

LA VIOLENCIA ENTRE CHICAS DE SECUNDARIA

JUANA MARÍA MEJÍA-HERNÁNDEZ / EDUARDO WEISS

Resumen:

El artículo aborda el tema de la violencia entre las adolescentes en escuelas secundarias desde una perspectiva psico-cultural. Se basa en el trabajo de campo de tipo etnográfico, realizado en cuatro escuelas públicas al sur de la Ciudad de México a lo largo de un año escolar. Las prácticas relacionales femeninas más importantes son la amistad y el compañerismo, pero también se pelean entre amigas y compañeras; entre los motivos destaca la rivalidad por los chicos. La violencia se observa en sus formas simbólicas como insultos, miradas despectivas y chismorreos, pero también en sus formas físicas usualmente consideradas estilos masculinos de contender, como golpearse con puños cerrados y peleas concertadas. Con base en las observaciones se discute la contención y la regulación de la violencia, así como el tema de la construcción de la identidad femenina adolescente.

Abstract:

The article addresses the topic of violence among adolescent girls, from a psycho-cultural perspective. The study is based on ethnographic fieldwork completed in four public schools in southern Mexico City, throughout one school year. The girls' most important relational practices are friendship and companionship, yet they also fight as friends and classmates, sometimes about boys. Violence is observed in symbolic forms as insults, contemptuous attitudes, and gossip, and in physical forms as well, usually considered masculine, such as fist-fighting and previously arranged fights. Based on the observations, containing and regulating violence are discussed, in addition to the topic of construction of the female adolescent identity.

Palabras clave: adolescentes, violencia escolar, mujeres, identidad, México.

Keywords: adolescents, school violence, females, identity, Mexico.

Juana María Mejía-Hernández es candidata a doctora por el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigaciones y de Estudios Avanzados (DIE-Cinvestav). Calzada de los Tenorios núm. 235, col. Granjas Coapa, 14330, México, DF. CE: juanismh@gmail.com

Eduardo Weiss es profesor investigador del Departamento de Investigaciones Educativas del Cinvestav. CE: eweiss@cinvestav.mx

Introducción

Los problemas de indisciplina y violencia aquejan a las escuelas cotidianamente (Furlan, 2003; Saucedo, 2004). Diversos autores los clasifican como indisciplina, conductas disruptivas y violencia. Carbonell y Peña (2001) agrupan en este último rubro las conductas antisociales como el acoso entre compañeros (*bullying*), alumnos violentos (con alteraciones conductuales), agresiones a miembros de la comunidad escolar, robo, actos vandálicos en el propio centro y adicciones.

Varias encuestas en nuestro país dan cuenta de la violencia entre las y los adolescentes mismos. El informe del Instituto Nacional de Evaluación en Educación (Aguilera, Muñoz y Orozco, 2007:59) reporta la siguiente frecuencia de diferentes tipos de violencia sufrido por los estudiantes –el informe no distingue entre hombres y mujeres– de secundaria: en el último año 14.1% ha sido lastimado físicamente por otro estudiante o grupo de estudiantes, 13.6% burlado constantemente por los compañeros, y 13.1% ha recibido amenazas de otro estudiante o grupo; en cambio 43.6% dice que le han robado algún objeto o dinero en la escuela. Del *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica* (SEP/UNICEF, 2009:106), cabe subrayar que 44.6% de las alumnas de secundaria señalan que en los últimos dos años no han recibido agresiones físicas. Mientras que han sido agredidas: 19.7% por una compañera, 22.7% por un compañero, 2.5% por un maestro y 2.6% por una maestra. Velázquez (2009:48 y 147) reporta en su análisis con estudiantes de secundaria del Valle de Toluca que en los últimos tres meses “60.9% han sido insultado, 49% robado, 28.4% amenazado, 25.7% excluido, 29% golpeado, e incluso abusado sexualmente por sus compañeros (1.68%)”.

El presente trabajo se basa en la observación, durante un ciclo escolar, de cuatro escuelas públicas ubicadas al sur del Distrito Federal, en una zona suburbana que hace 30 años fue rural. El tema central es la violencia. Este artículo no se ocupa de la dirigida a la institución en forma de actos vandálicos, ni de los intercambios entre docentes y alumnado ocurridos en las escuelas observadas. Los actos de indisciplina y de violencia entre pares son los que con mayor frecuencia llegaron al conocimiento de las oficinas de orientación. Entre estos últimos, se observó una gama amplia de formas de pelear, con una clara diferencia en las peleas entre chicos y chicas. El artículo aborda la violencia entre chicas y forma parte del trabajo de tesis doctoral de la primera autora de este artículo.

El tema de la violencia se ubica en el contexto de las prácticas relacionales de convivencia, entre las que destacan el compañerismo y la amistad, que involucran confianza y complicidad. Pero también se pelean entre amigas y compañeras por diversos motivos, entre los que destacan el prestigio y la rivalidad por los chicos. La violencia se observa en sus formas simbólicas como los insultos –entre ellos llamarse “zorra”–, las miradas de barrida y el chismorreo. La mayor parte de la bibliografía (cf. Bjoerkqvist y Niemela, 1992; Owens *et al.*, 2004; Simmons, 2006) señala que las adolescentes mujeres prefieren las agresiones relacionales y que pocas veces recurren a la violencia física. En las escuelas observadas, sin embargo, también se aprecian numerosas peleas con violencia física entre chicas.

La violencia física es considerada dentro de las normas grupales como un medio natural para dar salida a un coraje fuerte y como defensa legítima. El grupo interviene cuando la violencia física alcanza grados percibidos como excesivos o cuando una rival queda en clara desventaja pero, en ocasiones, el grupo también funge como incitador de peleas físicas. Éstas tienen características consideradas usualmente como masculinas, como son pelear con los puños cerrados y las peleas concertadas ante público. Nuestras observaciones nos permitirán discutir los temas de la expresión, de la contención y de la regulación de la violencia, pero también el de la construcción de la identidad femenina entre las adolescentes de secundaria.

Sobre el método

Desde un enfoque ubicado en la perspectiva etnográfica Mejía realizó el trabajo de campo durante el ciclo escolar 2007-2008, observando dos planteles de secundaria pública de dos a cuatro días a la semana, en sus turnos matutino y vespertino, que se manejan como escuelas separadas. Los padres de los alumnos se desempeñan en oficios como panadería, albañilería, plomería, comercio informal, trabajo asalariado y algunos son profesionistas. Además de ser amas de casa, algunas madres trabajan en la economía informal y en labores domésticas; otras, lo hacen en comercios, instituciones públicas y empresas cercanas a los planteles escolares. La mayoría de las adolescentes, entre los 12 y los 15 años de edad, son calificadas por los docentes como “problemáticas” –sean académicamente destacadas o no–, debido a que forman parte de grupos escolares con fama de “desordenados”.

El acceso a las escuelas se facilitó por la experiencia de Mejía quien, al inicio de su carrera profesional en los años ochenta, trabajó como Orientadora

en secundarias públicas y, posteriormente, como terapeuta familiar. Dado el tema del estudio y su experiencia, su ubicación inicial “natural” para observar era en las oficinas de orientación. Desde un inicio se dejó claro a las autoridades de la escuela que no se trataba de un trabajo de intervención. Si bien el papel de “investigadora” era relativamente difuso para los actores escolares, entre ellos los estudiantes, su localización inicial en las oficinas de orientación permitió dar seguimiento a algunos “casos problema”, hasta llegar a conversar y entrevistarse con las chicas de manera más libre sobre temas como sus amistades, juegos, enemistades, noviazgos y los eventos como chismorreo, viboreo y peleas.

Las observaciones, conversaciones y entrevistas fueron registradas de memoria por la observadora en audiograbaciones fuera de la escuela. Una vez lograda la confianza de los actores se realizaron grabaciones de audio directas. En total se cuenta con 181 registros, de los cuales 44 se refieren a relaciones entre chicas y 20 de éstos a intercambios de violencia física y simbólica entre ellas. De estos registros se escogieron los casos más significativos que fueron primero interpretados uno por uno desde diferentes perspectivas; a partir de ahí se construyeron los ejes analíticos que ordenan el presente artículo.

Referentes teóricos

Sociabilidad, socialización y subjetivación de los adolescentes

Uno de los motivos más importantes de las y los adolescentes para acudir a la escuela es que ahí se encuentran con sus pares (Guerra y Guerrero, 2004), ahí encuentran amigos, compañeros y novios (Hernández, 2007; Weiss *et al.*, 2009).¹ En las interacciones con sus pares despliegan su “sociabilidad”, como llamaba Simmel (2002) a la asociación o unión con otros por el gusto de estar juntos, o su “socialidad”, como Maffesoli (2004) llama a las relaciones grupales de tipo lúdico y afectivo donde se trata de “vibrar juntos”. Pero no sólo se divierten entre adolescentes, a la vez se socializan y subjetivan (Weiss *et al.*, 2009). La “socialización” no ocurre sólo como incorporación a los valores y normas de las generaciones adultas como supone la institución escolar, sino también como socialización entre pares con normas y valores propios de su cultura juvenil, como ya había señalado Coleman (1961) en su estudio clásico sobre *La sociedad adolescente*, donde muestra que la popularidad es un tema central en sus vidas. Las normas y valores grupales, a través de la ruptura o el cuestionamiento

de las normas familiares y escolares constituyen –a nuestro ver– un paso importante de su “subjetivación” hacia la construcción de valores, normas, gustos y potenciales propios, si bien ésta se presenta aún de manera burda, como señalan Dubet y Martuccelli (1998).

Las prácticas relacionales

Desde la perspectiva de la psicología cultural, la construcción identitaria se desarrolla mediante las prácticas relacionales entre las y los adolescentes. El concepto clave es la participación en prácticas sociales, siempre situadas en contextos (Dreier, 2005), o en “mundos figurados como los identifican Holland *et al.* (1998), con sus formas propias de hacer y valorar. Estas prácticas son estructuradas y estructurantes para las acciones del sujeto (Dreier, 2005), adolescente en nuestro caso, a la vez que los sujetos tienen “agencia” en ella. La agencia se refiere a la capacidad de actuar y decidir (Ortner, 2005), así como de reflexionar sobre los recursos culturales y circunstancias sociales (Saucedo, 2006) en los que se encuentran inmersos. Como veremos, las normas grupales son muy importantes para los adolescentes y *regulan* muchos de sus comportamientos. A la vez, el proceder de los adolescentes, y de las personas en general, no es un mero seguir de esquemas, procedimientos y reglas; las pueden aceptar, resistir, negociar o modificar. Al sentir de determinada manera, al interpretar la situación y las reglas, al decidir y elegir su participación en la práctica se *auto regulan*.

Las y los adolescentes viven en varios mundos figurados a la vez, son hijos de determinada familia, estudiantes de determinada escuela y compañeros y amigos en determinados grupos. “Las personas se mueven dentro de ellas y a través de ellas, creando vínculos directos entre estas prácticas para sí mismos y para otros” (Dreier, 2005:87). Por un lado trasladan esquemas y valoraciones de una práctica a otra y, por otro, construyen identidades diferenciales en los diversos contextos y prácticas. Las prácticas relacionales entre adolescentes giran alrededor de la amistad, el compañerismo y el noviazgo, pero los conflictos y la violencia también están presentes en su sociabilidad y tienen un papel importante en sus procesos de socialización y subjetivación.

Violencia y agresividad

Para la Organización Mundial de la Salud (2001) “la violencia es el uso intencional de la fuerza o el poder físico contra uno mismo, otra persona,

contra un grupo o comunidad que tiene un alto grado de probabilidad de resultar en lesiones, muerte, daño psicológico, despojo o privación”. Otras definiciones no limitan la violencia al poder físico, sino la conciben como “una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza física, psicológica, económica o política”, y enfatizan “la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en los hechos agresivos” (Ortega y Mora-Merchán, 1997); sin embargo desdibujan su intencionalidad.

Tanto en el lenguaje cotidiano como entre especialistas en el tema, unos usan “agresividad” y otros “violencia” para definir las mismas conductas. Autores anglosajones como Crick y Groperter (1995) y Ness (2004), hablan de agresiones relacionales, mientras que los de lengua española (Sanmartín *et al.*, 2010; Furlan, 2003) usan para los mismos el término violencia. En las citas de la literatura seguiremos respetando el término que cada autor utiliza.

La etología considera a la agresión como una conducta instintiva de base biológica, una tendencia vital del organismo que le permite a los individuos sobrevivir en la lucha por la existencia (Lorenz, 1966). El comportamiento agresivo se caracteriza por su reactividad y su tendencia a manifestarse en escaladas. La cultura moldea y regula las reacciones instintivas. El esfuerzo de adaptación humana al medio ambiente incluye acomodar los comportamientos generales de la especie a las condiciones específicas del modelo cultural en el que vivimos. La energía instintiva se transforma en pulsión y se define como la carga energética que, al no tener una estructura fija, puede ser moldeada por la cultura. El proceso de moldeamiento implica una relación con algo o alguien como objeto de deseo, rechazo o ambivalencia y es un producto de la relación interpersonal (Foladori, 1995).

Al concebir la violencia como pulsión y distinguirla del instinto de agresión, se subraya que en la acción violenta, ya sea de palabra, obra u omisión, existe la intención de infringir daño al objeto de la pulsión percibido como “enemigo”. Desde esta concepción la agresión se transforma en “la carga energética” de las violencias. Esta carga agresiva es moldeada por la cultura y expresada en sus diferentes tipos (física, sexual, psicológica, económica, laboral, social, etcétera), pero también puede ser contenida por medios diversos (auto regulada, contenida externamente, reprimida políticamente, etcétera). El manejo de los niveles de carga agresiva y de las distintas formas y grados de violencia es regulado por cada persona o grupo en cada situación. El sociólogo Elías (1987) muestra que el proceso civilizatorio

de la modernidad ha impuesto restricciones para atenuar los excesos en el placer y la violencia, ésta se ha visto proscrita, y las reglamentaciones y prohibiciones se han convertido en controles internos. La escuela, sin duda, tiene un rol importante en este proceso civilizatorio.²

Los adolescentes (hombres o mujeres) están en un proceso de formación en el manejo de la agresión y de la violencia. En ese proceso no sólo se guían por las reglamentaciones escolares y adultas sino, sobre todo, por sus normas grupales. En sus prácticas relacionales muestran diversas formas de regular su violencia; desde “hablar para resolver las cosas” hasta pegar en “legítima defensa”, pasando por dejarse contener por las compañeras. La contención externa es parte importante de la regulación social de los encuentros violentos, pues las y los adolescentes “...pueden tener dificultades para controlar sus emociones, sus reacciones de ira [...], la capacidad para controlar impulsos todavía está en formación, de modo que ante una orden o un acontecimiento se comportan de manera impulsiva” (Furlan y Saucedo, 2010:8).

Entre las forma de expresión de la violencia suele distinguirse entre la física y las verbales o gestuales, también llamadas violencias simbólicas (Manrique, 1994). El daño producido por ambos tipos de 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.

La construcción identitaria y la violencia entre chicas

Para Saucedo (1995) durante la adolescencia hay cambios importantes que conllevan la necesidad de reestructurar la identificación genérica. La construcción de la masculinidad y la feminidad se torna importante por los cambios biológicos en el cuerpo, y está de por medio la concreción de la sexualidad y el progresivo ingreso en el mundo de los adultos. Hernández (2007) enfatiza que las relaciones de noviazgo y el ejercicio de la sexualidad proporcionan enormes posibilidades para conocer al otro y conocerse a sí mismo, aun en los conflictos, agregamos.

En las peleas entre chicos encontramos que la mayoría surgen en juegos de contacto físico que constituyen formas de “llevarse” y “echar relajo”, como ya había señalado Saucedo (1995). Muchas veces asumen la forma de juego de empujones para desquitarse de un rival, de juegos colectivos ritualizados a modo de guerritas o de peleas físicas concertadas con árbitros y espectadores. Todo ello apunta a que estas prácticas de violencia

física son parte de la construcción de la masculinidad y de la jerarquía entre los chicos adolescentes.

Como mostraremos en este trabajo (véase también Ness 2004) gran parte de las relaciones agresivas y violentas entre chicas giran alrededor de la envidia y la rivalidad por los chicos. Otros motivos para una pelea identificados por Ness (2004) y por este trabajo, son los insultos, la mirada de superioridad, la cólera reprimida y la lealtad a sus amigas.

Diversos estudios confirman nuestro (pre)juicio cotidiano de que las chicas usan más las violencias verbales e indirectas. Crick y Grotpeter (1995:77) llaman “agresión relacional” a las conductas que lastiman a otros a través de amenazas de dañar sus relaciones, sentimientos de aceptación, amistad o inclusión grupal. Varios autores (Bjoerkqvist y Niemela, 1992; Owens *et al.*, 2004) enfatizan que las chicas usan con frecuencia agresiones indirectas como difundir rumores o chismes, comentarios sarcásticos, rencorosos, acusaciones maliciosas o dar a conocer secretos que les han sido confiados. Saucedo (1995) apunta que para el “viboreo” las muchachas buscan detalles en las 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. El *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica* (SEP/UNICEF, 2009:114) reporta –en opinión de los docentes– como motivos de conflictos entre alumnos y alumnas de secundaria los chismes que se propagan (35.6%) y las bromas sexuales (22.2%). Lamentablemente el cuestionario para estudiantes no tiene las mismas categorías al indagar sobre la agresión psicológica. Las categorías de respuesta pre-establecidas sobre los motivos para las burlas entre las mujeres estudiantes obtuvieron las siguientes frecuencias (p. 103): las formas de hablar o caminar (26.4%), la apariencia física (24.2%), tener gustos distintos (24%) y la forma de vestir (18.3%).

Por otro lado, las chicas también llegan a pelearse físicamente. El mismo Informe nacional señala (SEP/UNICEF, 2009:105): “Son más frecuentes las patadas, puñetazos y empujones entre los hombres, mientras que entre las mujeres los empujones y jalones de cabello (gráficas 83 y 84)”.³ En el trabajo de campo encontramos –al igual que Ness (2004)– entre las chicas formas de pelear socialmente consideradas de tipo masculino como patadas y puñetazos.

Presentados los referentes teóricos, expondremos a continuación el análisis de lo observado sobre las prácticas relacionales entre chicas.

Amistad y compañerismo en grupos de chicas

La diversidad de interacciones entre las adolescentes de secundaria da origen a una gama de prácticas relacionales. La amistad y el compañerismo son de las prácticas relacionales más importantes para las chicas de secundaria y sirven para configurar constantemente sus grupos de pares. Veamos lo que dicen sobre la amistad:

ENTREVISTADORA: ¿Cómo es cuando se llevan bien con un amigo o amiga?

ELIANA: Te llevas bien con quien le tienes confianza.

LETY: Conviviendo con él o con ella...

[Y a la pregunta sobre qué quiere decir convivir]

LETY: Pues convivir mucho con ella es conocerla, platicar, contarse los problemas, salir de paseo juntas... cosas así.

Para estas adolescentes, la confianza es central en su definición de amistad. Para que la amistad exista es necesario “convivir”, “conocerla”, “platicar” y “contarse los problemas”. Para poder contarlos se requiere la confianza. Traicionar la confianza es una falta grave como veremos más adelante.

No sólo es importante escuchar a las amigas, sino apoyarlas. Así lo dice Fernanda, integrante de un trío de segundo año que lleva uniforme bombacho al estilo cholo:

FERNANDA: ... 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, como primas, de hecho aquí decimos que somos primas...si se meten con mi amiga, aunque no sea mi familia es como si se metieran con todas.

Fernanda y su grupo tienen lazos fuertes, se consideran como “hermanas” o “primas”, como familiares. La hermandad –un concepto emparentado con el de familia– no permite agresiones de extraños. No sólo en esta hermandad, sino en todos los grupos de pares observados, la amistad implica también lealtad para defender a las amigas de otras chicas y grupos.

Las chicas de secundaria, al igual que las y los adolescentes de bachillerato, a veces usan indistintamente la denominación de compañeros y amigos (Grijalva, 2010), sin embargo, saben diferenciar los amigos íntimos de los compañeros (Hernández, 2007): durante la entrevista grupal, Eliana le dice a su compañera: “No seas mensa, un amigo o amiga es al que le cuentas todas tus cosas, tus problemas y a un compañero nomás lo saludas”. Con amigas y amigos comparten su intimidad. Los compañeros son muchos más, son los que circulan por el mismo espacio y, dada la ausencia de intimidad, “nomás los saludas”.

En ocasiones el compañerismo implica la complicidad para “irse de pinta” o para participar “a escondidas” en la ingesta de alcohol, como en el siguiente caso durante una excursión escolar:

SANDRA: Cuando nos llevaban a las grutas iba con otra niña, y que esta Michelle y otras se compran dos micheladas de un litro, y que se compran también un coco con vino, y luego tenían una botella de vino por acá escondida y se la echaron... El maestro ni se los notó...

Estos eventos se realizan en grupos femeninos o mixtos. En esta práctica juvenil, las chicas pretenden comportarse como adultos, y rompen las restricciones vigentes mediante el secreto, el sigilo y la confabulación grupales. Todo ello otorga a la convivencia una complicidad amistosa de carácter temporal que muchas veces no llega a concretarse en amistad.

Motivos por los que pelean las chicas

Las chicas no sólo platican sus problemas o se unen para romper reglas en complicidad. También los conflictos y la violencia forman parte de su cotidianeidad en la escuela, de su sociabilidad y de su proceso de subjetivación.

Dos chicas de segundo año, Michelle y Sandra, cuestionaron mi inquietud por entender las peleas entre jovencitas (usamos en la descripción de observaciones, la voz en primera persona de Mejía, quien realizó el trabajo de campo). Este interés me permitió preguntarles sobre los motivos para llegar a los golpes. Mencioné la mirada de barrida como una posible causa. Sandra comprendió mi propósito y ofreció: “Bueno, lo voy a analizar y luego le explico”. Una semana después dijo:

SANDRA: Ya pensé en lo que usted quiere saber....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 muestra un alto grado de reflexividad sobre las relaciones entre sus pares y los motivos para sus peleas. Si bien la pregunta inicial se refería a enfrentamientos físicos, luego encontramos que estas razones pueden estar presentes en todos los tipos. En primer lugar, Sandra cita como motivo para pelear a la “defensa del prestigio personal”. Éste es importante porque define la posición de una chica dentro del grupo de adolescentes (Buelga *et al.*, 2009). Sandra menciona a “los chavos” como segunda razón para pelear. Otras chicas de la misma secundaria y turno también explicaron que los problemas entre ellas son por rivalizar y disputarse la atención de un chico: “normalmente los pleitos siempre son por los chavos, que ‘ése es mío’, ‘yo lo vi primero’, ‘a mí me quiere más’, ‘tú no lo alcanzaste a agarrar’”. Sus respuestas indican la importancia de la atención del sexo masculino en la sociabilidad del mundo adolescente femenino. 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 últimos motivos 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 dijo que las peleas se llevan a cabo “para ser populares”. La popularidad integra el sentido de ser buscada por chicas y/o chicos para convivencias juveniles y se relaciona con el prestigio. “Ser popular” influye directamente sobre las oportunidades para socializar. Relacionando las respuestas de Sandra podríamos pensar que el prestigio se defiende o la popularidad se gana frente a las rivales por la atención de los chavos.

Sin pretender ser exhaustivos, es importante mencionar dos motivos más encontrados en el campo observado. El primero es la discriminación social. Iris, soportó durante dos semanas las insinuaciones, burlas, empujones o murmullos dirigidos por Valentina y sus seis amigas, tanto en el receso como en el camino hasta la parada del camión. El grupo repetía: “Iris no tiene clase”, “su mochila es barata, está rota y sucia”, “es una pobre que no sabe vestir”. En su contenido, los insultos que dirige el grupo de Valentina a Iris son ejemplo elocuente de discriminación social (Giménez, 2003) y, en su forma, de “acoso entre pares”⁴ (Olweus, 1993, en Benítez y Justicia, 2006).

El otro motivo es la traición y, a la vez, la ofensa al honor y al prestigio. Como vimos, la amistad se basa en la confianza. Isabel, de tercer grado, hurgando en la mochila de su amigo Juan, encontró unas cartas que revelaban el intercambio sexual entre él y Carla. Sorprendida por su contenido, Isabel avisó de su hallazgo a la trabajadora social, con graves consecuencias para los involucrados. Isabel rompió el delicado equilibrio de la amistad que se apoya en la confianza, la lealtad y la secrecía. La confianza mutua radica en la expectativa de que un amigo no revelará confidencias, no romperá promesas y no saboteará lazos vitales para el otro(a) dentro de su red de pares (Stanton y Urso, 2005). Isabel traicionó tanto la confianza de Juan como de Carla. Ésta la retó a pelear por la traición, pero también en defensa de su honor y prestigio como mujer.

Violencia simbólica

Denominamos violencia simbólica –a diferencia de la física– a la ejercida a través de gestos y agresiones verbales. Diferentes autores (Bjoerkqvist y Niemela, 1992; Simmons, 2006), enfatizan que las adolescentes usan preferentemente agresiones indirectas como el chismorreo.

Dada la ubicación inicial de la observadora en el área de orientación, tuvo acceso a conflictos que, en su mayoría, derivaron en violencia física a causa de violencias simbólicas. Esto no quiere decir que las simbólicas siempre tengan que terminar en confrontaciones físicas. Ejemplos como los aquí narrados seguramente ocurren en la convivencia diaria sin que lleguen a enterarse los maestros y orientadores.

La mirada de barrida

En un aula dos chicas de segundo año tuvieron una discusión por la propiedad de un lápiz. Una tercera, Andrea, intervino en defensa de su amiga.

La disputa le dio un pretexto para enfrentarse con Giovanna, su vieja rival. La tensión entre ambas aumenta hasta derivar en golpes durante el cambio de hora-clase, en ausencia de docentes. Ambas contrincantes son llevadas por la jefe de grupo al área de orientación, ahí se les entrevista. Andrea enfatiza que su rival la miró “como barrida” y le “gritó”, ambas señales de violencia simbólica que llevaron al intercambio de golpes. Giovanna también esgrime el argumento de la barrida:

ENTREVISTADORA: Yo no entiendo por qué se pelearon por un lápiz, a mí se me hace que esa no es la razón, es el pretexto, ¿cuál es el verdadero motivo del pleito?

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, y a mí no me gusta que me griten,...

GIOVANNA: ¡Mentiras!, ella me ha mirado feo, me ha barrido...

Las “miradas de barrida” buscan mostrar la superioridad, son formas de violencia relacional gestual. Dentro de las motivaciones y normas propias de las jóvenes rivales son concebidas como pautas de agresión y provocación (Owens, 2004; Ness, 2004).

El insulto de ser “zorra” o “puerca”

Para la Real Academia Española *insultar* es “ofender a alguien provocándolo e irritándolo con palabras o acciones”. Ofender es humillar, herir el amor propio o la dignidad de alguien, ponerlo en evidencia con palabras o hechos, e implica descalificarlo o desacreditarlo. Los insultos pueden tener referentes variados. Entre las adolescentes estudiadas, los insultos aparecieron en forma de descalificación social como en el caso de Iris (“no tiene clase”) o referidos al aspecto físico (“estás gorda”), tema muy importante para la construcción femenina como veremos más adelante en el caso de Andrea y Giovanna. Pero más frecuentemente las chicas se tacharon de ser chismosa, traidora o *zorra* o *puerca* implicando una descalificación moral.

El (des)calificativo “zorra” es frecuente y (re)sentido como uno de los más fuertes. Constituye una forma de agresión indirecta (Bjoerkqvist y Niemela, 1992) o “viboreo” (Saucedo, 1995) que consiste en “hablar mal de un chica” en el grupo de amigas.

ENTREVISTADORA: ¿Qué quiere decir zorra?

LOLIS: Ah pues no sé [risas de todas]... ¿Cómo le digo?, ¿cómo le puedo decir?

MARIANA: O sea que es una chica fácil, o sea, que se deja hacer de todo, no tiene o sea, respeto, que un límite, o sea que sí deja que la toquen...

Una zorra es quien no limita el contacto físico a los chicos y “se deja” hacer cosas, que –según interpretamos– no necesariamente llegan al intercambio sexual. El uso despectivo del término se completa con la identificación de los comportamientos permisivos de una chica “puerca”:

[Las chicas hablan de compañeras de primaria]

MARIANA: Ahí iban a todo, ahí se agarraban, se tocaban, de todo.

MARISA: Eran bien puercas, una niña que se llama Carolina, iba así con los niños, y todos la querían, pues dejaba que le tocaran y todo, y cuando jugaba así la tocaban.

Las adolescentes realizan comparaciones entre su conducta y la que observan en otras y, en este caso, descalifican. “No dejarse” implica poner ciertos límites en los juegos colectivos con los compañeros:

LOLIS: Por ejemplo nosotras tenemos un límite, de que nada más jugamos así, y nada más [hace señales de que se avientan]. Así de los hombros y ya,... así de tumbarlos con el pie [muestra cómo les meten el pie a los compañeros para hacerlos caer], ya después pero solamente cuando traemos el pants.

MARIANA: Cuando vienes con falda nunca.

Para ellas, las chicas respetables tienen que ser recatadas aun si participan en juegos de contacto físico que parecen formas incipientes, aunque burdas, de experimentación con el contacto heterosexual. Es decir, en los encuentros lúdicos con chicos ponen límites a la expresión erótica.

Dado el celo que estas chicas dedican a diferenciar su reputación, el insulto de zorra, es uno de los más fuertes y degradantes cuando se difunde públicamente por medio de chismes.

El “chismorreó”

El chismorreó y el viboreo de estas chicas comparten el propósito de dañar la reputación de una rival, generar entre el grupo una percepción negativa

de la persona e influir en el comportamiento de los demás hacia ella. Una leve diferencia entre ambos estriba en que mientras el primero busca esparcir el chisme para dañar y herir abiertamente a quien va dirigido; el viboreo suele mantenerse entre el grupo de amigas, como una agresión que fortalece y posiciona a sus creadoras en una jerarquía superior respecto de la chica criticada.

El asesor de segundo “C” llevó al área de orientación a cinco chicas que mostraban huellas de una pelea reciente. Una es la testigo, otra la ofendida, las otras tres escribieron y firmaron una carta donde difunden que “se mete con los compañeros” y la insultan repetidas veces (“es una zorra”, “una prostituta”). Ilustran sus palabras con dibujos que describen tales contactos sexuales. En el área de orientación se desarrolló el siguiente intercambio:

MÓNICA [una de las agresoras]: No sé por qué te molestas, si estamos diciendo la verdad.

ALEXANDRA: ¿Cuál verdad? Pruébalo... lo que pasa es que estás ardidada porque Juanjo me hizo caso a mí y no hallas como desquitarte. Eres una víbora.

MÓNICA: Seré una víbora pero no soy una puta como tú, que te acuestas con todos los del salón.

Aquí se muestran las “razones para pelear” señaladas por Sandra. Mónica y Alejandra se pelean “por el chavo”, “por rivalidad o envidia” y “por defender su prestigio”. El chisme es violencia simbólica indirecta. Las chicas emplean el chismorreo para infringir dolor psicológico a Alejandra y menoscabar su reputación. Con la circulación del chisme (por vía de la carta) buscan consensuar su juicio sobre ella entre los compañeros del grupo. De acuerdo con Saucedo (1995), por medio del recurso del chismorreo las chicas realizan una evaluación moral de algo que está sucediendo.

Tanto la acusación de ser “zorra” como la explicación del comportamiento “decente”, hablan de la importancia de la relación con el sexo masculino y de la construcción de una forma específica de “ser mujer”, de la delimitación y “discusión” –aunque de forma agresiva y violenta– de comportamientos aceptables en los encuentros con varones dentro de las normas del grupo de pares.

Violencias físicas en las peleas

La violencia física suele atribuirse más bien a los hombres, sin embargo, en los casos aquí trabajados (y en muchos observados) encontramos vio-

lencia física entre las adolescentes. Inclusive, muchas peleas femeninas adoptaron formas “masculinas”, como veremos. Aquí abordaremos también la escalada violenta y el paso de la violencia física a simbólica. Estos temas nos permitirán analizar la autocontención, la regulación grupal como contención externa y el papel del grupo como instigador/incitador de peleas.

La escalada violenta

El enfrentamiento entre Andrea y Giovanna se produce ante su grupo escolar, sin presencia adulta. Según el registro, el grupo primero alienta la pelea y luego contiene su escalada. Ésta tiene su origen en la reactividad ante la acción de la rival. La descripción del encuentro muestra una secuencia (frecuente) que inicia en el desafío verbal:

ANDREA [se acerca y dice]: ¿Qué pasa, qué traes con mi amiga?

GIOVANNA: No, es que ella me agarró mi lápiz

ANDREA: No, no es cierto, ella no te agarró tu lápiz...

Bajo el pretexto del lápiz empieza la discusión que deriva, como ya vimos, en el intercambio de violencia simbólica con las miradas de barrida. Andrea describe la escalada y su fluctuación constante entre la violencia simbólica y la física:

ANDREA: ...entonces yo le dije, estás robusta, 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, ya no me puedo detener, y me lanzo a puñetazos con quien sea...

Andrea insulta a Giovanna sobre su aspecto físico (“estás gorda”), y ésta responde con la primera violencia física: una cachetada. Siguen los primeros puñetazos (Andrea) y una tirada de pelos (Giovanna). Luego ambas dan paso al intercambio de golpes a puño cerrado. Las peleas con cachetadas y estirones de pelo suelen considerarse formas femeninas de pelear, pero al igual que las chicas observadas por Ness (2004), Andrea y Giovanna también pelean a puñetazos, estilo considerado como varonil:

GIOVANNA: 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.

El hecho de que Giovanna pegue “con las manos abiertas” parece ser interpretado como signo de debilidad y de que la pelea ya no es pareja. De ahí se determina el triunfo de Andrea sobre su rival y la jefa de grupo detiene el encuentro. Ness (2004) también encontró que las peleas se prolongan dependiendo de qué tan parejo va el enfrentamiento entre contendientes. Aquí la jefa de grupo –intermediario entre grupo y autoridades de la escuela– interviene para detener que la escalada pase a la violencia física extrema. Las normas grupales juegan un rol importante para regular y contener los golpes.

El caso muestra claramente la escalada violenta. De la rivalidad nacen las primeras violencias simbólicas –las miradas y el insulto–, de ahí pasa a violencias físicas leves –la cachetada y la estirada de pelos– y termina en una pelea a puñetazos. Presentado así parece una secuencia natural basada sólo en la reactividad. Sin embargo, cada participante decide si participa en la escalada o no.

Quando no pueden contener “el coraje”

En varios casos observamos que las chicas pasaron de la violencia simbólica a la física porque, según dijeron, “me dio muchísimo coraje”, “no me pude contener”. Dos amigas de tercer año vespertino en la secundaria “Independencia” acostumbran “ponerse a jugar pesado” cuando no tienen clase. “Se llevan feo” como dice la orientadora:

ORIENTADORA: Las chavas estaban platicando el viernes en una hora que les tocó libre. Primero de broma y luego de juego se empezaron a criticar [...]

ENTREVISTADORA: ¿Qué se criticaban entre ellas?

ORIENTADORA: Parece que el pelo, el peinado,... al menos eso es lo que me dijeron. 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 le dio contra la pared... las demás apenas pudieron detenerla de que le diera otra vez...

Aquí, un intercambio lúdico va entrando primero en el terreno de la violencia simbólica, conforme los insultos que se intercambian suben de tono y tocan el aspecto físico. Del insulto verbal una de las chicas pasa a una

violencia física grave: “se enojó y le pegó a la otra en la cabeza... y le dio contra la pared”. Las amigas que “juegan a criticarse”, por muy íntimas que sean, no siempre saben cuál es su límite de tolerancia. El enojo de Maribel se desata al recibir lo que percibe como ofensa que ataca su dignidad. Reacciona sin contener ni regular su violencia. Sólo la contención externa la detiene.

Del caso de la pelea entre Andrea y Giovanna trabajado en el apartado sobre la escalada de la violencia, analicemos el siguiente fragmento:

ANDREA: ...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 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 [...], ya no me puedo detener, y me lanzo a puñetazos con quien sea...

Andrea reconoce una escalada del sentimiento de ira, “me dio muchísimo más coraje” con la que parece explicar(se) su participación y su dificultad para contenerse en la escalada violenta.

Este paso a la violencia también puede ser controlado mediante la autocontención. Como vimos, Iris sufrió la discriminación del grupo de Valentina. Ella había escuchado durante tres semanas que Valentina y sus amigas repetían: “Iris no tiene clase”, “su mochila es barata, está rota y sucia”, “es una pobre que no sabe vestir”. Un lunes ya no se contiene, aunque no reacciona inmediatamente con violencia física, sólo acepta el reto de una pelea posterior.

ENTREVISTADORA: Entonces, ¿te afectó que te dijeran que eres pobre porque tienes tu mochila rota?

IRIS: Sí, lo sentí como muy importante. Y me dio coraje y ahí fue donde yo me dejé ir y dije, “pues ahora yo me defiendo, están insultándome”.

En los casos anteriores, las chicas explican el paso a la violencia física porque les dio “muchísimo coraje” o expresan “me *dejé* ir”. Furlan y Saucedo (2010) señalan que las y los adolescentes pueden tener dificultades para controlar sus reacciones de ira, ya que su capacidad para controlar impulsos todavía está en formación. También pareciera que dentro de las nor-

mas grupales se considera “normal” o “natural” dar el paso a la violencia física ante la ofensa y en momentos de mucha ira.

Quando “hay que pelear” o la provocación de los “calienta-cabezas”

Según las normas grupales de las chicas observadas, parece legítimo usar los golpes para lavar una ofensa, de manera similar a la tradición masculina, como constató también Thomas (2003).

Las peleas se realizan ante un colectivo. En reiteradas ocasiones, el grupo funciona como incitador de las peleas físicas.

Como vimos en el apartado sobre motivos, Isabel había traicionado la confianza de Carla. Esta la reta a pelear, Isabel se resiste, pero el grupo la incita a asumir la pelea. Son los “calienta-cabezas” que la retan, la insultan, la devalúan, la presionan para desatar su ira. Son los promotores del encuentro a través de insultos:

ISABEL: ...me comenzaron a decir que Carla decía “que yo era una coyona”, “que se me abría”...bueno... todos me decían que “yo era, así, bien miedosa si no me peleaba”, o algo así... y yo les decía que sí me iba a pelear, no les hacía caso y seguían molestándome con eso. Entonces yo les dije “bueno, dejen de molestarme, la que se va a pelear soy yo y si a alguien le van a pegar es a mí, o sea, yo sabré qué hacer”. Y me dijeron “no es que se te abre, eres una coyona”.

Aunque Isabel no quiere pelear, el grupo de pares la incita a dar el paso. El consenso general es que Isabel “se abrió”, un insulto usado entre hombres para estigmatizar a alguien como mujer. Según las reglas grupales si Isabel no peleaba sería vista como cobarde.

La influencia del grupo de pares, en este caso y el siguiente, llega a incitar, concertar, vigilar e incluso contener peleas físicas. El caso de Iris y Valentina es ilustrativo al respecto. Recordemos que Iris aceptó pelear con Valentina al sentirse insultada. Con frecuencia las peleas se realizan en horarios y espacios fuera del control escolar porque deben tener público y prolongarse hasta identificar claramente una ganadora y una perdedora. En este caso, el encuentro tuvo lugar en un parque que se encuentra a más de medio kilómetro de la escuela. En su esquina sureste hay una especie de ruedo marcado por la disposición circular de ladrillos rojos. Este es el espacio para “arreglar” las rivalidades y disputas en busca de un nuevo equilibrio entre pares.

Cecilia, una “niña aplicada” íntima amiga de Iris, quien por su estatus no recibió el acoso de Valentina y sus amigas, describe la pelea:

El lunes empezaron a difundir en la escuela que nos íbamos a pelear y nosotros no queríamos ir. Pero nos fueron llevando el viernes por todo el camino, azuzándonos, nosotros no íbamos a pelear, íbamos a platicar en la plaza. Y les dijimos: “nosotros venimos a hablar, queremos arreglar las cosas hablando”. Pero entonces hicieron un círculo y nos encerraron y nos empujaron a pelear con ellas. Yo vi a Iris que estaba ya muy enojada, entonces traté de calmarla y no se calmó. Entonces el pleito empezó y varias intentaron golpearla. Yo lo que hice fue detener a las otras y decir: “no, déjenlas solas, que sean Iris y Valentina, ellas son las del problema”. Había muchos, aunque nosotros no habíamos dicho nada, había muchos de la escuela que habían ido a ver el pleito, principalmente de segundo y de tercero. Y compañeros de ellas gritaban y gritaban...

El proceder grupal estimuló la violencia. Antes y durante el evento, el grupo de compañeros incitó y presionó verbal y físicamente a ambas contrincantes a llevar a cabo esta pelea anunciada: “empezaron a difundir en la escuela que nos íbamos a pelear”. Cecilia e Iris aún intentaron un mecanismo “civilizado”, “queremos arreglar las cosas hablando”. Un movimiento grupal (“hicieron un círculo y nos encerraron”) empuja a Iris contra su rival, así se completa el efecto emocional de los gritos que calientan cabezas y la impulsan a pelear. Probablemente “Iris que estaba muy enojada”, respondió a golpes y “entonces el pleito empezó y varias intentaron golpearla”.

Quizá por su estatus, la contención de Cecilia logra que dejen pelear solas a las rivales. Enojada, Iris asume la formalidad de la pelea y gana. En el registro consta que Iris logró lesionar a Valentina en un ojo. Solo entonces el grupo detuvo la pelea. Para las normas grupales que rigen los encuentros, una ganadora debe identificarse bajo una clara superioridad. Los grupos también detienen las peleas cuando resultan demasiado violentas, como vimos en el caso de Maribel. Las peleas tienen la función de obtener o preservar el prestigio, la reputación personal y el predominio sobre una rival. Sirven para enfrentar ofensas y chismes de manera abierta y pública en busca de un nuevo equilibrio entre pares. Equilibrio social que el grupo regula en ocasiones al incitar al pleito y, en otras, conteniendo su escalada hacia la violencia extrema.

Conclusiones

En los casos analizados encontramos como motivos frecuentes para la violencia entre las chicas –según ellas mismas declaran– la rivalidad y envidia por los chavos, la búsqueda de popularidad entre sus pares, la defensa del honor y del prestigio luego de una traición; la defensa “legítima” frente a la discriminación por clase social y la ofensa (“ser zorra”) que califica la falta de decencia femenina en relación con los chicos. En este caso subyace la descalificación moral. Otro insulto que aparece impulsando las peleas va dirigido al aspecto físico –“estás gorda”– y pone en entredicho la ubicación de una chica ante el ideal social de belleza.

Algunos de estos motivos evocan las agresiones instintuales entre animales que están en la base de su organización social: la lucha por la posición grupal y por el interés de los varones. Pero en los grupos humanos los instintos biológicos han sido culturalmente moldeados en un largo proceso histórico y civilizatorio, y aparecen como una amplia gama de motivos para las acciones violentas como los mencionados. A la vez las modulaciones culturales califican ciertas violencias simbólicas o físicas como leves o graves y legitiman, o no, ciertos actos de violencia simbólica o física en determinadas situaciones.

Las chicas de nuestros casos asumen como legítima la defensa ante insultos graves o actos de violencia física. En la bibliografía sobre violencia en la escuela y entre adolescentes, que tematiza los motivos y formas de violencia, aparece poco el tema de la defensa necesaria y legítima. Probablemente tenga que ver con el ideal de nuestros tiempos para la sociedad en conjunto y para la educación de las futuras generaciones: *toda violencia es indeseable*, nuestras interacciones deben aspirar a la convivencia pacífica y debemos usar otras formas de resolver nuestros conflictos.

Pero las adolescentes construyen, como sabemos desde los estudios sobre socialización y grupos, sus propios valores y normas que –aún– no se ajustan a las expectativas adultas. A partir de las normas y reglas construidas grupalmente por las adolescentes en las escuelas observadas hay violencias “legítimas”. Incluso el paso de la violencia simbólica a la violencia física les parece frecuentemente algo “natural”, y justifican las reacciones abruptas y el escalamiento de la violencia cuando les da “muchísimo coraje”.

Cuando las adolescentes dicen “no pude detenerme”, saben que sí es posible detenerse. Saben que la carga agresiva de la ira puede detenerse o

canalizarse de otra manera, que hay auto-regulación. Es el caso de Iris que por mucho tiempo no respondió al acoso de un grupito de chicas y, en un momento de coraje, aceptó el reto para una pelea posterior que luego intenta evitar.

La regulación que aparece con más nitidez en los relatos obtenidos a través de conversaciones con las adolescentes, es la grupal, no sólo para detener, sino a veces también para alentar peleas. 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.

El grupo detiene peleas cuando hay exceso de violencia física que deja lesiones (“un chichón”). Al parar la violencia física excesiva reconocen que la sociedad castiga la lesión física –en nuestros registros tenemos varios eventos de madres que vienen al área de orientación y hablan de la posibilidad de hacer una denuncia ante el ministerio público y/o recibir el pago de la atención médica– y los alumnos saben que la escuela puede expulsarlos.

La regulación grupal también detiene una pelea física cuando una de las contrincantes muestra clara inferioridad pero, por otro lado, también alienta peleas físicas, como la concertada en lugar conocido fuera de la escuela. Ambas conductas son un claro indicador de que, según las normas grupales de las chicas en los planteles observados, las peleas físicas son “legítimas” o “necesarias” para defenderse de ofensas y/o establecer jerarquías.

Ante nuestras observaciones de la naturalidad de la violencia física entre las adolescentes surgen preguntas sobre el papel de la violencia social, de la escuela y la familia: ¿siempre ha sido así? Es decir, ¿las (y los) adolescentes pasan por una fase de usar la violencia física, antes de afianzar la contención y usar otras formas de resolver conflictos? ¿O es un fenómeno nuevo, fomentado por diversos medios?

La información presentada no permite responder estas preguntas, y analizar la actuación de los maestros, orientadoras y directivos tendrá que ser tema de otro artículo. Pero pensamos que la construcción de normas grupales adolescentes, diferentes a las de la familia y de la escuela, es un paso importante en el proceso de subjetivación, en la construcción de normas personales. La agencia en la construcción o modificación de normas es una

experiencia importante para el proceso de subjetivación. También lo es la participación en la regulación grupal y las vivencias de la auto-contención o no. Las vivencias y experiencias en las prácticas relacionales, desde la amistad hasta la pelea física son la base de los procesos de sociabilidad, socialización y subjetivación, procesos que participan en la construcción de la identidad.

Muchos datos apuntan a la construcción de la identidad femenina y de la sexualidad en las prácticas relacionales de las chicas: los chicos son motivo de popularidad, envidia y rivalidad; los insultos sobre comportamientos eróticos y sexuales y los que son sobre el cuerpo y la belleza son considerados graves. De modo que cabe preguntarnos si no estamos asistiendo a la creación de una nueva feminidad entre las adolescentes. Una feminidad con fuerte presencia de la violencia física que se difunde a través de los celulares, los medios y la red. Una feminidad que ya no se rige por parámetros de sometimiento, dependencia o pasividad sino que se está construyendo en intercambios caracterizados por competencia, confrontación, uso de la fuerza física, predominio y proactividad. Hasta hace poco, todos estos atributos eran considerados propios de la construcción de la identidad masculina.

Notas

¹ Si bien esos estudios fueron realizados con adolescentes del nivel bachillerato, pensamos que estos motivos valen también para estudiantes de secundaria.

² En este trabajo usamos el concepto de “civilidad” y de “violencia” en un sentido diferente al propuesto por Charlot (1997) referido en Furlan (2003) quien distingue “en el ámbito escolar entre “violencia”, e “incivilidad”, esta 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”.

³ De hecho las cifras de la gráficas 83 y 84 no permiten verificar esta frase, ya que no distinguen si el agresor fue hombre o mujer, compañero o maestro. Lo que sí confirma la gráfica 84 (p. 107) del Informe es que las niñas de secundaria sufren más este tipo de agresiones que

los varones; tipo de agresión física sufrida por niñas de secundaria (en paréntesis la frecuencia para los alumnos hombres): me empujaron 25.1% (17.9%), jalón de cabello 22% (10.1%), patada 9.4% (22.7%), bofetada 6.9% (8.9%), me aventaron cosas 9.2% (8.6%), me tocaron sin consentimiento 7.3% (5.6%), me golpearon con objetos 4.2% (5.2%), puñetazo 3.4 (14.9%).

⁴ En México, Velázquez (2009:57) reporta en su estudio con estudiantes de secundaria del Valle de Toluca 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 física o psicológica reiterada.

Referencias bibliográficas

- Aguilera, Ma. Antonieta; Muñoz, Gustavo y Adriana Orozco (2007). *Disciplina, violencia y consumo de sustancias nocivas a la salud en escuelas primarias y secundarias de México*, Ciudad de México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Benítez, Juan y Fernando Justicia (2006). “El maltrato entre iguales: descripción y análisis del fenómeno”, *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, vol. 9, 4(2), pp. 151-170.
- 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.
- 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, vol. 9, núm. 1, pp.127-14.
- Carbonell, J. L. y Peña, A. I. (2001). *El despertar de la violencia en las aulas. La convivencia en los centros educativos*, Madrid: Editorial CCS.
- Crick, Nicki y Jennifer 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 EJ539853).
- Coleman, James (1961). *The adolescent society*, Nueva York: Free Press.
- Dreier, Ole (2005). “Trayectorias personales de participación a través de contextos de práctica social”, en Pérez Gilberto; Irma Alarcón, Juan Yoseff y Alejandra Salguero, (comp.), *Psicología Cultural*, vol. 1, Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores de Iztacala, UNAM.
- Dubet, François y Danilo Martuccell (1998). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*, Buenos Aires: Editorial Losada, Biblioteca Pedagógica.
- Elías, Norbert (1987). *El proceso de la civilización*, Ciudad de México: Fondo de Cultura Económica.
- Furlan, Alfredo (2003). “Parte III. Procesos y prácticas de disciplina y convivencia en la escuela. Los problemas de la indisciplina, incivildades y violencia”, en Furlan, Alfredo; Juan Piña, y Lya Sañudo, *Actores, acciones y prácticas educativas. La Investigación Educativa en México 1992-2002*, Ciudad de México: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, pp. 245-258.
- Furlan, Alfredo y Claudia Saucedo (2010). *El papel de las escuelas en la indisciplina y la violencia escolar*, Ciudad de México: Facultad de Estudios Superiores Iztacala, UNAM.
- Foladori, Horacio (1995). *Conferencia sobre violencia intrafamiliar*, Torreón, México, comunicación verbal.
- Giménez, Gilberto (2003). *Las diferentes formas de discriminación desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento social*, Ciudad de México: Instituto de Investigaciones Sociales-UNAM.

- Grijalva, Olga (2010). *Las apariencias como fuente de las identificaciones en la construcción de las identidades juveniles y en la formación de grupos de pares*, tesis de doctorado, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Guerra, Irene y Elsa Guerrero (2004). *Qué sentido tienen el bachillerato. Una visión desde los jóvenes*, Ciudad de México: Universidad Pedagógica Nacional.
- Hernández, Joaquín (2007). *La formación de la identidad en el bachillerato: reflexividad y marcos morales*, tesis de doctorado, México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Holland, Dorothy; William Lachicotte; Debra Skinner y Carole Cain (1998). *Identity and agency in cultural worlds*, Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Lorenz, Konrad (1971). *Sobre la agresión, el pretendido mal*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Maffesoli, Michel (2004). *El tiempo de las tribus. El ocaso del individualismo en las sociedades posmoderna*, Ciudad de México: Siglo XXI.
- Manrique, Rafael (1994). *La psicoterapia como conversación crítica*, Madrid: Libertarias Prodhufi.
- Ness, Cindy (2004). "Why girls fight: female youth violence in the inner city", *The ANNALS of de American Academy of Political and Social Science*. Disponible en: <http://ann.sagepub.com/cgi/content/abstract/595/1/32>.
- Organización Mundial de la Salud (2001). *World Health Organization. Global efforts towards violence prevention* (ponencia), Primer Congreso Internacional de Estudios sobre la Violencia, París.
- Ortega, R. y Mora-Merchán J. (1997). *Violencia escolar: mito o realidad*, Sevilla: Mergablum.
- Ortner, Sherry (2005). "Subjectivity and Cultural Critique", *Anthropological Theory*, vol. 5, pp. 31-52.
- Owens, Larry; Rosalyn Shute y Phillip Slee (2004). "Girls' Aggressive Behavior", *Prevention Researcher*, vol. 11(3), septiembre.
- Saucedo, Claudia (1995). *Expresiones genéricas de los adolescentes en el contexto sociocultural de un CONALEP*, tesis de maestría, Ciudad de México: Departamento de Investigaciones Educativas, CINVESTAV.
- Saucedo, Claudia (2004). "El "relajo y el "respeto" en la escuela: formas culturales de participación en el marco de la disciplina escolar", en Furlan, Alfredo; Saucedo Ramos, Claudia L. y Lara García, Baudelio (coord.) *Miradas diversas sobre la disciplina y la violencia en los centros escolares*, Guadalajara, Jalisco: Universidad de Guadalajara, Secretaría de Educación, pp. 35-51
- Saucedo, Claudia (2006). "Estudiantes de secundaria. Sus apropiaciones de recursos culturales para recrear su condición como jóvenes en la escuela", *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, vol. 11, núm. 29, pp. 403-429.
- Sanmartín, José; Raúl Gutiérrez, Jorge Martínez y José Luis Vera (coord.) (2010). *Reflexiones sobre la violencia*, Ciudad de México: Siglo XXI Editores.
- Secretaría de Educación Pública/UNICEF (2009). *Informe nacional sobre violencia de género en la educación básica*, Ciudad de México: SEP/UNICEF.

- Simmel, George (2002). *Sobre la individualidad y las formas sociales. Escritos escogidos*, Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Simmons, Rachel (2006). *Enemigas íntimas, agresividad, manipulación y abuso entre las niñas y las adolescentes*, Ciudad de México: Océano.
- Stanton, Ricardo y Stephanie Urso (2005) "Adolescent peer networks as a context for social and emotional support", *Youth & Society*, vol. 36, núm. 4, junio, 379-417. Disponible en <http://yas.sagepub.com/cgi/content/abstract/36/4/379>. DOI: 10.1177/0044118X04267814
- Thomas, Sandra (2003) "Identifying and intervening with girls at risk for violence", *The Journal of School Nursing*, vol. 19, núm. 3, pp. 130-139.
- Velázquez, Luz María (2009). *El cuerpo como campo de batalla*, Toluca: Servicios Educativos Integrados al Estado de México.
- Weiss, Eduardo; Irene Guerra; Elsa Guerrero; Joaquín Hernández; Olga Grijalva y Job Ávalos (2009). "Jóvenes y bachillerato en México: el proceso de subjetivación, el encuentro con los otros y la reflexividad", *Propuesta Educativa* (Flacso Argentina), año 18, núm. 32, noviembre, pp. 85-104.

Artículo recibido: 28 de octubre de 2010

Dictaminado: 15 de diciembre de 2010

Aceptado: 11 de enero de 2011