

DEL "PAYASO" AL CHAVO "BIEN PORTADO"

Algunas "formas de ser adolescente" entre varones de secundaria

JUANA MARÍA GUADALUPE MEJÍA-HERNÁNDEZ

Resumen:

En este artículo analizo cuatro "formas de ser adolescente" desplegadas por los varones en la convivencia cotidiana en la escuela secundaria y que fueron reportadas repetidas veces por los propios entrevistados: el "payaso", el "gandalla", el "lambiscón" y el "chico bien portado". Desde el enfoque de la psicología cultural, seguí a los chicos a través de entrevistas y de observación participante, en cuatro planteles públicos de la Ciudad de México durante un ciclo escolar. Concluyo que dichas "formas de ser adolescente" se construyen a partir de juegos y violencias, son tributarias de la construcción de la masculinidad adolescente y a cada uno le permiten asumir una identidad posicional particular dentro de su grupo y en relación con sus pares y con los adultos.

Abstract:

In this article, I analyze four "ways of being a teenager" displayed by males in daily interaction at secondary school. These patterns were reported on repeated occasions by the interviewees themselves: the "clown", the "swine", the "book licker", and the "nice boy". Using a focus in cultural psychology, I followed the boys through interviews and participant observation in four public schools in Mexico City for one school year. I conclude that these "ways of being a teenager" are constructed with a foundation in play and violence and are tributaries of the construction of adolescent masculinity; each student is allowed to assume a particular positional identity within his group, in relation to his peers and to adults.

Palabras clave: adolescentes, masculinidad, identidad, enfoque sociocultural, México.

Keywords: teenagers, masculinity, identity, sociocultural focus, Mexico.

Juana María Guadalupe Mejía-Hernández es docente de las maestrías en Educación y en Psicología de la Universidad Tecnológica de México (UNITEC) campus Marina. Marina Nacional 162, colonia Anáhuac, 11320, México, DF.
CE: juana_mejia@my.unitec.edu.mx / juanismh@gmail.com

Introducción

En este artículo describo y analizo cuatro “formas de ser”: el “payaso”, “el gandalla”, el “lambiscón” y el “bien portado”; todas ellas identidades posicionales que chicos de secundaria asumen y manifiestan en relación con sus pares y contribuyen directamente a la construcción de su masculinidad. La información y el análisis que aquí desarrollo forman parte de una investigación mayor de la cual también obtuve una tesis doctoral relativa a las relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria de ambos sexos.

Las experiencias vitales de la adolescencia temprana no solo están constituidas por cambios corporales y hormonales. Estos años son trascendentales para la construcción de la identidad social y de género bajo parámetros culturalmente convenidos. Dado que frecuentemente transcurren durante la escuela secundaria, en ese contexto observé y registré durante un año las interacciones y expresiones de los muchachos relacionadas con esta doble elaboración.

Durante el periodo de trabajo en campo pude observar tanto situaciones diferentes que van de las amistosas hasta las violentas, como la manera en que los jóvenes representan y le dan significado a las mismas. De hecho, identifiqué las cuatro identidades posicionales en los términos manifestados por los propios adolescentes.

Para analizar los resultados de la observación participante y de las entrevistas me apoyo en los conceptos de masculinidad, adolescencia temprana, contextos de práctica, subjetivación y agencia a fin de dar cuenta de estas cuatro formas de construir la identidad posicional y de género entre los varones adolescentes estudiados, así como de las posibilidades de relación con sus pares y con los adultos, de diferenciación social y de conducción de vida que cada una de ellas ofrece.

Antecedentes de investigación

Adolescencia, masculinidad y violencia

Saucedo, Suárez y Palacios (2012) discuten la noción de adolescencia y, más que una etapa fija y universal, consideran que se trata de procesos de índole sociocultural que toman la forma de senderos de desarrollo delimitados por estructuras históricas y socioculturales dentro de las cuales cada individuo encuentra su lugar, dirección y oportunidades. Para estos autores, la diversidad de estructuras de participación hace posible que cada adolescente vaya

construyendo lo que se espera de él en terrenos como la responsabilidad, la identidad, las formas de pensar y de representarse a sí mismo (entre otros procesos psicológicos y sociales que están en juego). Al mismo tiempo, dicha diversidad influye en que no haya claridad respecto de las opciones a elegir. Para estos autores, ser adolescente supone asumir ciertas formas de participación a través de las cuales –y en función de determinados procesos y prácticas culturales– cada uno es considerado como cierto tipo de persona de acuerdo con el arreglo de vida que adopte. Así, no es lo mismo ser adolescente en una región rural, una urbana, entre adolescentes que migran o en chicas que se embarazan tempranamente, etcétera.

Como proceso biológico, la adolescencia se diferencia en una fase temprana y una tardía. La Organización Mundial de la Salud (s/f) delimita la fase temprana de los 10 a los 14 años y la caracteriza como un cambio intenso de todo el organismo en los aspectos somático, hormonal y psíquico. En los países escolarizados, con frecuencia, esta fase transcurre durante la secundaria y socialmente es transcendental para continuar el proceso de construcción personal y colectiva de formas de masculinidad iniciado desde la niñez.

En cuanto a la construcción de la masculinidad, Jones (2006) la considera un proceso permanente que ocurre durante toda la vida a partir de la visión particular de cada cultura. Entretanto, para Connell (1995, citado en Julio y Vaz, 2009), dicha construcción de género es esencialmente relacional y dinámica, siempre definida provisionalmente. Este autor encontró que los adolescentes representan su masculinidad con rasgos de dureza, agresividad y confrontación y organizan relaciones jerárquicas, de poder y predominio.

Por su parte, Phoenix (2004) observó la preferencia de los varones adolescentes por los deportes junto a una fuerte resistencia a la autoridad de los maestros. Entre tanto, Brendt y Murphy (2002) mostraron que durante la adolescencia temprana la masculinidad vinculada con estereotipos de género llega a ser naturalizada como obligatoria bajo una fuerte presión a la semejanza.

Según Julio y Vaz (2009), la masculinidad occidental legitima y valora la heterosexualidad, la competencia, la jerarquía, el individualismo, las proezas sexuales, la fuerza corporal, la racionalidad, la distancia emocional, la dominación, la complicidad y la toma de riesgos. De manera semejante, en un estudio con adolescentes ingleses, Stoudt (2006) corroboró que éstos recompensaban las demostraciones de dureza, fuerza física y agresividad como parte de la construcción de la masculinidad adolescente y como

sustento del compañerismo, la amistad, la vinculación, la pertenencia y la inclusión grupal.

Estos chicos también evitaban la expresión de afectos y de vulnerabilidad y entendían las burlas y las bromas como formas de cercanía y de ser un amigo digno de confianza. A través de un proceso de naturalización, establecían estas acciones como prácticas compartidas sobre las que sustentaban su lugar como “hombres”; por ende, no las evaluaban como acoso o violencia. Asimismo, Stoudt (2006) observó que estos adolescentes realizaban una dura vigilancia entre pares con un doble propósito: asegurar que las conductas de los otros cumplieran con parámetros “masculinos” y castigar sus desviaciones. El disciplinamiento entre pares se efectuaba mediante burlas, insultos, humillaciones, bromas, ofensas, exclusión y censura; todas estas acciones eran consideradas como legítimas y normales para demostrar hombría. Las motivaciones esenciales para vigilar y controlar a otros suponían el deseo de pertenecer al grupo, de evitar la vergüenza, la humillación y el temor a ser juzgados como homosexuales y estos controles estaban arraigados como “naturales” al interior del grupo. A partir de lo anterior, este investigador concluyó que los adolescentes a menudo hacen uso de la violencia física y emocional en condiciones ambiguas para afirmar la masculinidad en sus actuaciones.

Kimmel y Mahler (2003), por su parte, señalan que los chicos se esfuerzan por aparecer ante sí mismos y ante los demás como “hombres” cuando se sienten devaluados, incompletos o inferiores ante alguna demanda. Gilligan (1996, citada en Kimmel y Mahler, 2003) plantea que un chico opta por la violencia cuando la vergüenza, la inadecuación y la vulnerabilidad son amenazantes y le hacen verse a sí mismo como disminuido social y emocionalmente. La violencia le permite reconstituir su poder, y es compensatoria de tales efectos solo en la medida en que no pueda echar mano de otros recursos para enfrentar el temor al ridículo.

Cuando la violencia domina las relaciones entre adolescentes, y 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 de inmediato o no, la variable “tiempo” no lo afecta, simplemente lo deja desarrollarse”. Este es el *movimiento de alternancia* señalado por Ruggiero (2009:140).

Estos antecedentes de investigación me permiten sostener que los chicos tienen que realizar un arduo trabajo social, emocional y cognitivo para

ser reconocidos, aceptados y valorados como masculinos por sus pares en distintos contextos. Para el caso de mi investigación, en el contexto escolar también los chicos se ponen a prueba entre sí, se vigilan mutuamente y conducen sus actuaciones de modo que su forma de ser varones no sea cuestionada por otros. Los ajustes a las tareas académicas, como veremos más adelante, también están penetrados por el hecho de que los muchachos practican su ser estudiantes desde una condición de masculinidad. Justamente, a continuación, expongo los referentes que me aportan el sustento teórico para entender cómo las masculinidades y las formas de ser estudiante en la secundaria se combinan.

Referentes conceptuales

En este apartado me propongo exponer los referentes conceptuales que me sirven de apoyo para analizar distintas formas de participación de los estudiantes de secundaria que dan lugar a cuatro formas de "ser varón y ser adolescente".

"Ser persona" en contextos de práctica social

Dentro de la psicología cultural, la perspectiva de Pérez (2014) propone que la categoría de *persona* reúne:

[...] cuatro ángulos de reflexión para entender la complejidad de un proceso de devenir continuo e interminable por el que nos convertimos en '*alguien*': 1) ser persona entraña siempre emocionarse-comprender-actuar, en una relación interdependiente, tensa e indisoluble entre dichos componentes; 2) la persona solo existe en relaciones yo-otros mediante un vínculo dialéctico interminable; 3) la persona se sitúa participando en diversas prácticas en contextos locales específicos, 'jugando un papel'; y 4) una persona no se agota en lo que ha llegado a ser, sino que permanece abierta a lo que *puede* ser y lo que *debe* ser, siempre dentro de relaciones contradictorias y dinámicas. (Pérez, 2014:3).

Esta corriente postula el "ser persona" como resultado de la participación de los seres humanos en contextos particulares interconectados entre sí que poseen condiciones y reglas propias. A su vez, considera que dentro de los contextos existen estructuras de significado, discursos y construcciones, ante los cuales cada uno se ubica de manera particular, asumiendo así su

posición personal. Como resultado, pueden identificarse distintas formas de “ser persona” mediante el análisis de prácticas, acciones, sentimientos, reflexiones e interpretaciones con las que cada cual integra sus puntos de vista.

De acuerdo con Højholt (1999), la perspectiva sociocultural pretende entender la vida y la práctica social como una conjunción entre condiciones de vida, estructuras de significado y estrategias personales. La práctica social no es homogénea sino que consiste en prácticas diversas y situadas, que están vinculadas en una estructura social (Dreier, 2005). Las prácticas son acciones repetidas, compartidas con otros dentro de grupos sociales; se encuentran investidas de normativas y poseen significados que van más allá de las metas inmediatas de la acción (Miller y Goodnow, 1995; citado en Saucedo, 2012). Cada práctica se configura a partir de acciones, actividades, modos de dialogar y de construir discursos; y funciona como estructurante de la convivencia de los participantes en los mundos sociales en los que participan.

La investigación de prácticas identifica y analiza los conceptos y significados que son utilizados por las personas en sus prácticas sociales. Para estudiar las prácticas de los adolescentes varones es necesario observar sus posibilidades de acción y arreglos de vida en los contextos en que se desenvuelven. Comprender a las personas a partir de las prácticas en las que están inmersas supone reconocer que despliegan “una carrera de vida”; para Højholt (1999), ésta es una pluralidad de participaciones y tránsitos a través de distintos contextos significativos interconectados gracias a las conexiones que las personas realizan al transitar a través de ellos.

Dreier (2005), a su vez, postula una noción semejante, la de “conducción de la vida personal”, que consiste en combinar múltiples actividades de modo personal en diversos contextos y participar dentro de ellos en coordinación con otros. La complejidad de la estructura de la práctica social personal cotidiana convierte el desarrollo de la propia conducción de vida en un rasgo crucial de lo que significa “ser persona”.

También Dreier (2005) señala que las personas participan en diversos contextos y asumen preocupaciones alrededor de las implicaciones que este tránsito tiene para sus vidas, pues algunas de sus participaciones pueden resultar contradictorias. Entonces, las personas reflexionan para reconfigurar su práctica; es decir, negocian su posición y los límites de su práctica dentro de diferentes contextos y tiempos. Necesitan organizar las

interrelaciones entre dichas participaciones y preocupaciones dentro de su compleja práctica social personal.

La reorganización de la participación personal es importante debido a que "la persona es definida conforme se definen estas relaciones" (Lave y Wenger; 2009:27) a partir de su actividad en cada contexto. Esta dimensión participativa y relacional del ser persona "es crucial para la cualidad de sus relaciones, su comprensión, sus orientaciones, sentimientos y pensamientos" (Dreier, 2005:83). Convertirse en un participante pleno en un contexto de práctica social "involucra a la persona como totalidad, en actividad en y con el mundo" y permite "ver que agente, actividad y mundo se constituyen mutuamente" (Lave y Wenger, 2009:6).

Sociabilidad, subjetivación y agencia en la adolescencia

El filósofo y sociólogo alemán Georg Simmel observó que los individuos se asocian de múltiples maneras con base en intereses económicos, bélicos, eróticos, religiosos o caritativos. A este gusto por estar juntos, Simmel (2002:197; citado en Weiss *et al.*, 2012:18) lo denomina "sociabilidad" y lo caracteriza como "forma lúdica de la asociación". Para las y los adolescentes, la secundaria es un lugar para disfrutar la convivencia con amigos(as), compañeros(as) y novios(as). Los chicos se interrelacionan con base en sus intereses y preferencias hasta llegar a construir una compleja red de relaciones que superan las paredes de cada aula. También se manifiesta la sociabilidad a través de bromas, burlas y apodosos para "llevarse pesado" o de juegos y desastres que sirven para "echar relajo" en colectivo.

Para conocer la participación adolescente dentro del contexto escolar también es necesario "captar la manera en la que construyen sus experiencias, sus relaciones, estrategias y significaciones" (Dubet y Martucelli, 1998:15). Esto nos lleva a estar al tanto de sus agendas de participación (Højholt, 1999) y a saber si se oponen, o no, a las expectativas adultas.

Dentro de esta complejidad, la subjetivación y la agencia dan una nota única al tipo de participación que cada chico despliega para ubicarse en su contexto grupal y, desde ahí, asumir una posición y una postura propias desde las cuales pueda integrar sus puntos de vista sobre la compleja práctica social de la que es parte como adolescente y como alumno.

La subjetivación consiste en desarrollar la capacidad del sujeto para establecer una distancia crítica con su sí mismo y frente a otras figuras a través del distanciamiento de las normas colectivas y de la elaboración

de normas propias (Weiss *et al.*, 2012). Desde el punto de vista de los adultos, los adolescentes tienen menor jerarquía social, menos experiencia, son dependientes económicos y se les sanciona por ejercer su sexualidad y violar normas escolares. Bajo estas condiciones, constantemente están recreando sus vidas a través de la convivencia en grupos de pares donde se subjetivan, es decir, establecen sus propias reglas, primero como creaciones grupales y más tarde como reglas individuales.

Si bien es cierto que los arreglos socioculturales para el encuentro entre pares en poblaciones de niños, adolescentes y jóvenes les antecede; también es necesario considerar las capacidades que, como agentes, tienen para recrear las posibilidades de acción en las que participan. La agencia “destaca la capacidad humana de hacer y decidir, la forma en que utilizan los recursos simbólicos de la cultura para construir su identidad y, en alguna medida, reconfigurar las prácticas y espacios en que se participa” (Bucholtz, 2002, citado en Weiss *et al.*, 2012:37). Los adolescentes desarrollan su participación en diferentes contextos de práctica social: sus hogares, equipos deportivos, grupos de amigos y grupos escolares. Para llegar a construir su propia manera de “ser adolescente”, cada cual ha de negociar sus experiencias a través de enfrentar los dilemas personales que se le presentan al transitar por esta diversidad de contextos.

La constante confrontación entre las demandas adultas y las agendas de participación de los adolescentes impacta en las “posibilidades de acción” (Højholt, 1999) que cada uno tiene de “ser hombre” ante sí mismo y ante los demás. En el caso de las demandas de los docentes de secundaria, el alumno debe mantenerse quieto y receptivo durante las clases. Para la mirada docente, cumplir (o no) con este y otros supuestos, ubica a los adolescentes en diversas posiciones dentro de su grupo académico.

Identidad posicional

La identidad, según Wenger (2001) supone la negociación de maneras de llegar a ser una persona. La negociación puede ser silenciosa pero, independientemente de que se aborde de manera directa o no, la identidad se concibe como una experiencia negociada, como una manera de ser y estar en el mundo.

Para Holland y Leander (2004, citado en Saucedo, 2012), 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. 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 en las cuales esa persona se ha posicionado. Davis y Harré (1999, citado en Saucedo, 2012) sostienen que una posición incorpora un repertorio conceptual así como una ubicación dentro de la estructura de derechos y obligaciones.

La identidad está conformada por las partes más recortadas o estables de lo que significa "ser persona" y siempre remiten a ciertas prácticas, cierto contexto, ciertas posición y postura personales, de ello resultan las "identidades posicionales".

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 relacionales y los artefactos culturales a través de los cuales ellas son reivindicadas suelen ser específicos para un mundo figurado (Holland *et al.*, 1998).

Las identidades posicionales adolescentes se hacen en el día a día sobre el campo de relaciones a través de actos de poder, diferenciación, afiliación y distancia social en la interacción personal con las estructuras relacionales del mundo vivo. Eder y Kawecka (2003:160) plantean que 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". Es decir, los adolescentes, también pueden rechazar o modificar el posicionamiento de la identidad que les es ofrecido.

A su vez, el proceso de construcción de la identidad personal durante la adolescencia tiene una faceta de diferenciación; para explicarla López, Paulín y Tomasini (2008:93-94) refieren dos *niveles de diferenciación social* que, en este artículo, aportan al análisis de la lucha por una posición identitaria. 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 estos autores –en ocasiones– ambos niveles de diferenciación conducen a procesos de conflicto que pueden derivar en salidas violentas.

De este y otros modos, los adolescentes ponen a prueba distintas formas de participación que pueden consolidar, o no, la identidad posicional mediante la que serán reconocidos dentro del grupo de pares.

A partir de lo expuesto en estos referentes teóricos y considerando los antecedentes de investigación citados, en el presente artículo sostengo que los adolescentes de secundaria despliegan formas de participación dentro de su grupo de pares y adoptan identidades posicionales particulares para practicar formas de masculinidad a las que tienen acceso. Lo anterior supone convertirse en el tipo de “chavo” que se desea ser por medio de conciliar, o no, su construcción identitaria particular alrededor de ser adolescente y ser hombre con las exigencias de rendimiento académico, la convivencia con el sexo opuesto y con el propio y la interacción con figuras de autoridad adulta dentro de ciertos márgenes de agencia que le permitan seguir actuando dentro de la secundaria y en otros contextos.

Metodología

Durante el ciclo escolar 2007-2008 recolecté la información para mi tesis doctoral cuyo propósito fue aportar a la comprensión de las prácticas relacionales y las violencias, identificadas ambas como parte de los procesos psicosociales y culturales de la vida adolescente que se expresan en la secundaria. Llevé a cabo ese trabajo como investigación cualitativa en cuatro secundarias públicas que funcionan como escuelas separadas en turno matutino y vespertino en dos edificios distintos. A ellas acuden adolescentes de ambos sexos, de 11 a 15 años de edad, de nivel económico medio y medio bajo, residentes de áreas suburbanas situadas al sur de la Ciudad de México que hace 30 años fueron poblados rurales. Identifiqué con el mismo nombre ficticio a las escuelas que comparten edificio y cambié los nombres de los entrevistados para proteger su privacidad.

Mi ubicación inicial fue el área de orientación educativa donde son amonestados los adolescentes que infringen las normas disciplinarias a través de conductas disruptivas, juegos grupales y peleas. Posteriormente conversé con otros grupos de chicos en aulas, escaleras y patios. Completé la información obtenida por medio de observación participante con entrevistas a fin de que hablaran de lo que quisieran, cuanto quisieran y “en sus propios términos” (Hammersley y Atkinson, 2001:126).

Adoptar esta técnica me permitió interactuar con los informantes de un modo natural y no intrusivo y grabar en audio nuestras entrevistas con-

versacionales semi-dirigidas. Así obtuve 43 registros que cubrían una gran gama de prácticas relacionales y violencias algunas de las cuales analizo en dicha tesis doctoral. Para el presente artículo realicé un nuevo análisis de tales registros e identifiqué la repetición de cuatro formas de participación adolescente a partir de las propias voces y categorizaciones de mis entrevistados. Posteriormente, elegí las viñetas más representativas para ilustrarlas.

Luego de organizar los datos, los interpreté bajo la perspectiva hermenéutica (Weiss, 2005) en relación con la teoría y los antecedentes de investigación que aquí expongo. Mi objetivo fue buscar el diálogo constante entre referentes teóricos y empíricos a fin de desarrollar una argumentación sobre el tema, sostenida teórica y empíricamente, en vez de comprobar o verificar hipótesis.

Análisis de resultados

A continuación describo y examino cuatro "formas de ser" varón y adolescente que identifiqué a partir de la propia voz y categorización de mis entrevistados. A mi parecer, los adolescentes las despliegan como parte de sus agendas individuales de participación y para ocupar una identidad posicional dentro de su grupo escolar.

El payaso

El chico que interviene jocosa o burlonamente en la clase para atraer la atención es llamado "payaso" por Dubet y Martucelli (1998) y también por los adolescentes entrevistados. Su participación se caracteriza por el rechazo a normar su conducta conforme a las demandas de la disciplina escolar.

En la secundaria "Independencia", turno matutino, Daniel es uno de los chicos identificados como payaso por pares y docentes de primer año, tanto durante las clases como fuera de ellas. Para Dubet y Martucelli (1998), el payaso se ubica como tal únicamente en el contexto escolar. En contraste, Daniel mantiene su forma de participación tanto en el aula como en actividades extraescolares y la hace extensiva a sus relaciones con docentes, con sus pares masculinos y con las adolescentes.

En el aula, su participación asume distintos matices dependiendo de las condiciones de la relación con el/la docente a cargo. Con la maestra de Español, que es de estatura muy baja, es corporalmente intrusivo. Llega a ponerle una revista frente a la cara para que ella no vea las señas obscenas que él intercambia con sus compañeros.

Con la maestra de matemáticas –que es menos tolerante con el grupo y no negocia su autoridad–, Daniel no se acerca físicamente, utiliza la burla para atraer y sumar la participación de sus compañeros a la suya. Así lo hizo cuando un compañero con problemas digestivos tuvo una urgencia:

[El chico en problemas sale y, antes de que alcance la puerta, Daniel se pone de pie y empieza a burlarse abiertamente de él. Lo señala y se ríe ruidosamente]:

DANIEL: Ja, ja, ja se está cagando, se va cagando.

La maestra camina sobre el estrado para colocarse frente a Daniel. Luego lo pellizca en el hombro derecho y se va hacia la puerta para acompañar a su alumno. Se escucha a Daniel decir entre risas: Eso sí dolió. –El comentario desata la risa grupal.

Desde la perspectiva de los estudios sobre masculinidades, afirmo que Daniel ha asumido un aspecto del modelo de “masculinidad de protesta” (Connell, 1995, citado en Julio y Vaz, 2009:731) cuando hace burla de sus pares. Por otra parte, reconoce su dolor físico, es decir, su vulnerabilidad, lo cual no coincide con los parámetros de la masculinidad tradicional.

A su vez, las burlas le sirven para ubicar su posición en el aula e intervenir la situación escolar. En esta ocasión, no solamente ha sido disruptivo sino que ha sacado a la maestra de control. Su estrategia, como dirían Dubet y Martucelli (1998:240), es la de un “virtuoso de la payasada, tunante, astuto y gracioso, que ostenta ingenuidad para desestabilizar situaciones escolares, formula preguntas idiotas o fuera de lugar y romper el ritmo de la clase”.

Pero Daniel va más allá, retoma la payasada y le imprime tintes de acoso y ofensa en su relación con las adolescentes, tanto dentro como fuera del plantel. Así lo describe uno de sus compañeros:

MARIANO: Un día la [maestra] de música nos dijo que teníamos que ir a ver un concierto de pura guitarra. Karina estaba sentada enfrente de nosotros en el concierto... y de la nada, Daniel empezó a gritar “la Karina me excita”, varias veces... y aunque estaba su mamá de Karina todavía él volvía a gritar... Y siempre que tiene una novia y la chava lo corta, siempre la empieza a insultar, le dice que “es una perra” y que “nomás sirve pa’ la cama”. Pero así, bien feo...

Yo le digo "ya Daniel, eso es ser poco hombre" y dice "sí, pero es que es una puta" y siempre anda insultando a todas.

A mi parecer, Daniel está buscando intencionalmente que su conducta difiera de los estándares sociales de masculinidad de sus pares para darle significado a ésta y diferenciarse de sus compañeros. Mientras Daniel expresa a voz en cuello su interés sexual por una chica, o la insulta si ella lo rechaza, Mariano considera a su compañero como "poco hombre" por insultar a sus exnovias. La diferencia entre ambos proviene de afirmar la masculinidad mediante ofender o respetar a las mujeres.

La "forma de ser hombre" adoptada por Daniel sigue una progresión que va de manifestaciones menores, como disgustar a los docentes, hasta la violencia verbal hacia las mujeres. Sus pares desaprueban su manera de participar y lo está aislando:

ENTREVISTADORA: ¿Daniel está formando parte del grupo o lo están aislando?

MARIANO: Aislando.

Entrevistadora: ¿Cómo le hacen para aislarlo?

MARIANO: Has de cuenta... se acerca, le decimos "no, ¡vete!" También se me hace que nos pasamos, ¿no?

Las continuas burlas e insultos de Daniel lo han llevado a transitar de la identidad posicional de "payaso" a la de *adolescente rechazado*. Esta categoría, referida por Arnett (2008), me sirve para afirmar que el grupo de pares lo considera un chico pendenciero y demasiado agresivo como para participar de igual a igual con ellos, de ahí el rechazo.

El gandalla

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española no registra la palabra *gandalla*, o su diminutivo, *gandallita*. Ambas mexicanismos nombran a los "abusivos" –la mayoría de las veces, varones– que hacen uso de su fuerza para sacar ventaja de quienes se encuentran vulnerables.

Entre los chicos del segundo año matutino de la secundaria "Revolución Mexicana", César es conocido por relacionarse a gritos y empujones. Ellos dicen que "siempre anda echando bronca" o "siempre que andamos jugando, él llega y nos empieza a empujar a pesar de que no es de la bolita". César

ha llegado a ocupar la posición del “gandallita” del salón dada su manera de relacionarse:

ENTREVISTADORA: Ah, o sea él es como el... ¿qué?

TODOS: El gandalla... —Casi logran decirlo a coro.

DAVID: El gandallita del salón..., a él le vale, si quiere llega y te pega y ya no le puedes hacer nada..., si le haces algo, te pega, ¿verdad? —Busca apoyo entre los demás a su comentario.

VARIOS: Sí, Sí.

Los cuatro chicos se han ubicado como víctimas ante César; es decir, han asumido una posición de impotencia (“no le puedes hacer nada”) y saben que sus sentimientos e intenciones no le importan a su agresor. Para ellos, él “llega y te pega” sin dar importancia a las consecuencias.

David, Iván, Esteban y Francisco temen a César por el tono de mando que se desprende de su estatura, sus golpes y groserías:

DAVID: Como está más grande, César nos quiere mandar a todos.

ESTEBAN: A mí y a Eduardo nos pega, nos dice de groserías.

IVÁN: Ayer a Francisco lo azotó contra la ventana, ¿verdad?

FRANCISCO: Según él era de juego..., pero no.

ENTREVISTADORA: ¿No sabes por qué empezó?

FRANCISCO: Ah sí, nada más porque tiré su mochila. Es que me empujaron y me caí con todo, mochila y silla.

Los cuatro entrevistados discriminan que los golpes y empujones que reciben de su compañero no tienen para ellos el significado de un juego. Ante la violencia física se sienten maltratados y califican las reacciones de César como exageradas por los actos no intencionales de ellos; no pueden ver si él se sintió agredido por dichos actos. Sólo temen a este “gandallita” y sienten que no pueden hacer nada para defenderse:

ENTREVISTADORA: ¿Te lastimó la cabeza? —El niega con la cabeza. ¿Por qué no dijiste nada?

FRANCISCO: No... pos, le iba a decir que no y todo eso —Contesta con la vista baja y en voz casi inaudible.

ENTREVISTADORA: ¿Le tienen miedo?

Nooo. —Contestan a coro.

ENTREVISTADORA: La verdad, ¿a César le tienen miedo entonces?

FRANCISCO: Pos sí..., o sea, por ejemplo, le digo que no le quiero prestar una goma o algo y me pega. Una vez teníamos que hacer unos fósiles con yeso dental y como no le presté mi fósil, me decía "vete de aquí". Él estaba sentado y quería yo pasar para ir a entregar mis fósiles y me empujaba.

Negar y luego admitir su miedo a César es una contradicción que estos cuatro adolescentes tienen que manejar individual y colectivamente. Mostrar miedo no corresponde con las premisas del modelo tradicional de masculinidad. Sienten miedo pero no lo expresan ni lo reconocen ante otros (en primera instancia), y este es el motivo por el cual no denuncian los ataques de su compañero a los docentes. Al ver reducidas sus posibilidades de acción queda la opción de manifestar su molestia de manera indirecta, tal como lo hace Francisco cuando se resiste a prestarle su material a César.

Un observador podría identificar como *bullying* el maltrato que César ejerce sobre sus compañeros. Éste consiste en acciones negativas, verbales o físicas, así como en actos de exclusión, que el agredido(a) recibe repetidamente y durante un tiempo. Ello implica un juego de poder que deja a la víctima en situación de desequilibrio, impotencia y marginalidad, y rompe la simetría esperada entre iguales (Ortega y Mora-Merchán, 2000; Smith *et al.*, 1999, citado en Valdez y Martín del Campo, 2008). Pero la conducta de César no encaja del todo en esta definición en algo importante: él agrede y luego se aísla, no busca obtener poder o reconocimiento mediante sus groserías y golpes; más bien, pretende que lo dejen pasar o le presten materiales de trabajo con los que no cuenta.

La conducta de César se asemeja al comportamiento de los *adolescentes agresivos*, descritos por Arnett (2008). Éstos tienden a interpretar las acciones de otros como hostiles cuando la intención de sus pares es ambigua. Al igual que ellos, este chico no le otorga a sus compañeros el beneficio de la duda; incluso, cuando sus acciones hacia él son accidentales suele ser muy rápido para responder agresivamente.

La conducta violenta de César define y ubica su identidad posicional como la de un "gandallita" y, como tal, es temido y rechazado por sus pares.

Como adolescente agresivo, el desarrollo de sus habilidades de relación se encuentra afectado; no así la identificación de su comportamiento como masculino, toda vez que se apoya en la violencia.

El lambiscón

En ocasiones, el ruido caracteriza las aulas. Para los docentes, la algarabía de la sociabilidad adolescente —esa forma lúdica de convivir y asociarse— perturba la seriedad de la clase como forma de resistencia a la actividad escolar. En esas condiciones, aquellos chicos que desean hacerse notar y están movidos por el deseo de destacar por sobre sus compañeros son denominados por éstos como “lambiscones”.

En el argot mexicano, un “lambiscón” es aquel que trata de destacar ante la autoridad. Este es el caso de José, identificado como tal por Arturo durante la clase de Español en un grupo de primer grado de la secundaria “Independencia”, turno matutino:

Hay muchas exclamaciones y risas de los alumnos. La maestra cada tanto les grita: “Cállense, cállense”.

JOSÉ: Yo le digo, maestra. La respuesta es...

ARTURO: Míralo, ya vas de lambiscón.

JOSÉ: Tú cállate, menso, no sabes.

ARTURO: A que sí, vas a ver —le levanta el puño rápidamente.

La conducta de José como “lambiscón” se asemeja a la del “bufón” descrito por Dubet y Martucelli (1998), es alguien que colabora con los profesores, no está dispuesto a ayudar a sus compañeros, busca ocupar el lugar del “favorito” de la clase y recibir la aprobación adulta.

Por otra parte, la interacción entre Arturo y José tiene un aspecto de reto expresado verbal y corporalmente que finaliza dejando abierta la posibilidad de un nuevo enfrentamiento a futuro. Este breve intercambio deja ver un despliegue de competencia, de lucha por jerarquía y de individualismo como rasgos de masculinidad.

Desde mi perspectiva, la participación de José en el aula cubre todos los rasgos conductuales del “bufón” e incluso va más allá; como “lambiscón” espera destacar y diferenciarse de sus compañeros, lo cual puede ganarle el rechazo social. También participa en la clase mediante el despliegue de una masculinidad orientada a la competencia; busca asumir mayor jerar-

quía que sus pares y ubicar su identidad posicional particular en un lugar superior dentro del grupo de iguales.

El chico bien portado

Al analizar las relaciones entre pares adolescentes de secundaria, cabe considerar los conflictos existentes, las posibilidades de resolverlos y sus consecuencias. Bajo presión adulta, algunos chicos tienen que elegir entre participar de la sociabilidad grupal o dejar de hacerlo al enfrentarse a razones de peso para "portarse bien".

Portarse bien es un comportamiento deseado por padres y docentes, es lo opuesto a "echar relajo"; consiste en cumplir con trabajos y tareas y atender la clase. En ocasiones, esta forma de participación muestra cierto compromiso con el rendimiento académico.

Demetrio, de primer grado matutino de la secundaria "Independencia", se encontró ante el dilema que representa, por un lado, el "portarse bien" y, por el otro, seguir participando en el rudo juego grupal durante las horas sin docente. Me habló de ello con una mezcla de sentimientos:

ENTREVISTADORA: No sé si estás satisfecho o acongojado, dices que te han dicho que ya te portas bien. Pero, ¿qué hacías antes?

DEMETRIO: Cuando no había clases me paraba y empezaba a pelear..., así..., a jugar con todos ¿no? Por ejemplo, jugábamos y nos correteábamos y ya si lo alcanzabas al compañero, pues lo tirabas y lo empezabas a patear, ¿no? Ahora ya no, ya estoy sentado ahí, en mi silla, y ya a ver qué hago, me pongo a escuchar música con el celular, platico con alguien..., pero ya no me paro a jugar con todos.

Para la mirada docente, las corretizas y patadas entre chicos dentro del aula constituyen violencias físicas y problemas de indisciplina; para la mirada adolescente son expresiones de juego; antes Demetrio participaba activamente; ahora escucha música y platica; ha cambiado su forma de participación ante la posibilidad de dejar la escuela y su práctica deportiva:

ENTREVISTADORA: ¿Cómo fue que dejaste de jugar con todos?

DEMETRIO: Pos mis papás dijeron que ya no jugara así, si no ya no iba a jugar fútbol. Es que voy a jugar los sábados y los domingos. Y me dijeron que si no me portaba bien ya no iba a jugar y me iban a sacar de la escuela.

ENTREVISTADORA: No perdiste el fútbol al cambiar tu comportamiento, ¿y qué más pasó?

DEMETRIO: Mejoré mis calificaciones...

Demetrio pasó de ser “mal portado” a ser “bien portado”, y con ello cambió su identidad posicional dentro del grupo. Su proceso de trabajo sobre la noción de sí mismo como adolescente resultó en la restricción de su participación en los juegos de sus compañeros a fin de conservar sus posibilidades de acción en los dos contextos importantes de su vida, la secundaria y el deporte.

Desde la perspectiva de Dubet y Martucelli (1998), los premios, el castigo y las reprimendas familiares están entre las motivaciones externas que condicionan los cambios conductuales en los adolescentes. En el caso de Demetrio, al principio, éstas lo impulsaron a que mejorara sus calificaciones, pero también encontró una motivación interna para cambiar su conducta:

ENTREVISTADORA: Mejoraste las calificaciones, ¿qué otro cambio has tenido?

DEMETRIO: También como que las maestras ya se acercan más a mí y antes no porque era muy tosco. Y ya me hablan mejor... y así. Y por ejemplo, siempre con la de Español yo quería participar y casi no me escogía. Y ahorita alzarón un montón la mano para ver quién iba a dejar los cuadernos y me escogió a mí y a él. O sea, pos obviamente sientes como que ya..., o sea, cómo que ya eres alguien ¿no?, que ya “te veo” o así... Y pos ya me siento mejor.

Ante los cambios conductuales de Demetrio que dejó los juegos rudos, participar en clase y mejorar sus calificaciones, sus maestras responden eligiéndolo para desempeñar actividades. Ante la aceptación docente él empieza a sentir que “es alguien”. Bajo esta motivación, el chico empieza a “verse como un individuo maduro, alguien responsable, con metas y objetivos cumplidos o con maneras de ejercer elementos identitarios” (Saucedo *et al.*, 2012:102) a través de formas de participación que lo diferencian de sus compañeros.

Pero esta diferenciación no es bien vista por todos los adolescentes de su grupo escolar. Por su parte, sus amigos han empezado a calificarlo como “gay” por dejar de participar en sus juegos rudos:

ENTREVISTADORA: Ahora que te portas bien, ¿cómo sigues conviviendo con tus compañeros?

DEMETRIO: Bien, pero pos también unos te dice "no es que tú ya eres bien gay", y así, ¿no? de que ya no te paras a jugar con ellos. Y algunos ya no me hablan, pero *pos...* no, esos no son amigos.

El grupo de varones que juega rudo en el aula también vigila y penaliza cualquier participación diferente. Al juzgar a Demetrio como "gay" señalan que ha dejado de mostrar su masculinidad como fuerza física; me parece que este juicio tiene el doble propósito de afectar la imagen de sí mismo y de movilizarlo a retomar su anterior participación. Pero ante dicho calificativo, Demetrio se ofende y cuestiona si sus compañeros cumplen la condición de "amigos". En ese punto, considero que redefinir el valor de la amistad de sus antiguos compañeros de juego le permite revertir para sí mismo el estigma de la homosexualidad y ganar seguridad en su forma de participación como "chico bien portado". En definitiva, este cambio conductual le permitió cambiar la conducción de su vida en la secundaria sin perder sus posibilidades de acción en el terreno deportivo.

Discusión

A partir de la información analizada considero que los grupos de varones adolescentes gestionan procesos de exclusión, vigilancia y aplicación de criterios que asocian la masculinidad al despliegue de fuerza física y violencia. Dentro de sus grupos, la participación personal sirve para diferenciarse de los demás y está regulada por normas de convivencia aceptadas en colectivo. El desempeño de cada chico –su "forma de ser hombre"– le va abriendo (o cerrando) rutas de participación y confirma, o no, su posición dentro del grupo y, por ende, perfila su identidad posicional.

Con frecuencia, los dilemas que los adolescentes enfrentan para desplegar su masculinidad se resuelven alrededor de encontrar la manera "adecuada" de manifestarse como varones dentro del contexto. La experiencia social y escolar en grupos de pares resulta significativa para llegar a "ser hombre"; dentro de estos grupos, la forma de participación que un chico asume para afirmar su masculinidad resulta de un trabajo personal mediante el cual define su posición, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo y negocia su relación con los otros. Considero este actuar como parte de un trabajo de construcción y configuración de la identidad posicional que supone un continuo esfuerzo de subjetivación y agencia durante el transcurso de la vida adolescente en la escuela secundaria.

Este proceso no está exento de tensiones. La identidad posicional de cada adolescente durante la secundaria también está influida por demandas familiares, normas escolares y requerimientos de otros contextos. En ocasiones, estas condiciones pueden coordinarse o entrar en conflicto con el despliegue del tipo de masculinidad exigido entre pares. Como resultado, cada chico se ubica de distinta forma en la estructura social de la práctica y su participación puede lograr el reconocimiento, el rechazo o la marginación por parte de los otros.

A partir de las propias voces y categorías definidas por los entrevistados, en este trabajo he tratado de describir cómo el “payaso”, el “gandalla”, el “lambiscón” y el “chico bien portado” ubican sus identidades posicionales. En mi análisis, encuentro que para ello deben considerar las condiciones del contexto escolar, negociar reglas y resolver los dilemas personales que se le presentan durante su tránsito por la diversidad de contextos en los que participan.

Cada uno de ellos expresa su masculinidad a su manera y despliega su participación en forma restringida y problemática sin lograr la total aceptación de su grupo de pares en distintos momentos de la cotidianidad escolar. Las burlas continuas del “payaso” resultan molestas y disruptivas tanto para sus pares como para los docentes. El “gandalla” permanece oculto a la autoridad adulta porque sus compañeros le tienen miedo. El “lambiscón” desea el reconocimiento docente, al buscarlo recibe el rechazo de sus compañeros y compite con ellos esperando lograr una jerarquía superior. El “chico bien portado” se somete a las demandas adultas y se margina de la práctica social de sus compañeros para conservar su actividad deportiva favorita donde sí puede mostrar en libertad el tipo de masculinidad que se basa en el despliegue de la fuerza física.

La revisión de las cuatro formas de ser adolescente y ser varón también me permite afirmar que mantener “buen comportamiento” en la secundaria es difícil para los muchachos por tres razones: los criterios con que los docentes definen “portarse bien” son estrechos; la buena fama de un alumno entre los docentes puede verse amenazada fácilmente por una mínima participación en expresiones de la sociabilidad adolescente como los juegos colectivos y pelear; y los grupos de pares rechazan o aíslan a los chicos que dejan de “llevarse pesado”. Así que es útil para los docentes saber que un adolescente mantiene su conducta en el aula de acuerdo con la valoración

que hace de sí mismo, de la amistad, de su participación en práctica social y de la mirada docente.

Conclusiones

Con las siguientes conclusiones este artículo pretende avanzar en la comprensión de cómo las prácticas de masculinidad a través de las que se es estudiante y se es adolescente son el resultado de procesos dinámicos articulados entre sí.

Los estudiantes varones se distinguen unos de otros por sus diferentes formas de participar en el aula. Desde sus identidades posicionales tienen claras las reglas del juego grupal y las estructuras de participación que regulan el actuar de los alumnos, pero ellos negocian márgenes de movimiento, ya sea para imponerse, destacar, no tener problemas o no ser rechazados.

Cada adolescente elabora su propia postura contrastando y comparando las comprensiones y orientaciones que provienen de sus participaciones y preocupaciones en diversos contextos.

A su vez, como parte de su proceso de crecimiento, los adolescentes varones buscan expandir su participación a otros contextos. Para lograrlo, adoptan nuevas prácticas que plantean nuevos problemas con respecto a la persona que son o quieren ser. Para volverse *una cierta clase de persona*, participan en determinadas actividades, ejecutan tareas y funciones nuevas y dominan nuevas comprensiones. De ese modo participan en un amplio sistema de relaciones donde integran lo nuevo con lo conocido, involucran su curiosidad y sus intenciones, se orientan y colaboran (o se oponen) a otros adolescentes o adultos para desenvolverse en una práctica nueva dentro de un contexto significativo. Al cabo, interconectan esta práctica con sus participaciones en otros contextos.

Las cuatro maneras de participación que expongo en este trabajo movilizan elementos de la masculinidad adolescente en la que se están construyendo; son distintas formas de ejercer el ser hombre, ya sea mostrándose como el peor, el malvado, el destacado y el bueno. Cada uno de estos estilos de participación requiere diversas habilidades, adopción o rechazo de las normas colectivas que rigen la masculinidad, así como agencia para usar recursos de manera creativa al manejar las relaciones con los demás. El actuar de cada chico representa propuestas personales para interactuar en el aula, para lograr seguridad en la "forma de ser hombre" y para dirimir

las tensiones que suponen el rechazo, la aceptación o la crítica por parte de los demás.

Practicar aspectos de masculinidad dentro del contexto del grupo de pares, da cuenta de una co-construcción de sus significados con el resultado de que quizá haya tantas posibilidades de ser varón y de ser adolescente dentro de los contextos escolares como participantes existen. Pero se es hombre y se es estudiante no solo a partir de lo que cada chico actúa, sino en el interjuego entre participantes y del propio tránsito a través de los diversos contextos de práctica en los que se participa.

Para finalizar, puedo decir que hay una interrelación entre practicar el ser cierto tipo de varón y las reglas de participación del contexto escolar. En particular, el contexto que la secundaria ofrece a la construcción de la masculinidad adolescente favorece estas cuatro formas de “ser hombre”, toda vez que alienta la competencia y la individualidad como formas de participación y permite que cada chico se ubique en una jerarquía particular dentro de su grupo escolar a través de asumir una identidad posicional.

Referencias

- Arnett, Jeffrey (2008). *Adolescencia y adultez emergente, un enfoque cultural*, México, DF: Pearson Educación.
- Brendt, Thomas J. y Murphy, Lonna M. (2002). “Influences on friends and friendships: Myths, truths, and research recommendations”, *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 30, pp. 275-310.
- Dreier, Ole (2005). “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”, en Pérez Campos, Gilberto; Alarcón Delgado, Irma; Yoseff Bernal, Juan y Salguera Velázquez, Alejandra (comp.), *Psicología cultural*, vol. 1, México, DF: Facultad de Estudios Superiores de Iztacala-UNAM, pp. 81-128.
- Dubet, François y Martucelli, Danilo (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, colección Biblioteca Pedagógica, Buenos Aires: Losada.
- Eder, Donna y Sandi Kawecka Nenga (2003). “Socialization in Adolescence”, en Delamater, John (ed.), *Handbook of Social Psychology*, capítulo 7, Nueva York: Luwer Academic/ Plenum Publishers, pp. 157-182.
- Hammersley, Martyn y Atkinson, Paul (2001). *Etnografía, métodos de investigación*, Buenos Aires: Paidós.
- Højholt, Charlotte (1999). “Child development in trajectories of social practice”, en Maiers, W.; Bayer, B. y Duarte Esgalhado (eds.) *Challenges to theoretical psychology*, North York, Ontario: Challenges to Theoretical Psychology/Captus Press Inc., pp. 278-285.
- Holland, Dorothy; Lachicotte Jr, William; Skinner, Debra y Cain, Carole (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*, vol. 8, núm. 451, Disponible en: <http://jmm.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/4/451> (consultado: 25 de enero de 2015).
- Julio, Josimeire y Vaz, Arnaldo (2009). "Interacciones entre masculinidades, microanálisis de actividad escolar de investigación en física", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 14, núm. 42, pp. 721-745.
- Kimmel, Michael S. y Mahler, Matthew (2003). "Adolescent masculinity, homophobia, and violence: Random School Shootings", 1982-2001, *American Behavioral Scientist*, vol. 46, núm. 1439. Disponible en: <http://abs.sagepub.com/cgi/content/abstract/46/10/1439>
- Lave, Jeane y Wenger, Etienne (2009). *Aprendizaje situado, participación periférica legítima* [traducción], México, DF: Facultad de Estudios Superiores de Iztacala- UNAM.
- López, Javier; Horacio Paulín y Marina Tomasini (2008). "Perspectivas de los alumnos sobre los conflictos: algo más que puntos de vista", en Paulín, Horacio y Tomasini, Mariana (coord.), *Conflictos en la escuela secundaria: diversidad de voces y miradas*, Córdoba, Argentina: Universidad Nacional de Córdoba, pp. 67-100.
- Organización Mundial de la Salud (s/f). *Boletín de la Organización Mundial de la Salud*. Disponible en: <http://www.who.int/bulletin/volumes/87/6/09-020609/es/> (consultado: 2 de febrero 2015).
- Ortega, Rosario y Mora-Merchán, Joaquín (2000). *Violencia escolar, mito o realidad*, Sevilla, España: Mergablum, Ediciones y Comunicación.
- Pérez, Gilberto (2014). "Persona como categoría integradora desde una perspectiva sociocultural en psicología", *Revista de Educación y Desarrollo*, núm. 31, pp. 5-16.
- Phoenix, Ann (2004). "Neoliberalism and masculinity, racialization and the contradictions of Schooling for 11- to 14-year-olds", *Youth & Society*, vol. 36, núm. 227. Disponible en: <http://yas.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/2/227> (consultado: 25 de enero de 2015).
- Ruggiero, María Laura (2009). *Por qué se pelean los chicos en la escuela: cómo se desarrollan los conflictos*, colección Ensayos y Experiencias, Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.
- Saucedo Ramos, Claudia (2012). "La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la Psicología Cultural", en Furlan Malamud, Alfredo (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*, México, DF: Siglo XXI, pp. 236-254.
- Saucedo, Claudia; Suárez, Patricia y Palacios, Rafael (2012). "La adolescencia como construcción sociocultural", en Pérez, Gilberto y Yoseff, Juan José, *Desarrollo psicológico: un enfoque sociocultural*, México, DF: UNAM-FES Iztacala, pp. 89-108.
- Stoudt, Brett (2006). "You're either in or you're out": School violence, peer discipline, and the (re)production of hegemonic masculinity", *Men and Masculinities*, vol. 8, núm. 273. Disponible en: <http://jmm.sagepub.com/cgi/content/abstract/8/3/273> (consultado: 23 de enero de 2015).
- Valadez, Isabel y Martín del Campo, Socorro (2008). "El trabajo participativo con docentes, una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 13, núm. 36, pp. 87-111.

- Weiss, Eduardo (2005). “Hermenéutica crítica, una reflexión metodológica, sociológica y epistemológica”, *Paideia Revista de la UPN*, vol. 1, núm 7, pp. 7-15.
- Weiss, Eduardo (coord.) Ávalos, Job; Grijalva, Olga; Guerra, María Irene, Guerrero, María Elsa; Hernández, Joaquín; Romo, José Matías y Tapia, Guillermo (2012). “Introducción. Jóvenes y bachillerato”, en *Jóvenes y bachillerato*, colección Biblioteca de la Educación Superior, México, DF: ANUIES, pp. 7-32.
- Wenger, Etienne (2001). *Comunidades de práctica. Aprendizaje, significado e identidad*, Barcelona: Paidós.

Recibido: 5 de marzo de 2015
Dictaminado: 21 de mayo de 2015
Segunda versión: 16 de junio de 2015
Comentarios segunda versión: 23 de junio de 2015
Aceptado: 25 de junio de 2015