares adultos, ya que se encuentran siempre presentes dentro del contexto escolar como figuras de autoridad en interacción con los y las adolescentes reportados y son los responsables de los controles que la función disciplinaria impone a los comportamientos indisciplinados.

Dadas sus funciones, los actores escolares adultos están ubicados en un lugar particular dentro del contexto escolar, a partir del cual se abren en su perspectiva personal sobre la función disciplinaria. Para Dreier (2005), “la ubicación marca el carácter situado y concreto de la práctica personal” (p. 98).

Como la práctica personal se realiza dentro de instituciones organizadas, hay que reconocer que éstas están configuradas por ámbitos desiguales de participación personal y por relaciones de poder particulares. Por lo tanto, “una práctica contextual incluye diversos participantes en posiciones diversas, con perspectivas diferentes sobre ella” (Dreier, 2005:94).

Para estructurar sus prácticas disciplinarias dentro de la secundaria, los actores escolares adultos deben adoptar *posturas personales* acerca de lo que hacen, de lo que desean y en lo que participan. Para Dreier (2005), adoptar posturas significa tomar partido en las prácticas sociales respecto de los conflictos y las contradicciones. Las

define como “los puntos de vista que un sujeto adopta sobre su compleja práctica social personal, sobre eso de lo que es parte y sobre su participación en ello” (p. 99).

Así, los actores escolares adultos actúan sobre las conductas indisciplinadas adolescentes orientándose por normativas oficiales pero también por posturas personales y profesionales que están relacionadas con su posición social y su adscripción cultural (Paulín, 2006). Cuando son entrevistados dicen que han construido sus posturas a través de sus experiencias cotidianas en el trabajo con adolescentes.

A continuación presento la descripción y análisis de dos dificultades citadas con frecuencia por los actores escolares adultos para ejercer la función disciplinaria. La primera, señalada por una trabajadora social como vocera de un grupo amplio, se deriva de su perspectiva sobre los cambios en la normatividad escolar derivados del mandato de obligatoriedad de la secundaria. La segunda, mencionada por un prefecto, se refiere a la inconsistencia de la autoridad parental que no apoya en el hogar las sanciones aplicadas a sus hijos por la autoridad escolar.

Para concluir este capítulo, ya que algunas conductas indisciplinadas (como los actos de vandalismo y las peleas físicas que resultan en lesiones) han llegado a ser motivo de denuncias en el Ministerio Público, presento los comentarios y recomendaciones vertidas por un funcionario de esta instancia judicial al respecto de “lo que las escuelas deberían hacer con los problemas de disciplina de sus alumnos”.

Estamos muy limitados en cuanto a sancionar

Al igual que la trabajadora social de la Secundaria “Independencia”, turno matutino, algunos docentes, directivos y orientadores afirmaron que los cambios operados en la normatividad a partir de 1993 eliminaron la posibilidad de resolver ciertos casos de indisciplina. Se referían específicamente a la sanción que estaba en manos de los directivos para un acto grave de indisciplina, la expulsión definitiva del alumno(a):

Entrevistadora: ¿Cómo aplican las sanciones a partir de que no pueden expulsar a los alumnos?

T. S: A nosotros como escuela eso nos ha obligado a nada más hablar, conversar, tratar de convencerlos de que cambien su actitud. Estamos muy limitados en cuanto a sancionar. Nosotros ya no podemos sancionar muchas cosas, de hecho casi nada,

el reglamento nos indica que no hay separación de clase, no hay suspensiones. Entonces es todo hablar, convencer, no hay de otra.

(Independencia.TM.14.12.2007.1.Ent.TS)

La trabajadora social afirma que la nueva normatividad les han obligado a buscar solución a las conductas indisciplinadas, incluso a las riñas en la calle, por medio de “platicar, convencer, orientar” a las y los adolescentes. Así como a través de “platicar con los padres de que nos ayuden a convencer a los chicos de que no son las actitudes adecuadas ni para ellos ni para la escuela”.

Esto parece significar que los actores escolares adultos perciben como una limitación a su función disciplinaria, el tener que atender a los alumnos(as) reportados(as) por medio de amonestaciones verbales y conversaciones; pues las perciben como menos efectivas -en los casos graves- que la expulsión como solución privilegiada.

La antigua opción por la expulsión no sólo aportaba una lección para los demás alumnos (Aguilera *et al.*, 2007) sino que permitía eliminar del plantel a aquellos(as) cuyo comportamiento podía influir a los demás, así como generalizar el “mal ejemplo” y el desorden en el aula.

Los padres les dejan hacer todo a su gusto

Como parte de las acciones disciplinarias sobre los chicos sancionados, orientadores, prefectos, directivos y docentes piden a padres y madres “colaborar con la escuela” en el control de la conducta de sus hijos. No todos responden a este llamado de la manera deseada por los actores escolares adultos.

El prefecto de la Secundaria “Independencia”, turno matutino, señaló que algunas veces los padres no estaban verdaderamente dispuestos a disciplinar a sus hijos:

Prefecto: Yo veo la mentira en que los padres vienen y les decimos el problema y delante de nosotros todo va muy bien. Les dicen “te voy a quitar el ex-box, el play station”. Y uno

piensa: Si les importan sus hijos. Pero luego uno se entera de que el alumno hace negociaciones familiares.

Entrevistadora: *¿Cómo cuáles?*

Prefecto: *Pues se arreglan entre ellos, los mismos padres les dicen: “Ya sabes que no hay problema conmigo pero en la escuela tuve que ponerme duro”, y les dejan hacer todo a su gusto.*

(Independencia.TM.03.12.2007.1.Prefecto.Reglas)

Quando este prefecto veía a los padres imponiendo privaciones a sus hijos, interpretaba que “si les importan sus hijos”. Si luego se enteraba de que los padres habían negociado un cambio en las sanciones familiares, él consideraba que habían mentido y simulado la firmeza de su puesta de límites ante las autoridades de la escuela y que a fin de cuentas iban a dejar que sus hijos(as) hicieran “todo a su gusto”.

En su perspectiva, así como en la de otros actores escolares entrevistados, los padres deben responder a la solicitud escolar de disciplinar a sus hijos en casa, estableciendo castigos para controlarlos. Es decir, dichos actores pretenden asignar a la autoridad parental la responsabilidad sobre la conducta adolescente en la escuela.

La perspectiva de un funcionario del Ministerio Público

Recientemente, dado que la edad penal se ha reducido a los 16 años, la legislación ofrece la posibilidad de acusar e imponer penas carcelarias a los menores por actos de violencia. Este hecho ha facilitado la recurrencia de padres, tutores, docentes o directivos a instancias legales como el Ministerio Público⁵⁴ y los Juzgados Cívicos⁵⁵ para denunciar o castigar las consecuencias de actos indisciplinados o violencias entre compañeros, que resultan en lesiones a sus hijos(as).

⁵⁴ El Ministerio Público es un organismo público, generalmente estatal, al que se atribuye -dentro de un estado de Derecho democrático-, la representación de los intereses de la sociedad mediante el ejercicio de las facultades de dirección de la investigación de los hechos que revisten los caracteres de delito, de protección a las víctimas y testigos, y de titularidad y sustento de la acción penal pública. (Wikipedia, consulta: 17 de julio de 2011).

⁵⁵ La Dirección Ejecutiva de Justicia Cívica, dependiente de la Consejería Jurídica y de Servicios Legales del Gobierno del Distrito Federal, es la institución encargada de supervisar, controlar y evaluar a los Juzgados Cívicos de Distrito Federal que aplican la Ley de Cultura Cívica en la cual se establecen las reglas mínimas de comportamiento cívico. La Cultura Cívica es el conjunto de valores que favorecen la convivencia armónica de los habitantes de la ciudad. Entre dichos valores están consideradas: La autorregulación, sustentada en la capacidad de los ciudadanos de asumir una actitud de respeto a la normatividad, y la prevalencia del diálogo y la conciliación como solución de conflictos.

Esto ha llevado a incluir a la autoridad judicial como actor presente en la atención de la violencia en las escuelas. En consecuencia, el ingreso de adolescentes de secundaria a las Comunidades para Adolescentes, se observa ya como extensión de algunas prácticas disciplinarias, específicamente cuando sus actos resultan en daños materiales a pertenencias particulares o a instalaciones escolares, o provocan lesiones graves a sus pares o a docentes.

Al entrevistar al titular⁵⁶ de una agencia del Ministerio Público de la Procuraduría General de Justicia del Distrito Federal (PGJDF), este funcionario afirmó que los docentes y los padres deben cuestionarse a sí mismos acerca de la responsabilidad con que proceden en la educación y formación de chicos y chicas cuando sancionan sus acciones violentas.

En su experiencia como titular de la instancia mencionada, detectó que los asuntos de violencia que con mayor frecuencia llegan a ser denunciados en el Ministerio Público *“no corresponden a eventos sucedidos dentro de las escuelas, sino que atienden a los eventos sucedidos fuera de las escuelas, en los que principalmente ha habido una situación de pleito entre varones, pleito entre niñas, pleitos de pandillas o de grupos de una escuela contra otra”*.

El entrevistado también señaló el carácter interpersonal de la relación educativa e hizo referencia a que los actos violentos que chicos y chicas cometen en la secundaria deben ser sancionados en una medida “justa” y de carácter educativo, cuyo planteamiento devuelva a las y los maestros, directivos, tutores y padres, la responsabilidad y la autoridad sobre los menores de edad.

Por último, el entrevistado apoyó la conciliación interna de directivos y docentes para solucionar “los problemas sucedidos dentro de la escuela” y alentó las intervenciones preventivas de carácter amplio que se propongan “trabajar con los padres y con sus hijos e hijas involucrados en la violencia, el robo y el daño material a las escuelas”.

⁵⁶ El funcionario pidió conservar el anonimato y no aceptó ser grabado en audio.

6.6 Discusión

La asignación de las funciones formativa y disciplinaria como ejes organizadores de la secundaria mexicana, desde su fundación, le ha otorgado a las relaciones entre actores escolares adultos y actores escolares adolescentes, un carácter eminentemente disciplinario y jerárquico.

Este capítulo muestra que la función disciplinaria ha sido y es fundamental, en las secundarias observadas, para el manejo de las conductas indisciplinadas y violentas. Para ello, en los planteles han perfeccionado y sistematizado un procedimiento disciplinario bajo responsabilidad del área de orientación que puede resumirse en: registro del acto indisciplinado, amonestación verbal, elaboración del reporte escrito y en su caso de citatorio para los padres, definición de la sanción, entrevista con los padres e hijo(a), aplicación de la sanción.

Pero de acuerdo a los hechos observados, la ejecución de las acciones disciplinarias reducen la actividad de el/la orientador(a) a una tarea de orden administrativo –justificada por los directivos-: la de llevar a cabo el registro riguroso de las faltas cometidas por las y los menores para luego aplicar el procedimiento disciplinario descrito. Pero éste último, aún con la intención de ser sistemático, se ve influido por el dinamismo del día a día, la carga de trabajo y la diversidad de interpretaciones del reglamento escrito, con el resultado –muy frecuente- de que las sanciones se aplican o de forma monótona y repetitiva o con parcialidad y discrecionalidad, pero no como auténtica medida formativa.

Entre las faltas a la disciplina, las más comunes son: las interrupciones en clase, el enfrentamiento físico en el aula, el consumo de alcohol, los juegos grupales en el aula, los desastres y vandalismos, las peleas femeninas y masculinas a golpes y el ausentismo. En cada caso, el objetivo de registrarlas es el de saber si el chico o chica sancionada ha agotado el número de oportunidades que define cada plantel para exigirle la firma de una carta compromiso o para sufrir “un traslado”, puesto que por normatividad ya no puede ser expulsado(a).

Las y los adolescentes conocen este objetivo y, en muchos casos, lo perciben como un riesgo para la continuidad de su vida juvenil en un plantel donde disfrutan de la presencia de sus amigos, forman nuevas relaciones, se prueban y compiten entre ellos(as), forman sus círculos de relaciones y, en general, tienen la posibilidad de

desplegar su sociabilidad y su socialidad junto con sus pares, a través de la gama de prácticas lúdicas y violentas.

Es entonces cuando chicos y chicas ponen en acción su agencia adolescente para negociar las consecuencias de la función disciplinaria, pues conocen bien las reglas y a los encargados de aplicarlas. Primero, cierran filas para guardar el secreto de sus juegos o de sus enfrentamientos. Se organizan con el fin de ocultar sus prácticas, como cuando pelean en el aula formando un ruedo y ponen vigías en las puertas o cuando se “vuelan” las clases dentro de la misma escuela y se cambian el atuendo o esconden su mochila para no ser detectados. Luego, intentan gestionar la eliminación de las sanciones cuando sus acciones han sido descubiertas y reportadas, como cuando Saúl ruega a la orientadora que no lo reporte, pues recibirá un castigo físico cuando sus padres se enteren.

Pero también la agencia y la vida juvenil se expresan, aunque de maneras más limitadas y pasivas, cuando un chico como Demetrio acepta las amenazas familiares de privación de su deporte favorito y decide ser un alumno “bien portado” que mejora sus calificaciones y ya no participa en los juegos de golpes y corretizas, pero sigue conviviendo con sus compañeros y compañeras “más tranquilos” por medio de pláticas, de jugar con el celular y de redefinir a quienes considera como sus amigos verdaderos.

Por su parte, a los actores escolares adultos les preocupa la elección adolescente por ejercer su sociabilidad y dar curso a su vida juvenil en la secundaria en detrimento del logro académico que podrían alcanzar. Para ellos, “la gran mayoría viene a la escuela a pasarla bien” y a pesar de ello tienen que “terminar la secundaria”.

Alusiones como la anterior, me llevó a observar sus posturas al respecto de que la obligatoriedad de la secundaria y los lineamientos de la Reforma de la Educación Secundaria (SEP, 2006) tienen implicaciones sustanciales para la disciplina escolar ya que eliminan la expulsión definitiva del alumno(a) del sistema escolar regular. La cual, hasta antes de estos cambios, se utilizaba como el principal instrumento de sanción para un acto grave de indisciplina (o violencia). En consecuencia, los directivos y los integrantes del área de Asistencia Educativa, perciben estas disposiciones como limitantes (“Estamos muy limitados en cuanto a sancionar”) que los obliga a cambiar los procedimientos disciplinarios por estrategias verbales que consisten en “convencer” o “aconsejar” a aquellos(as) adolescentes que anteriormente sólo hubieran separado de la escuela.

Estos hechos parecen intervenir en la decisión, aplicada en los planteles observados, de dar un manejo discrecional a los reglamentos escolares mediante la aplicación de reglas informales o consuetudinarias, lo que me parece un resultado positivo cuando da paso al análisis de cada caso y rompe con la linealidad administrativa del procedimiento disciplinario. Pero dos ejemplos significativos y complejos de esta flexibilidad en la aplicación del reglamento dan prueba de cómo la institución escolar replantea el control de la vida juvenil y la reubica como responsabilidad de los padres de los menores sancionados.

Los dos ejemplos, ambos descritas en este capítulo, son la “educación a distancia” y la presencia de las madres en el aula. La primera práctica, se aplica en los planteles citados para apoyar a que el chico o chica concluya su educación secundaria y reasigna a los padres la responsabilidad de vigilar y controlar la conducta juvenil y académica de sus hijos(as) en casa. La segunda, ubica a la madre en el aula con la expectativa de que su presencia contenga las conductas disruptivas o el ausentismo de su hijo(a).

Además de estas medidas de control y contención de la vida juvenil desatada en indisciplina que se manejan en los planteles observados, otro actor institucional, el Ministerio Público, ha empezado a jugar un papel de acción legal sobre los menores ante las denuncias de vandalismo, peleas entre chicos o chicas de secundaria que resultan en lesiones o ante los enfrentamientos con pandillas o hermandades rivales en el interior o en las inmediaciones del edificio escolar.

La posibilidad de que los padres y docentes puedan recurrir a un agente del orden judicial, abre la puerta a la penalización de los efectos de las violencias adolescentes desatadas dentro de la escuela. Espero que no se multiplique la tendencia a castigar las prácticas lúdicas adolescentes que –sin proponérselo- derivan en violencias, pues ese hecho podría llevar –tal vez en muchos casos- a la injusta criminalización de la vida juvenil.

Capítulo 7

Discusión final

La presente investigación ha buscado contribuir a la comprensión de las violencias entre chicos y chicas de secundaria como parte de sus relaciones, como expresiones de la sociabilidad adolescente y de procesos de socialización intrageneracional y de subjetivación que aportan a la construcción de su identidad posicional y a la configuración de los mundos figurados de la masculinidad y la femineidad adolescente.

Al contrario del debate público actual sobre la violencia entre jóvenes y de otras investigaciones, que destacan la presencia del acoso y el maltrato entre pares (*bullying*), mis observaciones confirmaron la presencia cotidiana de diversas violencias de carácter interpersonal y físico, de muy larga tradición en los grupos de adolescentes, como los juegos de manos, los chismes para desprestigiar a una chica o las peleas entre rivales.

Seguramente los estereotipos y problemas ligados al *bullying* se encuentran presentes en muchas escuelas, pero en las cuatro secundarias observadas no detecté a uno o varios chicos prepotentes que practicaran extorsiones ni amenazas, ataques a los más débiles, despojo de pertenencias o dinero o la pugna entre bandas. Los únicos actos que se podrían considerar como acoso -pero aquí los identifiqué como agresiones relacionales- los observé en las burlas y provocaciones que un grupo de amigas de segundo grado lanzaron sobre una adolescente de tercero porque su condición económica se manifestaba en la humildad de su ropa y el estado de su mochila.

Las y los adolescentes en las escuelas observadas emplean conductas violentas e indisciplinadas dentro del contexto escolar para identificarse, diferenciarse e integrar sus grupos de pares y no siempre las asumen como tales. Son preadolescentes y adolescentes tempranos que ingresan a la secundaria en pleno proceso de cambios de físicos, emocionales y cognitivos y están formando su control de impulsos y sus identidades en el proceso de subjetivación.

Dado que las prácticas relacionales están situados en contextos socio culturales, es necesario precisar que los y las adolescentes estudiados, así como muchos de sus docentes y autoridades escolares, pertenecen a la clase trabajadora mexicana de extracción rural. La cual, forjada en el esfuerzo y el trabajo constantes, expresa mucha de su convivencia y de sus afectos en forma ruda y brusca, otorga un

alto valor al uso y despliegue de fuerza física con el fin de predominar sobre los otros y espera la demostración de masculinidad y femineidad dentro de parámetros tradicionales. Condiciones semejantes han sido ya reportadas por investigadores como Willis (1997; citado en Weiss, 2012a) y Saucedo (2002).

Las violencias en las y los adolescentes

Los adolescentes de ambos sexos están en un proceso de formación en el manejo de la agresión y de la violencia. En ese proceso no sólo se guían por las reglamentaciones escolares y adultas, sino sobre todo por sus normas grupales. Para desplegarlas desarrollan distintas estrategias a fin de sustraerse a la vigilancia adulta como discutir o pelear durante recesos o en horas sin docente, quitarse el uniforme, retarse o pelear fuera de la escuela o mantener el secreto al respecto de la hora y lugar de encuentro y revelarlo al último momento.

Entre las forma de expresión de la violencia adolescente que se despliegan en la cotidianeidad se encuentran las agresiones relacionales, que son violencias simbólicas utilizadas por ambos sexos en insultos, burlas, bromas pesadas, chismes, viboreo y actos de exclusión que buscan perjudicar la participación de otros(as) dentro del grupo de pares.

También se encuentran presentes de manera habitual las relaciones físicas que los participantes realizan por medio de actividades y juegos grupales que para ellas y ellos no tienen un significado violento, pero para el observador externo si lo son. Como parte de las prácticas relacionales de la vida juvenil en la secundaria, estas violencias representan oportunidades de experimentación con la propia fuerza.

Otras formas de violencia son las peleas físicas. Para las normas adolescentes en los planteles observados, las peleas a golpes son “legítimas” o “necesarias” para defenderse de ofensas y/o establecer jerarquías y representan oportunidades de desahogo de conflictos y de confrontación abierta y directa.

La integración de las relaciones físicas y las peleas al contexto escolar, pasa por un proceso de naturalización sustentado en las reglas grupales que se acuerdan y se hacen cumplir tanto en los encuentros grupales lúdicos como en los enfrentamientos a golpes, tanto femeninos como masculinos.

En cuanto a los participantes en los encuentros violentos, trabajos de investigadores importantes como Ortega y Mora-Merchán (1997) describen tres roles

rígidos: agresor, víctima y observador. En la presente investigación, se encontró la “alternancia de roles” que sugieren los trabajos de Freudenberg *et al.* (1999) y Ruggiero (2009); además, se encontraron otros roles: los *provocadores o calienta cabezas*, que mediante sus gritos incitan al intercambio de golpes; los *encubridores o tapaderas*, que guardan la secrecía sobre el momento y lugar del encuentro; los *chismosos*, que difunden rumores que “calientan” a los rivales antes del evento y se unen a los provocadores, y los *informantes* que van “de corre, ve y dile” con los maestros.

El impacto producido por las violencias -aunque puede haber lesiones físicas-, se ubica más bien en el orden psicológico e impacta los procesos de subjetivación y construcción de la identidad posicional de chicos y chicas.

La violencia femenina

Entre las chicas, el tema de la violencia surge en el contexto de las prácticas relacionales de convivencia, entre las que destacan el compañerismo y la amistad, que involucran confianza y complicidad. Pelean entre amigas, compañeras y enemigas por diversos motivos: defender, recuperar o acrecentar la popularidad o el prestigio personal, atraer la atención o el interés del sexo opuesto, superar a una rival de amores, la pérdida de la confianza y la envidia. El hecho de ser considerada como una chica “decente” y no como “zorra”, agrega el honor a los aspectos del prestigio femenino a cuidar.

La violencia femenina se observa en sus formas simbólicas como los insultos – entre ellos llamarse “zorra”–, las miradas de barrida, el viboreo y el chismorreo. La mayor parte de la bibliografía (cf. Bjoerkqvist y Niemela, 1992; Owens *et al.*, 2004; Simmons, 2006) señala que las adolescentes mujeres prefieren las agresiones relacionales y que pocas veces recurren a la violencia física.

Cuando están molestas con otra chica, intercambian agresiones relacionales como chismes, miradas de barrida y viboreos, con los que se proponen irritar y provocar a su rival para luego dar el paso a la pelea a golpes.

En las escuelas observadas, sin embargo, también se aprecian numerosas peleas con violencia física entre chicas. Las chicas consideran la violencia física como un medio natural para dar salida a un coraje fuerte y como defensa legítima. El grupo interviene para contener la violencia física cuando ésta alcanza grados percibidos

como excesivos o cuando una rival queda en clara desventaja, pero en ocasiones el grupo también funge como incitador de peleas físicas. Estas peleas tienen características consideradas usualmente como masculinas. Tanto en las espontáneas como en las acordadas, ellas se “lanzan” a pegar con fuerza, con los puños cerrados y a patadas y combinan este estilo de pelea con las formas de pegar más comúnmente identificadas como “femeninas” como jalar de los cabellos, rasguñar o pegar con la mano abierta.

La violencia masculina

La violencia masculina adolescente también asume formas físicas a través de golpes y empujones y formas simbólicas a través de gritos, insultos y burlas. Se ubica en el contexto de las prácticas relacionales de la amistad y el compañerismo que sirven para probar ante los demás la propia resistencia física, fuerza y “aguante” ante el dolor. En ocasiones se presenta en situaciones de juego que se disfrutan, en otras se disimula la intención violenta bajo el ropaje de las reglas de juegos.

La demostración de hombría ante los demás es el aspecto fundamental del prestigio masculino que motiva a los chicos a participar en encuentros lúdicos y peleas. Los enfrentamientos físicos entre varones cubren una gama que va de los “pleitos típicos” a los “pleitos en serio”. Los primeros pueden resultar de los juegos de empujones o de los juegos de golpes, y se llevan a cabo con un amplio despliegue de movimientos de reto, forcejeo, aventones y lucha verbal que no llega al intercambio de golpes propiamente dicho.

Cuando hay un motivo de conflicto fuerte como un insulto a la madre o la disputa por una chica, la pelea en serio puede surgir espontáneamente o posponerse hasta llevarse a cabo como pelea acordada. En este último caso, el encuentro físico toma una mayor definición y se disputa ante partidarios en lugares específicos. La fuerza no se mide pues se trata de ganar al contrincante y la regulación, hasta la definición de un ganador, está depositada en el grupo o en representantes de los rivales. La intención de ganar es explícita y se golpea “con todo”, al mismo tiempo el encuentro sigue las reglas acordadas y aceptadas por ambas partes como por ejemplo: no pegar en los bajos.

La participación en enfrentamientos espontáneos o acordados, aleja a los varones de ser juzgados como débiles o como homosexuales pues su hombría está

siendo observada por los demás. Las peleas no sólo permiten a los chicos experimentar con la violencia y auto-regular su fuerza y “aguante”; sino también contribuyen a la subjetivación y a la construcción de su identidad posicional masculina porque al mismo tiempo que acuerdan entre ellos las reglas para pelear, cada participante trata de destacar frente a su contrincante y de preservar su prestigio.

Chicos y chicas pelean ante el colectivo y respetan las reglas que regulan el encuentro. En el caso de las peleas acordadas, la aplicación de las reglas se reviste de mayor formalidad y puede incluir la presencia de representantes de cada contrincante que actúan a modo de “padrinos de duelo”. Para ambos sexos se trata de una confrontación abierta y directa, una pelea “en serio” con quien se tiene bronca. El hecho es que las o los contrincantes “se darán con todo” en defensa de su honor y su prestigio personal bajo reglas muy semejantes a las de los duelos del siglo XIX.

Violencias entre chicos y chicas

Aunque podría pensarse que hay diferencias en los encuentros entre rivales de uno u otro sexo, pude observar que son bastante similares. Los enfrentamientos a golpes observados entre un chico y una chica eran de carácter más bien espontáneo, los participantes lo consideraban como resultado de un impulso fuera de control o de una acción de “legítima defensa” que llegaron a resultar en lesiones leves o de gravedad media.

Los motivos observados para violencias entre chicas y chicos fueron: la disputa por la posesión de un objeto iniciada por un chico, la reacción a una acción sentida como intrusiva por parte de una chica o la intención de un chico de detener a golpes a quien creyó como delatora de un juego de desastre grupal. En todos estos casos, los contrincantes aceptaron la contención externa de sus pares y reconocieron que los actores escolares adultos poseen autoridad para sancionar los enfrentamientos, pero expusieron los sucesos y trataron de negociar las sanciones justificando su participación violenta con base en su reactividad a la provocación del otro.

Las normas grupales

La observación y análisis de las violencias adolescentes mostraron que no se trata de eventos únicos y estereotipados, sino de actos complejos producidos en el marco de

las relaciones sociales de las y los chicos de secundaria que se despliegan a partir de reglas acordadas grupalmente; y en ocasiones están matizados por el juego o se derivan de agresiones relacionales.

Las y los adolescentes tempranos rigen sus prácticas, especialmente las lúdicas y las que aplican para integrar sus círculos sociales, por medio de reglas grupales. Éstas les fueron “heredadas” por generaciones anteriores como la muy popular regla “si se lleva se aguanta” o resultan de acuerdos colectivos propios, como las detalladas reglas del juego “manchado no paga”.

Las normas grupales que chicos y chicas aceptan en sus relaciones van dictando lo que pueden esperar de otros y lo que se espera de ellos y ellas en distintas circunstancias: desde la actuación de distancia y rechazo ante una amiga excluida del grupo por contar un “secreto” o la forma de conducirse cuando un chico decide intervenir en una pelea porque su amigo pidió que “le hiciera el paro”.

Como otras prácticas relacionales, las violencias están reguladas por reglas que les dicen a las y los contrincantes cómo y hasta dónde se puede mover y cuándo detenerse para definir un ganador del encuentro. Las normas establecen cómo pegar, dónde pegar y dónde no hacerlo y qué define al ganador. También a través de reglas, los chicos y chicas están delimitando los criterios de popularidad y prestigio que posicionan a los peleadores, sus testigos y a todos los otros participantes.

La construcción de normas grupales adolescentes, diferentes a las de la familia y de la escuela, es un paso importante en el proceso de construcción de normas personales que culminará años más tarde. Participar en definir normas entre pares, por ejemplo al aliarse para ocultar el consumo de alcohol durante una actividad extraescolar; o negociar sanciones escolares es una experiencia importante para el proceso de subjetivación, pues el chico o chica va probando hasta donde puede actuar individualmente sin salir de las normativas grupales o institucionales, pues dejaría de pertenecer al grupo o se encontraría en problemas con los actores adultos. Como en el caso de Saúl, que necesitaba negociar una sanción escolar para evitar el castigo físico de su padre.

Masculinidad y femineidad adolescente

En relación a la construcción de la identidad de género, pude observar que los varones se rigen y regulan sus actuaciones bajo un código estricto de masculinidad que les

demanda, por ejemplo, no mostrar vulnerabilidad a riesgo de ser considerados homosexuales.

Al mismo tiempo, entre los chicos encontré indicios -apenas perceptibles- de un cierto cambio en sus concepciones de masculinidad. Algunos chicos, ya en sus relatos o ya en sus actuaciones, mostraron estar siguiendo formas propias de relacionarse y de definir su masculinidad al margen del patrón tradicional, aún bajo la eventualidad de que hacerlo les trajera rechazo de sus compañeros.

Fuera porque no participaban en juegos de desastres sólo para no perder el acceso a su práctica deportiva, como Demetrio, o porque demuestran su fuerza y aguante masculino pero no se definen como “machistas”, como David. Estos chicos están buscando formas menos agresivas para construir su masculinidad en la adolescencia temprana.

Entre las chicas que respetan el rol tradicional, observé la aspiración a ser conquistadas por un varón idealizado o el propósito de ser reconocidas como “decentes” por regular de cierta manera su participación en los juegos grupales o por asumir “uno modo tranquilo” de acercarse a los chicos que les gustan. Pero algunas de esas mismas chicas llegaron a pelear con sus rivales de amores con los puños cerrados o a patadas o correteaban a sus compañeros para “tortearlos” (tocar a pegar en sus glúteos con las manos abiertas).

Estos comportamientos femeninos resultan contradictorios comparados con la imagen femenina que las chicas tratan de proyectar. A su vez, se enfrentan a golpes con sus rivales bajo reglas que masculinizan el encuentro (“si pegas con la manos abiertas vas perdiendo”) o rompen con reglas tradicionales en sus contactos físicos con los varones (“ellas nos tortean pero no se dejan hacer lo mismo y si se llevan se aguantan”).

En estas conductas se manifiesta una femineidad que ya no podemos denominar estrictamente como “tradicional” pues no se rige por la subordinación, el sometimiento, la dependencia y la pasividad hacia el sexo opuesto. Como identificaron Rodríguez y Megías (2006), a través de estos comportamientos las chicas buscan asemejarse al patrón de masculinidad definido por la competencia, la confrontación, el uso de la fuerza física y el predominio.

Juego y género

El juego grupal asume una cualidad distinta cuando se trata de participantes hombres o mujeres o de ambos sexos. Si los participantes son sólo varones el juego grupal se utiliza para poner a prueba la masculinidad en comparación y competencia con los otros participantes. Incluso, si el juego consiste en tocar subrepticamente los genitales del compañero, el mensaje de esta actuación puede leerse como una demostración de superioridad masculina si eres el que ha tocado al otro.

Los varones saben distinguir entre juego y violencia física, pero si están en tensión con algún compañero, aprovechan los juegos de golpes para pegarle con mayor fuerza, apoyándose en lo que les permiten las reglas acordadas. Entonces, castigan físicamente a su compañero sin que su exceso de fuerza derive en un pleito.

Pero también observé que los participantes varones en los juegos grupales podían optar por “dejarse ir” y así escalar la intensidad de los intercambios (como en las “guerritas de plastilina”) o asumían rigurosamente las reglas del juego y controlaban su ánimo (Saucedo, 1995), especialmente en aquellos casos en los que querían conservar el acuerdo de juego. De modo que si la violencia aparecía, podrían contenerla y sancionarla horizontalmente, a fin de mantener la calidad lúdica del encuentro.

Cuando las chicas juegan entre ellas, sus movimientos y contactos manifiestan la calidad de su relación. Si se trata de chicas que son amigas, sus movimientos son confiados e intrusivos, se tocan el cuerpo, se doblan las rodillas por la espalda tratando de mostrar ante los demás la intimidad y cercanía que priva entre ellas. Si se trata de chicas que son compañeras, la actuación manifiesta fuerza y competencia. Si se trata de rivales, esa misma fuerza y actitud competitiva puede estar enviando un mensaje de provocación al encuentro a golpes.

En estos juegos entre miembros de un mismo sexo, su ejecución también lleva la intención de exponerse ante el sexo opuesto y éste ejerce su función de observador, dando paso a interpretaciones sobre lo que el otro sexo quiere transmitir con sus movimientos. Cuando la participación es mixta, los juegos de corretizas, empujones y aventones ofrecen la oportunidad de observar la experimentación lúdico-erótica que consiste en tantear el contacto físico para conocer los límites de acercamiento que sostiene el sexo opuesto.

Cuando el juego –mixto o de chicos o chicas- era apropiado para “dejarse ir”, como en las corretizas dentro del aula, la regulación sigue estando en el grupo. En los desastres, empujones y corretizas, los movimientos, manoteos, gritos y risas se dejan fluir en libertad pero siempre bajo el resguardo de vigías que alertarán sobre la proximidad de la autoridad adulta y entonces los participantes detendrán su juego.

Cabe aclarar que en el material empírico no tengo elementos que me permitan afirmar que algunos de los juegos descritos a lo largo de esta tesis tienen un carácter transmitido, apropiado, reconfigurado (es decir, que forman parte de lo cultural colectivo de larga data). Pero considero probable que cada generación que despliega su socialidad bajo un determinado juego, asuma en parte reglas “heredadas” y además contribuya a su organización con algunas de “sus propias reglas” consensuadas en colectivo.

Regulación grupal y autorregulación

Chicas y chicos muestran diversas formas de regular su violencia; desde “hablar para resolver las cosas” hasta pegar en “legítima defensa”, pasando por dejarse contener por sus compañeras(os).

La contención externa también es parte importante de la regulación social de los encuentros lúdicos pues si el juego –mixto o de chicos o chicas- es apropiado para “dejarse ir”, como en las corretizas dentro del aula, la regulación se propone evitar la autoridad adulta y se deposita en el grupo.

En los encuentros violentos, las y los adolescentes “...pueden tener dificultades para controlar sus emociones, sus reacciones de ira [...], la capacidad para controlar impulsos todavía está en formación, de modo que ante una orden o un acontecimiento se comportan de manera impulsiva” (Furlán y Saucedo, 2010:8).

Entonces, la regulación grupal como contención externa aparece otorgando al grupo un papel muy importante, a veces para alentar una pelea por medio de gritos, pero también para detenerla cuando uno(a) de los(as) contrincantes muestra clara inferioridad. A través de palabras provocadoras o pacificadoras, la acción grupal regula el intercambio violento en sus distintas fases como alentar o incitar, concertar, contener o dar por terminada la pelea.

En el caso de las peleas acordadas, ambos contrincantes deben contener su ira y su fuerza. Es decir, se auto-regulan mientras llegan al momento y lugar elegidos para enfrentarse. Cuando los y las adolescentes dicen “no pude detenerme” o “me dejé ir”, saben que sí es posible detenerse. Saben que la carga agresiva de la ira puede detenerse o canalizarse de otra manera, que existe la posibilidad de autorregulación.

La participación en la regulación grupal y las vivencias de autorregulación son importantes para el proceso de subjetivación.

Las violencias adolescentes y el reglamento escolar

La función disciplinaria ha sido y es fundamental en las secundarias observadas para controlar y sancionar conductas indisciplinadas y violentas. Entre éstas, las observadas durante esta investigación son: las interrupciones en clase, el enfrentamiento físico en el aula, el consumo de alcohol, los juegos grupales en el aula, los desastres y vandalismos, las peleas femeninas y masculinas a golpes y el ausentismo.

Los reglamentos escolares y las normas dadas por la costumbre constituyen la guía para cumplir la función disciplinaria de las escuelas. Para su aplicación, en los planteles han perfeccionado y sistematizado un procedimiento que la decisión de los directivos puso bajo responsabilidad del área de orientación. Este procedimiento de sanciones puede resumirse en: reporte verbal o denuncia del acto indisciplinado, registro escrito del acto indisciplinado, amonestación verbal, elaboración del reporte escrito y, en su caso, del citatorio para los padres, definición de la sanción, entrevista con los padres e hijo(a), aplicación de la sanción.

Las sanciones se aplican según se juzgue la gravedad del caso. Las más frecuentes son: la sola amonestación verbal, la anotación al expediente, la suspensión de clases por varios días (de tres a cinco) y el traslado a otro plantel.

La ejecución de las acciones disciplinarias no sigue siempre una secuencia lineal. La aplicación del procedimiento se ve influida por el dinamismo del día a día, por la carga de trabajo de los orientadores y las limitaciones de espacio/tiempo con el resultado –muy frecuente– de que las sanciones se aplican de forma monótona y repetitiva o con parcialidad y discrecionalidad, pero no como auténtica medida formativa.

El conocimiento y juicios previos que tienen sobre determinados chicos, el grado de peligro o riesgo para los participantes y para otros, así como la presencia de

lesiones medias o graves están entre los criterios que orientadores y directivos aplican para calificar un acto de indisciplina o violencia como grave y proponer la suspensión o traslado del plantel.

De cualquier manera, la actividad de el/la orientador(a) se ve reducida y saturada por la tarea de dar seguimiento al procedimiento descrito y priorizar el registro riguroso de las faltas cometidas por las y los menores, pues si alguno(a) ha alcanzado el límite de reportes establecido por los directivos del plantel se le requiere la firma de una carta compromiso. Ésta significa que a la próxima falta será trasladado(a) a otro plantel, pues por normatividad ya no puede ser expulsado(a). Pero si la siguiente falta en la cuenta de un chico o chica es grave o muy grave, la carta se omite y se pasa directo al traslado.

Las cartas compromiso y los traslados representan amenazas para la continuidad de la participación de chicas y chicos en la vida juvenil con sus amigos, y los impulsan a negociar las sanciones prescritas para evitar un cambio de plantel o para evitar la sanción familiar que puede consistir en la pérdida o la limitación de sus actividades de esparcimiento. Estas negociaciones de las chicas y chicos se dificultan o facilitan dado el carácter de la relación que han construido a lo largo del tiempo con los orientadores, con sus maestros y sus padres, y en ellas nos muestran la incipiente condición de agentes que desarrollan en sus relaciones con los adultos y la normatividad escolar.

A partir de observar las cualidades de agencia y subjetivación de las y los adolescentes tempranos, aquí expongo a docentes, orientadores y directivos la necesidad de cambiar de un enfoque disciplinario a uno que se abra a la comprensión de los rasgos de su sociabilidad en *pro de* vigorizar -en su esencia- la función formativa de la enseñanza secundaria a través de estrategias pedagógicas que sumen a su favor las “ocurrencias” adolescentes llenas de vigor y del gozo de estar juntos. Para lograr, ¿por qué no?, una acción pedagógica más enriquecedora que se contagie de la energía juvenil sin dejarse arrastrar por ella.

Creo que adoptar esta perspectiva implica revisar concepciones personales y profesionales y, muy específicamente, la concepción psicosocial sobre la adolescencia como una etapa de crisis, de carencia o de dependencia que reclama el control externo. Como señalan Furlán y Saucedo (2010), la capacidad para controlar impulsos aún está en formación en las y los adolescentes. Entonces, la nueva postura de los actores escolares adultos podría estar más orientada a otorgarles reconocimiento

como personas en crecimiento, probar su capacidad de agencia e inventiva para colaborar con ellas y ellos en la creación conjunta y puesta en marcha de normas grupales e institucionales que realmente faciliten la comunicación, la colaboración y el respeto mutuo, y no se limiten a exigir de los menores el simple seguimiento de instrucciones, les motiven a eludir la responsabilidad o a llevar a cabo simulaciones que pretendan ser “ejemplos” de astucia y superioridad.

Referencias bibliográficas

- Aberastury, A. y M. Knobel (1997) *El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, Buenos Aires, Editorial Paidós.
- Aguilera García, Ma. Antonieta; Gustavo Muñoz Abundez y Adriana Orozco Martínez (2007) *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, México, Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Arnett, Jeffrey J. (2008) *Adolescencia y adultez emergente, un enfoque cultural*, 3ª. ed., México, Pearson Educación.
- Ávalos, Job (2007) "La vida juvenil en el bachillerato", Tesis de maestría, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Barandiaran, Xabier E.; Ezequiel Di Paolo y Marieke Rohde (2009) "Defining Agency: Individuality, Normativity, Asymmetry, and Spatio-temporality in Action", *Adaptive Behavior*, Sage Publications Inc., 17(5): 367-386.
- Becker, Howard S. y Blanche Geer (1973) "La observación participante y la entrevista: una comparación, qué decimos, qué hacemos", en I. Dentscher (Ed.), Glenview, Scott, Foresman (traducción de Cristóbal Newberry).
- Belvedere, Carlos (2002) *De sapos y cocodrilos: la lógica elusiva de la discriminación social*, Buenos Aires, Biblos.
- Benítez, Juan L. y Fernando Justicia (2006) "El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno", *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, Vol. 9, 4(2): 151-170.
- Bjoerkqvist, Kaj, Kristi Lagerspetz y Ami Kaukiainen (1992) "Do Girls Manipulated and Boys Fight? Development Trends in Regard to Direct and Indirect Aggression", *Aggressive Behavior*, 18: 117-127.
- Bjoerkqvist, Kaj y Pirkko Niemela (1992) "New Trends in the Study of Female Aggression", en Bjoerkqvist, Kaj y Pirkko Niemela (eds.) *Of Mice and Women: Aspects of Female Aggression*, San Diego, Academic Press.
- Blair, Clancy (2003) "Self-Regulation and School Readiness", *Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education*, ERIC, ED482879, www.ericdigests.org/2004-3/escuela.html
- Brendt, Thomas J. (2002a) "Friendship Quality and Social Development, Current Directions in Psychological Science", *American Psychological Society*, 11(1): 7-10.
- Berndt, Thomas J. y Lonna M. Murphy (2002b) "Influences on Friends and Friendships: Myths, Truths, and Research Recommendations", *Advances in Child Development and Behavior*, 30: 275-310.
- Buelga, Sofía; Gonzalo Musitu y Sergio Murgui (2009) "Relaciones entre la reputación social y la agresión relacional en la adolescencia", *International Journal of Clinical and Health Psychology*, ISSN 1697-2600, 9(1): 127-14.
- Carabaña Julio y Emilio Lamo de Espinosa (1978) "La teoría social del interaccionismo simbólico", *REIS*, 159-203.
- Carlo, Gustavo; Richard A. Fabes; Deborah Laible y Kristina Kupanoff (1999) "Early Adolescence and Prosocial/Moral Behavior II: The Role of Social and Contextual

- Influences”, *The Journal of Early Adolescence*, 19: 133, DOI: 10.1177/0272431699019002001, <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/2/133>
- Casey-Cannon, S.; C. Hayward y K. Gowen (2001) “Middle-school girls’ reports of peer victimization: Concerns, consequences, and implications”, *Professional School Counseling*, 5(2): 138-147.
- Coleman, John C. (1984) *Los años escolares. Problemas en la socialización de los jóvenes*, México, Compañía Editorial Continental, S. A de C. V.
- Coleman, John C. y Leo B. Hendry (2003) *Psicología de la adolescencia*, España, Morata.
- Collins, Andrew W. y Brett Laursen (2004) “Changing Relationships, Changing Youth: Interpersonal Contexts of Adolescent Development”, *Journal of Early Adolescent*, Sage Publications Inc., 24(1): 55-62.
- Corona Gómez, Antonio (2004) “El sistema de reportes y sanciones aplicados a la indisciplina en una escuela secundaria” en Furlán Malamud, Alfredo; Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, México, Universidad de Guadalajara y Secretaría de Educación de Jalisco.
- Corsaro, William A. y T. A. Rizzo (2007) “Discussion e amistad: procesos de socialización en la cultura de pares de niños italianos en guardería” en Pérez Campos, Gilberto; Irma Alarcón Delgado; Juan Yoseff Bernal y Alejandra Salguera Velázquez (comp.) *Psicología Cultural*, Vol. 2, México, UNAM, Facultad de estudios Superiores de Iztacala, pp.1-36.
- Crick, Nicki R. y Jennifer K. Grotpeter (1995) “Relational Aggression, Gender, And Social-psychological Adjustment”, *Child Development*, 66 (3): 710-722.
- Crick, Nicki (1996) “The Role of Overt Aggression, Relational Aggression, and Prosocial Behavior in the Prediction of Children’s Future Social Adjustment”, *Child Development*, 67(5), 2317-2327, (ERIC Journal No.EJ539853)
- Dreier, Ole (2005) “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social” en Pérez Campos, Gilberto; Irma Alarcón Delgado, Juan Yoseff Bernal y Alejandra Salguera Velázquez (comp.) *Psicología Cultural*, Vol. 1, México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, pp. 81-128.
- Dubet, François y Danilo Martuccelli (1998) *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires, Editorial Losada, Biblioteca Pedagógica.
- Echeburúa, E. (2010) “Las raíces psicológicas de la violencia”, en Sanmartín, J.; R. Gutiérrez; J. Martínez y J. Vera (coord.) *Reflexiones sobre la violencia*, México, Siglo XXI y Centro Reina Sofía.
- Eder, Donna y Sandi Kawecka Nenga (2003) “Socialization in Adolescence”, *Handbook of Social Psychology*, Chapter 7, New York, Luwer Academic/Plenum Publishers, 157-182.
- Elias, Norbert (1987) *El proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Fengshu, Liu (2010) "School Culture and Gender", *The SAGE Handbook of Gender and Education* 2006, SAGE Publications, 6, http://www.sage-reference.com/hdbk_genderedu/Article_n31.html, Chapter DOI: 10.4135/978-1-84860-799-6.n31 (Consulta: 6 de abril 2010).

- Feixa, Carlos (1994) "De las bandas a las culturas juveniles", *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, Universidad de Colima, V(15): 130-170.
- Fierro Evans, Cecilia (2006) "Conflictos morales en el ejercicio de la función directiva del nivel básico", Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- _____ (2011) "Convivencia Escolar", conferencia magistral en el Encuentro Nacional Compartiendo estrategias de paz en la comunidad escolar, Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, Secretaría de Educación del Distrito Federal y Red por una Cultura de Paz, México, 30 de agosto de 2011.
- Fize, Michel (2004) *¿Adolescencia en crisis? Por el derecho al reconocimiento social*, México, Siglo XXI Editores.
- _____ (2007) *Los adolescentes*, México, Fondo de Cultura Económica.
- Furlán, Alfredo; Luis Enrique Alcántara; Elda Lucía González Cuevas y Blanca Flor Trujillo (2003) "Investigaciones sobre disciplina e indisciplina" en Furlán, Alfredo; Juan Manuel Piña y Lya Sañudo, *Actores, Acciones y Prácticas Educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C., 1ª ed., pp. 259-288.
- Furlán Malamud, Alfredo y Claudia L. Saucedo Ramos (2004) "Introducción" en Furlán Malamud, Alfredo; Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García en *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, México, Universidad de Guadalajara y Secretaría de Educación de Jalisco, pp. 9-29.
- Furlán Malamud, Alfredo (2004) "Reflexiones sobre la disciplina, la indisciplina y la violencia en los centros educativos" en Furlán Malamud, Alfredo; Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García en *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, México, Universidad de Guadalajara y Secretaría de Educación de Jalisco, pp. 163-178.
- Furlán, Alfredo y Claudia Saucedo (2010) "El papel de las escuelas en la indisciplina y la violencia escolar", México, Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Freudenberg, Nicholas; Lynn Roberts, Beth E. Richie, Robert T. Taylor, Kim McGillicuddy y Michael B. Greene (1999) "Coming Up in the Boogie Down: The Role of Violence in the Lives of Adolescents in the South Bronx", *Health Education and Behavior*, 26: 788, DOI: 10.1177/109019819902600604, <http://heb.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/6/788>
- Geertz, Clifford (1987) "Descripción densa: hacia una teoría interpretativa de la cultura", en *La interpretación de las culturas*, México, Ed. Gedisa, pp. 19-40.
- Gilligan, Carol (1982) *In a different voice: Psychological theory and women's development*, Cambridge, MA, Harvard University Press.
- Gilligan, Carol; Amy M. Taylor y Jill Mc Lean (1997) *Between Voice and Silence*, Massachusetts, Harvard University Press.
- Giménez, Gilberto (2003) "Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social", México, Instituto de Investigaciones Sociales de la UNAM.
- Goldstein, Sara E. y Marie S. Tisak (2006), "Early Adolescents' Conceptions of Parental and Friend Authority over Relational Aggression", *The Journal of Early Adolescence*, 26: 344, DOI: 10.1177/0272431606288552, <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/26/3/344>

- Grijalva Martínez, Olga (2010) "Apariencias y modas entre los jóvenes de la preparatoria Jaramillo de la UAS", Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Guerrero Salinas, María Elsa (2008) "Los estudios de bachillerato: un acercamiento a la perspectiva juvenil", Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Hammersley, Martyn y Paul Atkinson (1983) "¿Qué es la etnografía?" en *Ethnography Principles in Practice*, London & New York, Tavistock Publications, 1-39 (traducción Bertha Ruiz).
-
- _____ (2001) *Etnografía, métodos de investigación*, Buenos Aires, Ediciones Paidós.
- Hernández González, Joaquín (2007) "La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales", Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Holland, Dorothy; William Lachicotte Jr.; Debra Skinner & Carole Cain (1998) *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Massachusetts, Harvard University Press.
- Jones, Adam (2006) "Straight as a Rule: Heteronormativity, Gendercide, and the Non-combatant Male", *Men and Masculinities*, 8: 451. DOI: 10.1177/1097184X04268797, <http://jmm.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/4/451>
- Julio, Josimeire M. y Arnaldo M. Vaz (2009) "Interacciones entre masculinidades, Microanálisis de actividad escolar de investigación en física", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42): 721-745.
- Kimmel, Michael S. y Matthew Mahler (2003) "Adolescent Masculinity, Homophobia, and Violence: Random School Shootings", 1982-2001, *American Behavioral Scientist*, 46: 1439, DOI: 10.1177/0002764203046010010; <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/46/10/1439>
- Le Breton, David (2009) *Las pasiones ordinarias. Antropología de las emociones*, Buenos Aires, Ed. Nueva Visión.
- López, Javier; Horacio Paulín y Marina Tomasini (2008) "Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista" en Paulín, Horacio y Mariana Tomasini (coord.) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*, 1ª ed., Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 67-100.
- Luke, Carmen y Sandra Lee Bartky (comp.) (1999) *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Barcelona, Ed. Morata.
- Maffesoli, Michel (2004), *El tiempo de las tribus*, México, Siglo XXI Editores.
- Maldonado, Mónica María (2005) "Noviazgo, emotividad y conflicto, Relaciones sociales entre alumnos de la escuela media Argentina", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26): 791-737.
- Martuccelli, Danilo (2006) *Lecciones de sociología del individuo*, Perú, Universidad Católica, Departamento de Ciencias Sociales.
- Mejía Hernández, Juana María Gpe. (2006) *Violencia familiar e identidad femenina: una estrategia de intervención terapéutica*, México, Dirección de Publicaciones, Instituto Politécnico Nacional.

- Meuly Ruiz, René (1999) "Historia, conceptualización y caracterización de la orientación educativa en las escuelas secundarias generales de México. La práctica del orientador en dos escuelas secundarias diurnas-oficiales ubicadas en la delegación Coyoacán del Distrito Federal", Tesis de Maestría en Pedagogía, México, Universidad Pedagógica Nacional.
- Molina, Guadalupe (2008) "Me quiere... mucho, poquito, nada..." Construcciones socioafectivas entre estudiantes de escuela secundaria", Tesis de Maestría en Investigación Educativa, Argentina, Centro de Estudios Avanzados, Universidad Nacional de Córdoba.
- Moreno Olmedilla, J. M. (s/f) *Comportamiento antisocial en los centros escolares: una visión desde Europa*. <http://roble.cnice.mecd.es/~fromero/violencia/articulo3.htm> (Consulta: 30 de noviembre 2007)
- Moya Higuera, Jorge y Vanessa Meseguer Medel (2007) "Dimensiones de personalidad, diferencias de género y agresividad", *Jornades de Foments de la Investigació*, Barcelona, Universitat Jaume I, 1-11.
- Ness, Cindy D. (2004) "Why girls fight: female youth violence in the inner city", *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science*, versión en línea: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/595/1/32>.
- Nicolopoulou, Angeliki; Aline Barbosa de Sá; Hande Ligaz y Carolyn Brockmeyer (2010) "Rising the Transformative Power of Play to Educate Hearts and Minds: From Vygotsky to Vivian Paley and Beyond", *Culture and Activity*, Routledge Taylor and Francis Group, University of California, 17: 42-58.
- Obiols, Guillermo y Silvia Di Segni de Obiols (2006) *Adolescencia, posmodernidad y escuela*, Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas.
- Organización Panamericana de la Salud (2002) *Informe mundial sobre la violencia y la salud: resumen*, Washington, D.C., ISBN 92 75 32422 0
- Ortega, Rosario y Joaquín A. Mora-Merchán (1997), *Violencia escolar, mito o realidad*, Sevilla, España, Mergablum, ediciones y comunicación.
- Ortega, Rosario (2002) "Lo mejor y lo peor de las redes de iguales: juego, conflicto y violencia", *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 44: 93-113.
- Ortner, Sherry (2005) "Subjectivity and Cultural Critique", *Anthropological Theory*, 5: 31-52.
- Owens, Larry; Rosalyn Shute y Phillip Slee (2004) "Girls Aggressive Behavior", *Prevention Researcher*, 11(3).
- Paradise, Ruth (1994) "Etnografía: ¿técnicas o perspectiva epistemológica?" en: Rueda Beltrán, Mario; Gabriel Delgado Ballesteros y Jacobo Zardel (comp.) *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, México, UNAM y University of New Mexico, pp. 73-81.
- Patten, Peggy (2000) "Girls, Aggressive?", *Parent News* [en línea], 6(4), <http://npin.org/pnews/2000/pnew700/int700d.html> (consulta: 13 de abril 2009).
- Paulín, Horacio (2006) *Disciplinamiento y escuela media. Un análisis de la experiencia de los consejos de convivencia*, Córdoba, Argentina, Jorge Sarmiento Editor-Universitaslibros.
- Paulín, Horacio y Marina Tomasini (2008) "Voces docentes sobre la conflictividad en la escuela" en Paulín, Horacio y Mariana Tomasini (coord.) *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*, 1ª ed., Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, pp. 101-140.

- Paz, Octavio (1976) *El laberinto de la soledad*, México, Fondo de Cultura Económica, Colección Popular, 4ª reimpresión.
- Phoenix, Ann (2004) "Neoliberalism and Masculinity, Racialization and the Contradictions of Schooling for 11- to 14-Year-Olds", *Youth & Society*; 36: 227, DOI: 10.1177/0044118X04268377, <http://yas.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/2/227>
- Piaget, Jean (1977) *Seis estudios de Psicología*, México, Colección Ensayo, Editorial Seix Barral.
- Quiroz Estrada, Rafael (2000) "Las condiciones de posibilidad de aprendizaje de los adolescentes en la educación secundaria", Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- Real Academia de la Lengua Española *Diccionario de la Lengua Española*, 22ª. ed., <http://buscon.rae.es/>
- Rey Anacona, César Armando (2008) "Prevalencia, factores de riesgo y problemáticas asociadas con la violencia en el noviazgo: una revisión de la literatura", *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, Colombia, 26(2): 227-241.
- Reyes Juárez, Alejandro (2011) *Más allá de los muros. Adolescencias rurales y experiencias estudiantiles en telesecundarias*, México, Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.
- Rice, Philip F. (2000) *Adolescencia*, Madrid, Prentice Hall.
- Robinson, Carol y Carol Taylor (2007) "Theorizing Student Voice: Values and Perspectives", *Improving Schools*, 10(1): 5-17.
- Rockwell, Elsie (1987) "Reflexiones sobre el proceso etnográfico (1982-1985)", Documento DIE, México, Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., 1-46.
- _____ (1994) "La etnografía como conocimiento local: la trayectoria del DIE" en *La etnografía en educación: panorama, prácticas y problemas*, Rueda, M; G. Delgado y Z. Jacobo (coord.), México, Universidad Nacional Autónoma de México y Universidad de Nuevo México, pp. 55-72.
- _____ (1996) "Keys to appropriation: rural schools in México" en Bradley A. Levinson; Douglas E. Foley y Dorothy C. Holland (eds.) *The cultural production of the educated person, Critical ethnographies so schooling and local practice*, State University of New York Press, Albany.
- Rodríguez San Julián, Elena; Ignacio Megías Quirós y Esteban Sánchez Moreno (2002) *Jóvenes y relaciones grupales. Dinámica relacional para los tiempos de trabajo y de ocio*, España, Instituto de la Juventud.
- Rodríguez San Julián, Elena e Ignacio Megías Quirós (2006) *Chicos y chicas. Estereotipos de equiparación, estereotipos de diferencia. La perspectiva comparada*, España, Instituto de la Juventud.
- Rubin, Gayle (1986) "El tráfico de la mujeres: notas para una "economía política" del sexo", *Nueva Antropología*, VIII: 95-145.
- Ruggiero, María Laura (2009), *Por qué se pelean los chicos en la escuela: cómo se desarrollan los conflictos*, 1ª ed., Buenos Aires, Ediciones Novedades Educativas, Colección Ensayos y Experiencias.
- Salmon, Phillida (1984) "La importancia del grupo de amigos" en Coleman, John C., (comp.) *Los años escolares*, México, Compañía Editorial Continental.

- Sandoval Flores, Etelvina (2000) *La trama de la escuela secundaria: institución, relaciones y saberes*, México, Universidad Pedagógica Nacional y Plaza y Valdés Editores.
- Sanmartín, J.; R. Gutiérrez; J. Martínez y J. Vera (2010) (coord.) *Reflexiones sobre la violencia*, México, Siglo XXI y Centro Reina Sofía.
- Saucedo Ramos, Claudia Lucy (1995) "Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP", Tesis de maestría, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- _____ (2002) "Entre lo colectivo y lo individual: la experiencia de la escuela a través de relatos de vida", Tesis de doctorado, México, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del I.P.N., Departamento de Investigaciones Educativas.
- _____ (2004) "El "relajo y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar" en: Furlán Malamud, Alfredo; Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García (coord.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, Jalisco, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación, pp. 35-51.
- _____ (2006) "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 11(29): 403-429.
- _____ (2010) "La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la Psicología Cultural", México, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, UNAM.
- Saucedo Ramos, Claudia; Patricia Suárez Castillo y Rafael Palacios Abreu (s/f) "La adolescencia como construcción sociocultural", México, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, UNAM.
- Schonert-Reichl, Kimberly A. (1999) "Relations of Peer Acceptance, Friendship Adjustment, and Social Behavior to Moral Reasoning during Early Adolescence", *The Journal of Early Adolescence*; 19: 249, DOI: 10.1177/0272431699019002006, <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/19/2/249>
- Schültz, Alfred (1993) *La construcción significativa del mundo social*, Buenos Aires, Paidós.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (1982) *Acuerdo 98*, México, Diario Oficial de la Federación del 7 de diciembre de 1982.
- _____ (1993) *Ley general de Educación*, México, Diario Oficial de la Federación (última reforma del 28 de enero de 2011).
- _____ (2005) *Propuesta, Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas, Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria*, México.
- _____ (2006), *La orientación y la tutoría en la escuela secundaria. Lineamientos para la formación y la atención de los adolescentes*; México, Subsecretaría de Educación Básica, Dirección General de Desarrollo Curricular.
- _____ (2009) *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica*, México, SEP – UNICEF.

- Shweder, R. A., Goodnow, J. *et al.* (1998) "The cultural psychology of development: One mind, many mentalities" en W. Damon (Ed.) *Handbook of child psychology*, New York: Wiley, 5a. ed., 1: 865-937.
- Simmons, Rachel (2006) *Enemigas íntimas, agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*, México, Editorial Océano.
- Stanton-Salazar, Ricardo D. y Stephanie Urso Spina (2005), "Adolescent Peer Networks as a Context for Social and Emotional Support", *Youth & Society*, 36(4): 379-417. DOI: 10.1177/0044118X04267814, <http://yas.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/4/379>
- Stoudt, Brett G. (2006), "You're Either In or You're Out": School Violence, Peer Discipline, and the (Re)Production of Hegemonic Masculinity", *Men and Masculinities*, 8: 273, DOI: 10.1177/1097184X05282070, <http://jmm.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/273>
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1987) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación, la búsqueda de significados*, Barcelona, Ed. Paidós.
- Tilley, Susan A. (2003) "Challenging" Research Practices: Turning a Critical Lens on the Work of Transcription", *Qualitative Inquiry*, 9: 750, DOI: 10.1177/1077800403255296, <http://qix.sagepub.com/cgi/content/abstract/9/5/750>
- Thomas, Sandra P. (2003) "Identifying and intervening with girls at risk for violence", *The Journal of School Nursing*, 19(3): 130-139.
- Urresti, Marcelo (2002) "Adolescentes, consumos culturales y usos de la ciudad", *Revista Encrucijadas UBA 2000*, Universidad de Buenos Aires, Nueva Época, Año II, 6: 36-43.
- Valdez Medina, José Luis (2003) "Los valores éticos en adolescentes mexicanos", *Revista del Consejo Nacional para la Enseñanza e Investigación en Psicología*.
- Valsiner, Jaan (2005) "Cultura personal y conducta antisocial" en Pérez Campos, Gilberto; Irma Alarcón Delgado; Juan Yoseff Bernal y Alejandra Salguera Velázquez (comp.) *Psicología Cultural, Vol. 1*, México, UNAM, Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, pp. 221-234.
- Velázquez Reyes, Luz María (2004) "Entre mejor era mi promedio, más era el rechazo de mis compañeras: sobre la violencia entre compañeros en la escuela" en Furlán Malamud, Alfredo; Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García. *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*. Jalisco, Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación, pp. 53-68.
- Velázquez Reyes, Luz María (2009) *El cuerpo como campo de batalla*, Biblioteca Mexiquense del Bicentenario, Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
- Vera, José Luis (2010) "La evolución de la violencia, de la evolución de la violencia a la violencia en la evolución" en Sanmartín, J.; R. Gutiérrez; J. Martínez y J. Vera (coord.) *Reflexiones sobre la violencia*, México, Siglo XXI y Centro Reina Sofía.
- Viejo, Carmen (2010) Y fueron felices y comieron perdices... ¿o no?, Blog ubicado en: <http://www.laecovi.es/wordpress/?p=48> (consulta 14 de enero de 2010)
- Watkins, Chris y Patsy Wagner (1991) *La disciplina escolar, propuesta de trabajo en el marco global del centro*, Madrid, Centro de Publicaciones del Ministerio de Educación y Ciencia y Paidós Ibérica.

- Weiss, Eduardo (2005) "Hermenéutica Crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica", *Paideia*, UPN, Año 1, (1): pp.7-15
- Weiss, Eduardo; Irene Guerra; Elsa Guerrero; Joaquín Hernández; Olga Grijalva, y Job Ávalos (2008) "Young People and High-School in Mexico: Subjectivation, Others and Reflexivity", *Ethnography and Education Journal*, 3(1): 17-31.
- Weiss, Eduardo (2012a) "Los estudiantes como jóvenes. El proceso de subjetivación", *Perfiles Educativos*, XXXIV (135): 134-148.
- Weiss, Eduardo (2012b) "Socialización, sociabilidad, subjetivación e individualización", Introducción en: Weiss, E. (coord.), Job Ávalos Romero, Olga Grijalva Martínez, María Irene Guerra Ramírez, María Elsa Guerrero Salinas, Joaquín Hernández González, José Matías Romo Martínez y Guillermo Tapia García, *Jóvenes y bachillerato*, México, ANUIES, Biblioteca de Educación Superior.
- White, Rob y Johanna Win (1998), "Youth Agency and Social Context", *Journal of sociology*, 34(3): 314-327
- Woods, P. (1986) *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*, Madrid, Ediciones Paidós.
- Yoon, Jina S., Elizabeth Barton y Jennifer Taiariol (2004) "Relational Aggression in Middle School: Educational Implications of Developmental Research", *The Journal of Early Adolescence*, 24(3): 303-318, DOI: 10.1177/0272431604265681
- Zimmer-Gembeck, Melanie J.; Tasha C. Geiger y Nicki R. Crick (2005), "Relational and Physical Aggression, Prosocial Behavior, and Peer Relations: Gender Moderation and Bidirectional Associations", *The Journal of Early Adolescence*; 25: 421, DOI: 10.1177/0272431605279841, <http://jea.sagepub.com/cgi/content/abstract/25/4/421>

ANEXO 1

Un reglamento escolar

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
COORDINACIÓN GENERAL DE SECUNDARIAS DIURNAS
DIRECCIÓN OPERATIVA

REGLAMENTO SECUNDARIA "INDEPENDENCIA"
ACUERDO 98-SEP
PARA PERSONAL EN FUNCIONES

C. Padres de familia

Presente.

Dado que la educación depende de la participación decidida y comprometida de los padres, alumnos y autoridades educativas, hacemos de su conocimiento el presente reglamento que será aplicable al interior de la Escuela Secundaria "Independencia" T. M. durante el año escolar 2007-2008.

I. Puntualidad

- A. El alumno podrá ingresar a la escuela de las 7:00 a las 7:20 a. m. los lunes, ya que se realizan los honores a la bandera y de martes a viernes de 7:00 a 7:25 a. m. para que todos los alumnos estén en sus salones iniciando clases a las 7:30 horas, como lo marca el reglamento.
- B. No se permitirá la salida de su hijo antes de las 13:40 horas. En caso de urgencia se presentará el padre o tutor (persona que lo inscribió con identificación oficial).

II. Asistencia

- A. La asistencia se toma diariamente, la justificación de inasistencia se debe comunicar de inmediato a la trabajadora social.

- B. La justificación de la falta del alumno a clases debe hacerse por escrito con la firma del responsable (padre o tutor).
- C. En caso de asistir a examen médico, análisis clínicos o consultas médicas, el alumno deberá avisar con anticipación a la trabajadora social.
- D. Dicha inasistencia no justifica el incumplimiento del trabajo escolar realizado durante la ausencia del alumno.
- E. Dentro del horario de clase, no hay tolerancia, por lo tanto, el alumno debe de estar puntualmente en sus clases y dentro del salón.

III. Aprovechamiento escolar, compromiso de los padres de familia.

- A. Proporcionar y revisar que el alumno cumpla con el material requerido por cada asignatura.
- B. Revisar que el alumno cumpla con sus tareas y trabajos extraclase.
- C. Supervisar que el alumno traiga al plantel los útiles y materiales correspondientes a todas las asignaturas.
- D. Vigilar la salud de su hijo(a), no enviarlo enfermo a la escuela por su propia seguridad.
- E. Proporcionarle en su casa un lugar adecuado para que realice el trabajo escolar y tenga un buen rendimiento en todas las asignaturas.
- F. Presentarse a firmar sus evaluaciones en la fecha indicada en cada período y cuando sea requerido. SI ES REQUERIDO Y NO ASISTE EL TUTOR, EL ALUMNO SERÁ SEPARADO DEL PLANTEL HASTA QUE EL CITADO SE PRESENTE.

IV. Disciplina

- A. El alumno está obligado a conducirse con respeto y decoro ante maestros personal administrativo, autoridades y compañeros en la escuela.
- B. No se permitirá el uso de palabras altisonantes y obscenas.
- C. El alumno estará obligado a hacer uso correcto de las instalaciones y el mobiliario escolar, en caso contrario el padre o tutor estará obligado a reparar totalmente el daño causado en un plazo no mayor a 8 días.
- D. En la hora de entrada, si es necesario para la conservación del edificio, se revisarán mochilas para que el alumno no introduzca objetos no requeridos para su trabajo escolar.

- E. Por ningún motivo deberán traer a la escuela celulares, walkmans, juegos electrónicos, plumones, aerosoles y todos aquellos objetos que no le sean requeridos para el trabajo escolar.
- F. Las riñas provocadas por los alumnos de la escuela serán sancionadas con la separación definitiva del plantel.
- G. Ausencias (pintas) comprobadas serán motivo de la sanción que establece el acuerdo 98.

V. Aseo

- A. El alumno deberá presentarse con el uniforme reglamentario de manera aseada, sin prendas extras (camisetas, bufandas, chalecos, etc.).
- B. No se permitirá que los alumnos se presenten con perforaciones, maquillaje, tatuajes, cabello teñido, uñas largas y pintadas, aretes, pulseras, collares y prendas que no sean del uniforme.
- C. Los jóvenes deberán portar cinturón normal, sin estoperoles ni hebillas extravagantes, el dobladillo del pantalón cosido y sin hebras.

VI. Conferencias

- A. Autorizo a que mi hijo(a) se le den conferencias con personal capacitado de temas como: drogadicción, sexualidad, prevención de la natalidad, temas integrados en el proyecto "Ombligos al sol".

ATENTAMENTE

LA DIRECCIÓN

SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ADMINISTRACIÓN DE SERVICIOS EDUCATIVOS EN EL DISTRITO FEDERAL
COORDINACIÓN GENERAL DE SECUNDARIAS DIURNAS
DIRECCIÓN OPERATIVA "X"
SECUNDARIA "INDEPENDENCIA", TURNO MATUTINO

Fecha:

ESTOY DE ACUERDO CON EL REGLAMENTO

PADRE (NOMBRE Y FIRMA):

MADRE (NOMBRE Y FIRMA):

Nombre del alumno: Grupo: