

Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria



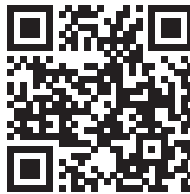


**COMUNICACIÓN
CIENTÍFICA** PUBLICACIONES
ARBITRADAS
HUMANIDADES, SOCIALES Y CIENCIAS



COLECCIÓN
CONOCIMIENTO

Cada libro de Colección Conocimiento es evaluado para su publicación mediante el sistema de dictaminación doble ciego por especialistas en la materia. Lo invitamos a ver el proceso de dictaminación de este libro transparentado en



DOI: <https://doi.org/10.52501/sn.002>

www.comunicacion-cientifica.com

Ediciones Comunicación Científica se especializa en la publicación de conocimiento científico en español e inglés en soporte del libro impreso y digital en las áreas de humanidades, ciencias sociales y ciencias exactas. Guía su criterio de publicación cumpliendo con las prácticas internacionales: dictaminación, comités y ética editorial, acceso abierto, medición del impacto de la publicación, difusión, distribución impresa y digital, transparencia editorial e indización internacional.

RELACIONES Y VIOLENCIAS ENTRE ADOLESCENTES DE SECUNDARIA

JUANA MARÍA GUADALUPE MEJÍA HERNÁNDEZ

Primera edición en Ediciones Comunicación Científica, 2021

Mejía Hernández, Juana María Guadalupe

Relaciones y violencias entre adolescentes de secundaria / Juana María Guadalupe Mejía Hernández. — Ciudad de México : Comunicación Científica, 2021. — 212 páginas ; 16.5 × 23 cm. — (Colección Conocimiento).

ISBN 978-607-99090-4-8

DOI 10.52501/sn.002

1. Violencia en la adolescencia — Aspectos sociales — México. 2. Violencia escolar — México. 3.

Disciplina escolar — México. I. Título. II. Serie

LC: HQ799.2V56 M44 Dewey: 305.2355 M44

Diseño de portada: Francisco Zeledón. Interiores: Guillermo Huerta.

D.R. © Ediciones Comunicación Científica S.A. de C.V., 2021

Av. Insurgentes Sur 1602, piso 4, suite 400,
Crédito Constructor, Benito Juárez, 03940, Ciudad de México, México,
Tel. (52) 55 5696-6541 • móvil: (52) 55 4516 2170
infocomunicacioncientifica@gmail.com
www.comunicacion-cientifica.com

ISBN: 978-607-99090-4-8

DOI: <https://doi.org/10.52501/sn.002>



Este libro es una publicación de acceso abierto con los principios de Creative Commons Attribution 4.0 International License que permite el uso, intercambio, adaptación, distribución y transmisión en cualquier medio o formato, siempre que dé el crédito apropiado al autor, origen y fuente del material gráfico. Si el uso del material gráfico excede el uso permitido por la normativa legal deberá obtener el permiso directamente del titular de los derechos de autor.

Esta obra se sometió a dictaminación a “doble ciego” por especialistas en la materia, cuyos resultados fueron ambos positivos.

ÍNDICE

Agradecimientos	13
Prólogo	15
Introducción	17
I. PUNTOS DE PARTIDA	19
Acerca de la adolescencia	19
Grupos de pares, su importancia y sus funciones	22
Sociabilidad, subjetivación y agencia en los grupos de pares	25
La vida juvenil en la secundaria	27
Los adolescentes como agentes ante la disciplina escolar	28
El juego entre pares	29
Los mundos figurados de la masculinidad y de la feminidad en la adolescencia	32
Las prácticas relacionales de los adolescentes tempranos	33
La amistad femenina adolescente	36
La amistad varonil adolescente	37
Agresión, incivildades y violencias	38
Influencia de algunos procesos sociales	42
Valoración social, regulación colectiva y autorregulación de la violencia	43
Violencia y emociones en la adolescencia	46
Reconocimiento y discriminación social	47
II. CONTEXTO ESCOLAR Y DISCIPLINA EN LA SECUNDARIA	51
La disciplina y la indisciplina desde la perspectiva escolar	51
La función disciplinaria desde el servicio de orientación educativa	54
Los reglamentos escolares en la cotidianidad escolar: problemas, normas tácitas y reglas en uso	56
Procedimiento disciplinario observado en orientación educativa	59
Los actos de indisciplina y violencias y las sanciones dictadas por la autoridad escolar	65
<i>Conducta disruptiva en la clase</i>	65

<i>Enfrentamientos entre pares en el aula</i>	66
<i>Consumo de alcohol</i>	67
<i>Golpes entre amigas</i>	67
<i>Juegos de corretizas grupales</i>	67
<i>“Desastres” y vandalismo</i>	68
<i>Rivalidad entre hermandades femeninas</i>	68
<i>Peleas femeninas</i>	69
<i>Peleas masculinas</i>	69
<i>Ausentismo</i>	70
<i>El trabajo en el aula en ausencia del docente</i>	72
<i>Conductas de indisciplina y tipos de sanciones</i>	72
Los actores escolares adultos	
y las dificultades de la función disciplinaria	72
<i>Estamos muy limitados en cuanto a sancionar</i>	74
<i>Los padres les dejan hacer todo a su gusto</i>	75
Discusión	76
III. JUEGO, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA ENTRE CHICOS	79
Construcción de la masculinidad en la adolescencia	79
<i>Regulación de la masculinidad adolescente</i>	81
<i>El juego entre adolescentes varones</i>	82
<i>La autorregulación y la regulación entre pares</i>	83
<i>La agresión ritualizada</i>	84
<i>Violencia y masculinidad</i>	85
De la amistad a la ofensa entre chicos	87
<i>Los apodos para igualarse entre cuates</i>	87
<i>El insulto a la madre: una excepción a la regla de “aguante”</i>	88
<i>Los apodos como ofensa</i>	89
La sociabilidad masculina adolescente	90
<i>Los desastres</i>	90
<i>El “juego pesado”</i>	92
<i>Empujones y golpes disimulados</i>	92
Pruebas de masculinidad entre adolescentes	93
<i>El “aguante” del dolor</i>	93
<i>Un juego con reglas</i>	95
<i>Del juego de empujones al pleito típico</i>	96
Los “pleitos”: experimentación, masculinidad y prestigio	98

<i>El pleito en el aula</i>	98
<i>El “pleito en serio”, ritualización del encuentro físico</i>	99
Discusión	102
IV. LA SOCIABILIDAD, LA IDENTIDAD Y LA VIOLENCIA FEMENINA ADOLESCENTE	107
Construcción de la sociabilidad e identidad femenina adolescente	108
<i>Prácticas relacionales y estrategias de configuración grupal femeninas</i>	110
Formas de violencia entre chicas	112
<i>La agresión relacional</i>	112
<i>La violencia física</i>	116
<i>Indicadores psicosociales de la violencia física femenina adolescente</i>	118
Prácticas relacionales entre chicas adolescentes de secundaria	119
<i>Complicidad entre “compañeras”</i>	119
<i>Amistad y hermandad entre chicas</i>	120
Razones para pelear	123
Agresiones relacionales	126
<i>Estrategias de difamación: el viboreo y el chismorreo</i>	127
<i>Exclusión y discriminación</i>	129
<i>Autoexclusión para evadir el conflicto</i>	132
<i>La “mirada de barrida” para retar a una rival</i>	134
<i>El insulto para intimidar a una rival</i>	135
De la agresión relacional a la violencia física	136
<i>Violencia física autoinfligida y agresión relacional</i>	137
La violencia física entre chicas	138
<i>La rabia y la ira en peleas espontáneas</i>	139
<i>Las peleas femeninas como acciones concertadas</i>	140
<i>La escalada, la forma de pelear y los actores involucrados</i>	140
<i>La autorregulación y el control externo</i>	142
Discusión	143
V. LA SOCIABILIDAD, LA IDENTIDAD Y LAS VIOLENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS DE SECUNDARIA	147
La adolescencia y la relación con el sexo opuesto	148
<i>Las relaciones amorosas y el conflicto</i>	149
<i>Diferencias y semejanzas relacionales entre chicas y chicos</i>	152

<i>Agresión relacional en ambos sexos</i>	154
<i>Masculinidad, feminidad y violencia</i>	155
Intercambios lúdicos entre ambos sexos	156
<i>Corretizas y empujones disimulados en el aula</i>	156
<i>Los muchachos se sienten desprotegidos: “las niñas nos tortean”</i>	158
La atracción hacia el sexo opuesto	160
<i>“¿Cómo tratar a las mujeres?”</i>	161
<i>Las chicas debaten sobre los chicos</i>	162
<i>Una tarjeta de San Valentín</i>	164
<i>Estilos de acercamiento femenino</i>	165
Entre chicos y chicas de secundaria se “llevan pesado”	166
<i>Acoso y maltrato de un “payaso” hacia las chicas</i>	168
El noviazgo en secundaria	170
<i>La relación amorosa entre dos chicas</i>	174
La agresión relacional entre ex novios	175
<i>Enfrentamiento y competencia</i>	175
<i>Una acusación por “acoso sexual”</i>	177
La violencia entre adolescentes de ambos sexos	179
<i>Un accidente: “Ella le aventó el escritorio y él resultó herido”</i>	180
<i>Enfrentamiento físico entre chico y chica</i>	182
<i>Las artes marciales como defensa femenina</i>	184
Discusión	185
VI. REFLEXIONES FINALES	191
<i>Las normas grupales</i>	192
<i>Masculinidad y feminidad adolescente</i>	193
<i>Juego y género</i>	193
<i>Las violencias en los adolescentes</i>	195
<i>La violencia femenina</i>	196
<i>La violencia masculina</i>	197
<i>Regulación grupal y autorregulación</i>	198
<i>La función disciplinaria y el reglamento escolar</i>	198
<i>Algunas recomendaciones para la institución escolar</i>	200
Bibliografía	203

*A todos los docentes que reflexionan sobre su quehacer diario
con el propósito de crear contextos escolares adecuados para el aprendizaje
y la convivencia entre sus alumnos*

AGRADECIMIENTOS

Quiero expresar mi reconocimiento y agradecimiento a Eduardo Weiss, quien orientó mis esfuerzos y fue un interlocutor atento y crítico de mis avances de investigación doctoral, y junto con él a Claudia Saucedo, comprometida codirectora de la tesis que da origen a este libro, por el cuidado, la atención y el tiempo invertido en apoyar mi trabajo.

Deseo también expresar mi sincera gratitud a Elsa Guerrero, Guillermo Tapia, Imuris Valle, Joaquín Hernández, Job Ávalos, Matías Romo y Olga Grijalva, con quienes tuve la oportunidad de dialogar sobre temas de interés compartido.

Eduardo Remedi (*f*), Ruth Paradise, Inés Dussel y Cecilia Fierro aportaron su valioso tiempo así como cuidadosas y atentas lecturas a este texto. A todos ellos agradezco sus comentarios, orientaciones y observaciones, pues contribuyeron a enriquecer mis reflexiones.

Un evento inesperado que enriqueció este trabajo fue el intercambio con tres investigadores importantes: Horacio Paulín, de la Universidad Nacional de Córdoba, Argentina, Alejandro Reyes y José Antonio Hernández, por aquel entonces adscritos a la Dirección General de Educación Secundaria Técnica de la Secretaría de Educación Pública. Hacia ellos va mi más profundo agradecimiento por los documentos y conversaciones que generosamente compartieron conmigo.

De manera especial deseo agradecer su confianza a todos y cada uno de los chicos y chicas que compartieron conmigo sus vivencias cotidianas en la secundaria. Sin sus relatos, anécdotas, confidencias, diálogos e intercambios de experiencias, este libro no hubiera sido posible. También doy las gracias a orientadores, trabajadoras sociales, docentes y directivos por compartir sus experiencias durante nuestras entrevistas. Conforme a lo prometido, aquí guardo un respeto total a su anonimato y al de sus alumnos.

PRÓLOGO

“México, primer lugar en casos de bullying: OCDE”, fue el encabezado que apareció en varios periódicos, noticieros y sitios web en diferentes fechas durante 2012 y 2013. A la par, en diferentes entidades federativas y en el Senado de la República se promovieron leyes contra el acoso escolar y en pro de la convivencia libre de violencia. En estas legislaciones, la definición de violencia abarca cualquier tipo y grado de agresión y maltrato entre pares y se establece que docentes y directores deben denunciar actos de esta índole ante autoridades competentes.

Estudios serios sobre el tema, como las encuestas del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, muestran que las cifras de la violencia entre pares en las escuelas están lejos de las escandalosamente publicadas en los periódicos. No todo maltrato entre pares es *bullying*. Para que una agresión sea calificada en términos estrictos con ese concepto, debe existir un desbalance de poder (un agresor más fuerte que la víctima) y que la agresión sea repetitiva por un periodo de tiempo.

En este contexto, la investigación que se presenta en este libro constituye un aporte necesario. El panorama de las violencias observadas durante un año en cuatro escuelas secundarias es diferente al que se dibuja en la discusión pública dominante; se muestra cómo las violencias entre pares nacen de la forma de relacionarse entre los adolescentes (prácticas relacionales) y que las violencias excesivas suelen ser controladas por ellos mismos.

Juana María Mejía encontró que la agresividad y las violencias entre chicos se relacionan primordialmente con la experimentación de la masculinidad. Se manifiestan en apodos e insultos alusivos a la madre, empujones y golpes, en el “relajo”, el “juego pesado” y el “aguante” al dolor. Hay ambigüedad entre juego y agresión. Los “pleitos en serio”, concertados fuera del aula, se realizan bajo reglas grupales como forma de experimentación con la propia fuerza y resistencia. Las violencias son parte de las relaciones cotidianas, posicionan a los contrincantes dentro del grupo y construyen la masculinidad dentro de parámetros tradicionales, bajo la mirada vigilante de sus pares.

Las peleas entre chicas son motivadas por la traición de la confianza, las ofensas al honor y al prestigio femenino y, en especial, por la acusación de ser

una “zorra”. Las estrategias de difamación usadas en la lucha por el prestigio y la reputación son el “viboreo” y el “chismorreo”. La “mirada de barrida” es una forma de ofensa de uso frecuente. La “rabia” marca el paso de estas agresiones relacionales a la violencia física. Mientras la contención de la ira, en términos de autorregulación y de regulación externa entre pares, juega un papel importante. Mas allá de los estilos tradicionales de peleas femeninas, como las agresiones verbales y psicológicas y las agresiones físicas como los jalones de pelo y rasguños, se pudieron observar entre las adolescentes peleas físicas a golpes de puño cerrado que fueron concertadas al estilo tradicionalmente percibido como masculino.

En este contexto será importante trabajar con los adolescentes —proclives en esa edad a ceñirse a estereotipos— no sólo sobre el tema de la violencia y convivencia sino sobre sus representaciones de masculinidad y de feminidad. Las escuelas secundarias cuentan con los espacios curriculares necesarios para ello. Pueden formar a los alumnos para la convivencia en los programas de orientación y tutoría y en la materia de formación cívica y ética.

En aras de instrumentar sistemas de denuncias y reportes, es recomendable fortalecer la capacidad de los maestros para trabajar los contenidos y actividades correspondientes de manera más cercana a la vida cotidiana de los adolescentes y jóvenes. La labor de las escuelas y de los maestros no debe confundirse con el ministerio público, su trabajo debe ser y seguir siendo pedagógico y preventivo.

EDUARDO WEISS HORZ

Departamento de Investigaciones Educativas-CINVESTAV

INTRODUCCIÓN

La secundaria, como contexto donde se despliegan las relaciones entre adolescentes, es muy importante para su vida. Su relevancia estriba en que, durante el transcurso de esta etapa escolar, la sociabilidad —bajo distintas formas de relacionarse— colabora en la construcción de la identidad posicional personal y en el avance de las tareas relativas a la definición de la sexualidad, y al progresivo ingreso al mundo adulto (Saucedo, 1995).

Esta obra centra su interés en describir algunas prácticas relacionales que abarcan desde agresiones sociales como el chismorreo, el viboreo, las miradas de barrida, y otras, mismas que pueden derivar en violencias emocionales o físicas, a fin de seguir y analizar su despliegue a través de procesos de subjetivación y agencia y de mostrar su contribución a la vida juvenil de los adolescentes durante la secundaria.

Durante los tres años de este nivel educativo, los adolescentes actúan formando parte de grupos de pares de ambos sexos. Chicos y chicas se identifican entre sí como amigos pero también se diferencian, rivalizan o se enfrentan a otros. Sus redes de relaciones trascienden las fronteras impuestas por los muros de las aulas y el grado escolar bajo parámetros de compañerismo, amistad, hermandad y rivalidad, entre otros.

La observación y reflexión sobre las prácticas relacionales aquí presentadas inicia con la amistad, el compañerismo y el noviazgo entre pares, abarca 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. Estas interacciones, desde las lúdicas hasta las violentas, se rigen por reglas grupales socialmente aceptadas entre adolescentes.

Dichas formas de relación sirven a los adolescentes para ubicarse, identificarse y posicionarse como “alguien” que pertenece y participa dentro de estos grupos a través de intercambios matizados por el juego o por encuentros rudos, que tienen importantes significados para su vida juvenil, y se regulan colectivamente dejando algún margen para la agencia personal.

Cuando estos intercambios derivan en agresiones relacionales y violencias, los actores escolares adultos que coordinan las instancias disciplinarias aplican

sanciones a las conductas de indisciplina y violencia bajo la expectativa de controlarlas. Sin embargo, para los estudiantes de secundaria estos comportamientos no significan lo mismo que para la mirada adulta. Con frecuencia son medios para obtener o reafirmar una posición identitaria sustentada en el prestigio o la popularidad entre sus pares, a la vez que sirven para la configuración de los círculos sociales adolescentes.

Entre varones, las peleas a golpes sirven para mostrar su hombría, les permiten experimentar y aprender a regular su fuerza y “aguante” al dolor, aportan a su identificación masculina y a su lucha por pertenecer y permanecer dentro del grupo de “cuates”. Entre las chicas se manifiestan patrones tradicionales de conducta como el cuidado de la decencia. Pero también llegan a enfrentarse a golpes con sus rivales de amores o “tortean” a sus compañeros. Entonces es visible la expresión de una feminidad no convencional, caracterizada por competencia, confrontación física y predominio.

Tanto entre chicas como entre varones se detectó la presión social a mostrar patrones de conducta tradicionalmente calificados como 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 cargaron de tensión y derivaron en violencia física.

La observación de un determinado contexto social nos permite enfocarnos en la interrelación entre los participantes en alguna configuración particular de sus acciones. El significado de un contexto particular para sus participantes depende de sus interrelaciones y de su circulación por otros contextos que conforman la estructura de la práctica social y de la manera en la que se conduce cada uno.

Para entender el contexto de las escuelas estudiadas, se analizan los actos de indisciplina y violencia desde el reglamento escolar, las sanciones que aplican los orientadores educativos y las negociaciones de los estudiantes para evitarlas. También se señalan las dificultades que perciben los actores adultos para ejercer el control sobre el comportamiento adolescente.

El estudio de las relaciones y violencias adolescentes se circunscribió al contexto de la secundaria en el entendido de que éste se vincula con otros contextos y se encuentra permeado por las prácticas que los adolescentes gestionan en todos ellos.

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

I. PUNTOS DE PARTIDA

Los conceptos presentados a continuación constituyen los puntos de partida en los que se apoya el análisis de las relaciones interpersonales entre los adolescentes mexicanos de secundaria estudiados.

Acerca de la adolescencia

Los primeros estudios¹ psicológicos sobre adolescencia la consideraron 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: periodo 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).

La adolescencia y la pubertad se identifican con cambios somáticos, hormonales y psíquicos de todo el organismo y anuncian la llegada de la madurez sexual. Ésta 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 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,

¹ Las investigaciones sociológicas sobre adolescentes realizadas por la Escuela de Chicago abordaron su participación en bandas masculinas (Thraser, 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 cumplen con los pasos preestablecidos se les adjudica el calificativo de “adolescentes con problemas”.

noviazgo, etcétera) 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).

En esta obra se ubica a las chicas y los chicos de secundaria como adolescentes tempranos, tanto por los cambios producto de su desarrollo físico y psicosexual, como 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 que los construyen como cierto tipo de personas.

Desde los estudios de Mead, en 1935, sabemos que la adolescencia es producto de condiciones y circunstancias socioculturales dadas por cada sociedad. Actualmente, y a gran escala en el contexto occidental urbano, la adolescencia se ha transformando en un periodo prolongado de desarrollo psicosocial: su terminación es imprecisa y 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 los adolescentes la transición abrupta de un patrón de conducta inmaduro a un maduro. 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 estas y otras —que desde la mirada adulta describen a 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 violencia o la sociabilidad se despliega por medio del acoso o el abuso entre pares.

La afirmación que caracteriza a la adolescencia como periodo 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 ha derivado todo tipo de ideas sobre las supuestas carencias de los adolescentes (Obiols, 2006).

Entre sus consecuencias, esta perspectiva carencial contribuyó a buscar y lograr diversos grados de control social sobre los adolescentes por parte de las instituciones, así como al fortalecimiento de la postura teórica que los identifica como sujetos pasivos de su socialización. Las intervenciones (educativas, socia-

les o psicológicas) provenientes de dicha perspectiva se abrogaron funciones de coacción y ajuste que finalmente inhibieron, devaluaron o desviaron las conductas proactivas que los adolescentes pueden asumir, tanto en su búsqueda de ubicación social como en la construcción de su identidad.

Cuando los actos adolescentes derivaron en acciones consideradas “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 los adolescentes dependen, en parte, de poder elegir y responsabilizarse de su conducta, lo cual los lleva a tener algún control sobre sus vidas. Para muchos, eso es exactamente lo que significa llegar a “ser adulto”.

Desde una perspectiva cultural, la adolescencia es una construcción. Esto significa que es variable la forma en la que las sociedades definen el estatus adulto, así como el contenido de las funciones y responsabilidades que los adolescentes aprenden a cumplir para ser considerados como adultos. Desde la psicología cultural, casi todas las culturas tienen algún tipo de adolescencia, pero su duración, contenido y experiencias varían considerablemente (Schlegel y Barry, 1991; citado en Arnett, 2008). Así, los años de la adolescencia se consideran como en un periodo dinámico, ya que, por ejemplo, difícilmente pueden clasificarse juntos individuos de 13 y de 18 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 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 *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 estudiantes en sus vivencias del presente y no como adolescentes que se espera que cambien al paso del tiempo”.

En definitiva, en esta obra se adopta 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).

Grupos de pares, su importancia y sus funciones

Durante la secundaria tienen lugar cambios importantes en las áreas cognitiva y social de chicos y chicas que afectan la calidad y estructura de sus relaciones interpersonales. Los 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 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 comparten intereses y prácticas. En estos grupos, chicos y chicas pueden llamarse entre sí con la palabra *compañero*, que en este caso designa a un integrante del grupo escolar o extraescolar con quien comparten la convivencia, pero no la amistad. El término *convivencia* se considera aquí como el vivir juntos en armonía por medio de comprender al otro (Velázquez, 2004).

Los grupos de pares, independientemente de su tamaño, pueden ser abiertos o cerrados, mixtos o de un solo 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.

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, cuando el ser aceptado y reconocido es muy importante de cara al desarrollo social de la persona ya que posibilita la ubicación social y el estatus del sujeto dentro de un contexto (Rodríguez *et al.*, 2002).

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), lo que da como resultado la comunica-

ción, la participación en actividades y la identificación entre sus integrantes. 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 intereses alientan las identificaciones que cohesionan a los integrantes de un grupo, encarnan su pertenencia al mismo 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. 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) y confrontación con los adultos 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 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, y Brooks, 1999; Salmivalli, Lagerspetz, Bjorkqvist, Osterman, y 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 son actos que pueden ser percibidos como amenazas y tienen 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 significativos, la agresión relacional podría ser usada como forma de adaptarse a una relación (Espelage y Holt, 2001; citados en Yoon *et al.*, 2004).

Algunos investigadores consideran que el desarrollo social y cognitivo de los adolescentes incrementa 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). Cuando así sucede, estos adolescentes también llegan a incrementar su comprensión de los complicados y sutiles procesos de conductas no verbales 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: la intimidad, la validación por consenso y la de proporcionar un marco de referencia. Entenderemos aquí la intimidad desde un concepto ampliado que incluye conexión y cuidado del otro, así como 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.
- 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.
- Aportan estima social, es decir, permiten el reconocimiento y respeto de la persona dentro y fuera del grupo.
- 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.

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.

Sociabilidad, subjetivación y agencia en los grupos de pares

El concepto de sociabilidad fue postulado en 1911 por el filósofo y sociólogo alemán Georg Simmel. Él partió de observar que los individuos 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 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, compañeros, novios. También se manifiesta la socialidad a través de 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 e interiorización intergeneracional de normas. 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, los adolescentes tempranos dan un paso importante en el proceso de llegar a normas propias, individuales (Weiss, 2012a). Es decir, cada uno avanza 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 adolescentes, incluso, se integra a sus prácticas relacionales aun cuando éstas se despliegan bajo el aspecto de “bronca”.

Así sucede porque los 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).

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 experiencia³ particular de sí mismo; la sensación —validada social y culturalmente— de 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 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 y reflexiona parcialmente para aceptar o rechazar una serie de recursos culturales y circunstancias sociales en las que se encuentra inmerso.

³ Para el caso de esta obra, 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).

Autores como Barandiaran, Di Paolo y 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 y *c)* debe regular esta actividad en relación con ciertas normas. La interacción entre estas condiciones nos remite a la diada subjetivación-agencia.

Debido a que 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 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 mismos (Martuccelli, 2006).

En este trabajo, al mismo tiempo que considero estas facetas de la subjetivación, también identifico las interacciones que 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.

La vida juvenil en la secundaria

Lo antes señalado se apoya en el acercamiento de Guerrero (2008) al bachillerato donde 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. La “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 lugares vividos como extraterritoriales (Guerrero, 2008) de acuerdo con lo.

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), sino que 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, los significados de tales comportamientos hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos llenos de la vivacidad de la vida juvenil con la 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 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 tales como burlas, insultos, juegos de “llevarse pesado”, usar apodosos y bromas, entre otras, 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.

Gracias a estas actividades y comportamientos recurrentes y predecibles, 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.

Los adolescentes como agentes ante la disciplina escolar

Desde sus orígenes y hasta nuestros días, la secundaria ha sido postulada 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 se insiste 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 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:

[...] los 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 [Corsaro, 1997; como se cita en Saucedo, 2006: 406].

Esta calidad de agencia en 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 con 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 que los adolescentes 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 estreñimientos que la institución le impone, 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 juego entre pares

El juego⁴ es una vía de desarrollo de diversos procesos cognitivos, sociales y emocionales, se le vincula con el aprendizaje del lenguaje, la creatividad, la solu-

⁴ Etimológicamente, el término procede del latín *iocum* que significa broma, diversión, y *ludus*, lúdica o lúdrica, que es el acto de jugar.

ción 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. 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 *et al.*, 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 con su propia intencionalidad y a su propio proceso social” (Ortega, 2002: 100). 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 los adolescentes 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 discurso (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 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” (Vygotsky, 1933/1967: 10; citado en Ortega, 2002).

Esta caracterización del juego subraya dos componentes esenciales e 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. 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 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 atiende 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 muestran 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 adolescente por sus compañeros. Así, un 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. Bajo ciertas condiciones, el juego puede ser el puente que lleva la actividad lúdica al terreno de la violencia.

Por el contrario, cuando el adolescente es rechazado 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 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, especial-

mente cuando sirven a la interacción entre los mundos particulares de ambos sexos.

Los mundos figurados de la masculinidad y de la feminidad 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”.⁵

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 las 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 hacia aquellas prácticas. Todos estos elementos son significativos, 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.

⁵ Traducción propia.

En los mundos figurados dentro de los 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 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 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 y llega a ser motivo de crítica el que alguien se desvíe de lo establecido y socialmente aceptado para su sexo⁶ y edad.

Por consiguiente, no es extraño que chicos y chicas parezcan apearse a los modelos tradicionales de lo femenino y lo masculino bajo las definiciones dadas por su grupo social, dado que están poniendo a prueba los roles adultos en sus interacciones con el mismo sexo y con el sexo opuesto.

Pero las actuaciones adolescentes 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, esto impacta el avance de los adolescentes en las tareas identitarias relativas a la concreción de su sexualidad y a su progresivo ingreso en el mundo de los adultos a través de sus relaciones.

Las prácticas relacionales de los adolescentes tempranos

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 de los cuales forman parte. En su recorrido por la

⁶ El término género se refiere a la masculinidad y la feminidad como construcción simbólica que en cada sociedad adopta matices específicos al designar los atributos psicológicos, sociales y culturales asociables a cada sexo. Por otra parte, el término sexo alude a la designación de identidad sexual con base en las características anatómicas. En este texto utilizo indistintamente los términos sexo y género para referirme a la construcción identitaria sexuada entre adolescentes.

secundaria, chicos y chicas ponen en marcha algunas de estas prácticas y las dotan de sentidos colectivos y personales para expresar su condición de 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 en 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; se constituyen en prácticas situadas y vinculadas dentro del tiempo-espacio de la convivencia adolescente en la secundaria.

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 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 los partícipes se comparte un alto grado de confianza e intimidad.

Para construir sus prácticas relacionales, chicas y chicos activan sus recursos conscientemente a fin de cimentar su ubicación dentro de un grupo 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 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.

Entre 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.

Para los chicos “la amistad es una elección que conlleva una relación de intimidad y confianza. Los amigos comparten afinidades y se influyen mutuamente y, en algún momento, llegan a parecer ante otros como muy semejantes” (Hernández, 2007: 56).

Los adolescentes 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 relajo, 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. Por lo tanto, 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, en lo que se intercambia, así como en 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, 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).

Una alta calidad de la amistad parece tener efectos directos sobre el desarrollo social de 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. Para Brendt (2002a), la amistad de calidad se caracteriza por un alto nivel de conducta prosocial, intimidad, reciprocidad y equidad, así como por bajos niveles de rivalidad, conflicto, envidia y competencia.

Pero hombres y mujeres despliegan diferencias en sus relaciones amistosas con personas del mismo sexo o del opuesto. Valdez (2003) confirma que los adolescentes son más gregarias que individualistas en comparación con los va-

rones. 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. Ésta 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 explica 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). A su vez, las elecciones amistosas de las adolescentes coinciden ampliamente con las características de feminidad que les han sido transmitidas culturalmente (Valdez, 2003).

La mayoría de las amistades íntimas entre las adolescentes se caracterizan por las actividades compartidas, la comunicación íntima, 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, social, aceptado y aceptador (Youniss y Smollar, 1985; citado en Stanton-Salazar y Urso, 2005).

Mediante la lectura de autoras feministas, Luke y Bartky 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” (1999: 74-75).

Según estas autoras, las chicas aprenden desde niñas a compartir secretos entre ellas como forma de apoyo y 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 profundidad del afecto en la amistad femenina promueve un continuo movimiento de crecimiento y desarrollo personales y particularidad responsiva, lo cual significa que la amistad supone parcialidad, es decir, es el ayudar antes a una amiga que a una extraña, aunque no es un rasgo exclusivamente femenino.

Además, para Luke y Bartky (1999: 75), la amistad entre mujeres se rige “por principios como la confianza recíproca, la atención afectuosa y 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. Mientras que entre los varones, la amistad es más abierta e inclusiva.

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 giran en torno a la típica socialización masculina orientada al logro y la competencia. Ambas “hacen que los hombres sean reacios a revelar aspectos de sí mismos que podrían hacerlos parecer vulnerables” (Luke y Bartky, 1999: 71-72).

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. Esto significa que no es fácil que un hombre reconozca ante otro que se encuentra herido, preocupado, solo y confuso.

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. Una vez establecida la amistad 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).

Por otra parte, los conflictos entre amigos adolescentes incluyen enfrentar situaciones de manipulación, predominio o rivalidad, provocaciones a pelear o a competir (Brendt, 2002a).

Agresión, incivildades y violencias

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. De acuerdo con 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.

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 agresión como energía instintiva se transformó en pulsión, es decir, en “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 infligir 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 y de sus grupos e instituciones (Mejía, 2006).

El concepto de violencia es resultado de un proceso sociohistórico en el cual 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 requieran atención hospitalaria).

Otras definiciones no limitan la violencia al poder físico, sino que 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 identificar distintos tipos de 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 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.

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) los ubica como fenómeno nuevo para el contexto escolar a la agresividad⁷ injustificada, entendida como: “el rompimiento con las convenciones de 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”.

⁷ Respeto el término de agresividad utilizado por la autora citada, aunque en esta obra se denomina violencia a los hechos que describe.

Según Ortega (2002), una suerte de distorsión del *comúnmente democrático control del poder entre iguales*⁸ 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: “estaban jugando en la escuela aventándose cosas y después uno no se aguantó y se pelearon afuera de la salida” (2009: 58).

El *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica* (SEP, 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 y 2.6% por una maestra.

El mismo informe describe que “son más frecuentes las patadas, puñetazos y empujones entre los hombres, mientras entre las mujeres los empujones y jalones de cabello”. En contraste, el mismo estudio registra que un “39.5% del alumnado de secundaria menciona que *no* ha 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 en este trabajo, 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%.

⁸ 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.

Como se muestra en el capítulo sobre la sociabilidad femenina, muchas veces este tipo de agresiones relacionales femeninas derivan en enfrentamientos físicos.

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” (Furlán, 2003: 251).

El concepto de “civilidad” propuesto por Charlot y difundido por Furlán 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” (Furlán, 2003: 251).

El opuesto de la civilidad es la noción de incivildad, 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 incivildad 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 en clase, 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 indisciplina.⁹ 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).

⁹ Sobre este concepto ahondaré con mayor aplitud en el capítulo siguiente, abordando también las percepciones de los actores adultos sobre la conducta adolescente.

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 los alumnos en las escuelas. En contraste, también aclara que los maestros y directivos “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, esta obra se adscribe a la definición de Furlán y Saucedo (2010: 9) de violencia en la escuela como “todos aquellos 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

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 subraya que ciertas necesidades del agresor escolar se relacionan estrechamente con procesos sociales vinculados a la aprobación y reconocimiento social de sus iguales. El agresor 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) (Rodríguez *et al.*, 2002).

Otro proceso psicosocial 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 agresión¹⁰ 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 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.

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 concluyen que sus resultados podrían ser el reflejo de los valores sociales diferenciales aprendidos en relación con la expresión de las agresiones sociales entre géneros que observamos en los adolescentes tempranos.

Como vemos, 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 los adolescentes será valorado de distinta forma: si se trata de actores escolares adultos, la valoración de tales conductas con frecuencia será negativa. Si se trata de sus pares, puede resultar una valoración positiva.

Valoración social, 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

¹⁰ Aquí respeto el término de agresión utilizado por ambos investigadores, aunque para mí la descripción de lo investigado se refiere a conductas de violencia física y/o verbal.

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 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 los adolescentes.

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. Según este autor, 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 reevaluación se encuentran en la relación entre la cultura personal y su contraparte 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 redundará 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.

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.

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

Para el caso de 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. Según Blair (2003), 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.

Las investigaciones revisadas por Blair 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 los adolescentes, Molina (2008: 136) enfatiza que “el registro de los sentimientos mostrados por los alumnos requiere inscribirlos en el contexto de sus expresiones, si no corremos el riesgo de naturalizarlos y ocultar con ello las condiciones de su producción social”.

Tanto la agresión como la violencia en la escuela¹¹ están ligadas a la vivencia y expresión de emociones y sentimientos. Los adolescentes tienen 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 sociohistóricos concretos donde han sido moduladas en formas específicas, y han sido dotadas de tres dimensiones: normativa, expresiva y política (Bericat, 2000). Al respecto de esta 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 los adolescentes, su alta connotación negativa promueve que su contención normativa se aplique a 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 di-

¹¹ Desde la perspectiva de Furlán y Saucedo (2010), la violencia en la escuela se define como todos aquellos actos de los alumnos que responden a procesos psicosociales y culturales y que toman la escuela en calidad de escenario de expresión.

ferencia 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, los adolescentes construyen márgenes de negociación para movilizar sus interacciones. 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 adolescentes tempranos 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 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 autores 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, 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 estatus 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 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 operan 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 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 autoasignada y frecuentemente sobrevaluada, otorgando en cambio a su contraparte una identidad disminuida, devaluada y frecuentemente estigmatizada. En este sentido, Giménez 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.

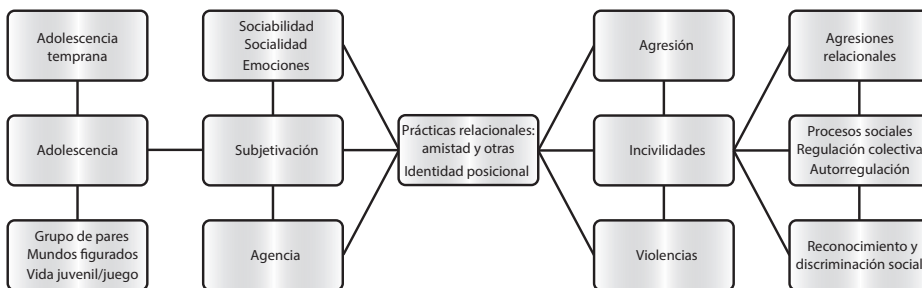
Por su grado de radicalidad, la discriminación puede implicar también la segregación (Giménez, 2003)¹² y, según el caso, la tonalidad psicoafectiva que la acompaña puede ir de la hostilidad velada o abierta a la animadversión, el desprecio y el odio.

Para completar la discusión, acudo a Belvedere (2002: 32), quien 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 social sustentada de manera dogmática” (Belvedere, 2002: 34), que ha sido reificada. La discriminación es a su vez un proceso que naturaliza al sujeto como objeto, como cosa. Por tanto, para Belvedere, discriminar es excluir socialmente a alguien en función de una identidad social sustentada de manera dogmática como estereotipo.

La integración de los aspectos considerados como puntos de partida que dan vida a este apartado se esquematiza en la siguiente imagen:

Relación entre puntos de partida



¹² Para Giménez (2003), la exclusión como instancia extrema solamente ocurre en los casos de deportación o de destierro.

II. CONTEXTO ESCOLAR Y DISCIPLINA EN LA SECUNDARIA

Entrevistadora: *¿Qué les sigue gustando a los chicos y chicas de la escuela?*

Trabajadora social: *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.*

Trabajadora social de la secundaria Independencia

Los adolescentes tempranos despliegan dentro del contexto de la secundaria 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 describe el contexto disciplinario escolar donde estas prácticas se despliegan, analiza la función disciplinaria de la escuela a partir del reglamento escolar, y las sanciones que se aplican en el servicio de orientación educativa a las conductas indisciplinadas y violentas. Asimismo, señala las dificultades que perciben los actores adultos para ejercer el control sobre el comportamiento adolescente.

La disciplina y la indisciplina desde la perspectiva escolar

Para muchos investigadores, “la disciplina sigue siendo el elemento central que media entre la cultura escolar y la cultura juvenil” (Reyes, 2011: 31).¹ 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 los adolescentes de secundaria, están asociados 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.

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

¹ Para Reyes (2011), la experiencia estudiantil fusiona la condición adolescente con la estudiantil.

posición social y adscripción cultural sus explicaciones de los intercambios entre adolescentes, y de éstos con la autoridad.

En el caso de la investigación origen de este libro, 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 solo 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. Desde su punto de vista, la disciplina se centra en las prácticas que pretenden ordenar el ámbito escolar, mientras que la indisciplina se define desde la mirada de los docentes y directivos puesta sobre las conductas y prácticas de los alumnos.

La colaboración entre Furlán y Saucedo (2004: 15) ha señalado algunas de las condiciones 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 la identificación como indisciplina de 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 esta última haya sido descrita.

La función disciplinaria desde el servicio de orientación educativa

La secundaria mexicana se ubica como escuela para adolescentes desde 1925 (Sandoval, 2000). Desde entonces, el propósito de formar 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 los integrantes del Servicio de Asistencia Educativa en los planteles públicos.

Hasta el año 2006, el Acuerdo 98 para las Escuelas Secundarias Diurnas² establecía oficialmente 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, los “Servicios de Asistencia Educativa están integrados por orientación, trabajo social y prefectura” (1982: 9).

Los directivos y orientadores entrevistados citaron este acuerdo como la fuente de los lineamientos disciplinarios aún vigentes 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 bien en sentido formativo, ésta es: “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, a la orientación educativa se le han definido responsabilidades tales 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, 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 orientador asume actividades como ocuparse del botiquín, pasar 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 orientadores,³ trabajadores sociales y prefectos es controlar y contener las conductas disruptivas, la indisciplina ante las normas,

² Este acuerdo fue publicado en el *Diario Oficial de la Federación* el 7 de diciembre de 1982.

³ La formación de los orientadores es muy diversa, están activos desde normalistas especializados en orienta-

el ausentismo o los enfrentamientos físicos —entre otros actos adolescentes— aplicando el reglamento escolar.

Para 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 delimita que la función disciplinaria ha de llevarse a cabo mediante amonestaciones y sanciones de las conductas indisciplinadas del alumnado. El artículo 26, inciso VII, en relación con las obligaciones para todo el personal de asistencia educativa, 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, de acuerdo con Meuly (1999), observé la asignación de dichas actividades a la figura del orientador como resultado de la necesidad de una figura escolar encargada de vigilar y sancionar la conducta de los alumnos de secundaria, la cual es una gran carga de trabajo que implica observar y atender a todo el alumnado de un plantel. Asimismo, la asignación de la función disciplinaria al orientador se reafirmó al perder sus horas frente a grupo a partir del ciclo escolar 2000-2001.⁴ A la postre, a raíz de la reforma de la educación secundaria puesta en marcha en 2006, apareció la figura del tutor⁵ —función ejercida por algún docente del grupo—.

Esta decisión redefinió el ámbito de acción de los orientadores, quedando de la siguiente forma en comparación con esta nueva figura (*La orientación y la tutoría en la escuela secundaria*, 2006):

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.

ción 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.

⁴ 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.

⁵ A partir de la normatividad, la 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).

- 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:

- 1) Integración entre los alumnos y la dinámica de la escuela.
- 2) Seguimiento del proceso académico de los alumnos.
- 3) Convivencia en el aula y en la escuela.
- 4) Orientación hacia un proyecto de vida.

Los lineamientos responsabilizan al tutor de grupo de cuidar y guiar la convivencia entre 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 civil.⁶

Por otra parte, aún con la reforma de la educación secundaria, algunas de las funciones disciplinarias han permanecido para los otros profesionales de asistencia educativa. Para los prefectos se han conservado funciones de observación, vigilancia, 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 colaborar 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.

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 los alumnos dentro de la escuela. 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

⁶ Durante el ciclo escolar 2007-2008, en el trabajo de campo se detectó que se capacita a los orientadores 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 solamente pueden llevar a cabo la sesión grupal cuando algún docente les cede su hora o no asiste a clase.

normas disciplinarias. Las estrategias de carácter amplio, de acuerdo con su nivel de profundidad, pueden consistir en estrategias de formación o en estrategias de transformación.⁷

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.

Durante años, los directivos han redactado los reglamentos escolares de su plantel con base en el capítulo VI del Acuerdo 98, artículos del 45 al 48. 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, al inicio del ciclo escolar, se informa a los alumnos sobre el marco disciplinario del plantel. Los directivos de estos planteles acostumbran entregar a los padres o tutores de cada alumno 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 se señala que 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”.

Al momento de la investigación que da origen a esta obra, 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 titulado *Propuesta, Orientaciones generales para la elaboración de la normatividad en las entidades federativas, Del gobierno y funcionamiento de las escuelas de Educación Secundaria*, se autoriza a que: “con base en estas Orientaciones Generales, cada entidad federativa —de

⁷ 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 objetivo de cambio definido y se proponen construir comunidad a partir de enfrentar la violencia mediante una convivencia inclusiva y democrática.

acuerdo con el ámbito de su competencia, señalado en la Ley General de Educación—, diseñe su normatividad” (SEP, 2005: ii).

En apoyo a esta disposición, 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, en los planteles estudiados 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: 29):

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 veremos a lo largo de este libro, 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.

En acuerdo a lo antes anotado, 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; citado en Aguilera *et al.*, 2007: 26-27) 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; citado en Aguilera *et al.*, 2007: 26-27), 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 hasta el aumento de tensión que más tarde lleva al enfrentamiento de los menores con la autoridad.

En su 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. El cual, en su edición para el ciclo escolar 2007-2008, se refiere al procedimiento disciplinario para los actos de violencia que a la letra dice:

“Las riñas provocadas por los alumnos de la escuela serán sancionadas con la separación definitiva del plantel”. Es decir, sin mencionar la palabra precisa, se está reglamentando la expulsión para quienes incurran en riñas. Pero a partir de 1993, al instituir 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 que rige 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 medicamento alguno, dado el temor a fomentar las adicciones, recibir quejas de los padres o alentar el tráfico de drogas prescritas.

A través de las reglas que acuerdan o imponen a su grupo en clase, los docentes establecen otro nivel de normatividad tácita 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.

Procedimiento disciplinario observado en orientación educativa

En la amplia investigación 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 las secundarias estudiadas, los actos de indisciplina y violencia desplegados por los adolescentes están regulados también por los mismos actores escolares adultos identificados por dicha investigación. 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 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 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 relajó, ahorita lo que estamos comentando es 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.

Con frecuencia, la amonestación verbal está integrada, como en esta viñeta, por comentarios 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 y la dividen en las siguientes columnas: fecha, evento, sanción recibida, acuerdo con alumno y padres y firma del reportado. En las ocasiones en las 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.

Las faltas de disciplina se clasifican según su gravedad. Una falta considerada como leve por los orientadores, por ejemplo, es utilizar un apodo para molestar a un compañero. Si la gravedad de la falta va de media (una discusión en-

tre 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 y tomar acuerdos para disciplinarlo.

Conforme a especificaciones del reglamento escolar de cada plantel, si un padre no asiste a su cita, el alumno puede ser suspendido. “Ser suspendido” tiene dos definiciones, en una de ellas significa que el alumno reportado asiste a la escuela pero no se le permite ingresar a clases hasta que su familiar se presente a responder por él; 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, esta acción se toma 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 papá 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.*

Al poner esta última argumentación en conocimiento de los orientadoras, la más experimentada de ellos 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.* Otras orientadoras y trabajadoras sociales dicen tener identificados a los chicos o chicas que nunca entregan los reportes a sus padres.

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 atestada, 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), omitiendo 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 el orientador. Si un docente solicitó levantar el reporte, es frecuente que pida hablar también con los padres, ya sea junto con el orientador, 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 ha participado en eventos de violencia física, y otros actos de indisciplina graves, por ejemplo, insultar y burlarse por escrito de sus maestros. Entonces citan a los padres para explicarles el problema, pedir su colaboración y obtener su compromiso —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 el que el chico o la chica completan un cierto número de reportes por faltas consideradas graves (de tres a cinco, según el plantel), se determina como obligatorio —sin que tal sanción se encuentre especificada en el reglamento escolar interno— que firme una “carta compromiso”. Ésta consiste en la promesa escrita del chico o chica sancionada de que *no volverá a cometer* cierta falta de disciplina considerada grave. 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 (expulsión disimulada). 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 contenga la repetición de su comportamiento.

El número de reportes necesarios para recibir suspensión temporal, carta compromiso o traslado, varía conforme a lo convenido internamente en cada plantel y a los criterios discrecionales que los directivos aplican a los casos graves. 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 sentidos de las sanciones a los problemas disciplinarios.

El consumo de sustancias legales e ilegales es una minoría entre los motivos de reportes y citatorios a los padres. En aquellos casos en los que el chico o la chica reportada está en contacto con alcohol, cocaína o mariguana —ya sea que se encuentran bajo su efecto o tengan 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 institución especializada en atención a las adicciones. En ninguna de las entrevistas testificadas referidas a este tipo de problemas, la solución fue la expulsión inmediata del consumidor. Para el seguimiento del caso, la orientadora exige a los padres la entrega de los resultados de la prueba toxicológica que una institución especializada realiza gratuitamente a solicitud de la escuela.

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 los planteles escolares observados, las sanciones más comunes 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 disruptión 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 considerado como “agresor” 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, por mi parte agregado, 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*, 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 mediante la aplicación de sanciones, de acuerdo con la referida investigación, 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 mis observaciones.

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 recibir la queja sobre su conducta en orientación. Este hecho remite a una dinámica punitiva de la disciplina familiar, referida por 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 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 nocturna 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 la 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 transferido al llegar a conocer la gravedad de su indisciplina.

Por último, en los planteles estudiados, los docentes o los orientadores también solicitan a los chicos reportados algunas “acciones remediales” en forma simultánea al acatamiento de las 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 bur-las sobre un docente.

Los actos de indisciplina y violencias y las sanciones dictadas por la autoridad escolar

Algunos incidentes típicos frecuentes de indisciplina y violencias en los cuatro escenarios escolares 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 bajo 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.

Conducta disruptiva en la clase

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)—. Las opciones son: hacer caso omiso, regañarlos frente al grupo y luego seguir la clase o enviarlos a orientación.

Algunos docentes que deciden no enviar al alumno a orientación, tratan de integrarlo para controlar su conducta: le piden que lea en voz alta, lo mantienen cerca de sí, le piden que pase lista, recoja trabajos y ayude al docente a llevarlos a la sala de maestros o le dan alguna otra comisión que le confiere responsabilidad.

Si deciden enviarlo 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 conozcan el problema y actúen desde casa (especialmente cuando la conducta disruptiva ha sido reiterada).

Ante la ineficiencia de las acciones punitivas con los 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 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 periodos 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 para permanecer en el aula.

Durante las observaciones, 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 los docentes y, por tanto, solamente llegan a ser sancionadas cuando un prefecto las observa o alguno de los 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 con 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.

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 únicamente si 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, los participantes llegan a ameritar cambio a otro plantel. También se considera falta grave cuando la pelea se graba y “se sube” a YouTube para difundir el evento, y así “dar prestigio” 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.

En el caso de que la pelea se desate en presencia del docente, éste 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 hacen una única 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 medio de: amenazar con bajarles puntos o llevarlo a cabo realmente, programar trabajo extra a los contrincantes, enviarlos fuera del aula, ordenarles acudir a cierta hora a la oficina de trabajo social, etcétera.

Consumo de alcohol

Chicos y chicas pueden unirse para ocultar a los adultos su consumo de 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— y 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 el consumo llegue a constituirse en una adicción.

La carta compromiso consiste en la promesa escrita, del alumno sancionado, de que “no volverá a cometer” tal falta; se aplica como sanción cuando el chico o la chica ha mostrado una falta considerada grave y se prevé que podría volver a cometerla. 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 y sigue la secuencia: amonestación verbal, reporte escrito, citatorio, sanción y reparación del daño (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 do-

centes dicen que “pierden su feminidad”. Aunque en ocasiones desconocen estos intercambios, cuando se realizan a su vista intervienen y reportan a todos los participantes si les parece que el juego transgredió 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 fueran rechazadas.

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 destacar su 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 informante alerte a docentes o directivos y éstos logren detener la pelea. Con 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.

Peleas 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 suponen 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 gru-

po 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 transmisión del conocimiento, y a la obligación primordial de los adolescentes: la asistencia a la escuela.

Es raro que el sentido del rechazo adolescente sea explicitado por directivos y docentes. De acuerdo con la orientadora del turno matutino de la secundaria Revolución Mexicana, los chicos se salen del aula “para buscar diversión, porque están aburridos allá adentro en la 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 avispados se quitan la camisa o la sudadera escolar cuando llegan a la escuela y usan otra prenda para pasear por los edificios. Manuel, con 16 años, es un alumno de segundo año de la secundaria Revolución Mexicana, turno matutino, que trataba de “lograr el récord de volarse las siete clases cada día sin ser reportado”.

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, ellos que son quienes tienen que controlar que los alumnos se encuentren en 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 entre a clases. En el mismo plantel, en

el turno vespertino, se pedía además a los chicos que gustaban de “volarse las clases” que diariamente firmaran 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.

En la secundaria Independencia, turno vespertino, para registrar el ausentismo de los 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. Para verificar quiénes se ausentaron de clases —ya permanecieran dentro o fuera del plantel—, 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) 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.

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 finales 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 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.

El trabajo en el aula en ausencia del docente

Como puede verse, los planteles observados están dispuestos a aplicar medidas que opacan o 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 rea-

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
Conducta disruptiva en la clase	✓	Si es enviado a O. E.	✓ (Se puede solicitar a la madre asistir a clases para controlar conducta de su hijo				
Enfrentamiento entre pares en el aula	✓	✓ Si es enviado a O. E.	✓	✓ Si hay lesiones	✓	✓	✓ Si hay lesiones o daños graves
Consumo de alcohol	✓	✓	✓	✓		✓	
Golpes entre amigas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
Juegos de corretizas grupales	✓	✓	✓		✓		✓
Desastres y vandalismo	✓	✓	✓	✓	✓		✓
Rivalidad femenina	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Peleas femeninas	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
Peleas masculinas	✓	✓	✓	✓		✓	✓
Ausentismo	✓	✓	✓	Se sustituye por “educación a distancia”		✓	

lizando actividades, que el docente elaboró especialmente para cuando no va a asistir a su trabajo. El prefecto lleva el registro de las fechas en las que atendió al grupo y firma los ejercicios para que el 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”.

Conductas de indisciplina y tipos de sanciones

Las conductas de indisciplina antes descritas tratan de ser contenidas por la autoridad escolar mediante diversas sanciones. Como se indicó, a los responsables de asistencia educativa, prefectos, trabajadoras sociales y orientadores les compete la aplicación de éstas. La correspondencia entre una indisciplina y su sanción suele ser resultado de un acuerdo explícito que, sin embargo, no llega a ponerse por escrito en los reglamentos escolares, pues ya forma parte de la cultura escolar de la secundaria pública mexicana. En efecto, las sanciones detectadas resultaron exactamente iguales en los cuatro planteles observados.

Para ilustrar estas últimas se construyó el cuadro de la página siguiente.

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 adolescentes reportados y son los responsables de aplicar los controles que la función disciplinaria impone a los comportamientos indisciplinados.

Dadas sus funciones, los actores escolares adultos tienen una ubicación particular dentro del contexto escolar, a partir de la cual expresan su perspectiva personal sobre la función disciplinaria. Para Dreier (2005: 98), “la ubicación marca el carácter situado y concreto de la práctica personal”.

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” (2005: 99).

Así pues, 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 procedentes del mandato de obligatoriedad de la secundaria. La segunda, mencionada por un prefecto, se refiere a la inconsistencia de la autoridad paterna que no apoya en el hogar las sanciones aplicadas a sus hijos por la autoridad escolar.

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:

Entrevistadora: *¿Cómo aplican las sanciones a partir de que no pueden expulsar a los alumnos?*

Trabajadora social: *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.*

La trabajadora social afirma que la nueva normatividad les ha obligado a buscar solución a las conductas indisciplinadas, incluso a las riñas en la calle, por medio de *platicar, convencer, orientar* a 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 reportados por medio de amonestaciones verbales y conversaciones, pues las perciben como menos efectivas —en los casos graves— que la expulsión como anterior solución privilegiada.

La antigua opción por la expulsión, además de aportar una lección para los demás alumnos (Aguilera *et al.*, 2007), permitía eliminar del plantel a aquéllos 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 Xbox, el Play Station”. Y uno piensa: Sí les importan sus hijos. Pero luego uno se entera de que el alumno hace negociaciones familiares.

Entrevistadora: ¿Como 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.

Cuando este prefecto veía a los padres imponiendo privaciones a sus hijos, interpretaba que “sí les importan sus hijos”. Si luego se enteraba de que los padres habían negociado un cambio en las sanciones familiares, de ahí él consideraba que los padres 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 hicieran “todo a su gusto”.

En su perspectiva, así como en la de otros actores escolares entrevistados, los padres deben establecer castigos para responder a la solicitud escolar de disciplinar a sus hijos en casa. Es decir, dichos actores pretenden asignar a la autoridad parental la responsabilidad sobre la conducta adolescente en la escuela.

Discusión

La asignación de las funciones formativa y disciplinaria como ejes organizadores de la secundaria mexicana, desde su fundación, les 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 estudiados 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, citatorio para los padres, definición de la sanción, entrevista con los padres e hijo, aplicación de la sanción.

Pero de acuerdo con los hechos observados, la ejecución de las acciones disciplinarias reduce la actividad del orientador a una tarea de orden administrativo —justificada por los directivos—: la de llevar a cabo el registro riguroso de las faltas cometidas por los menores para luego aplicar el procedimiento disciplinario descrito. Pero este último, aun 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 alumno sancionado 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.

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, 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.

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 llevaron a observar la confrontación entre sus posturas y los nuevos lineamientos para la secundaria. La reforma de la educación secundaria (SEP, 2006) elimina la expulsión definitiva del alumno del sistema escolar regular. Hasta antes de esta delimitación, la expulsión era 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 oficiales como limitaciones a la acción disciplinaria (*Estamos muy limitados en cuanto a sancionar*) y se ven obligados a adoptar estrategias verbales que consisten en “convencer” o “aconsejar” a aquellos adolescentes que anteriormente sólo hubieran expulsado 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 tácitas 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 descritos 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 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.

Además de estas medidas de control, otro actor institucional, el Ministerio Público,¹ ha empezado a ejercer su 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.

¹ 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).

III. JUEGO, AGRESIVIDAD Y VIOLENCIA ENTRE CHICOS

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 él... 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.

Trabajadora social de la secundaria Independencia

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 la 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.

Construcción de la masculinidad en la adolescencia

La adolescencia temprana, como fase del crecimiento, está condicionada por cambios corporales y hormonales. De igual forma es un momento trascendental 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. 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 literatura señala 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.

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; dicho estándar 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. Estos controles emergen como “naturales” desde el interior del grupo y eso los hace intocables.

Entre estos controles, 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 solamente 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 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 enfatiza que estas actuaciones de la masculinidad adolescente a menudo hacen uso de la violencia física y emocional en condiciones emocionalmente ambiguas.

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—. Al jugar, la acción individual depende de la interacción con otros que se convierten en un “otro generalizado”; dicha interacción aporta a cada uno las reglas a seguir. Como resultado, en los adolescentes de ambos sexos podemos ver este juego en una forma más organizada, compleja, con reglas y con una meta definida (Carabña y Lamo, 1978).

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 (Nicolopoulou *et al.*, 2010).

En la secundaria, conductas tales como “el relajo”, “el desafío”, “la negociación o “el complot”, han sido identificadas por Saucedo (1995) como actos lúdicos cuyos significados hablan de sistemas de relaciones, de sentidos compartidos llenos de la vivacidad de la vida juvenil con la que alumnos y alumnas enfrentan la formalidad de las clases en el aula.

Los juegos adolescentes en secundaria 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).

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 autocontrol 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 adaptarse.

Por tanto, es fácil reconocer los indicadores del autocontrol emocional que se manifiestan en la capacidad de controlar los impulsos: la tendencia a reflexionar y pensar en las consecuencias, a sentirse a gusto con la ambigüedad, 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 consideran que los adultos no tienen autoridad para entrometerse en la forma en la que ellos dan curso a su convivencia, y muestran 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.

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 agresividad² 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, es decir, 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

² Se trata de una conducta instintiva que podemos considerar como la base biológica de la violencia.

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 construye 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.

Violencia y masculinidad

Las manifestaciones de agresividad y violencia no son exclusivas de la adolescencia, empiezan para los chicos alrededor de los siete u ocho 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 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. A través de entrevistas describieron un ciclo en el que la autoafirmación, 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 a 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 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 los 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”.

De la amistad a la ofensa entre chicos

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.

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. 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 contengo.

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 dillo,³ 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 la 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.

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 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 la tradicional: “el que se lleva, se aguanta”. 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 quien 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 muestra débil, se feminiza, se acobarda.

³ 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.

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.*

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 no sea restablecido si no resuelve el conflicto o sana la ofensa.

Los apodos como ofensa

Desde la mirada de los chicos, los apodos y las burlas son formas de echar ralo, 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 otro y se expresa con dolo. Las características que resalta sirven para discriminarlo:

En el aula de 1° 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: *¡Ay 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 exhibe una mirada perdida). Ja, ja, ja.*

Con la asignación de apodos también se busca humillar, menospreciar o disminuir al otro 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 “incivilidad” (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).

La sociabilidad masculina adolescente

Entre los adolescentes de secundaria se vive 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 los 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.*

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.

Los desastres

Los juegos llamados “desastres”⁴ 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*

⁴ Los chicos y chicas suelen decir “hicimos un desastre” cuando relatan su juego en ausencia de un docente o “fulano es desastroso” cuando alguien participa en este tipo de juegos.

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...*

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, 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 jocos— 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, 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 quien no desea involucrarse no está obligado a hacerlo. Aunque también es posible que algún chico busque provocar la participación de un compañero 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.

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.

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, movilizando la participación activa en igualdad de condiciones.

El tocamiento de genitales es un juego intrusivo, con connotación agresiva, que se realiza 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 al someter y humillar al otro, lo convierte en “pasivo-receptivo” por medio de tocarlo y juzgarlo como homosexual.

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, aprovechan los juegos grupales en los que las reglas les permiten golpear a su adversario, de esta manera adoptan otras estrategias para autorregular su enojo. 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.*

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 momento 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, los rivales coparticipan en nuevos encuentros físicos —quizá de mayor intensidad— bajo el acuerdo de “juego”, sin que los motivos del enfrentamiento físico inicial hayan desaparecido. Éste es un rasgo paradójico del dinamismo de las relaciones entre pares masculinos.

Pruebas de masculinidad entre adolescentes

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, 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 el que se raje, el 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 qué es?*

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

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 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 con Octavio Paz (1976), la mayoría de las veces los varones mexicanos muestran su disposición al combate y 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.*

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

En el momento en el 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.

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 se llevan 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).

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 mostrar 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, aun 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 el último pega... si ya no hay nadie que te invite entonces ya no le puedes pegar.*

Cada uno de los participantes —del sexo masculino y en gran cantidad— “invita” a otros a que le peguen por turnos. La regla es que pega quien 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, ¿cuando 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".⁵ Esta regla es 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 al juego un 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 con los compañeros de manera definitiva, el grupo lo considera como "gay" (homosexual) o miedoso.

Los chicos colaboran en construir y mantener una actividad compartida que 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).

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.

⁵ El manchado es al que "se pasa la mano", el que pega duro.

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: *Plátame 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.*

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 varones⁶ 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.

⁶ 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 los adolescentes de secundaria y se consigna en el apartado correspondiente.

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.

Los “pleitos”: experimentación, masculinidad y prestigio

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 con 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.

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 caso 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 clase, así que el maestro o maestra aplica su autoridad para contenerlo. 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).

Con o sin intercambio de golpes, la contienda es breve y puede ser intensa o no. Al observar esto, muchos maestros hacen una llamada de atención, amenazan con un reporte a los contrincantes y continúan con su clase.

El “pleito en serio”, ritualización del encuentro físico

Los pleitos en serio, es decir, con 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” con un valor polisémico. Los chicos aclararon que recurren a esta palabra para dejar de lado a un rival, para hacerle saber que no les 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.

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 que obtendrá la validación social de sus pares.

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 las chicas gana la enemistad de sus rivales por su atracción hacia 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 prestando 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, ésa 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, estaban 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 intervienen más directamente 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 un cuate y ya y le dices que 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.

De acuerdo con lo observado, identifiqué otros participantes que, junto con los rivales y sus testigos, completan el contexto de la pelea, que 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 masculinidad 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. 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.

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 significa-

do 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 participantes 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 y evitarán mostrar vulnerabilidad.

Entre los adolescentes, una misma práctica puede tener dos posibles significados. Por ejemplo, si intercambios tales como apodos, 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, a fin de defender la honra materna. 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 por dar la vida y es 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, los chicos pasan del insulto 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 reafirmando 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 rivales. Observar su despliegue confirma 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 agrego que —en sucesivos encuentros— un mismo chico (o chica, como veremos en el siguiente capítulo) puede

ejercer distintos papeles durante un intercambio violento y se abren las opciones posibles a otros, además de los tres ya mencionados: los “provocadores” o “calienta cabezas”, los “encubridores” o “tapaderas”, los “chismosos”, y los “informantes”. Además, cualquiera de ellos, como observador, también puede grabar la pelea con su celular mientras alienta a gritos a su contrincante preferido.

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, los chicos se comparan entre sí por medio de demostraciones de 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 sobre él 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.

IV. LA SOCIABILIDAD, LA IDENTIDAD Y LA VIOLENCIA FEMENINA ADOLESCENTE

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." Sí 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 agrede. Pero todo depende de la sensibilidad de la chica.

Trabajadora social de la secundaria Independencia

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 feminidad no siempre convencionales.

Construcción de la sociabilidad e identidad femenina adolescente

La investigación en torno a la construcción de la identidad femenina y la agresión relacional aporta información relevante para este trabajo. 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 setenta, 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 las 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, si se realiza exclusivamente con base en la polaridad dominio-sumisión, el análisis de la construcción de la identidad femenina en chicas adolescentes es equívoco y parcial.

En los años noventa del siglo pasado, aparece el feminismo crítico. Esta postura 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 investigadores 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, ellas 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 permitidos a las mujeres. El distanciamiento de la norma tradicional para las chicas está penalizado hasta el punto en 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.

Prácticas relacionales y estrategias de configuración grupal femeninas

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 a 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 entre los adolescentes el seguir las reglas prescritas para desempeñar los roles correctos en los diversos entornos sociales. En su trabajo, esto deriva en la conclusión de que los adolescentes otorgan una elevada jerarquía a los aspectos de su sociabilidad 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 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 en 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. Da-

vis 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 —y también las masculinas— 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 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; 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 que los demás se forman de ellas. A fin de amortiguar los efectos negativos sobre su imagen personal asumen dos tácticas: el viboreo y el chismorreo. 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 chismorreo es un recurso o estrategia que sirve a las chicas para realizar una evaluación moral de una conducta objeto de desacuerdo, 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, una forma de agresión relacional indirecta, 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, estos hechos afectan negativamente su prestigio o su popularidad.

Para 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).

Formas de violencia 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 subcategorías 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 quien dirige su intención de herir. Este 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 (1995: 77) completan la definición de Bjoerkqvist y Niemela de esta forma: “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”, tales como excluir a otras 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 con el fin de evitar el aislamiento y la soledad. Ambos 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 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 tres y los cinco años de edad y parece ser relativamente estable a lo largo del tiempo. En cambio, la agresión física entre chicas tiende a ser estable o a declinar du-

rante los años tardíos de la infancia y la adolescencia (Crick y Grotpeter, 1995; Patten, 2000).

Resultados similares 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 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.*

Asimismo, 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 socioemocional 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 entre 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” o calumniarlos. 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 análisis en este trabajo. Este término es propio de las chicas y sirve para denominar 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.

La mirada expone la intimidación 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 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, donde 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.

La violencia física

Uno de los estudios que documenta ampliamente los rasgos de las peleas entre chicas desde la comprensión de las fuerzas estructurales y culturales que dan forma a las conductas y sentimientos de las involucradas en pleitos en 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 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. Esta última sustenta 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 es su descripción de la forma en la 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 infligido 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, 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 los demás, y sus amigas se sienten seguras de contar con ella porque no las dejará solas si 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

Para distinguir los indicadores que favorecen el involucramiento femenino en intercambios de violencia extrema (peleas callejeras y pandillas), Thomas (2003) realiza una exhaustiva revisión de los resultados de algunas investigaciones sobre la agresión y la violencia entre chicas. Aquí presento algunos de ellos por su significación para este trabajo.

Un primer indicador es la imagen de sí mismo que tiene la persona joven y se denomina “autorrepresentación 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 las 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 (Moretti *et al.*, 2001; citado en Thomas, 2003).

En el segundo indicador, identificado a través de entrevistas con cientos de chicas miembros de pandillas, los investigadores encontraron que los argumentos de ellas para unirse a una pandilla están relacionados con sus deseos de tener o crear un sentido de familia (Chesney-Lind, 1995; citado en Thomas, 2003).

Un tercer indicador, entre chicas físicamente agresivas de raza negra, es el hecho de que las chicas se involucran en intercambios de violencia como una forma de autodefensa. Encontraron 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.

En relación con este tercer indicador, 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 (citado en Thomas, 2003) 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 fueron conscientes de sus cuerpos saltando, golpeando, aplastando, pegando, pateando y rasguñando. Mediante su conducta violenta, las chicas ya no se sin-

tieron asustadas, débiles ni solas. Por el contrario, se sintieron intrépidas, grandes y fuertes.

El último indicador de interés, 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.

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 de una amplia gama que va del compañerismo a las violencias físicas.

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 pinta o durante una excusión escolar. Esta práctica se realiza en grupos, femeninos o mixtos, en lugares aledaños a la escuela o durante actividades extraescolares.

De acuerdo con la información recabada, en la perspectiva de docentes, orientadores y trabajadoras sociales entrevistadas, la experimentación con el alcohol es 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.

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 reconocen). 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.

En un caso diferente, Sandra y Michelle, de segundo año matutino de la secundaria Revolución Mexicana, narran su experiencia con bebidas alcohólicas durante una actividad extraescolar. Ésta 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 relato. 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 chicles de pura menta.*

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 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 los menores (Eder y Kawecka, 2003).

Amistad y hermandad entre chicas

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.

Las chicas que son amigas manifiestan diversos intercambios físico-lúdicos a través de los cuales aprenden a medir los límites para el encuentro corporal y a la vez muestran ante los demás la confianza y la intimidad compartidas. Cuatro integrantes de un grupo de amigas de primer año de 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 y afectiva.

Un rasgo significativo de este juego femenino adolescente es que en su manejo del lenguaje estas chicas minimizan, o en ocasiones trata de descartar, el 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 “lleven 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.

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 categoría de “hermandad” 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 compleción 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).

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, 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...*

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).

Razones para pelear

En los relatos de las adolescentes de secundaria, las razones para pelear¹ aparecieron como motivaciones para las peleas verbales (que ellas llaman “peleas de boca” y llevan a cabo por medio de burlas, insultos, chismorreo y viboreo), así como para las peleas físicas.² 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.

¹ Aquí me refiero a peleas que empiezan a nivel verbal y pueden resolverse de esa manera, o también pueden derivar por causas físicas.

² Considero que las peleas físicas tienen componentes verbales, no verbales y físicos.

Las amigas platican sus problemas o se hermanan para enfrentar a sus rivales; también los conflictos y la violencia forman parte de su cotidianeidad en la escuela.

Dos chicas del segundo C de la secundaria Revolución Mexicana, turno matutino, Michelle y Sandra, se interesaron en mi pregunta sobre los motivos para las peleas entre chicas:

Entrevistadora: *¿Cuáles son los motivos por los que pelean entre mujeres?*

Michelle: *¿Como 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.*

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 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 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. Esta aportación de Sandra alentó mi escucha de otras respuestas a la misma pregunta. Otras chicas de la misma secundaria y turno, consideran que los proble-

mas 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 dizque los chavos, que “ése es mío”, “yo lo vi primero”, “a mí me quiere más”, “tú no lo alcanzaste a agarrar” o así.*

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 con base en 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 y de posicionarse como más populares por sobre una rival.

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, turno 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 revelarían secretos, no romperán promesas y no sabotearán los lazos vitales de amistad 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, que cubre parámetros actualmente apreciados en el mundo femenino adolescente; los cuales no corresponden con los dictados de un modelo de feminidad tradicional, caracterizado por la pasividad, la suavidad y la vulnerabilidad.

Agresiones relacionales

El lenguaje corporal intrusivo, las “miradas de barrida”, las expresiones gestuales ofensivas, el viboreo, el chismorreo, la intimidación y la exclusión social son algunas de las vías que las adolescentes tempranas adoptan para competir, rivalizar, mostrar su animadversión o rechazo, atacar las relaciones y sentimientos de sus rivales o enemigas e infligirles dolor psicológico. También funcionan 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 los adolescentes establecen entre

los que perciben como parecidos y como diferentes a ellos, según algunos criterios determinados por su grupo de amigos.

En acuerdo con estos autores, además, sostengo que la discriminación, en tanto que estrategia para la diferenciación de otros grupos de amigas, está en el origen del paso de la agresión relacional a la violencia física.

Estrategias de difamación: el viboreo y el chismorreo

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, con el fin de desacreditar a una rival, ganar o defender el 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 destacada.

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).

El viboreo es una forma de la agresión relacional indirecta e instrumental que ataca la reputación social de una rival a fin de diferenciarse socialmente de ella, desprestigiándola:

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 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, ¡ábretel!, 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...

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. Aunque no siempre este último se desea o se logra evitar.

El círculo de amigas también se fortalece al compartir las percepciones negativas y los juicios que efectúan 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 le meten al pie a los compañeros para hacerlos caer), ya después pero solamente cuando traemos el pants.*

Mariana: *Cuando vienes con falda nunca.*

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.

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 molestan, 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 las compañeras del grupo por medio de circular la información:

Alexandra: *¿Cuál verdad? Pruébalo... lo que pasa es que estás ardida porque Juanjo me hizo caso a mí y no hallas cómo 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).

A través de chismorreos, las chicas negocian significados dentro de su mundo figurado, y realizan recuentos. Por ejemplo, cuando censuran a una compañera de grupo que se colocó en una posición de competencia en un hecho de la vida amorosa, donde la preferencia de un chico por una de ellas es objeto de disputa.

Una leve pero importante diferencia entre el chismorreos 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.

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 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. En ocasiones, cuando se sienten seguras de su posición, caen en actos de segregación y discriminación que ejercen sobre las que antes fueron sus amigas.

Excluir a otras chicas hace posible que las adolescentes afirmen su pertenencia y jerarquía dentro de sus círculos sociales, así como la definición de ex-

clusividad 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.*

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 se colocan en posición de inestabilidad social cuando ésta es negativa.

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 quien ha sido excluida, especialmente en cuanto a sus habilidades sociales y sus necesidades socioemocionales, como ser aceptada o ser popular.

Karen es una jovencita de 12 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 sí 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, o bien, puede llegar a sentir como responsabilidad propia 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 era entre nosotros y cuando a mí me decían algo, les decía a ellas y ellas lo sostenían, nunca lo sacaban, como 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 logra cambiar su ubicación dentro del contexto escolar.

Bajo estas condiciones emocionales, sus actos se vuelven intrusivos e inconsistentes y, como resultado, en quienes la rodean gestionan la intención de alejarse y alejarla de la convivencia en el grupo de amigas.

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 “con-

flicto de reconocimiento” entre dos grupos. Para quien esto escribe, 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, turno 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 por su alto promedio de aprovechamiento académico.

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)³ 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.

Cuando su fin es la distinción social, la discriminación 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.

Autoexclusión para evadir el conflicto

La autoexclusión es la elección de algunas chicas que —quizá conscientes de sus diferencias con sus compañeras—, prefieren mantenerse en la periferia de los

³ 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.

círculos sociales femeninos para evitar las agresiones relacionales y la violencia de sus pares.

Ése 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, sus respuestas son escuetas. 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.*

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 no platico más que con unas cuantas amigas y ya... eso es todo.*

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 autoexclusión 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 popularidad.

Como ella, las chicas que se autoexcluyen pueden diferenciar entre quienes son sus amigos y quienes solamente son compañeros, 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 y 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 autoexclusión (*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.

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 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...

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 visual 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; 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 para 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.

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 encabeza un grupo 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 15 años, es regordeta, de baja estatura, morena, de cabello castaño oscuro recogido en una colita. Sus ojos café oscuro son pequeños y 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 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: ¿Como 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 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, mas 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 pis-tola, dicen por ahí, ¿así que tú no sacas la pistola? (bromeo).*

Elida: *No.*

Elida puede ser temida y, a la vez, ser popular por su fama como peleadora. Ella se percibe a sí misma como endurecida y fuerte, con un estilo masculino en la forma de relacionarse que intimida a sus pares de ambos sexos. Ser temida le permite crearse una identidad particular dentro de su grupo de iguales, pues le otorga respeto y estatus (Thomas, 2003; Ness, 2004; Buelga *et al.*, 2009).

A través del prestigio ganado por su forma de relacionarse, esta chica brava logra construir y preserva la combinación adecuada de popularidad y reputación que la ayudan a detener futuros ataques en su contra.

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 llegan a rivallizar por algún motivo.

Los lazos de afecto, cercanía, confianza, intimidad y pertenencia que existen entre amigas pueden romperse si el juego 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 representan dificultades para medir los límites de la interacción social.

Dos compañeras de tercer año del turno vespertino de la secundaria Independencia, acostumbrañ “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.*

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 (2006: 47) apunta que “para comprender los conflictos entre las jóvenes es necesario conocer su intimidad porque ésta y la ira suelen ser inextricables”.

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 críticas, ofensas o burlas, ocurre la reacción (verbal y/o física) que termina en el intercambio violento.

Violencia física autoinfligida 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 autoinfligida” utilizada por una chica como vía para la agresión relacional instrumental e indirecta.

Dentro de los estudios sobre la agresión en 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 autoejercida para dañar a otro.

En el caso registrado, al presentarse como víctima ante la autoridad escolar, la chica esperaba culpar a su compañera de grupo del daño recibido. Para lograrlo, ella misma se rasguñó la cara en busca de que culparan y expulsaran a su enemiga. Éste es el relato completo:

Trabajadora social: *Así como lo oye... vino a decirme que los rasguños en la cara se los 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”.*

Esta relación de conflicto y rivalidad tiene su historia, 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 como la amistad lo exige— y su valoración moral de un acto que considera reprochable: 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 autoinfligida como medio para lograr que la ley sancione al otro. Entre las adolescentes de secundaria, la violencia física autoejercida 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.

La violencia física entre chicas

Los casos en los que las rivales pasan de la agresión relacional (chismorreo, 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*) 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.

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 partícipes 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.

Al acto violento espontáneo, movido por la ira, el enojo o la rabia no le 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 de forma espontánea entre amigas —o entre rivales—, cuando irrumpe la emoción como reacción ante una agresión relacional. El disparador suele ser un insulto significativo para la vida juvenil.

Las peleas femeninas como acciones concertadas

La tensión entre rivales también puede irse acumulando durante un periodo 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.

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. 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.

Para llegar a realizar las peleas como acciones concertadas que siguen reglas, 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 con el 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 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 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.*

Con frecuencia, las peleas se desarrollan mediante patadas o puñetazos —consideradas hasta hace poco 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 de los planteles estudiados consideran que: pegar con las manos abiertas es un signo de “debilidad”, quien lo hace va perdiendo la pelea y 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 la 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?*

En caso de que la intensidad de los golpes llegue a un punto de riesgo, el colectivo, unas de ellas o sus representantes detienen la pelea siguiendo reglas acordadas que pueden ser: la aparición de sangre, de lesiones leves o que alguna de las contrincantes empiece a pegar de “forma femenina” (con las manos abiertas).

Además de las protagonistas y los observadores de las peleas (Ortega Mora-Merchán, 1997), como anoté en el caso de las peleas entre varones, aparecen otras participantes que alternan sus roles (Ruggiero, 2009): las “provocadoras” o “calienta cabezas”, las “encubridoras” o “tapaderas”, las “chismosas” 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.*

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”.

La autorregulación y el control externo

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 cuáles reglas disciplinarias se confronta; tiene un conocimiento previo de ellas y puede definir hasta dónde 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 enojo 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...*

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 mí 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 amigas. 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.

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, pues van definiendo cómo pegar para ganar. La otra parte de la regulación está en el grupo que alienta con sus gritos el enfrenamiento, y sabrá detenerlo cuando aparezcan 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.

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.

Asimismo 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 a 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, puede observarse que las bolitas de amigas organizan sus percepciones para maximizar o minimizar —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 quien(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 no se ajustan 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 con 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 relacionales femeninas más significativas, 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 sus amigos y amigas, las chicas guardan la comunicación de sus más íntimos pensamientos y vivencias perso-

nales y esperan recibir la misma secrecía y lealtad. Con compañeras y compañeros 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, no sólo por la intensidad del intercambio, sino también porque pueden autorregularlas o pueden ser reguladas o contenidas por el 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 autorregulación de las chicas se pone de manifiesto cuando al insultar, viborear, chismear o pelear entre ellas, reconocen a cuáles reglas se están enfrentando, a cuáles se someten y, entonces, definen 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 naturales 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 autorregularse 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”. Ésa 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 las 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.

V. LA SOCIABILIDAD, LA IDENTIDAD Y LAS VIOLENCIAS ENTRE CHICOS Y CHICAS DE SECUNDARIA

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.*

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.

Trabajadora social de la secundaria Independencia

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.

Este capítulo está dedicado a 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 y las chicas regulan sus intercambios lúdicos y los que tienen un contenido de violencia?

Las respuestas parten del análisis e interpretación del registro de entrevistas con chicos o chicas de secundaria u otros actores de ese espacio institucional, 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.

La adolescencia y la relación con el sexo opuesto¹

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/género.²

En años más recientes aparecieron aportes sobre las relaciones producidas por los intercambios entre adolescentes de ambos sexos en contextos particulares como los 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 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 entre pares de ambos sexos (Stanton-Salazar y Urso, 2005).

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

¹ 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 los adolescentes tempranos desde un enfoque relacional, no comparativo y no centrado en la violencia extrema o en conductas antisociales.

² 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— según la forma genital percibida en el 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.

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”, los adolescentes crean nuevos mundos de relación entre semejantes. Dentro de ellos, la convivencia cumple una función instrumental y exploratoria de la relación entre sexos, y ésta puede 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 importantes para los adolescentes son del sexo opuesto 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 feminidad 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 y McHale, 1995; Huston y 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.

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 adolescentes van maniobrando sus 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 soportados.

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 mixtos dentro de los que despliegan relaciones de compañerismo y amistad a través de la convivencia y la comunicación. Además de estas 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 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 en la secundaria es “poseer algo propio”, ser reconocido por ese otro, a su vez objeto de disputa en el espacio compartido del aula... “[Lo cual] implica, además, constituir un nuevo ‘nosotros’ de dos, compartir los secretos, tener a quién 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 otorga estatus y 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 conformado por Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera y Viejo (Viejo, 2010) y los trabajos del grupo liderado 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).

Diferencias y semejanzas relacionales entre chicas y chicos

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).

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 analizados³ 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.

Según estos autores, las diferencias detectadas entre los adolescentes afectan sus conductas, sus actitudes y los patrones socialmente válidos que han seguido para establecer sus pautas de relación. Es decir, a los estereotipos y expectativas que determinan lo que es y lo que debe ser la manera de actuar y de concebirse de cada uno de los sexos.

En su trabajo, Rodríguez y Megías enfatizan que la justificación de las diferencias en la sociedad más amplia, aun 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, en muchos casos, como parte de lo que es natural también desde su perspectiva.

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 sexuales 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 (Rodríguez y Megías, 2006).

Otro investigador, en su revisión de la literatura (Cosse, 1992; citado en Schonert-Reichl, 1999), encontró 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.

³ Los estudios revisados abarcaron temas como el uso de video juegos, 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.

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).

Con base en los aportes anteriores podemos decir que entre los 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.

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).

En cuanto a las semejanzas relacionales de ambos sexos, Rodríguez y Megías reportan que se están produciendo acercamientos en el sentido de buscar y conseguir el igualar los derechos —así como los comportamientos y actitudes— a los parámetros que definen 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” (2006: 204), en especial en cuanto al ejercicio de las violencias.

Pero 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 eran 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 (Rodríguez y Megías, 2006).

En esta obra 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 que les sirven para defender su prestigio personal y para disputarse la atención y el afecto de los varones que les atraen.

Agresión relacional en ambos sexos

Tanto chicos como chicas utilizan la agresión relacional desde edades tempranas, de acuerdo con Zimmer-Gembeck, Geiger y Crick (2005). Aunque las chicas ejercen más este tipo de agresión durante el preescolar, luego, ambos sexos manifiestan esta tendencia hasta los nueve 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 de muchos estudios. Sin embargo, estudios posteriores también reportaron que estudiantes masculinos y femeninos se enganchan en el mismo nivel de agresión relacional (Yoon *et al.*, 2004).

Pero, según un estudio de Crick y Grotpeter (1995) y Rys y Bear (1997; citados en Yoon, 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) sugieren que son mayores para las chicas que para los chicos. Un trabajo de Goldstein y Tisak (2006) apoya esta consideración, pues en su investigación 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. Otros estudios, citados por Yoon *et al.* (2004), concluyen que los adolescentes que se reafirman y asumen mejores estrategias de distanciamiento cuando entran en conflicto son sus pares son aquellos que poseen un mejor entendimiento de las formas de agresión relacional más hirientes para la víctima.

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, citados en Yoon *et al.* (2004), consideran posible que la agresión relacional decrece cuando las relaciones entre pares llegan a ser más maduras y menos conflictivas. 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 y Crick, 1999; citados en Buelga *et al.*, 2009).

Menos explorada 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, y Gowen, 2001).

Masculinidad, feminidad y violencia

Los primeros estudios se enfocaron en la agresión física (en este trabajo 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 estudios (Ness, 2004).

Tratándose del estudio de la violencia entre adolescentes de ambos sexos, desde diversos enfoques se encuentra 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 la violencia que chicos y chicas despliegan entre sí todavía es un tema poco explorado por la investigación educativa en el panorama latinoamericano. En un trabajo, 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 cotidianidad de las relaciones entre 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). Aunado a esto, sostengo que la violencia entre 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.

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” primero entre chicas y luego los tortean a ellos, como en la secundaria Revolución Mexicana.

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 aula. 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 cómo 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.*

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 alcanza⁴ 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?*).

Lolis, Nadia, Marisa y Mariana se dejan corretear⁵ 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.*

Lolis: *Pero es jugando así normal, tranquilos ¿no?, y ya después ya cuando ya caímos, nos levantan y así (risas de todas).*

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 erotizado.⁶ 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 quienes designan como “zorras”.

⁴ 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.

⁵ 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.

⁶ Considero que este juego de toqueteo físico muestra claras connotaciones de exploración del erotismo.

El propósito detrás del uso de este término despectivo parece ser el identificar, aceptar y cumplir 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. Estas comparaciones que realizan entre su conducta y los actos de compañeras que ellas observan, juzgan 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”, ésta 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 quién fue.*

Entrevistadora: *¡Ah! ¿Te vas escurriendo cómo si no hubieras hecho nada?*

David: *Sí.*

Entrevistadora: *¿Y si ha pasado que tú empujas y luego ellas creen que fue otro quien las empujó?*

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: *Sí, mucho.*

Empujar a las chicas, procurando no ser vistoo, 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 y regularidad pues se ajusta a los límites y a las normas implícitas y explícitas que ambos sexos monitorean durante el intercambio físico.

Los muchachos se sienten desprotegidos: “las niñas nos tortean”

En el argot mexicano se dice “tortear” para indicar que alguien está tocando las nalgas de otra persona. 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. En este caso, ubicado como práctica lúdica desplegada en forma colectiva y directa en el aula, se convierte en un medio de demostrar predominio sobre otro.

Sin embargo, el juego rompe los parámetros unidireccionales de la masculinidad y la feminidad tradicionales, pues se ejecutó como un acto de predominio y humillación femenina sobre los varones del grupo escolar cuando algunas chicas —a modo de “llevarse pesado”—, lo emprendieron contra sus compañeros del segundo grado, turno matutino, de la secundaria Revolución Mexicana, 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 subordinación, humillación e 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 solamente 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.*

El grupo de chicos, a través de David, establece que se trata de una práctica lúdica a pesar de que las chicas “se llevan y no se aguantan”. Ésta, en su forma afirmativa, es una regla estricta 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, “se llevan y no se aguantan”. Pero tam-

bién 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 sigue habiendo áreas restringidas (ellas no les 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 del “tor-teo”: 1) 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. 2) 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.

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, pero al mismo tiempo compiten entre ellas para lograr ocupar una posición que las haga destacar ante ellos.

En estas condiciones, cada sexo opera lentamente antes de llevar a cabo los primeros acercamientos y establecer sus estrategias amorosas. Muchachos y muchachas 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.

“¿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, turno vespertino, de la secundaria Independencia, escuchada al azar 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 identifico 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 haz 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 fuertes carcajadas). *Ja, ja, ja, ja, ja, ja...*

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 de los adultos, pero que han validado a través de sus acercamientos y desencuentros con las chicas, ahora que ya son objeto de su interés.

Ante la mirada adulta, estos aprendizajes que ellos llaman “secretos y consejos”, podrían parecerse a 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, Julián y Arturo también cimientan sus aprendizajes sobre la forma de relacionarse con las chicas a partir de sus experiencias: ... *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 transporte 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. Los primeros acercamientos al sexo opuesto ocurren en encuentros colectivos, cuando ya existe una atracción.

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

quien les gustaría establecer una relación de noviazgo. En búsqueda de “ser alguien” ante las otras, cada una plantea sus preferencias y expectativas en cuanto a lo que les atrae y esperan encontrar en los chicos, y 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. 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 con 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 lugar, Miriam coloca el tema afectivo, a través de ver calificar como 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.* Mariana completa el punto esperando que haya fidelidad: *... y que no sea tan mujeriego.* Para ellas, 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.

Citado por Miriam, el tema del contacto físico aparece en cuarto lugar como permitido, pero enfatiza que no debe ser un comportamiento intrusivo en la relación: *Ajá, que no sea tan jugueteón, tan embarrador.* Este último término es propio de ellas y Miriam lo explica así: *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.*

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*. 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.

Según 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 sus enamorados. 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”.

Una tarjeta de San Valentín

Las interacciones entre chicos y chicas también se llevan a cabo de forma escrita. 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 tales expresiones entre 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 algunos de ellos llegan 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 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, como en este caso la maestra de español, los docentes 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 grupal,⁷ observé a un chico, al que llamaré Pedro, mientras elaboraba una

⁷ Las interrupciones 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 dibu-

tarjeta para una chica, sin esconder su actividad a los ojos 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”*.

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.

Estilos de acercamiento femenino

Al parecer hay diferencia en las formas en las 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:

Miriam: *¿Cómo te llamas? ¿En qué grupo vas? ¿Conoces a Roberto? ¿Quiénes son tus amigos? ¿Qué grupo de música te gusta? ¿Por dónde vives?* Ella lo mira fijamente mientras le sonríe, acerca su cara a la de él, le pide su número de teléfono celular y le toma una foto.

Este estilo de acercamiento femenino 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

jar, escribir cartitas o jugar en silencio. Chicos o chicas pueden llevarlas a cabo sin que el docente aprecie su alejamiento del tema escolar, a modo de una disrupción silenciosa.

durante el encuentro, y de manera no verbal, su disponibilidad para entrar en relación con ella.

Esa misma tendencia encontró Hernández (2007: 75) entre los chicos y chicas de bachillerato general: “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 obtenga ayuda de sus compañeros”.

De acuerdo con 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 en 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 él.⁸ 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.

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.

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:

⁸ 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.

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.com”

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 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...*

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 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 por Internet quedan a disposición de los que tienen acceso a ellos y no sólo entre quienes intercambian sus direcciones electrónicas. La madre, la maestra (y luego esta autora) atestiguamos 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 de lastimarse por medio del lenguaje insultante que usan frecuentemente.

En tanto, desde la propia mirada 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

⁹ No se trata de la dirección electrónica real.

para manejar sus emociones y sentimientos de rechazo y para aprender a asumir las consecuencias de manifestarlos abiertamente.

Los encuentros verbales entre chicos y chicas de secundaria, tanto los escritos como los orales, dan cabida a experiencias donde uno y otro sexo se enfrentan al manejo de las interacciones bajo límites cambiantes que hay que reconocer constantemente. Uno de los temas que afronta dichos límites es el que hace referencia abierta a la genitalidad y al cuerpo masculino. En este caso, en voz de un chico sabemos lo que opina 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, ellas son así... vulgares...*

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 concordancia con Hernández (2007), me parece que chicos y chicas aprenden a reconocer e interpretar el comportamiento del sexo opuesto y, muy frecuentemente, se guían por parámetros tradicionales para lograrlo. En un escenario donde las conductas esperadas para cada sexo son tradicionales, los intercambios entre chicas o chicos permiten explorar los límites del sexo opuesto, pero actuaciones femeninas como ésta muestran una expresión de la feminidad distinta a la tradicional y demandan nuevas construcciones de la masculinidad.

Acoso y maltrato de un “payaso” hacia las chicas

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 masculinidad tradicional que busca mostrar a los demás que él es “hombre” mediante persistentes ofensas dirigidas a quienes han sido sus novias o a quienes le gustan, pero lo han rechazado.

Con estas acciones, 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 sí 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 cómo insultaba a su novia, o sea, a mí sí me daba miedo Danilo porque veía cómo le decía a su novia “que nada más servía para la cama”... no, es que sí da miedo Danilo porque como que sí molesta mucho, yo por eso sí me lo quité 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, si por eso mejor yo ando solita, ¿qué tal si me hace algo?*

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 para este chico.

Chicas y chicos rechazan a Danilo. Aunque es común que los chicos de secundaria hablen en forma burda de las chicas, esa práctica se realiza únicamente dentro de círculos masculinos. Como Danilo pasa a insultar y ofender en forma directa a la chica que lo ha rechazado, rompe normas que rigen 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 y es criticado abiertamente por su compañero:

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 solo, 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 insultando públicamente a las chicas —amigas, novias o enamoradas— e, inclusive, intentó 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 pasa del acoso al intento de secuestro. Extraña el apoyo familiar para sus actos, así como su persistencia ante quien lo rechaza, y su inconciencia de la ineficiencia y rechazo hacia su forma de afirmar 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. Dichos procesos construyen las identidades de los adolescentes dentro de los parámetros de la masculinidad y la feminidad tradicional, con los cuales este payaso configura su práctica personal de acoso y maltrato femenino.

El noviazgo en secundaria

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 apartados 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 escuelas observadas. Ellas explican los distintos aspectos del noviazgo sin discriminarlos ni resaltar la importancia de unos sobre otros. Cuando hablan sobre cómo es “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 estas adolescentes, 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*), comunicar vivencias, emociones y respetarse:

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 ésa es una falta de respeto, mutuamente.*

Paty: *Es que se supone 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”. Ése 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 social. 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 adolescente 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”.

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 esta relación 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 chicos 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.

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”.

El último significado en aparecer —que fue explicitado hasta que mencioné la palabra “compartir” para referirme al noviazgo—, es el significado sexual de la relación de noviazgo. “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?

Las chicas entrevistadas aceptan que la curiosidad sexual forma parte de su vida, aunque sin llegar a perder cierto grado de autocontención en el que influye la decisión de esperar para llegar a una relación sexual. De acuerdo con 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 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 hagan uso de su imaginación y mediante ella explore en distintas posibilidades de acercamiento físico con el sexo opuesto.

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 mayoría de la conducta adolescente observada y registrada.

Pero en el ámbito escolar, como en otros espacios, está apareciendo la expresión de la relación lésbica. 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 generis* 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 compañeras 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, 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 resistían las burlas, los insultos y la exclusión de sus compañeros y compañeras.

Hasta donde el personal escolar reportó, 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.

Cuando chicos y chicas con preferencias homosexuales expresan sus emociones y sentimientos y manifiestan diversos modos de acercamiento corporal en la escuela, es evidente que “están inventando nuevas formas de vivir la sexualidad y ponen en tensión referentes de ‘normalidad’” (Molina, 2008: 45).

Tanto por la actuación de los docentes y las autoridades que supieron del caso, como por lo que apunta Molina (2008), puedo decir que las relaciones homosexuales son expresiones socioafectivas 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.

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, etcétera. Pero también la ira encubierta y la venganza entre chicas y chicos que han sostenido relaciones que conllevan intimidación 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 los adolescentes en las secundarias.

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 socioacadémico 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 alumnos.

En un caso observado, la trabajadora social llamó a un jefe de grupo de tercer año, Ernesto, para que explicara 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, y por los docentes y está siendo “vigilado” por la trabajadora social de la escuela:

Trabajadora social: Ernesto, 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. Él 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 la 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 percepciones de su conducta la ubican fuera de la concepción tradicional de la feminidad decente ante la mirada adolescente y adulta.

Más adelante, ahora que su relación está 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:

Trabajadora social: *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.¹⁰*

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 socioafectiva grupal. 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 dentro del plantel y de la comunidad.

¹⁰ 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.

Una acusación por “acoso sexual”

El final de un noviazgo que se desplegó ante los compañeros de aula ocasiona tensiones, discusiones y chismes, opiniones a favor y en contra, que pueden alentar la violencia simbólica e instrumental. Dada la efervescencia que desata una acusación grave entre ex novios, cuando llega a oídos de los docentes, pasan a estar bajo la intervención del área de orientación, especialmente, si se sale de “lo normal”.

Así es el caso de Lucinda, quien 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 indagación 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:

Entrevistadora: *No entiendo por qué Christian dice eso de ti, pues ¿qué pasó entre ustedes?*

Lucinda: *Es que sí fuimos novios unos 15 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 cuánto hacías eso?*

Lucinda: *Varias veces al día.*

Ella realizó estos intentos con tan alta frecuencia, que Christian terminó por acusarla ante la orientadora y negar ante los adultos que había existido 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.

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: solamente 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 reencontro. 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.

Con base en mis datos, no puedo inferir que entre ellos se hubiera 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 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 feminidad tradicional, alude a que la mujer ha invertido su posición, pues en la relación amorosa ella es la que debe “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 estas condiciones son consideradas por la mirada social no sólo como “femeninas”, sino también como “chicas decentes”.

Al terminar su averiguación en el grupo, la docente compartió conmigo todos los textos y me permitió tomar algunas notas de los comentarios:

Soy muy amiga de ella, sí 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 rogon 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 si 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.

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 quieren comentar ni participar al respecto de esta relación. Pero todos ratifican que existió algún tipo de relación entre Christian y Lucinda. El grupo conoce de las relaciones de noviazgo que se dan a su interior; se trata de eventos que le interesan, afectan su dinámica interna y, a su vez, ésta impacta la relación de los novios.

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 fi-

sicos 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.

La violencia entre adolescentes de ambos sexos

En las secundarias estudiadas en el trabajo que da origen a esta obra, las violencias aparecieron en sus modalidades de violencias físicas, violencias verbales y no verbales que, por sus implicaciones psicosociales, también se han llamado violencias simbólicas (Manrique, 1994; citado en Mejía, 2006). En general, en y entre 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.

Por mandato social, la secundaria debe contener y sancionar la violencia que se presenta entre sus muros, especialmente si es grave. El 27 de mayo de 2010 apareció en todos los medios una noticia: “Alumna herida de bala por un compañero”. De acuerdo con 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 de la Ciudad de México (Notimex, 2010):¹¹

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.

A pesar de su impacto e importancia, noticias como la anterior todavía no son la norma de las expresiones de violencia entre los 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 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 escuela a partir de la convivencia y la socialidad entre ambos sexos en el

¹¹ Nota tomada de: <http://noticias.prodigy.msn.com/nacional/articulo.aspx?cp-documentid=24347849>. México, 27 de mayo de 2010 (Notimex).

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 encuentros violentos que resultaron en lesiones, que van de leves a medias.

Todos los sucesos descritos y analizados (y muchos otros) fueron atendidos y sancionados dentro del área de orientación para evitar que los padres de familia involucraran a las instancias legales. Éste es un acuerdo común en los planteles estudiados. Los directivos y su personal prefieren mantener su autoridad y resolver los eventos violentos mediante convenios con los padres de los involucrados. Una orientadora también comentó que de esta manera tratan de evitar que *los niños caigan en las correccionales porque ahí aprenden más*.

Un accidente: “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”, de 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 estaba vigente durante el día en que se levantó la información en campo. Como puede verse en el texto, 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, y que fuera sancionada con una semana de suspensión de clases y la obligación de presentar todos los trabajos que su grupo realizara en ese periodo.

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.”

Marian sólo describe los hechos a su madre. 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. La carencia de información al respecto de la dimensión emocional del evento contribuyó a que se juzgara que la chica actuó impulsivamente hasta llegar al estallido de violencia:

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”.*

En este caso, la acción violenta combinó escasa percepción del riesgo y falta de control de impulsos (Furlán y Saucedo, 2010). 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 autocontroladas. El caso de Marian rompe con esta diferenciación socialmente establecida y con la definición de las conductas 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— y como resultado de “llevarse muy pesado”.

Enfrentamiento físico entre chico y chica

La violencia física entre ambos sexos se presentó de varias maneras durante el periodo 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”. La recurrencia a esta instancia jurídica ha empezado a ser una opción para los padres de las o los chicos afectados por la violencia física entre pares dentro de las escuelas.

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 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.

La orientadora del turno vespertino de la secundaria Independencia describió el enfrentamiento físico entre un 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 al 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.

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 ser duramente sancionados.¹² Esta forma de proceder tiene la intención de evitar que los involucrados lleguen a espacios carcelarios o correccionales, como la de evitar que el plantel sea vea desprestigiado ante la difusión de los encuentros violentos y sus consecuencias.

El padre de la alumna esta vez involucrada le aconsejaba que se defiendan “si alguien le falta al respeto”. Para Furlán y Saucedo (2010: 8), “en nuestras socie-

¹² 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.

dades cargadas de violencia les enseñamos a los niños y adolescentes que se defiendan usando también conductas violentas”, es decir, las creencias y valores que tenemos en nuestra cultura moldean mucho del desarrollo psicológico de adolescentes y jóvenes debido a las maneras en las que los educamos.

Posteriormente, el padre de la alumna aportó 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.

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 con 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, en efecto, el chico golpeó a su compañera primero, sin mediar palabra o amenaza previa, dándole una patada en el pecho para impedirle salir del aula. A este acto, ella reaccionó tratando de ahorcarlo.

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 feminidad tradicional.

Cabe señalar que algunos integrantes del grupo contuvieron la violencia física entre sus compañeros, aunque unos momentos antes habían estado disfrutando de una socialidad desbordada haciendo un “desastre”. Esta acción muestra la presencia de regulación grupal de la violencia física.

Las artes marciales como defensa femenina

En la actualidad, 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 feminidad” 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 para defenderse y 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 suyas, 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”.

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.

Discusión

Las reglas de juego entre pares cambian en la adolescencia temprana. Llegar a ser alguien atractivo-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.

La primera característica es su producción integral, es decir, en cada una de estas prácticas, 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 su “decencia” o prestigio como mujer. Por eso, durante su participación en dicho juego, exclusivamente 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 los adolescentes (Hernández, 2007; Molina, 2008; Grijalva, 2010) se mueven a lo largo de un eje amplio, 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 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 chicos inician los empujones disimulados y las chicas provocan ser correteadas.

Todos los tipos y niveles de relación entre ambos sexos suelen ser de interés y de participación colectiva, incluso aquellos casos que deberían implicar únicamente a dos individuos. Este rasgo se observó tanto en las relaciones que resultan de la atracción (el noviazgo), como en las que resultan del rechazo (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 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, 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 con lo que señala el modelo tradicional de masculinidad, los chicos están 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 afectado por el intercambio. Una muestra de ello son los juegos entre varones que consisten en corretizas para evitar, o realizar, tocamientos genitales directos. 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 con mis registros, ésta 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 los adolescentes

tempranos se realiza tanto 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.

En cuanto al proceso de acercamiento al sexo opuesto, antes de elegir a un 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 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 cumplir para llegar a ser objeto de su amor, los chicos construyen entre amigos sus aprendizajes sobre la mejor manera de tratar al sexo opuesto mediante contrastar las proposiciones tradicionales con sus experiencias propias.

En ambos casos, después de precisar sus preferencias y expectativas propias, los interesados se dirigen a una persona específica. Los primeros acercamientos de interés amoroso pueden ser bruscos, toscos, algo cargados de agresión hacia el objeto de atracción. Pero estos acercamientos también pueden empezar mediante el coqueteo femenino y algunos chicos envían 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 entre enamorados o ex novios que sirven para producir el coqueteo, el noviazgo o las agresiones relacionales (deriven o no en violencia), 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, valida e interviene la relación de noviazgo y el 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, está contenida dentro de la vida grupal y afecta su expresión. Entre otros aspectos de la sociabilidad adolescente, puede producir cambios en sus jerarquías, posiciones, ejecución de las tareas identitarias, competencia y búsqueda de popularidad.

En los casos en los que las relaciones de compañerismo, amistad o noviazgo derivan en violencias, encuentro a la agresión relacional (sea reconocida o no), como disparador 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 dar su interacción por “divertida” o “juego”. Los episodios de violencia también pueden surgir de manera abrupta, burda y disruptiva, como en el caso del chico que golpeó a su compañera bajo sospecha de que avisó a los maestros del relajo en su grupo.

Pero tanto en enfrentamientos que derivan de la agresión relacional como los que surgen de la violencia abrupta, chicos y chicas se regulan o contienen con base en reglas, implícitas o explícitas, que incluyen el buscar la contención adulta (en ocasiones), así como 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 de uno u otro sexo.

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. 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 por ellos para, posteriormente, buscar la mirada y el reconocimiento del sexo opuesto e ir explorando las posibilidades y límites para construir con el otro una relación amistosa o amorosa por medio de acercamientos y distanciamientos, que son resultado de momentos de atracción y rechazo.

Las chicas se posicionan 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 otros, para luego constituir su círculo de amigos entre los que se consideran iguales.

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 feminidad.

Por último, 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 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 cual se permite la experimentación— estos comportamientos son tanteos de ellos y ellas para establecer su forma de relacionarse con el sexo opuesto con el menor grado de riesgo o daño posible.

VI. REFLEXIONES FINALES

El estudio que da sustento a esta obra, 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 feminidad 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; tales 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 deteriorado de su mochila.

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 reconocen como dañinas. Son preadolescentes y adolescentes tempranos que ingresan a la secundaria en pleno proceso de cambios físicos, emocionales y cognitivos y están formando sus identidades y su control de impulsos.

Dado que las prácticas relacionales están situadas en contextos socioculturales, es necesario precisar que los 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, otor-

ga 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 feminidad dentro de parámetros tradicionales.

Las normas grupales

La observación y análisis de las relaciones y violencias adolescentes mostraron que no se trata de eventos únicos y estereotipados, sino de actos complejos producidos en el marco de la sociabilidad de 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.

Los adolescentes tempranos rigen sus prácticas, especialmente las lúdicas, por medio de reglas grupales y las aplican para integrar sus círculos sociales. Estos acuerdos sociales les fueron “heredados” por generaciones anteriores —un ejemplo es la muy popular regla “si se lleva, se aguanta”—, o resultan de arreglos 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 ex amiga excluida del grupo por contar un secreto hasta 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 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, dónde no hacerlo y qué define al ganador. A través de reglas, los chicos y chicas también están delimitando los criterios de popularidad y prestigio que posicionan a los peleadores, a 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 la definición de 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. El chico o chica va probando hasta dónde 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.

Masculinidad y feminidad adolescente

En relación con la construcción de la identidad de género, 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 hay 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 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, apareció 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 y coquetear con 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 bien correteaban a sus compañeros para “tortearlos”.

De este modo, se enfrentan a golpes con sus rivales bajo reglas que masculinizan el encuentro (*si pegas con las 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*). Estos comportamientos femeninos resultan contradictorios, comparados con la imagen femenina que las chicas tratan de proyectar.

En estas conductas se manifiesta una feminidad 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 semejan el 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 masculinos, femeninos o de ambos. Si son varones, el juego grupal se utiliza para poner a prueba la masculinidad en comparación y competencia con los

demás. Incluso, si el juego consiste en tocar por sorpresa los genitales del compañero, esta actuación puede ser leída por ellos como una demostración de superioridad masculina.

Los varones saben distinguir entre juego y violencia física. Pero aprovechan los juegos de golpes para pegarle con mayor fuerza si están en tensión con algún compañero, apoyándose en lo que les permiten las reglas acordadas. De este modo, castigan físicamente a su par sin que su exceso de fuerza derive en un pleito.

Pero los participantes varones en los juegos grupales también 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, 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 cualidad lúdica del encuentro.

Cuando las chicas juegan entre ellas, sus movimientos y contactos manifiestan la cualidad de su relación. Si se trata de chicas que son amigas, sus movimientos son confiados e intrusivos, se tocan el cuerpo, se acercan tratando de mostrar ante los demás la intimidad 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 hacia el encuentro a golpes.

En estos juegos entre miembros de un mismo sexo, su ejecución también lleva la intención de exponerse ante el sexo opuesto mientras 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 a sostener con el otro sexo.

Cuando el juego 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 resguardo de vigías que alertarán sobre la proximidad de la autoridad adulta que hará a los participantes detener su juego.

Cabe aclarar que en el material empírico no se detectaron elementos que permitan afirmar que algunos de los juegos descritos a lo largo de este libro tienen un carácter transmitido, apropiado y 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” consensadas en colectivo.

Las violencias en los adolescentes

Los adolescentes de ambos sexos están en proceso de aprender a manejar la agresión y la violencia. En ese proceso se guían por las reglamentaciones escolares y adultas, pero sobre todo por sus normas grupales. Para desplegarlas desarrollan distintas estrategias que permiten 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 expresiones de la violencia adolescente que se despliegan en la cotidianidad se encuentran las agresiones relacionales —identificadas como violencias simbólicas— utilizadas por ambos sexos en forma de insultos, burlas, bromas pesadas, chismes, viboreo y actos de exclusión que buscan perjudicar la participación de otros dentro del grupo de pares.

También se encuentran presentes de manera habitual los contactos físicos 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 adulto sí 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 los adolescentes observados, las peleas a golpes son “legítimas” o “necesarias” para defenderse de ofensas y/o establecer jerarquías, y a la vez representan oportunidades para el desahogo de conflictos.

La integración de la gama de relaciones aquí descritas, como de las peleas y las violencias entre adolescentes, 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 femeninos y masculinos.

Aunque podría pensarse que hay diferencias en los encuentros entre rivales de uno u otro sexo, se puede observar que son bastante similares. Tanto chicos como 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 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.

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 delatora de un juego 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.

En cuanto a los roles de 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 el análisis presentado aquí, se encontró la “alternancia de roles”, descrita en los trabajos de Freudenberg *et al.* (1999) y Ruggiero (2009), pero además de los roles descritos por Ortega y su equipo, se encontraron otros roles: los “provocadores” o “calienta cabezas”, que incitan al intercambio de golpes; los “encubridores” o “tapaderas”, que guardan el secreto sobre el momento y lugar del encuentro; los “chismosos”, que difunden rumores para “calentar” 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 estas 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 que involucran confianza y complicidad, entre las que destacan el compañerismo y la amistad. 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, tales como los insultos, (entre ellos, el 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 prefieren las agresiones relacionales y pocas veces recurren a la violencia física. Cuando están molestas con otra chica, intercambian agresiones relacionales como chis-

mes, miradas de barrida y viboreos, cuyo propósito es irritar y provocar a su rival para luego dar el paso a la pelea a golpes.

Sin embargo, en las chicas observadas también se apreciaron numerosas peleas y violencia física. Estas 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. En ocasiones el grupo también funge como incitador de peleas a golpes. Estas peleas tienen características consideradas usualmente como masculinas. Tanto en los encuentros espontáneos como en los acordados, ellas se “lanzan” a pegar con fuerza, con los puños cerrados y a patadas, y combinan este estilo de pelea con formas de pegar más comúnmente identificadas como “femeninas”, tales 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 un aspecto fundamental del prestigio masculino que motiva a los chicos a participar en encuentros lúdicos y peleas. Los enfrentamientos físicos entre varones abarcan 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, ocultos y alejados de la censura adulta. La fuerza no se mide, pues se trata de llegar hasta la definición de un ganador; la intención de ganar es explícita y se golpea “con todo”. La regulación está depositada en el grupo o en representantes de los rivales. 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 permiten a los chicos experimentar con la violencia y autorregular su fuerza y “aguante”, 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.

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 compañeros.

La contención externa también es parte importante de la regulación social de los encuentros lúdicos. 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.

Los adolescentes pueden tener dificultades para controlar sus emociones y sus impulsos. Pero podemos decir que se observaron dos posibilidades diferentes:

1) Cuando ambos contrincantes pueden contener su ira y su fuerza se contienen mientras llegan al momento y lugar elegidos para enfrentarse. Cuando los 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, es decir, que existe la posibilidad de autorregulación.

2) Cuando los participantes no pueden autoregularse, la regulación grupal y la contención externa aparecen, otorgando al grupo un papel muy importante; a veces para alentar la pelea por medio de gritos, pero también para detenerla cuando uno de los 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.

La aceptación/participación en la regulación grupal y las vivencias de autorregulación son importantes para el proceso de subjetivación.

La función disciplinaria 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 conductas observadas 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 puesta en marcha, en los planteles han perfeccionado y sistematizado un procedimiento que los directivos pusieron 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 y 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 los juicios previos que se 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 y proponer la sanción.

De cualquier manera, la actividad del orientador se ve reducida y saturada por la tarea de dar seguimiento al procedimiento descrito y priorizar el registro riguroso de las faltas cometidas por los menores. Si alguno 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 otra escuela, pues por normatividad ya no puede ser expulsado. Pero si la siguiente falta en el registro 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 de la secundaria, y los impulsan a negociar las sanciones prescritas para evitar un cambio de plantel o para evitar el castigo 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 con la normatividad escolar.

Algunas recomendaciones para la institución escolar

A partir de observar las cualidades de agencia y subjetivación de los adolescentes tempranos, aquí expongo a docentes, orientadores y directivos la necesidad de cambiar de un enfoque disciplinario a uno abierto 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 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.

Adoptar esta perspectiva implica revisar concepciones personales y profesionales y, muy específicamente, la concepción sobre la adolescencia como una etapa de crisis, de carencia o de dependencia que reclama el control externo. Si esto se logra, posiblemente la nueva postura en el desempeño de los actores escolares adultos, podría estar más orientada a otorgarles reconocimiento como personas en crecimiento. Esto implica 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. Semejante intención los motiva a eludir la responsabilidad o a llevar a cabo simulaciones que serán valoradas entre pares como “ejemplos” de astucia y superioridad.

El (re)conocimiento de la sociabilidad adolescente podría permitir a los docentes identificar los orígenes, recorridos, normas, intensidades y consecuencias de las violencias de chicos y chicas al respecto de su dinámica interna. De esta manera, estarían en posibilidad de establecer un diálogo con los adolescentes acerca de sus prácticas que, violentas o no, son tributarias de la construcción de sus identidades y en la configuración de sus grupos de pares.

Establecer este diálogo, daría a los docentes la posibilidad de enriquecer su práctica pedagógica y de cambiar de un enfoque disciplinario a uno que se abra a la comprensión de la sociabilidad adolescente.

Por otra parte, si surgiera el interés por lograr un cambio en la cultura relacional de los adolescentes a través de una intervención que apuntara hacia un horizonte menos violento de sus intercambios y de sus relaciones con los docentes, cabría considerar tres prerequisites:

- 1) Revisar concepciones personales y profesionales y, muy específicamente, la concepción psicológica y social sobre la adolescencia como una etapa de crisis, de carencia o de dependencia que reclama el control externo.

- 2) Realizar un trabajo reflexivo y dialógico, personal y colectivo, sobre los prejuicios adultos que operan como barreras para el cambio.

3) Elaborar un diagnóstico o autodiagnóstico situacional que abarque las percepciones y preocupaciones de distintos actores escolares y asuma un recuento de los hechos concretos y sus consecuencias.

Además de conocer a profundidad los mundos de relación de los adolescentes tempranos, dicho diagnóstico o autodiagnóstico ha de observar e interrogar a los distintos actores escolares al respecto de los siguientes aspectos:

- Las percepciones y prejuicios adultos sobre las relaciones y violencias adolescentes.
- La concepción personal de los actores adultos sobre las funciones formativa y disciplinaria.
- Los hechos que hablan de ambas funciones.
- La función disciplinaria y en quiénes está distribuida.
- El impacto de la normatividad escolar (escrita y consuetudinaria).
- El manejo (discrecional o no) de los reglamentos escolares.
- El procedimiento disciplinario instituido y real en términos de su efectividad para la función formativa, la autorregulación y la reflexividad adolescente.
- Las prácticas pedagógicas prejuzgadas por adultos y adolescentes como “malas” o “buenas” y sus resultados.
- Las expresiones de los docentes en tanto figuras de autoridad para los adolescentes.
- Las percepciones adolescentes sobre la autoridad adulta y su manera de relacionarse con ésta.
- Los acuerdos que rigen las prácticas relacionales adolescentes y los modelos de la sociabilidad adulta que tratan de reproducir en sus redes de relaciones.
- La participación de los padres en el disciplinamiento de sus hijos e hijas.
- Las acciones preventivas llevadas a cabo sobre las violencias adolescentes, sus objetivos y resultados.
- La intervención de otras instancias institucionales sobre las violencias adolescentes.

Por último, cabe enfatizar que los cambios deseables en la manera de relacionarse de los adolescentes tempranos son cambios culturales que han de llevarse a paso lento para poder consolidarse dentro de un contexto social más amplio, que hasta ahora se ha caracterizado por la competencia, la agresión, la violencia y la ostentación de un lugar privilegiado para el más fuerte.

BIBLIOGRAFÍA

- Aberastury, Arminda, y Mauricio Knobel (1997), *El síndrome de la adolescencia normal. Un enfoque psicoanalítico*, Buenos Aires, Paidós.
- Aguilera García, María 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 IPN, 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.
- 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.
- Berndt, 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.
- Bjoerkqvist, Kaj, Kristi Lagerspetz y Ami Kaukiainen (1992), “Do Girls Manipulate 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 Kaj Bjoerkqvist 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.eric-digests.org/2004-3/escuela.html.
- 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.
- 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 Alfredo Furlán Malamud, 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), "Discussione y amistad: procesos de socialización en la cultura de pares de niños italianos en guardería", en Gilberto Pérez Campos, Irma Alarcón Delgado, Juan Yoseff Bernal y Alejandra Salguera Velázquez (comps.), *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, núm. EJ539853).
- Dreier, Ole (2005), "Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social", en Gilberto Pérez Campos, Irma Alarcón Delgado, Juan Yoseff Bernal y Alejandra Salguera Velázquez (comps.), *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, Losada, Biblioteca Pedagógica.
- Echeburúa, Enrique (2010), “Las raíces psicológicas de la violencia”, en J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (coords.), *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*, cap. 7, Nueva 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-ereference.com/hdbk_genderedu/Article_n31.html, Chapter DOI: 10.4135/978-1-84860-799-6.n31 (consulta: 6 de abril de 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 IPN, 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.
- _____ (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 Alfredo Furlán, 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 Alfredo Furlán Malamud, 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 Alfredo Furlán Malamud, 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, 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>.
- 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 IPN, 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 IPN, Departamento de Investigaciones Educativas.
- 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 IPN, Departamento de Investigaciones Educativas.
- Holland, Dorothy, William Lachicotte Jr., Debra Skinner y 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, Nueva Visión.
- López, Javier, Horacio Paulín y Marina Tomasini (2008), “Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista”, en Horacio Paulín y Mariana Tomasini (coords.), *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 (comps.) (1999), *Feminismos y pedagogías en la vida cotidiana*, Barcelona, Morata.
- Maffesoli, Michel (2004), *El tiempo de las tribus*, México, Siglo XXI.
- 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 Guadalupe (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 de 2007)
- Moya Higuera, Jorge, y Vanessa Meseguer Medel (2007), “Dimensiones de per-

- sonalidad, 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 ANNLS of de 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).
- Patten, Peggy (2000), “Girls, Aggressive?”, *Parent News* [en línea], 6(4), <http://npin.org/pnews/2000/pnew700/int700d.html> (consulta: 13 de abril de 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 Horacio Paulín y Mariana Tomasini (coords.), *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.
- Phoenix, Ann (2004), “Neoliberalism and Masculinity, Racialization and the Contradictions of Schooling for 11— to 14-Year-Olds”, *Youth y 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, 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 IPN, 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.
- 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.
- 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 mujeres: notas sobre la ‘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 John C. Coleman (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 (coords.) (2010), *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 IPN, 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 IPN, Departamento de Investigaciones Educativas.

- Saucedo Ramos, Claudia Lucy (2004), "El 'relajo' y el 'respeto' en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar", en Alfredo Furlán Malamud, Claudia L. Saucedo Ramos y Baudelio Lara García (coords.), *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>.
- Schultz, 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., J. Goodnow *et al.* (1998), "The cultural psychology of development: One mind, many mentalities", en W. Damon (ed.), *Handbook of child psychology*, Nueva York, Wiley, 5a. ed., 1: 865-937.
- Simmons, Rachel (2006), *Enemigas íntimas, agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*, México, Océano.
- Stanton-Salazar, Ricardo D., y Stephanie Urso Spina (2005), "Adolescent Peer Networks as a Context for Social and Emotional Support", *Youth y 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>.
- 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 Gilberto Pérez Campos, Irma Alarcón Delgado, Juan Yoseff Bernal y Alejandra Salguera Velázquez (comps.), *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 Alfredo Furlán Malamud, 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.
- _____ (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 J. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. Vera (coords.), *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.
- _____ (2012b), "Socialización, sociabilidad, subjetivación e individualización", Introducción en E. Weiss (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.
- 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>.