



Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista  
Latinoamericana  
E-ISSN: 1984-6487  
mariaglugones@gmail.com  
Centro Latino-Americano em Sexualidade e  
Direitos Humanos  
Brasil

Tomasini, Marina  
Hacerse el malo. Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas  
secundarias de Córdoba, Argentina.  
Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana, núm. 15, diciembre, 2013, pp. 86-112  
Centro Latino-Americano em Sexualidade e Direitos Humanos  
Río de Janeiro, Brasil

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293328993005>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica  
Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal  
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

# Sexualidad, Salud y Sociedad

REVISTA LATINOAMERICANA

ISSN 1984-6487 / n.15 - dec. 2013 - pp.86-112 / Tomasini, M. / [www.sexualidadsaludysociedad.org](http://www.sexualidadsaludysociedad.org)

## ***Hacerse el malo.***

**Interacciones cotidianas entre estudiantes  
varones de primer año de escuelas secundarias  
de Córdoba, Argentina.**

**Marina Tomasini**

Doctora en Psicología  
Investigadora de CONICET  
Córdoba, Argentina

> [marinatomasini@hotmail.com](mailto:marinatomasini@hotmail.com)

**Resumen:** Este artículo se centra en los intercambios cotidianos entre estudiantes varones de primer año, de escuelas de sectores populares de la ciudad de Córdoba, Argentina. Se propone aportar una mirada de la violencia entre compañeros como emergente de la trama de relaciones juveniles en el particular escenario de interacción constituido en el inicio de la escuela media, donde se activan y reconstituyen taxonomías sociales. Se toma como analizador la categoría social local *hacerse el malo* y en torno a la misma se articulan analíticamente ciertos *imperativos identitarios* anclados en las construcciones de género con algunas manifestaciones de violencia entre estudiantes. Se caracteriza la construcción de la actuación denominada *hacerse el malo* a través de un juego de diferencias y oposiciones, de modo tal que se enfoca el análisis en las diferenciaciones entre estudiantes varones en el proceso rutinario de producción del género.

**Palabras claves:** violencia; género; identidad; estudiantes; escuela media

***Bancar o valentão. Interações cotidianas entre estudantes masculinos de primeiro ano de escolas secundárias de Córdoba, Argentina***

**Resumo:** Este artigo se centra nos intercâmbios cotidianos entre estudantes masculinos do primeiro ano de escolas de setores populares da cidade de Córdoba, Argentina. Propõe-se contribuir com um olhar sobre a violência entre companheiros como algo que emerge da trama de relações juvenis no cenário particular de interação constituído no início do ensino médio, onde se ativam e se reconstituem taxonomias sociais. Toma-se para análise a categoria social local *bancar o valentão*, e em torno dela articulam-se analiticamente certos *imperativos identitários* ancorados nas construções de gênero com algumas manifestações de violência entre estudantes. Caracteriza-se a construção da atuação denominada *bancar o valentão* através de um jogo de diferenças e opostos, de modo tal que se foca a análise nas diferenciações entre estudantes masculinos no processo rotineiro de produção do gênero.

**Palavras-chave:** violência; gênero; identidade; estudantes; ensino médio

***Playing mean. Everyday interactions among male high school freshmen in Cordoba, Argentina***

**Abstract:** This article focuses on every day interactions among male eighth graders (high school freshmen) in the poorer districts of the city of Cordoba, Argentina. It looks at violence among classmates as emergent among youth context of early secondary school, where social taxonomies are activated and reconstituted. The local social category *playing mean* works as analyzer of gender-based identity in the process of student differentiation, performing a game of differences and oppositions in the routine process of *doing gender*.

**Keywords:** Violence; Gender; Identity; Students; Secondary school

## ***Hacerse el malo.***

Interacciones cotidianas entre estudiantes varones de primer año de escuelas secundarias de Córdoba, Argentina.

### **Introducción**

Este artículo aborda ciertos modos de vinculación entre varones<sup>1</sup> de primer año de dos escuelas secundarias de la ciudad de Córdoba y analiza, específicamente, una categoría de uso corriente por parte de los estudiantes: *hacerse el malo*. Esto refiere a una fachada intimidatoria que puede ser asumida en situaciones definidas por sus actores como juegos, así como ante otras situaciones llamadas “peleas en serio”. Se constituye centralmente a partir de actitudes corporales, gestos y modales amenazantes, como las miradas desafiantes, las paradas con el pecho hinchado, los empujones, acompañados o no de incitaciones verbales o insultos. Cuando esta actitud se significa como una *provocación*, alude a un reto para medir el aguante o resistencia del otro en los juegos corporales, o bien a una forma de “buscar pelea” para posicionarse en cierta jerarquía de grupo o resolver un conflicto. Mientras que cuando es significada como una actitud *defensiva* o de *autoprotección* refiere a una forma de poner un límite a alguien, o un modo de accionar para no perder el respeto grupal ante situaciones de humillación o de intento de sojuzgamiento.

*Hacerse el malo* es considerado en este artículo como parte de las demostraciones de identidad que se producen en –y para– las demandas de las diferentes interacciones en la cotidianeidad escolar. Con el ingreso a la escuela secundaria y la conformación de nuevos cursos se intensifica entre las y los jóvenes el proceso de conocimiento y reconocimiento, consistente en mirarse, evaluarse, mostrarse, en una dinámica de vinculación que conjuga, entre otros aspectos, seducciones, simpatías, indiferencias y hostilidades (García & Madriaza, 2005). Tal ámbito delimitado de relaciones con otros desconocidos o apenas conocidos –pero con quienes se prevé compartir un trayecto de la vida escolar– genera un escenario de actividad que plantea con particular intensidad la necesidad de cuidar la imagen de sí proyectada ante los demás (Goffman, 1970).

Las definiciones *emic* reconstruidas en este artículo en torno a la categoría en cuestión visibilizan la construcción de diferencias entre compañeros en la vida

---

<sup>1</sup> Se utilizará en este trabajo los términos “chicos”, “chicas” o “varones” siguiendo la nominación asumida por los actores de los grupos estudiados.

social, en la escuela. En tal sentido la actuación “hacerse el malo” se constituye en relación a oposiciones como “ser grande y ser chico” o “activo y pasivo” así como a través de diferenciaciones con los lugares de “tonto” o “maricón”, que designan posiciones devaluadas en las tramas grupales de los casos estudiados.

El cuerpo adquiere centralidad a lo largo de los análisis presentados ya que, como se señaló, *hacerse el malo* es fundamentalmente una actitud corporal. Mediante el conjunto de posturas y gestos que expresan fuerza y dureza se acentúa la masculinidad, como propone Gilmore (1994), en un camino teatral hacia la virilidad. Aunque los chicos podían asumir diferentes estilos corpóreos, estos eran inscriptos dentro de una red de significaciones en un mundo de cuerpos valorados y jerarquizados. En su carácter de portador y productor de signos, el cuerpo habla y es hablado por las pautas sociales y culturales dentro de las que se lo reconoce como soporte de sentidos (Cecconi, 2011).

Con este artículo se espera aportar a la comprensión de determinados modos de vinculación entre varones que, desde un punto de vista externo –especialmente desde la mirada escolar– suelen asumirse homogéneamente como expresiones de violencia. Para sus actores, en cambio, sólo algunos hechos muy específicos de lo que denominaban “peleas en serio” se adecuaban a esta calificación. Las posturas y formas de trato intimidantes eran concebidas como parte de los juegos relacionales con los que se enfrentaban en la sociabilidad escolar.

El escrito se organiza en cinco apartados: a continuación se hace una breve presentación del estudio que dio lugar a este artículo. En la tercera parte se aborda la tensión entre “ser chico” y “ser grande”, como una de las tensiones identitarias centrales que afrontan los estudiantes de primer año en el escenario de la escuela media. En el cuarto apartado se analizan las prácticas y sentidos articulados en torno a la actuación “*hacerse el malo*”. En distintos sub apartados se expondrán los motivos atribuidos por los chicos y las chicas a dicha actuación; la construcción de la misma en un juego de diferencias y oposiciones; y, finalmente, se reconstruirán las estrategias practicadas por quienes eran objeto de los actos “del malo”.

En los comentarios finales se sitúan los análisis precedentes con aspectos contextuales de distinta escala: (i) el particular posicionamiento de los estudiantes de primer año a nivel de la relación con las compañeras de curso, con estudiantes más grandes de la misma escuela y con agentes educativos; (ii) el imaginario social que, en el contexto local, se ha constituido sobre los jóvenes de los sectores estudiados (su construcción como “peligrosos”) y su particular activación en la escuela, como escenario en el cual transitan el proceso de “volverse grandes”. Se discute, finalmente, cierta caracterización homogeneizante de la relación entre intimidación, violencia y jóvenes de sectores populares.

## Notas metodológicas

Los análisis presentados a continuación se basan en el trabajo de campo realizado a lo largo de los años 2010 y 2011, en dos cursos del primer año de dos escuelas de nivel medio de la ciudad de Córdoba. Los cursos estaban conformados por chicos y chicas de entre 12 y 14 años, que provenían de distintas escuelas primarias, de modo que la mayoría no se conocía. En general, el estudiantado de ambos establecimientos residía en barrios de precarias condiciones de urbanización; sus padres o madres eran trabajadores poco calificados o desocupados, que contaban con algún tipo de ayuda social del Estado.<sup>2</sup> En los documentos institucionales se caracterizaba a las y los estudiantes como “provenientes de sectores marginales” (caso A) y “familias de clase media-baja” (caso B). Los directivos y docentes hablaban de *población urbano marginal* o *chicos que pasan situaciones socio-económicas muy difíciles*.

A lo largo de todo el ciclo escolar se realizaron observaciones y registros *in situ* de los intercambios en las clases y los recreos; luego se hicieron entrevistas en pequeños grupos, de dos o tres estudiantes. A partir de la inserción en los casos en estudio, se fueron identificando ciertas configuraciones vinculares entre compañeros y compañeras, de modo que al invitarlos a hacer las entrevistas se cuidó especialmente el criterio de afinidad entre ellos y ellas, para evitar reunir a quienes tuvieran algún enfrentamiento en la cotidianeidad escolar que, por esta razón, pudiera producir exclusiones de discursos (Valles, 1999).

La estrategia metodológica se orientó a captar el mundo de significaciones desde la propia experiencia de sus actores, buscando el sentido subjetivo y social que le atribuyen a los acontecimientos de la vida escolar. Se construyeron relaciones conceptuales a partir de *significados locales* o *conceptos de experiencia próxima* (Geertz, 1994)<sup>3</sup> como “hacerse el malo”, y sus categorías opuestas: “maricón”, “otario”, “queso”, “estudioso”.

---

<sup>2</sup> En Córdoba los sectores medios de la población, que han sido los usuarios históricos del sistema educativo público, comenzaron a canalizar la formación de sus hijos hacia un creciente sistema privado muchas veces confesional católico, subsidiado por el Estado. Como parte de este proceso, la formación en instituciones de educación media pública o privada se convirtió, cada vez más, en un indicador de posición de clase (Blázquez, 2010).

<sup>3</sup> Geertz plantea que la gente emplea conceptos de experiencia próxima de modo espontáneo, con naturalidad, sin reconocer necesariamente o de modo explícito que se ven implicados ciertos conceptos, es decir que la experiencia próxima significa que “las ideas y las realidades sobre las que éstas informan se hallan natural e indisolublemente vinculadas” (1994:76).

## Escuela media y tensiones identitarias en los estudiantes de primer año

La escuela constituye un escenario cotidiano donde se encuentran –de modo más o menos conflictivo– actores con diversas trayectorias sociales y adscripciones identitarias. En sus intercambios, las chicas y los chicos pueden tejer relaciones significativas de complicidad, alianzas más o menos situacionales, solidaridades, amistades, seducciones, así como pueden experimentar incomodidad, malestar o humillación, entre otras emociones. Siguiendo a Goffman (*apud* Joseph, 1999) pueden darse relaciones de interconocimiento (con sus formas de control social y su lucha por el reconocimiento) como lazos débiles de simple co-presencia, cuyas experiencias en común van desde la intimidad a la superficialidad, de la cooperación al conflicto.

Más allá del carácter de las relaciones establecidas, podemos pensar que la cotidianeidad en la escuela plantea proximidad espacial y densidad relacional, sin reducir por ello las diferencias sociales. Distintos estudios, especialmente de la región, vienen señalando la heterogeneidad de trayectorias y la diversidad en el estudiantado como tendencia creciente a partir de la masificación de la escuela media en los últimos cincuenta años, intensificándose desde los noventa del siglo pasado (Dubet & Martucelli, 1998; Dayrell, 2007).<sup>4</sup> La escuela recibe grupos cada vez más heterogéneos de jóvenes, lo cual supone un desafío a su tradición de uniformización socio-cultural.

En tal contexto se ha hablado de: distancia entre las instituciones escolares y el mundo vivido por las y los estudiantes de distintos sectores sociales (Melo de Mendoza, 2002); tensiones entre ser alumno y ser joven, o co-existencia de *una subjetividad no escolar* y la *socialización escolar* (Dubet & Martucelli, 1998); diferencias y distancias entre la *cultura escolar* y las *culturas juveniles* (Tenti Fanfani, 2000) o *estilos juveniles* (Chávez 2010). La multiplicidad de espacios de socialización (Dayrell, 2007) hace que las y los estudiantes vivan en varios mundos a la vez (familia, escuela, grupos de amigos/as, redes virtuales), trasladando esquemas y valoraciones de una práctica a otra al tiempo que construyen identidades diferenciales en los diversos contextos y prácticas (Mejía Hernández & Weiss, 2011).

En los cursos estudiados, si bien había relativa homogeneidad en la condición

---

<sup>4</sup> Desde 1950 en Argentina se incrementó sustantivamente la población escolarizada entre 13 y 17 años de edad. La tasa de escolarización en 1960 ascendía al 45,9%, en 1991 al 59,3% y en 2001 al 71,5%. Asimismo, las diferencias son marcadas entre el ámbito rural y el urbano: en 2001, las tasas que se registran para el primer caso es del 56%, y para el segundo del 82%, según consta en el *Documento para la Mejora de la Educación Secundaria*, del Ministerio de Educación de la Nación de 2008.

socio-económica del estudiantado, se registraron diferentes filiaciones religiosas, nacionalidades (estudiantes argentinos, peruanos y bolivianos) y situaciones familiares, así como diversidad de prácticas extra escolares, consumos culturales y adscripciones estéticas. Estos últimos aspectos ingresaban como recursos activos en los procesos de diferenciación entre estudiantes de primer año, marcando divisiones simbólicas entre “ser chico” y “ser grande”. Entre los varones, aun con matices y tensiones, fue posible reconocer dos grupos.<sup>5</sup> Quienes buscaban proyectar una “imagen de grandes” (Goffman, 1970)<sup>6</sup> producían por lo general relatos de una vida extra escolar que transcurría en la calle, a través de prácticas deportivas, con relativa autonomización de los controles familiares, lo que posibilitaba salir los fines de semana. Había en algunos de ellos una producción estética que utilizaba elementos no permitidos en la reglamentación escolar, como gorras, capuchas o pantalones anchos con grandes bolsillos. Este cuadro se completaba, en algunos casos, con una marcada insistencia por destacar la poca adhesión al estudio y el desafío a los docentes (como contestarles burlonamente o molestar en clases). Estas opciones y manifestaciones no sólo colisionaban con el marco normativo de las escuelas; para muchos de ellos, construir un estilo juvenil requería un distanciamiento de las exigencias escolares así como de los criterios y valores transmitidos por profesores y directivos (como la vestimenta considerada adecuada o la forma correcta de expresarse).

En cambio, otros estudiantes se mostraban ante sus docentes, sus compañeros/as y la investigadora, como preocupados por el estudio; cumplían en general con las normas de la escuela y relataban una vida extra-escolar caracterizada por la permanencia en sus hogares, con relativa vigilancia familiar. Por cierto, no se trataba de grupos homogéneos; los chicos podían oscilar entre unas referencias identificatorias y otras, exaltando o minimizando unos u otros atributos situacionalmente.

Más allá de las actuaciones en las que se empeñaban algunos por mostrarse como grandes, los *varones como clase* eran sometidos a un proceso de devaluación por parte de sus compañeras. En general, ellas reprobaban su comportamiento en el

---

<sup>5</sup> Por una cuestión de focalización no se considera en este artículo el caso de las estudiantes, pero se realizó un análisis similar en cuanto a las diferencias entre ellas. Adquiría centralidad la corporalidad, para marcar estilos más añejados o más juveniles, ocupando un lugar destacado la ropa, los accesorios, los peinados, las posturas corporales, los estilos expresivos; esto que Goffman (1997) llamó la gestión de la apariencia para proyectar una imagen a los demás, como medio privilegiado por el cual se busca demarcar una identidad juvenil.

<sup>6</sup> Goffman (1970) habla de la *imagen* como el valor social que una persona reivindica a través de la línea de acción que adopta en el transcurso de una interacción. La imagen no se encuentra alojada en el interior o en la superficie de un individuo, sino que se encuentra difusa en el flujo de los acontecimientos del encuentro.



aula llamándolos “molestos”, “tontos”, “infantiles”, “inmaduros”, “desubicados” o “zarpados” [“zarparse”: excederse, extralimitarse]. La mirada infantilizadora se completaba con valoraciones desacreditantes en sus cualidades atractivas, ya que los consideraban “feos” o un “asco” por ser “chiquitos” o “enanos”. En cambio, ellas jugaban juegos de seducción en la escuela, como mirarse o mandarse mensajes con estudiantes de cursos superiores. Esto ha motivado comentarios misóginos de parte de algunos varones, por medio de los cuales sancionaban la sexualidad de sus compañeras. En una de las escuelas, un estudiante decía que las chicas de su curso eran “putas” porque: “...pasa un chico y ya le empiezan a silbar, pasa otro y le silban, pasa otro y le silban”.<sup>7</sup>

Se puede advertir así un escenario de interacción que sometía continuamente a los estudiantes a un *doble estándar* de valoración: la *mirada grupal* y la *mirada calificadora de lo escolar*, que no se agotaba en las acreditaciones sino que los cualificaba en tanto sujetos singulares y sociales (juicios sobre sus formas de hablar o sobre su presentación estética, por ejemplo). Desde ambos estándares se activaban códigos de percepción y apreciación que recreaban taxonomías sociales configuradas a partir de polos como lo adecuado y lo inadecuado, lo despreciable y lo apreciable, lo maduro y lo inmaduro. En tal escenario se puede comprender la particular intensidad que asumiría la necesidad de cuidar la imagen de sí proyectada ante los demás (Goffman, 1970), ya que los procesos de *reconocer* y *ser reconocido* estaban en juego incesantemente.

Mediante la sistematización de un conjunto de códigos locales se aprecia que, para referir a sus experiencias escolares, una de las expresiones más saturadas en el discurso de las chicas y los chicos se compone del verbo “*hacer*” más el sufijo “*se*”. Así, referían a *hacerse* ante los demás y en relación a determinadas demandas identitarias de la situación. *Hacerse ver* es el genérico que usaban para nominar aquellas actuaciones tendientes a mostrarse ante otros, motivadas por la necesidad de capturar la atención, de ser registrado y mirado. Junto con la búsqueda por hacerse visible y notable, aparecía también la necesidad de *ocultar(se)* y *replegarse*, como forma de protegerse ante un entorno en el que no confiaban, o del que anticipaban un trato hostil. Así, intentaban mantener ocultos una variedad de aspectos que iban desde sus situaciones familiares hasta sus gustos musicales.

Entre los varones aparecía una modalidad demostrativa característica, que en

---

<sup>7</sup> Si bien se produjeron intercambios de confrontación entre chicas y varones, con una considerable carga de agresión verbal, también se registraron conversaciones distendidas entre ellos y ellas: ciertas cercanías vinculares que incluían la posibilidad de hacerse confidencias, intercambios donde se jugaban solidaridades en tanto estudiantes sometidos a alguna “injusticia escolar” así como alianzas en contra de algún compañero o alguna compañera.

sus propios términos denominaban *hacerse el malo*. Como se adelantara, esto remite a una fachada<sup>8</sup> intimidante, orientada a demostrar la “dureza”, “la banca” y el “aguante” corporal, en un abanico amplio de situaciones que van desde el juego a la “pelea en serio”. Encierra el sentido de una actitud provocativa, como “buscar pelea”, “molestar” o “desafiar”, tanto como una actitud defensiva o de autoprotección; esta línea alude a una reacción amenazante o agresiva por medio de la cual se busca “poner un límite” a otro o accionar para no perder el respeto grupal.

En otras investigaciones locales (Quiroga & Silva, 2010; Bertarelli, 2012; Paulín, 2013), realizadas en escuelas que reciben a jóvenes de distintos sectores sociales, encuentran un sentido parecido tanto en la mencionada denominación como en otra, que es “hacerse el choro”. Ésta ha sido conceptualizada como la construcción de una fachada que busca un efecto de amedrentamiento para ganar (o no perder) el respeto grupal (Paulín, 2013). En los cursos estudiados, la expresión “hacerse el choro” era menos frecuente pero adquiría un plus de sentido con respecto a “hacerse el malo”. Tanto uno como el otro “buscan bronca” o “provocan”; pero el “choro” busca, además, un reconocimiento social especial a partir de la posesión de ciertos bienes de consumo, como pantalones o zapatillas de marca. Estas definiciones permiten visibilizar cómo, en escenarios donde las diferencias en cuanto a posición en estructura social son mínimas, se ponen en juego variados recursos de distinción para exhibir posicionamientos identitarios.

## Hacerse el malo

Los estudios sobre masculinidad ponen de relieve la relación entre el género masculino y la violencia, aunque diversas masculinidades se relacionan diferencialmente con ella (Gilmore, 1994; Connell, 1997; Montesinos, 2002; Lomas, 2007). Para Urresti (2011), el modelo tradicional de masculinidad puede definirse como la institución socio histórica de una normalidad dentro de la que funcionó la construcción de los roles de género. El mandato de “ser hombre” constituye una *imago* corporal; en la *hexis* varonil (disposiciones físicas, gestos y *performances*) radica la virilidad, esa apariencia dura, distante y de escasa o controlada gesticulación. En este conjunto de disposiciones gestuales y hábitos corporales anidan

---

<sup>8</sup> En Goffman (1997) la fachada alude a la dotación expresiva usada intencional o inconscientemente por un individuo durante su actuación ante un conjunto particular de observadores. Entre los componentes de la fachada se encuentran los modales (arrogantes, agresivos, gentiles, etc.), que indican acerca del rol de interacción que el actuante esperará desempeñar en la situación que se avecina.

mandatos de moralización: ser un hombre es no llorar, no demostrar emociones, no enrojecer como un niño, no mover las manos como un “mariquita”, hablar con tono engrosado, mirar a los ojos, estar dispuesto a irse a las manos cuando corresponda, no dejarse amedrentar por la presencia de otros varones, no abandonar la postura y sostener la mirada ante posibles amenazas. Sin embargo, es creciente el número de varones que construyen sus experiencias a distancia –o en contra– de ese modelo. Urresti plantea la existencia de un modelo heredado pero aún actuante, frente al cual se construyen nuevas formas mixtas, por momentos contradictorias. De modo que en torno a la masculinidad se destacan continuidades y rupturas, conflictos y arreglos, en el marco de las transformaciones en el rol de las mujeres en lo laboral, político y doméstico.

Algunos trabajos etnográficos, realizados con distintos grupos de varones de sectores populares en Argentina, proponen que el uso de la fuerza y la violencia se presentan como mecanismos centrales para controlar o resolver una situación conflictiva, o bien para demarcar límites entre los grupos, cohesionar a éstos, forjar sus identidades y alianzas grupales (Míguez, 2008; Silba, 2011). La experiencia corporal en los enfrentamientos físicos es relevante en la construcción identitaria de muchos varones, ya que a partir de dichas situaciones es posible demostrar “el aguante” y marcar distinciones entre los que “se la bancan” y los que “no se la bancan” (Alabarces & Garriga Zucal, 2008).

En la misma línea, en el contexto local, un estudio con jóvenes de una villa<sup>9</sup> de la ciudad de Córdoba analiza los enfrentamientos entre grupos de distintos barrios como instancias para disputar el honor de un grupo rival. A través de tales peleas devienen en chicos que “tienen calle”, valentía y capacidad de violencia ante posibles nuevos enfrentamientos. Estas prácticas con uso de violencia, muchas veces ritualizada y, en algún punto, posible de preverse, se presentan como constructoras de subjetividades masculinas (Previtali, 2010). En tanto, la etnografía que realizó Blázquez (2008) en los bailes de cuarteto<sup>10</sup> de Córdoba complejiza la comprensión de la relación de los jóvenes de sectores populares con la violencia. Este investigador propone que el cortejo heterosexual y la lucha homogenérica se convierten en pruebas últimas de la hombría de los sujetos. Las categorías que reconstruye en su trabajo permiten advertir diferentes sentidos en torno al uso de la fuerza física.

---

<sup>9</sup> La denominación “villa” en este caso alude a un asentamiento urbano caracterizado por una densa proliferación de viviendas precarias, con muy poco o ningún ordenamiento espacial.

<sup>10</sup> El cuarteto es un género musical nacido en Córdoba (Argentina) que se caracteriza por un ritmo movido y alegre. Surge en los años cuarenta como baile de la clase trabajadora, y en tanto tal, despreciado por la clase media y alta. Esta situación ha cambiado desde los noventa, cuando este género comenzó a tener pregnancia en distintos sectores sociales en Argentina.

Así, el “pisa coco” es definido como aquel que inicia riñas con el único objetivo de *descargar* su fuerza, y ejerce acciones consideradas violentas sólo *por gusto*. En cambio, el uso de la fuerza física por parte del denominado “carteludo” aparece, en última instancia, como racional e inevitable (por ejemplo, en defensa de una causa justa como la defensa de la honra familiar) a diferencia del *pisa coco* que es interpretada como irracional, desmedida y apremiante. De modo que no es sólo la fuerza física la que dota de masculinidad al sujeto, sino su uso, civilizado, medido, regulado por un código de honor masculino que supone cierta igualdad de los contrincantes. A su vez, aquellos se posicionan hegemónicamente con relación a un otro abyecto que deviene homosexual o travesti.<sup>11</sup>

Por otra parte, en los estudios de Género y Educación, desde los años ‘90 comienzan a estudiarse sistemáticamente distintas formas de construcción de masculinidad en la escuela (Subirats, 1999; Fainsod, 2008; Morgade & Alonso, 2008). Se ha analizado la negociación que realizan los estudiantes varones ante la tensión entre la percepción de feminización de sus actuaciones escolares (dedicación al estudio, obediencia a los docentes o pasividad en el aula) y los imperativos de la masculinidad hegemónica (Marsh et al., 2001; Renold, 2001; Dumais, 2002). Las implicancias que esto tendría en las relaciones entre compañeros pueden llegar hasta el abuso o el hostigamiento de algunos que son percibidos en una actitud “pro-escuela” ya que, como advierte Renold, las formas predominantes de constituirse en varón masculino pasan por la subordinación y patologización de posiciones subjetivas femeninas o masculinas alternativas. En algunas investigaciones se ha documentado la construcción de oposiciones entre “la cultura masculina del patio” y la “cultura femenina del aula” (Olavarría, 2003; Lomas, 2007). Se observó que durante el recreo cobraban relevancia entre los varones actuaciones con tendencia a la *fisicidad*, caracterizadas por un fuerte despliegue corporal donde se mide fuerza (Wenetz & Stigger, 2011).

En el contexto local, estudios recientes realizados en escuelas de distintos sectores sociales observan que la cobardía en los enfrentamientos físicos es sancionada para los varones. Aunque encuentran cuestionamientos y críticas a este modelo, son especialmente las chicas de sectores populares quienes perciben como un imperativo ineludible –para “hacerse respetar”– que sus compañeros se muestren “malos y du-

---

<sup>11</sup> La otra categoría reconstruida en esta etnografía es “el Rocha”, aquel que no tiene trabajo ni va a la escuela y vive de fiesta en fiesta. Por ello la vida de “el Rocha” es admirada por otros varones que envidian su posición independiente; pero al mismo tiempo, es despreciado como persona incapaz de realizar plenamente su masculinidad. En tal sentido, la devaluación de esta figura es relacionada por Blázquez con datos que aportan otros estudios (Rotondi *apud* Blázquez, 2008) sobre las masculinidades heterosexuales en los sectores populares, donde se realizan plenamente con la fecundización de una mujer y el ejercicio de la función proveedora.

ros”, demostrando disposición para el ejercicio de la violencia física (Paulín, 2013). Se ha registrado, asimismo, que cotidianamente entre chicas y chicos se producen intercambios de insultos, gritos y golpes, que por lo general son definidos como parte de un juego realizado para divertirse, para seducir, para llamar la atención, para mostrar la hombría, para construir pertenencias grupales, entre otros motivos. Las “luchitas” y juegos corporales son más frecuentes entre varones (Bertarelli, 2012), mientras que entre chicas los golpes e insultos se registran con menos frecuencia, aunque se han producido entre ellas peleas planificadas con anticipación resultando en lesiones en el rostro (Previtali, 2010; García Bastán, 2013).

En los dos cursos de primer año estudiados se observó un conjunto heterogéneo de vinculaciones entre compañeros: intercambios en torno a las tareas escolares, conversaciones donde hablaban de deporte, de gustos musicales, de “chicas” (entre otros temas) así como actos rutinarios, que ellos denominaban “molestarse”, y se producían en un continuo entre juego y pelea, llegando hasta enfrentamientos con agresiones físicas. Asimismo, los varones de primer año sostenían diversidad de intercambios con estudiantes de otros cursos, destacándose un trato prepotente hacia ellos por parte de los más grandes de la escuela.<sup>12</sup> Aunque también entre éstos encontraban un espacio de inserción relacional, en general, con familiares o conocidos del barrio, de quienes podían obtener apoyo o ser defendidos ante determinados hechos de maltrato.

En las notas de campo y en las entrevistas hay una profusión de referencias a los juegos corporales y las rutinas de “molestarse” dentro del conjunto de intercambios entre compañeros. Se arrojaban o se sustraían objetos, se pateaban la silla, se ponían motes, se pegaban puñetazos suaves en brazos o piernas, forcejeaban, se daban manotazos, se empujaban y perseguían por el aula. Estas actuaciones por lo general no se presentaban como problemáticas, porque la mayoría de las veces se mantenían dentro de límites lúdicos. Ellos sabían jugar el juego y esto requería cierto autocontrol, orientado por un conjunto de reglas tácitas: a) regular la fuerza en los juegos corporales; b) excluir determinados temas de las bromas (“no meterse con la familia”) así como moderar los epítetos en las “luchitas”; y c) discernir con quién se podía jugar y en qué contexto. Esto último significaba que, para que fuera un juego, había que estar habilitado por cierta condición vincular entre las partes, como ser considerado amigo o no mantener un enfrentamiento en

---

<sup>12</sup> Aquí planteaban intercambios ocasionales de gestos, miradas, comentarios con estudiantes poco conocidos de cursos superiores, donde los de primer año decían sentirse objeto de prepotencia. Relataron que en el baño les pateaban la cola cuando estaban orinando, se les burlaban por aspectos como el peinado o la estatura; asimismo decían que algunos los intimidaban con gestos y miradas.

la cotidianeidad escolar. La pertinencia contextual se ligaba con el conocimiento de las y los profesores que eran más tolerantes o “hacían la vista gorda”,<sup>13</sup> como decían, ante estos juegos.

Estos intercambios aparecían como *formas rutinarias de contacto* que los hacían circular en redes de pertenencia y generaba cohesión grupal, en la medida que les posibilitaba estar en conexión unos con otros y participar de ciertos códigos de relación. Desde el punto de vista de los estudiantes, *molestarse* y *jugar a las luchitas* se hacía porque: “nos divierte”, “nos gusta joder”, “somos chistosos”, “me gusta reírme”. Se generaban así espacios de diversión entre compañeros en los intersticios del formato escolar tradicional que era construido como su opuesto: “no me gusta el aula, tengo que venir y sentarme a escuchar a la profe”, “no me gusta estar en el curso porque te dormís, hay clases que son aburridas”, “a mí me da sueño estar en el aula”.

Sin embargo, en estos espacios grupales de diversión en la escuela surgía la actuación del que *se hace el malo*, quien desplegaba una búsqueda personal de cobrar notoriedad en pos del reconocimiento y posicionamiento grupal. Su acción era leída desde una motivación individual más que desde un interés de integración grupal, y esto atacaba el meollo de la sociabilidad. Como forma social ésta no tiene un fin último, ni un propósito externo que aglutine, ni un contenido ni un resultado, como planteaba Simmel (2002); el proceso permanece ligado estrechamente a los participantes y sus autorregulaciones. Todo está orientado a la asociación y su mantenimiento; las personalidades no deben enfatizarse de manera individual y todo lo que ellas tengan de importancia objetiva (fuerza, belleza, prestigio) no debe interferir.

La actuación *del malo* suponía pegar más fuerte de lo tolerado para mostrar su fuerza, meterse en el juego de otros, jugar al borde de la intimidación, buscar siempre al mismo compañero como blanco para exhibir su superioridad o para sojuzgarlo (“lo agarra de queso”, “lo agarra de tonto”) y hacer caso omiso de los límites que otro podía plantearle a su voluntad de jugar. Algunos de estos aspectos se expresan en las siguientes citas:

MT:<sup>14</sup> *Y a ustedes, ¿cómo los tratan sus compañeros?*

W: A mí bien, bah, yo creo

I: A mí más o menos

MT: *Más o menos ¿por qué?*

---

<sup>13</sup> Alude a una simulación por la cual se aparenta no ver algo que está sucediendo.

<sup>14</sup> MT corresponde a las intervenciones de la investigadora y las demás iniciales a los nombres de pila de los chicos entrevistados.

I: Por T., que siempre nos pega, nos pega fuerte  
W: Porque es grandote, es grandote y es abusivo, así, se cree que le puede pegar a cualquiera.  
MT: *Pero ¿cómo es la situación?*  
W: ... y viene y se *hace el malo*  
I: Si, te viene a molestar  
W: ... te pega o... estás escribiendo y te tira con papel  
(...)  
MT: ¿por qué creen que lo hace?  
I: Por mandar nomás (risas)  
W: Si, yo creo que es por eso... porque, porque es grandote  
MT: ¿Porque es grandote?  
W: Si, porque es grandote y es abusivo, es como que quisiera ser él todo...  
I: ... mandamás  
[Entrevista caso 2, año 2011]

[Están hablando de los “juegos de luchas”]  
M: ... no, todos no, nosotros lo hacemos jodiendo, pero el que es muy, pero muy hartante, el que no me soporto es el Q., siempre le pega a todos, ya me están haciendo enfermar.  
MT: ¿Por qué?, ¿Por qué le pega a todos?  
M: Porque le pega a todos sin razón así nomás.  
A: Pero yo no me dejo pegar, porque se dejan pegar, porque *se hace el malo* y dice que hace cagar a todos.  
(...)  
M: Pero molesta, es muy cargoso el chabón.  
A: Y cuando hacemos que él se enoje en serio así, no soporta nada y ahí es para pelear en serio (...) después cuando vos insultas a la madre, después no se la banca, empiezan a mariconear o te empiezan a pegar.  
[Entrevista caso 1, año 2010]

El que se *hacía el malo* generaba emociones negativas en otros compañeros (“enferma”, “harta”, “jode”, “molesta”), que vinculaban tal disposición emocional con la posibilidad de deslizarse del terreno lúdico al de la pelea. Aquí se plantea la tensión entre juego y violencia, diferenciado por sus actores como “peleas jodiendo” y “peleas en serio”, o “peleas con sangre”. El *malo* hacía peligrar las regulaciones que protegían contra la emergencia de la violencia, porque: utilizaba su fuerza de modo desmedido (“pega fuerte”); no reconocía el contexto adecuado (“estás escribiendo y te tira el papel”); planteaba su actuación de modo unidireccional (“siempre me jode”) y no recíproco (“después no se la banca”).

No obstante lo dicho, algunos estudiantes oscilaban y hacían alianzas circunstanciales con distintas posiciones. Esto es, por momentos eran espectadores cómplices del que *se hacía el malo*, se reían de sus bromas o arengaban sus actuaciones;



y por momentos, reprobaban sus excesos. Algunos pocos intentaban mantenerse al margen de estos intercambios y asumían cierto repliegue en la vida escolar: durante la clase permanecían en sus bancos, casi no se deslizaban por el aula, hablaban poco; en los recreos escuchaban música con auriculares puestos en sus oídos, sustrayéndose del contacto con los demás. De este modo, la trama de relaciones entre varones en cada curso estudiado, lejos de ser un tejido homogéneo, se constituía a partir de distintos posicionamientos, más o menos fluctuantes y móviles. Así era cómo se demarcaban diferenciaciones intragenéricas entre quienes compartían una categoría de edad, a partir de posicionamientos en relación a una matriz de masculinidad: dominancias, complicidades, negociaciones, subordinaciones, marginalidades.

### Los motivos del que "se hace malo"

La actuación del que "se hace el malo" dependía de las interpretaciones de los observadores, y esto ubicaba a sus actores ante cierta precariedad identitaria. Si bien momentáneamente adquiría notoriedad, podía ser visto como activo, dominante, divertido, y concitar adhesiones, por momentos el grupo de pares socavaba su imagen. De hecho, la expresión *hacerse*, desde el punto de vista *emic*, indicaba una actitud ostensiva de quien pretende mostrarse como alguien que no se es, o de buscar un reconocimiento que de otro modo no le es otorgado por el grupo.

Pese a ciertas similitudes en las características de la actuación, podían reconocer diferentes motivaciones subyacentes. Algunos se *hacían los malos* para *cobrar notoriedad* ("para hacerse ver"); otros buscaban cierta *jerarquización grupal* ("ser el mandamás") y otros lo hacían como *reacción defensiva* ante cierta hostilidad percibida. Es el caso de un estudiante que asumía actitudes desafiantes, ya que, según él mismo relataba, lo miraban y le "decían cosas" que le molestaban:

MT: ¿Y se han peleado en serio?

A: Pero no peleamos, él me metió un bollazo [puñete] acá así, me metió una cachetada así, y después no sé quién entra al curso y yo me fui para...

MT: ¿Y esa vez porque había sido?

A: No, porque eran los primeros días... (M. lo interrumpe).

M: Si, vos también *te hacías muy el malo*, le decías "¿qué es lo que mirás, qué es lo que mirás?"

A: Y, más vale.

M: No, pero a todos le decías lo mismo, hasta a mí me decías.

A: Si, porque me miraban y me decían cosas y a mí me molestaban. [Entrevista 2010]



García & Madriaza (2005) señalan dos aspectos relevantes en torno a la violencia e intimidación entre estudiantes, a saber: que pueden aparecer como *herramientas de conocimiento y/o* adquirir un *sentido preventivo*. Se constituye como herramienta de conocimiento del otro, de quien nada se sabe o que se presenta como un enigma, cuya alteridad es inasible. Este es un fenómeno más densamente explicativo en aquellos instantes iniciales de formación de un nuevo curso. En este momento se intensificarían los juegos exploratorios de conocimiento de los demás, así como determinadas actuaciones demostrativas para posicionarse grupalmente.

Por otra parte, la agresividad o las posturas amenazantes pueden tener sentido preventivo en la medida que se provoca o se pelea para evitar caer en una posición devaluada, aunque esto no siempre se logre. En el caso del estudiante de la cita precedente, su actitud ostensiblemente intimidante en sus primeros tiempos en la escuela era interpretada por otros compañeros como “cosa de negro” o “cosa de villero”, desacreditándolo con tales juicios.<sup>15</sup>

Esta fachada situacional de “malo”, asumida como reacción defensiva para poner un freno a otros, puede pensarse en la lógica de *búsqueda de respeto*; el *imponer respeto* se articularía con la figura negativa, que entre los estudiantes de los casos estudiados aparecía nominada como “ser agarrado de queso”,<sup>16</sup> “tomarte por tonto”, “ser agarrado para la cagada” y que implicaba una posición con riesgo de hostigamiento y humillación:

M: Si no te agarras a las trompadas, después te agarran de queso.

MT: *Tte agarran de queso?*

M: Si, te están pegando siempre.

T: Se te hacen los malos después, todo el tiempo.

M: Si, se te hacen los malos todo el tiempo... te están pegando, te empujan.

(...)

MT: *¿Y por qué lo agarraron de queso?*

T: No sé, porque lo tienen así...

M: Porque es muy buenito.

---

<sup>15</sup> En este uso del calificativo “negro”, el mismo no se liga al color de la piel sino que es un modo de significar parte de lo más bajo y abyecto de la sociedad (Blázquez, 2010). En cuanto al término “villero”, Guber (2004) destaca que en la construcción de tal identidad social hay dos ejes organizadores: a) la pobreza, como carencia de bienes y acceso a servicios, pero que se extiende como rasgo distintivo del “ser careciente” de un conjunto de recursos valorados socialmente (de motivación, de interés, de ganas de progresar); b) la inmoralidad, en la medida que el sistema de normas y valores que rige la vida de la “sociedad” les resulta ajeno quienes se rigen por esquemas propios.

<sup>16</sup> En nuestro medio, la expresión “agarrar de queso” se usa habitualmente como sinónimo de “tomar por tonto”.

JL: Como muñequito, lo empujan por todos lados.

M: Si, lo empujan.

JL: Les da todo, les da...

[Entrevista caso 2, año 2011]

## La construcción de la posición en un juego de diferencias y oposiciones

*Hacerse el malo* es, entonces, la categoría que nombra una actuación construida no sólo por medio de la exaltación de atributos –como la capacidad intimidante, la fuerza o la rudeza– sino que se asienta en un juego de oposiciones y diferenciaciones simbólicas entre varones. El que *se hace malo* intenta oponerse –o busca que se lo reconozca como diferente– al *maricón*, *tonto*, *queso*, categorías que aluden a lugares desacreditados. Asimismo, es quien “pega” (polo activo), en contraposición a quien “se deja pegar” (polo pasivo). Ahora bien, como lo expresa Miguez (2008), tales clasificaciones no expresan posiciones fijas e inexorables, sino un sistema interpretativo que permite calificar situacionalmente la posición de un sujeto en la estructura social del grupo.

A su vez, tales posiciones se entraman con la división simbólica constituida en torno a la oposición chico/grande, que se abordó en el tercer apartado. “Ser grande” no es algo que pueda definirse meramente desde la talla o la apariencia física, sino que se concreta por medio de actuaciones donde se exhiben ciertos rasgos y se ocultan otros. Flores et al. (2005) señalan que en el tránsito de “chico a grande” se requiere crear un antagónico que permita diferenciarse, a la vez que captarse y reconocerse en el otro. Desde fuera de sí se define la madurez o inmadurez del sujeto, quien debe someterse a la dinámica de reconocimiento que instala quién es igual y quién es diferente en el grupo. En este sentido, las chicas aportaban sus versiones sobre los “juegos de varones” y, de este modo, ellos se constituían también ante su mirada diferenciadora. Si bien ellas consideraban, en general, que sus compañeros “molestaban” y “se molestaban” porque eran “inmaduros”, reconocían diferentes posiciones que se articulaban en torno a la actuación del que se *hace el malo*. Explicaban, por ejemplo, que a un compañero lo molestaban porque era “muy buenito y tonto” y a otro porque era “estudioso” [año 2010].

El desprendimiento de aspectos asociados con lo infantil junto con la diferenciación de lo femenino y lo homosexual, en tanto condiciones culturalmente asociadas a la pasividad y dependencia, serían pilares claves en la constitución de la identidad masculina (Burín & Meler, 2000; Gilmore, 1994), dentro de un régimen heteronormativo donde las identidades de género son simultáneamente heterosexualizadas (Butler, 2002). En nuestro contexto social es frecuente que “ser niño”,

“ser mujer” o “ser gay” sean usados como burlas para poner en cuestión la virilidad. Como señala Kimmel, “Las mujeres y los hombres gay se convierten en el otro contra los cuales los hombres heterosexuales proyectan sus identidades” (1997:59).

Desde esta perspectiva, se puede comprender por qué las actuaciones del que “se hace el malo” se dirigían de modo especial hacia aquellos que adherían al “mundo feminizado de la escuela” (registraban desempeños académicos favorables, obtenían buenas calificaciones y acataban en general las normas escolares), y hacia los compañeros físicamente más pequeños. En el curso observado durante el año 2010, un estudiante que era notablemente más bajo que el resto fue constantemente objeto de “juegos de manos” y cargadas, dentro y fuera del aula. No obstante, él apelaba al humor en estas situaciones, riéndose con los demás, y formaba parte de los juegos con otros. Pero en el mismo curso era diferente la situación de otro chico, muy dedicado al estudio, quien “trataba de ignorar”, simulando no hacer caso de las actuaciones orientadas a molestarlo, aunque ello implicara cierto retraimiento en las vinculaciones con sus compañeros:

MT: ¿Cómo se llevan con los compañeros?

P: Con algunos yo me llevo bien.

MT: *Con algunos te llevas bien ¿y con otros?*

P: No.

MT: *¿Por qué no te llevas bien?*

P: Porque me dicen cosas.

MT: *¿Qué cosas te dicen?*

P: Nada, de cosas, se te ríen... se hacen los malos.

F: Le hacen burla porque él estudia.

P: Siempre me dicen cosas, algunos chicos.

MT: ¿te dicen cosas porque estudias?

F: Los otros piensan en joder y se le ríen a él porque él estudia, por eso.

MT: *¿Te cargan?*

P: Sí.

MT: ¿y vos que haces?

P: No, yo trato de ignorarlos... hasta que se cansen y después no me van a decir más.

[Entrevista año 2010]

### **Estrategias ante las actuaciones del que “se hace el malo”**

En el planteo precedente se puede advertir el despliegue de distintas formas de acción por parte de quienes solían ser objeto de la actuación del que *se hace el malo*,

lo cual nos lleva a considerar distintas estrategias ante situaciones que eran vividas como abusivas, fastidiosas o molestas. Al respecto se han reconstruido las siguientes:

– *Ignorar*: “trato de ignorarlos... hasta que se cansen y después no me van a decir más”. En general esta estrategia se asocia a cierto repliegue, más o menos momentáneo, de los contactos con los demás [2010].

– *Reírse de sí mismos o utilizar el humor para doblegar al contendiente*: “... como yo que siempre me enoja y estoy por pelear, y hago una payasada y nos reímos los dos y ya está (...) cuando me jode por ejemplo, estamos así discutiendo, y yo le digo, no sé, le saco la lengua...” [2010]

– *Hacer intervenir a los adultos*: “yo le había dicho a mi mamá que hable con la directora porque a mí me tenía podrido. Y ahí no me pega más, solamente me habla o qué se yo, pero ya no me pega más, ya me cansé yo, ya me tiene repodrido”. Si bien en esta referencia la acción de los adultos resultó eficaz, en general solían desestimar esta opción, ya que recurrir a familiares o agentes educativos podía ser interpretado como falta de valor (“ser cagón”, “no bancársela”) o como ruptura de códigos juveniles (“ser buchón”) [2011].

– *Reaccionar con agresiones físicas*: “vino así y le pegó en el estómago y de ahí él reaccionó así y le pegó un bollo [puñete]”. Aquí la agresión física aparecía como modo de resolver un conflicto cuando se percibía que de ese modo se ponía fin a un historial de hostigamiento, lo que en términos de los jóvenes aparecía como “hartar”. Se advierte un choque de perspectivas, entre la significación adulta de “hablar” y la lógica juvenil de “pegar” para resolver un conflicto, como planteaba un estudiante: “todos [en referencia a familiares y docentes] dicen que tenés que hablar, pero no es así, porque si vas a querer hablar te toman por cagón”. [2011].

Tal como ha sido analizado en otros estudios del contexto local (Quiroga & Silva, 2010; Paulín, 2013) la estrategia más devaluada ante un conflicto en la escuela es “ir a hablar”. Tanto las chicas como los chicos consideran que la “búsqueda de diálogo” puede ser significada como una “humillación” ante el otro o la otra. De modo que “*quedar como estúpida*”, “*quedar como cagón*” o “*rebajarse*” están significando una manera de devaluarse en la red de sociabilidad escolar.

### **Comentarios finales: volverse grande en un contexto de identidades devaluadas**

Los modos de vinculación entre varones analizados a lo largo del artículo, y la construcción de distinciones y jerarquías entre ellos, son pensados como parte

de las demandas identitarias, en el marco de un escenario de interacción que los somete a procesos de valoración específicos desde los cuales se vuelven reconocibles y diferenciables. Si bien algunas formas de relación presentan similitudes con análisis realizados en otros ámbitos del contexto local –como la sociabilidad barrial–, en este apartado final se pretende ligar las prácticas descriptas con los modos específicos que asumían los procesos de reconocimiento en la escuela.

Se ha hablado de un *doble estándar de valoración*: la mirada grupal y la mirada calificadora de lo escolar. En los casos estudiados, los varones enfrentaban la encrucijada identitaria de mostrarse como grandes en un contexto institucional y relacional que los miraba aún como niños, con una carga desacreditante en esa condición. Esto estaba dado por: a) el posicionamiento institucional de los estudiantes de primer año como los más “chicos” de la escuela; esto los exponía a bromas, humillaciones y cierta prepotencia por parte de algunos estudiantes de más edad; b) un universo de valoraciones desacreditantes en las relaciones intergenéricas, donde los varones como clase eran devaluados por ser “chiquitos” ante la mirada de sus compañeras; c) la oscilación de los agentes educativos entre tratarlos como “niños” o como “grandes”.

Esto se producía, además, en el contexto de la conformación de nuevos cursos donde se encontraban con otros, poco conocidos o desconocidos, ante quienes se ponía en juego la posibilidad de construir una imagen positiva, hacerse amigos, seducir, insertarse en redes de sociabilidad o bien quedar posicionado en lugares devaluados, ser rechazado o ser violentados. La *demonstración* o bien el *ocultamiento* y el *repliegue sobre sí* (circunstancial o más o menos permanente) han sido analizados como algunas de las estrategias en este escenario. Desde este marco de comprensión se entiende que la intimidación y el trato agresivo pueden ser usados, por momentos, como formas de hacerse visible ante la mirada de los otros; esto es, de hacerse reconocibles como alguien existente y válido, aun cuando el costo de ello sea la generación de emociones negativas, como la bronca o el miedo.

Más aún, “volverse grande” tiene sus dificultades para las y los jóvenes de los sectores estudiados. En las escuelas observadas han padecido violencia simbólica en sus relaciones con docentes, en un contexto relacional donde se recreaban prejuicios y estigmas sobre ellas y ellos por su origen social. De modo particular los varones percibían desconfianza hacia ellos y la recreación de una idea social de peligrosidad. En una de las escuelas, algunos estudiantes relataron el malestar que les produjo que, en ocasión de la desaparición de un teléfono celular, sólo hicieran quedar fuera del horario escolar a los varones y que les revisaran sus bolsos y mochilas. En la otra escuela, algunas docentes, en sus conversaciones entre ellas, señalaban a algunos estudiantes como prevenientes de “familias de choros” [ladrones], lo cual predisponía a una mirada negativa hacia ellos. Estos estándares escolares de valoración recrean taxonomías sociales en la medida que en el contexto social

más amplio hay un imaginario que asocia a los jóvenes de sectores populares con inseguridad, peligro y violencia.

De ello dan cuenta, por ejemplo, la construcción mediática y las prácticas de vigilancia policial. En la ciudad de Córdoba hay una práctica instalada de control policial urbano (detenciones, demoras en la vía pública) que recae sobre jóvenes con cierta apariencia fenotípica (morochos, de tez oscura, con determinado peinado o el uso de cierta vestimenta, como gorras o capuchas). Varios de los estudiantes referían en las entrevistas reiteradas situaciones en las que habían sido demorados en la calle, camino a la escuela, o en ocasión de haber transitado en el barrio con amigos.

A su vez, los medios masivos de comunicación legitiman este tipo de prácticas de persecución sobre un conjunto definido de jóvenes. En Argentina, en los últimos años han proliferado una cantidad de programas televisivos orientados a “retratar” las calles de la ciudad, las noches, los fines de semanas, los espacios recreativos. Allí, los jóvenes –especialmente de sectores populares– aparecen como protagonistas prototípicos de la violencia y se constituyen en los portadores del peligro y la inseguridad. Esto genera en la opinión pública una sensación de peligro constante y contribuye a constituir un sentido común que pareciera describir una realidad “tal cual es”. Son así objeto de violencia simbólica, al ser encasillados, por ser jóvenes de sectores populares, como sujetos “moralmente sospechosos” (Silba, 2011). Como lo expresaba un estudiante cuando relató que los hicieron quedar y les revisaron sus pertenencias a raíz de la desaparición de un teléfono celular:

porque siempre los varones hacen de todo, más que todo hacen los varones igual que como la gente grande los que roban son más que todo varones las mujeres nunca *se supo un caso*, una mujer nunca le robó a un taxista, nunca entró a una casa y robó, nunca mató a alguien una mujer por eso los profesores ahora se la agarran con los varones.

Cabe preguntarse en qué medida este discurso habría hecho mella en las escuelas; pero resultan llamativas dos observaciones. En uno de los centros educativos era constante la presencia de un policía adicional, pagado por la escuela, en la puerta del establecimiento. En la otra escuela, directivos y preceptores permanecían encerrados en las oficinas; la puerta de la preceptoría carecía de picaporte del lado de afuera; la de la dirección, cuando las autoridades estaban adentro, permanecía cerrada con llave.

En el cruce de tales prácticas y discursos, estos estudiantes se “hacían grandes”. En este escenario de identidades devaluadas podemos pensar que algunos buscaban ser reconocidos mediante el uso de un capital en el que pueden destacarse y ocupar una posición valorada: la fuerza física. Como señala Lomas (2007), podría pensarse

la escuela como un *mercado simbólico de intercambios*, en términos de Bourdieu, donde una moneda con gran valor de cambio es el prestigio que se conquista ejerciendo el poder y la opresión contra aquellos que no tengan el *capital simbólico* que se obtiene a través de la adhesión a los arquetipos viriles de la masculinidad tradicional.

La centralidad del cuerpo en la experiencia del enfrentamiento, en juegos o en peleas –como parte de procesos identitarios donde se muestran las distinciones y se construyen jerarquías de valor– se ha venido analizando como parte de una práctica de masculinidad, especialmente entre varones de sectores populares. Algunas hipótesis sociológicas sostienen que, frente a la falta de capitales económicos o culturales que les permitan ocupar una posición valorizada en el mundo social, los jóvenes de estos sectores priorizan el criterio de jerarquización en el que pueden ocupar una posición menos subordinada: la valoración del capital físico (Montesinos, 2002). Tal valoración estuvo vinculada históricamente con su inserción en las labores manuales como fuerza de trabajo, que suponía una significación corporal asociada con el sacrificio y la capacidad de resistencia al dolor. Con las transformaciones en el mercado laboral en los años noventa, y la creciente dificultad para invertir este capital en el trabajo manual, cada vez más el uso de la fuerza física y la violencia puede realizarse a través de su inversión, como “fuerza de combate” (Mauger *apud* Gentile, 2011).

Sin embargo, es necesario realizar algunas consideraciones que alertan sobre una posible tendencia a hacer atribuciones homogeneizantes a los jóvenes de sectores populares *tout court*. Del mismo modo que el trabajo de Blázquez (2008) advierte sobre diferentes sentidos en torno al uso de la fuerza física entre jóvenes que concurren a los bailes de cuarteto, los chicos de los cursos estudiados planteaban algunas diferencias en los usos legítimos del cuerpo como *locus* de identidad. Muchos asumían que las peleas formaban parte de sus mundos de vida, escolares y extra-escolares; planteaban además cierto mandato de “poner el cuerpo” ante una provocación; y sostenían el “aguante” y la “resistencia” como criterios valorados en la construcción de la imagen de sí. Pero marcaban diferencias, al considerar que las ostentaciones corporales excesivas –como andar empujando o andar buscando pelea porque sí– eran cosas de “negro” o de “villero”. Ciertos modos de asumir el cuerpo, como “capital de lucha”, son el signo que indica el status del portador, en términos de Goffman (1998), y activan un proceso de clasificación que permite construir una identidad legítima de modo elusivo. Marcando estas distinciones, podían presentarse a sí mismos como “machos”, pero ni “negros”, ni “villeros”, contraponiéndose así a cierto estigma social que los trata homogéneamente.

Además, no todos valoraban como legítimo el trato agresivo e intimidante como modo de vinculación entre compañeros. Los chicos podían “elegir” entre provocar, intimidar, pelear, ignorar, replegarse, negociar mediante el humor o refugiarse en los adultos. En esto, siguiendo a Butler (2002), se juega la asunción de un



determinado cuerpo dentro de un mundo de estilos corpóreos ya establecidos. La “decisión” era inscripta en una red de significados donde se jugaba la imagen pública: “se la banca”, “es cagón”, “es maricón”, “es buchón”, “arruga”, “es buenito”, “es raro”. Se trata de categorías que distribuyen, identifican y producen prácticas divisorias dentro de un ámbito social determinado y hacen pensar que se puede jugar el juego de varias formas, pero no se puede salir del juego de las clasificaciones.

Si bien en éste como en otros estudios mencionados se observa la alta valoración que la fuerza física y la capacidad intimidante adquieren en las construcciones identitarias de los jóvenes de sectores populares, cabe ampliar la mirada a la luz de los datos aportados por otras investigaciones del contexto local. Se ha mostrado que no sólo en estudiantes de sectores populares son valorados el aguante, la demostración de fuerza y la resistencia física. En otros grupos sociales son estrategias valoradas para dirimir una disputa el “poner el pecho”, “pararse” o “desafiar con la mirada” (Paulín, 2013). Junto con ello, se advierte la creciente visibilización de las peleas entre chicas y la legitimidad que asume el “pararse” y “poner el pecho” como lógica para resolver un conflicto entre ellas. Habría entonces que pensar en transformaciones culturales que alcanzan tanto a los chicos como a las chicas, de distintos sectores sociales, y que parecen caracterizarse por cierta paradoja en torno a la violencia: esta es una categoría bajo la cual se visibilizan y cualifican formas heterogéneas de vinculación que hace unas décadas atrás no tenían tal sentido. El caso paradigmático es la pregnancia que ha alcanzado en nuestro medio el concepto *bullying* como descriptor privilegiado de la violencia escolar.<sup>17</sup> De esta manera se genera una sanción social – cuando no, jurídica – de ciertos modos de trato en las relaciones interpersonales. Pero esas mismas formas de vinculación –por caso, ciertas prácticas de coacción, de imposición e intimidación–, alcanzan una alta valoración social por su eficacia práctica, aunque puedan anclar, de modos diferenciales y más o menos atemperados, en distintos grupos sociales. En los medios de comunicación, en ciertas formas de construcción política, en las lógicas imperantes del *marketing* o en la cotidianeidad callejera, el “poner el pecho” es una buena metáfora de ciertos modos de relación que son valorados porque, en definitiva, “el fin justifica los medios”.

Recibido: 04/11/2012

Aceptado para publicación: 12/09/2013

---

<sup>17</sup> El *bullying* no es una categoría nueva, ya que los primeros abordajes se registran en los años ‘60 y ‘70 del s. XX; no obstante, las preocupaciones por prácticas de acoso, intimidación o prepotencia entre escolares se han extendido de manera notable recientemente, tanto en las investigaciones como en el discurso de distintos actores del sistema educativo y en los medios masivos de comunicación.



## Referencias bibliográficas

- ALABARCES, Pablo & GARRIGA ZUCAL, José. 2008. "El 'aguante': una identidad corporal y popular". *Intersecciones en Antropología*. N° 9, p. 275-289.
- BERTARELLI, Paula. 2012. "Relaciones entre actos de género y conflictos entre jóvenes en las tramas de sociabilidad en la escuela." *Revista da XX jornadas de Jovens Pesquisadores AUGM*. Curitiba 2012, p 386-393. Disponible en: [http://issuu.com/ufprdigital/docs/xx\\_jornadas\\_completo](http://issuu.com/ufprdigital/docs/xx_jornadas_completo) [Último acceso: 02.11.2013].
- BLÁZQUEZ, Gustavo. 2008. "Nosotros, vosotros y ellos. Las poéticas de las Masculinidades Heterosexuales entre jóvenes cordobeses." *Trans. Revista Transcultural de Música*. N° 12, julio, 2008. Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=82201206> [Último acceso: 07/11/2013].
- BLÁZQUEZ, Gustavo. 2010. "De cara a la violencia. Agresiones físicas y formas de clasificación social entre mujeres jóvenes de sectores populares en Argentina". *Sexualidad, Salud y Sociedad. Revista Latinoamericana*. N° 6, p.10-40. Disponible en: [www.sexualidadsaludysociedad.org](http://www.sexualidadsaludysociedad.org) [Último acceso: 11.09.2013].
- BUTLER, Judith. 2002. *Cuerpos que importan. Sobre los límites materiales y discursivos del "sexo"*. 2ª ed. 1ª reimp. Barcelona: Paidós. 345 p.
- BURÍN, Mabel & MELER, Irene. 2004. *Varones. Género y subjetividad masculina*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Paidós. 370 p.
- CECCONI, Sofía. 2011. "Cuerpo y sexualidad: condiciones de precariedad y representaciones de género". In: MARGULIS, Mario. *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Biblos. 302 p.
- CHÁVEZ, Mariana. 2010. *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. 1ª ed. Buenos Aires: Espacio. 296 p.
- CONNEL, Robert. 1997. "La organización social de la masculinidad". In: Valdés, Teresa & Olavarria, José (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. 1ª ed. Santiago: Isis Internacional. 170 p.
- DAYRELL, Juarez. 2007. "A escola 'faz' as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil". *Revista Educacao & Sociedade*. Vol. 28, n° 100, p. 1105-1128.
- DUBET, Francois & MARTUCELLI, Danilo. 1998. *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. 1ª ed. Buenos Aires: Losada. 489 p.
- DUMAIS, Susan. 2002. "Cultural Capital, Gender, and Scholl Success: The Role of Habitus". *Sociology of Education*. Vol 75, n° 1, p. 44-68.
- FAINSOD, Paula. 2006. "Violencias de género en las escuelas". In: Kaplan, C. (dir.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en las escuelas*. 1ª ed. Buenos Aires: Miño y Dávila. 352 p.
- FLORES, Luis; GARCIA, Mauricio & MADRIAZA, Pablo. 2005. Informe Preliminar Proyecto Fondecyt N1040694: "Figuras Estructurales de la Violencia Escolar. Hacia una Recuperación de la "Subjetividad" Educativa". Santiago de Chile.

- GARCÍA, Mauricio & MADRIAZA, Pablo. 2005. "Sentido y sinsentido de la violencia escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos". *Psyche*. Vol. 14, n° 1, p. 165-180.
- GARCIA BASTAN, Guido. 2013. "Indagaciones microsociológicas a partir del análisis de situaciones paradigmáticas en la dinámica de la evaluación informal en la escuela media". Ponencia presentada ante las *II Jornadas de Estudiantes y Tesistas de Posgrado: La investigación en Posgrado. Diálogos en torno a los procesos de investigación en Ciencias Sociales, Humanidades y Artes*. Centro de Estudios Avanzados. Córdoba, Argentina.
- GEERTZ, Clifford. 1994. *Conocimiento local. Ensayos sobre la interpretación de las culturas*. 1ª ed. Barcelona: Paidós. 297 p.
- GENTILE, Florencia. 2011. "Los procedimientos discursivos para la construcción mediática de la figura del joven pobre y delincuente. El caso Jonathan". *Revista de Ciencias Sociales* Universidad de Costa Rica. Vol. 131-132, p. 75-88.
- GILMORE, David. 1994. *Hacerse hombre. Concepciones culturales de la masculinidad*. 1ª ed. Barcelona: Paidós. 249 p.
- GOFFMAN, Erving. 1970. *Rituales de la interacción*. 1ª ed. Buenos Aires: Tiempo Contemporáneo. 246 p.
- GOFFMAN, Erving. 1997 [1959]. *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. 2ª ed. 3ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 273 p.
- GOFFMAN, Erving. 1998 [1963]. *Estigma. La identidad deteriorada*. 1ª. ed. 7ª reimp. Buenos Aires: Amorrortu Editores. 172 p.
- GUBER, Rosana. 2004. "Identidad social villera". In Bovin, Mauricio; Rosato, Ana & Arribas, Victoria (comps.). *Constructores de Otredad. Una introducción a la Antropología Social y Cultural*. Buenos Aires: Eudeba. 300 p.
- JOSEPH, Isaac. 1999. *Erving Goffman y la microsociología*. 1ª ed. Barcelona: Gedisa. 125 p.
- KIMMEL, Michael. 1997. "Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina". In Valdés, Teresa & Olavarría, José (eds.). *Masculinidad/es. Poder y crisis*. 1ª ed. Santiago: Isis Internacional. 170 p.
- LOMAS, Carlos. 2007. "La escuela ¿es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad". *Revista de Educación*. Enero-abril de 2007. N° 342, p. 83-101.
- MARSH, Herbert; PARADA, Roberto; SEESHING, Yeung & HEALY, Jean. 2001. "Aggressive School Troublemakers and Victims: A longitudinal Model Examining the Pivotal Role of Self-Concept". *Journal of Educational Psychology*. Jun 2001. Vol. 93 (2), p. 411-419.
- MEJÍA-HERNÁNDEZ, Juana & WEISS, Eduardo. 2011. "La violencia entre chicas de secundaria". *Revista Mexicana de Investigaciones Educativas*. Abril-Junio de 2011. Vol. 16, n° 49, p. 545-570.
- MELO DE MENDOZA MAGRO, Viviane. 2002. "Adolescentes como autores de si propios: cotidiano, educação e o hip hop". *Cadernos CEDES*. Vol. 22, n° 57, p. 63-75.

- MÍGUEZ, Daniel. 2008. *Delito y Cultura. Los códigos de la ilegalidad en la juventud marginal urbana*. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos. 254 p.
- MONTESINOS, Rafael. 2002. *Las rutas de la masculinidad, ensayos sobre el cambio cultural y el mundo moderno*. 1ª ed. Barcelona: Gedisa. 270 p.
- MORGAGE GRACIELA & ALONSO, Graciela. 2008. "Educación, sexualidades, géneros: tradiciones teóricas y experiencias disponibles en un campo en construcción. In: MORGAGE, Graciela & ALONSO, Graciela (comps.). *Cuerpos y sexualidades en la escuela. De la "normalidad" a la disidencia*. 1ª ed. Buenos Aires: Paidós. 308 p.
- OLAVARRÍA, José. 2003. Los estudios sobre masculinidades en América Latina. Un punto de vista. *Anuario Social y Político de América Latina y el Caribe*. N° 6, p. 91-98.
- PAULÍN, Horacio. 2013. *Conflictos en la sociabilidad entre jóvenes. Un estudio psico-social sobre las perspectivas de estudiantes y educadores de escuelas secundarias*. Tesis doctoral, Facultad de Psicología, Universidad Nacional de Córdoba (inérita).
- PREVITALI, María Elena. 2008. "Violencias y estrategias institucionales. Análisis comparativo en dos escuelas medias de la ciudad de Córdoba." In: Míguez, Daniel (comp.), *Violencias y conflictos en las escuelas*. Buenos Aires: Paidós. 272 p.
- PREVITALI, María Elena. 2010. "Las chicas en la casa, los chicos en la calle. Construcción genérica, violencia y prácticas de sociabilidad en Villa el Nailon, Córdoba." *Revista del Museo de Antropología de la UNC*. Vol., 3, p. 77-90.
- QUIROGA, Mariana & SILVA, Verónica. 2010. "Conflictos entre pares en la escuela media. Reconstruyendo los sentidos de género que permean las relaciones juveniles". *Memorias del II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología, XVII Jornadas de Investigación y Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR*. Buenos Aires. Tomo I, p. 440-442.
- RENOLD, Emma. 2001. "Learning the 'Hard' Way: boys, hegemonic masculinity and the negotiation of learner identities in the primary school". *British Journal of Sociology of Education*. Vol. 22, n° 3, p. 369-385.
- SILBA, Malvina. 2011. " "Te tomas un trago de más y te creés Rambo": prácticas, representaciones y sentido común sobre varones jóvenes". In: ELIZALDE, S. (coord.). *Jóvenes en cuestión. Configuraciones de género y sexualidad en la cultura*. 1ª ed. Buenos Aires: Biblos. 341 p.
- SIMMEL, George. 1910[2002]. *Sobre la Individualidad y las formas sociales. Escritos Escogidos*. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes. Disponible en: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_nlinks&ref=1655844&pid=S0185-2698201200010000900049&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_nlinks&ref=1655844&pid=S0185-2698201200010000900049&lng=es) [Último acceso: 14.11.2013].
- SUBIRATS, Marina. 1999. "Género y escuela". In: Lomas, C. (ed.). *¿Iguales o diferentes? Género, diferencia sexual, lenguaje y educación*. 1ª ed. Barcelona: Paidós. 239 p.
- TENTI FANFANI, Emilio. 2000. "Culturas juveniles y cultura escolar". *Revista Colombiana de Educación*. N° 40-41, p. 61- 76.
- URRESTI, Marcelo. 2011. "La masculinidad en la encrucijada". In: MARGULIS, M. (ed.). *Juventud, cultura, sexualidad. La dimensión cultural en la afectividad y la sexualidad de los jóvenes de Buenos Aires*. 1ª ed. 1ª reimp. Buenos Aires: Biblos. 302 p.

- VALLES, Miguel. 1999. *Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional*. 1ª ed. 1ª reimp. Barcelona: Síntesis Sociológica. 430 p.
- WENETZ, Ileana & Stigger, Marco Paulo. 2011. "Género y sexualidad en la escuela: un estudio etnográfico del recreo. In: Milstein, D., Clemente, A., Dantas-Whitney, M., Guerrero, A., & Higgins, M. (eds.) *Encuentros etnográficos con niñ@s y adolescentes. Entre tiempos y espacios compartidos*. 1ª ed. Buenos Aires: Miño y Dávila. 147 p.