



**Ciencias Sociales**  
Universidad de la República  
URUGUAY



**Sociología**  
Facultad de Ciencias Sociales  
UNIVERSIDAD DE LA REPÚBLICA

Universidad de la República  
Facultad de Ciencias Sociales  
Departamento de Sociología

Monografía final de grado de la Licenciatura en Sociología

**Cuando en el juego de mano se juega la identidad:  
construyendo masculinidades en centros de educación  
secundaria**

Martina Nopitsch Terra

Tutor: Leonel Rivero  
Co-tutora: Mariana Robello

2025

## ÍNDICE

|                                                                                                          |           |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| <b>INTRODUCCIÓN.....</b>                                                                                 | <b>3</b>  |
| a. Preguntas de investigación.....                                                                       | 6         |
| b. Objetivos de investigación.....                                                                       | 6         |
| c. Hipótesis.....                                                                                        | 7         |
| d. Justificación de la investigación.....                                                                | 8         |
| <b>MARCO TEÓRICO.....</b>                                                                                | <b>9</b>  |
| I. Género, masculinidades y violencias.....                                                              | 9         |
| II. Incivildades, instituciones y adolescencias.....                                                     | 13        |
| <b>ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....</b>                                                             | <b>16</b> |
| I. Sobre incivildades y convivencia escolar.....                                                         | 16        |
| II. Sobre masculinidades y violencias en el contexto educativo.....                                      | 20        |
| <b>MÉTODO DE INVESTIGACIÓN.....</b>                                                                      | <b>23</b> |
| a. Diseño de investigación.....                                                                          | 23        |
| b. Técnicas e instrumentos de investigación.....                                                         | 24        |
| c. Población de estudio, unidad de análisis y de registro.....                                           | 24        |
| d. Muestra y selección de los casos.....                                                                 | 25        |
| e. Operacionalización de los conceptos.....                                                              | 26        |
| f. Confiabilidad y validez.....                                                                          | 26        |
| g. Estrategia de análisis.....                                                                           | 27        |
| h. Devolución y aspectos éticos.....                                                                     | 28        |
| <b>CONTEXTO DE ESTUDIO.....</b>                                                                          | <b>28</b> |
| <b>ANÁLISIS.....</b>                                                                                     | <b>33</b> |
| Capítulo 1: Así se juega: las incivildades en los centros educativos públicos y privados.....            | 33        |
| 1.1 Construyendo el cuerpo: el contacto físico.....                                                      | 34        |
| 1.2 Construyendo poder y el control: el comportamiento inquieto.....                                     | 36        |
| 1.3 Construyendo fortaleza: la agresividad y la violencia.....                                           | 38        |
| 1.4 Construyendo heterosexualidad: gestos y comentarios sexuales.....                                    | 42        |
| Capítulo 2: Un juego de doble cara: incivildades ‘en serio’ y ‘en chiste’.....                           | 44        |
| 2.1 Cuando el juego se rompe: incivildades ‘en serio’.....                                               | 46        |
| 2.2 Cuando el juego une: incivildades ‘en chiste’.....                                                   | 48        |
| Capítulo 3: ¿cómo tiene que jugar un varón?: mandatos y modelos de masculinidad en los adolescentes..... | 53        |
| 3.1 Jugar como un varón: la masculinidad estandarizada.....                                              | 54        |
| 3.2 Desobedeciendo el juego: las fugas a la masculinidad estandarizada.....                              | 58        |
| 3.3 Jugar para construir un lugar: entre la masculinidad, la incivildad y la integración social.....     | 61        |

|                                                                                           |           |
|-------------------------------------------------------------------------------------------|-----------|
| Capítulo 4: Otras escenas del juego: ¿de qué otras formas se construye masculinidad?..... | 65        |
| 4.1 Ser varón en la virtualidad.....                                                      | 65        |
| 4.2 Ser varón en el fútbol.....                                                           | 67        |
| <b>CONCLUSIONES.....</b>                                                                  | <b>70</b> |
| <b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>                                                    | <b>74</b> |
| <b>ANEXOS.....</b>                                                                        | <b>83</b> |

*“Con frecuencia andan a tientas pero caminan. Se revelan una y otra vez contra los statu quo relativos a la sexualidad; y lo hacen desde los distintos lugares en que sus vidas transcurren con las disímiles condiciones materiales y simbólicas de existencia (...) En sus exploraciones, perplejidades y devenires con frecuencia reproducen modelos de género (...) pero también con frecuencia se apartan de los modelos tradicionales y buscan algo que aún no tiene nombre” (Calisto et al., 2023, p.212)*

## INTRODUCCIÓN

El problema de la convivencia en los centros educativos se ha posicionado como una preocupación central, tanto a nivel de la academia como de la opinión pública, entre otras razones por la relevancia que adquiere en la cotidianidad de estos espacios. En esta línea, los resultados presentados por el último informe elaborado por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (Ineed, 2023c), dan cuenta de un incremento en la percepción de violencia al interior de las instituciones de educación media, particularmente en las áreas de uso común tales como pasillos, baños y el patio.

En términos analíticos, las conductas violentas de los adolescentes en los centros educativos pueden analizarse desde dos grandes dimensiones que confluyen en el espacio escolar: los conflictos propios de la institución y los conflictos del contexto social local (Viscardi, 1999). Dentro de esta última, se interpreta al género como un elemento conflictivo del espacio social que interviene en las formas de relacionarse en el entorno escolar y puede aparecer como un factor explicativo de los conflictos de convivencia en dicho espacio. En vistas de indagar en esta relación, se adopta la categoría de las masculinidades, entendidas como configuraciones socio históricas que moldean las expresiones de género individuales (Connell, 2003).

Desde este marco, el tema a abordar son las acciones violentas de los adolescentes varones en los centros educativos, tomando como categoría de análisis central las masculinidades y las repercusiones de sus mandatos en la construcción de las identidades de los adolescentes, bajo el entendido de que en dicha etapa la delimitación de la personalidad y las formas de mostrarse frente a la sociedad adoptan un papel central. En concreto, se pone foco en las violencias cotidianas que se ejercen en los centros educativos, para lo cual se parte del concepto de incivildades como categoría de análisis.

Si bien el concepto de incivildades ha sido ampliamente discutido desde la sociología de la educación, existiendo muchos recaudos a su utilización (Viscardi, 1999; Viscardi y Alonso, 2013; Rivero, 2013; Viscardi et al., 2023), la adopción de esta categoría se fundamenta, desde un punto de vista metodológico, en el recorte conceptual que permite realizar sobre las acciones que se estudiarán, permitiendo poner el foco únicamente en las violencias más sutiles que se enmarcan en el ámbito institucional. En simultáneo, responde a la búsqueda ético y política de un

abordaje que se aparte de la concepción de estos comportamientos como actos violentos, equiparables a delitos, realizados por individuos enteramente responsables y racionales.

El estudio se centra en los adolescentes varones de ciclo básico, realizando una comparación entre dos centros: uno ubicado en un territorio con altos niveles de vulnerabilidad socioeconómica, y, en el polo opuesto, un liceo de una zona con altos índices socioeconómicos. En esta línea, la investigación se posiciona desde una perspectiva teórica que entiende al estrato socioeconómico como una variable relevante para comprender las formas en que se configuran las experiencias personales y los procesos de construcción de la identidad; así, mediante esta comparación se pretende explorar si dichas diferencias socioeconómicas se traducen en manifestaciones de la masculinidad diferenciales. A su vez, se parte de la base de que el análisis de la convivencia en los centros educativos no puede realizarse al margen del contexto en el cual estos se enmarcan; numerosos estudios referidos al contexto uruguayo (Viscardi y Alonso, 2013; Viscardi et al., 2022) han dado cuenta de la relevancia de entender a los centros anclados al territorio en el que se encuentran y del cual los estudiantes incorporan pautas de sociabilidad, formas de participación, generan afinidades y conflictos, entre otros elementos que se entremezclan y conviven en el espacio escolar. Del mismo modo, el informe sobre el estado de la educación en Uruguay citado anteriormente (INEEd, 2023c), da cuenta de que la percepción de seguridad en el centro educativo se asocia de forma negativa con la violencia barrial<sup>1</sup>. De esta manera, la acción de los estudiantes en el centro educativo no puede estudiarse por fuera de estos contextos que moldean sus concepciones y formas de integrarse a la realidad escolar.

Vale destacar que, a través del estudio de las construcciones subjetivas que hacen los adolescentes, se pretende captar las dinámicas socio-estructurales que subyacen a dicho fenómeno, entendiendo que las representaciones y significados de la vida social cotidiana forman parte también de una realidad objetiva (Bertaux, 2005) y que el objetivo primordial no consiste en su estudio, sino en los procesos sociales más amplios en los que se enmarca. Desde esta perspectiva, se adopta un enfoque que busca abordar la problemática desde las experiencias y voces de quienes se ubican como protagonistas de estas violencias y a quienes se les atribuye la intencionalidad de reproducirlas. En efecto, la adolescencia suele quedar invisibilizada y

---

<sup>1</sup> Ver anexo 1.

silenciada como una etapa de transición, oscilando entre su asociación con una responsabilidad adulta (consciente y responsable de sus actos) y una niñez dependiente (sin voz ni voto). La intención de esta investigación es abordar la problemática partiendo de lo que estas acciones significan para quienes las llevan a cabo, no bajo el entendido de que estas se enmarquen en decisiones puramente racionales o instrumentales; por el contrario, bajo la convicción de que únicamente comprendiendo el significado que subyace a estas acciones (que va más allá de la mera motivación inmediata) es posible trabajar de forma integral en las mismas y dejar de lado las respuestas focalizadas y reduccionistas.

De este modo, se busca poner en palabras una violencia que es ejercida por los adolescentes y hacia ellos con el fin de invitar a una reflexión que salga del discurso moral normativo sobre estas violencias y permita, en primera instancia, escuchar qué tienen para decir quienes la protagonizan.

#### **a. Preguntas de investigación**

La pregunta general que se formula el estudio consiste en ¿Qué sentidos adquieren las incivildades en los distintos espacios del centro educativo, en la construcción de las identidades masculinas de los adolescentes varones que cursan educación media básica en centros de estrato socioeconómico alto y bajo, en Montevideo? En concreto, se busca responder a: ¿qué formas adoptan, en función del género y el nivel socioeconómico, las incivildades en los centros de educación media básica?; ¿qué moralidades orientan los modos de interactuar violentos de los adolescentes varones en los diferentes espacios de los centros educativos de estrato socioeconómico alto y bajo?; ¿qué relación existe entre la percepción de una amenaza a su masculinidad y las incivildades cometidas por los adolescentes que cursan educación media básica en centros educativos de estrato socioeconómico alto y bajo?; ¿cómo repercute la presencia del grupo de pares en el desarrollo de incivildades por parte de los adolescentes que cursan educación media básica en centros educativos de estrato socioeconómico alto y bajo?; ¿Qué masculinidades se construyen en el espacio educativo a partir de los diferentes vínculos que establecen los adolescentes con las incivildades y con los sentidos que se les atribuyen?

## **b. Objetivos de investigación**

El objetivo general de este trabajo radica en conocer los sentidos que adquieren las incivildades, en los distintos espacios del centro educativo, para la construcción de las identidades masculinas de los adolescentes varones que cursan educación media básica en centros de estrato socioeconómico alto y bajo, en Montevideo, durante el 2024. A estos fines, se pretende: describir las formas que adoptan, en función del género y el nivel socioeconómico, las incivildades en los centros de educación media básica; conocer las moralidades que orientan los modos de interactuar violentos de los adolescentes varones en los diferentes espacios de los centros educativos de estrato socioeconómico alto y bajo; indagar en la relación existente entre la percepción de una amenaza a su masculinidad y las incivildades cometidas por los adolescentes que cursan educación media básica en centros educativos de estrato socioeconómico alto y bajo; analizar la repercusión de la presencia del grupo de pares en el desarrollo de incivildades por parte de los adolescentes que cursan educación media básica en centros educativos de estrato socioeconómico alto y bajo; así como, describir las diferentes masculinidades que se construyen en el espacio educativo a partir del vínculo que establecen los adolescentes con las incivildades y con los sentidos que se le atribuyen.

## **c. Hipótesis**

Frente a las preguntas planteadas se esbozaron una serie de hipótesis, fundadas en la acumulación teórica preexistente, que se buscó validar o refutar. En concreto, se conjeturó que las formas que adoptan las incivildades en los centros de educación media básica variarían en función del estrato socioeconómico, viéndose esto vinculado a las dinámicas barriales que permean las relaciones escolares, así como al origen católico de uno de los liceos seleccionados (estrato alto); en concreto, que en el estrato socioeconómico bajo estas formas supondrían una ruptura más explícita de los códigos institucionales, así como modos de interactuar que tenderían al ejercicio más explícito de violencia, lo cual se vincula a una situación de violencia barrial que permea y se reconfigura a la interna del espacio escolar.

En relación con la segunda pregunta de investigación, se hipotetizó que los varones del estrato socioeconómico alto y bajo buscarían encarnar las características asociadas a la masculinidad

hegemónica en su contexto y distanciarse de las del modelo de masculinidad subordinada (Connell, 2003); a su vez, que los modos de interactuar violentos se vincularían a formas de representar una masculinidad viril que colocan la violencia como parte del deber ser masculino.

Por otra parte, respecto a la relación de la incivilidad con la percepción de amenaza de la masculinidad, se hipotetizó que los adolescentes varones de ambos estratos, al ver amenazada su identidad masculina, recurrirían al ejercicio de incivildades o a la exposición a actividades de riesgo para reafirmarla y que esta dinámica se vería reforzada en el estrato bajo por las dinámicas barriales y culturales que penetran el espacio escolar.

En cuanto a la repercusión del grupo de pares, se hipotetizó que potenciaría e incrementaría el desarrollo de incivildades por parte de los adolescentes de estrato socioeconómico alto y bajo en tanto actuarían como jueces frente a los cuales los varones deben demostrar su masculinidad, ejerciendo un constante sondeo (Matza, 2014).

Por último, se postuló que los adolescentes atribuirían significados diferentes a las incivildades en función de los diferentes modelos de masculinidad que buscan encarnar.

#### **d. Justificación de la investigación**

Abordar la problemática desde las violencias cotidianas que se ejercen en los centros educativos adquiere centralidad, no solo por la primacía que adoptan frente a las violencias más excepcionales, sino por el daño cotidiano que suponen en los actores de este ámbito. Asimismo, a nivel de la investigación sociológica también se presenta como una perspectiva relevante, dado que la tendencia ha sido a enfocarse en aquellas manifestaciones más evidentes o extremas, tales como la violencia y el delito adolescente (Tenenbaum, 2020; Tenenbaum et al., 2021; Tenenbaum y Viscardi, 2018; Mosteiro et al., 2016). En consecuencia, se da una invisibilización de las realidades intermedias y las formas que la violencia adopta en los modos de interactuar cotidianos, en los cuales suele pasar desapercibida como parte “natural” del vínculo.

Este denominado “missing middle” (Delgado, 2022) adquiere especial relevancia cuando se adopta una perspectiva de género, en tanto el vacío de conocimiento se vuelve aún mayor. En efecto, analizar estos fenómenos como problemáticas de género y no únicamente como problemáticas juveniles supone un reto interesante y que puede ser de gran aporte, tanto a la

disciplina sociológica, como a la sociedad en su conjunto. Esta perspectiva, permite una reinterpretación de las incivildades como herramientas de autoafirmación de una identidad masculina en construcción, lo cual sitúa el estudio en un lugar diferente y novedoso respecto a las investigaciones que las abordan desde su componente de transgresión al orden escolar.

Vinculado a esto resulta relevante cuestionar las oportunidades y obstáculos que encuentran los adolescentes para la construcción de sus identidades en el espacio educativo, bajo el entendido que este se presenta como uno de los principales espacios de socialización en esta etapa y, en consecuencia, emerge como un ámbito con potencial para la generación de nuevas formas de habitar la identidad de género.

## MARCO TEÓRICO

### I. Género, masculinidades y violencias

El análisis de las **masculinidades** en tanto una cuestión identitaria supone, desde la perspectiva de Connell (2003), entenderlas como una forma de configurar las prácticas de género más que como una práctica en sí misma. De esta manera, estas suponen tanto una posición en las relaciones de género, como una práctica que los hombres deben cumplir para asumirla.

En esta línea, Butler (2008; Butler, 2009) destaca la dimensión performativa del género que supone entender que las identidades de género, lejos de ser una esencia biológica fija, se consolidan a través de la práctica y de la repetición sistemática de las normas sociales (en este caso, de masculinidad); en este sentido, no basta con que cada adolescente se identifique como varón, sino que debe repetir constantemente acciones que den cuenta dicha identidad. En efecto, dado que no se trata de una posición fija sino que es susceptible de perderse en cualquier momento, la masculinidad debe ser permanente validada y reconocida frente a otros/as.

Bajo la misma lógica, Gagnon y Simon (1973) plantean que la **construcción de la identidad sexual** de los adolescentes estaría moldeada por guiones sexuales asociados a las masculinidades que actúan como libretos preestablecidos que guían su accionar. Así, las acciones de los adolescentes pueden interpretarse como parte de guiones sexuales que buscan lograr la teatralización de la identidad masculina, esto es, una producción del sí mismo asociada a los parámetros hegemónicos de la masculinidad. En efecto, estos actos formarían parte de una

performatividad autorizada que habla de cuáles son los deseos habilitados, promovidos y ocluidos por el guion cultural para las masculinidades.

Al respecto, Connell (2003) introduce el concepto de “masculinidad hegemónica” para hacer referencia a aquel modelo que contiene el patrón de prácticas destacado por un contexto cultural particular y se posiciona como un ideal simbólico inalcanzable para la mayoría de los varones. En este marco, la masculinidad aparece como parte de un orden material y simbólico que se impone como un modelo sobre los individuos de cada sociedad. Sin embargo, en la medida que los mandatos se intersectan con otras estructuras (de clase, raza u otras), dan lugar a masculinidades “subordinadas” o “marginadas” (Connell, 2003) que, al distanciarse del proyecto hegemónico, quedan sujetas a relaciones de dominación y subordinación. En este marco, Demetriou (2001, citado en Diez, 2015) hace referencia a un doble ejercicio de hegemonía masculina: externa (hacia las mujeres) e interna (hacia otras masculinidades).

De esta manera, en sus construcciones de identidad los varones aceptan, resisten o negocian los distintos modelos de masculinidad que coexisten en una misma cultura, sociedad, o incluso, espacio social (Delgado, 2022). Desde esta perspectiva, asociada a las corrientes de síntesis, el concepto de masculinidad supone una relación sujeto-estructura indisoluble y las experiencias de cada adolescente deben entenderse en el marco de esta tensión entre lo macrosocial (mandatos de masculinidad) y lo microsocioal (formas en que cada individuo se vincula con los mandatos). Así, existe un espacio para la expresión de las subjetividades individuales, las cuales asumen cierta capacidad de agencia en la definición de sus formas de participación (Delgado, 2022).

No obstante lo anterior, el carácter normativo del modelo hegemónico entraña cierta violencia simbólica (Bourdieu, 2000) que se ejerce sobre los varones, la cual se basa en la imposición de ciertos ideales como los únicos legítimos, a través de la negación, invisibilización o descalificación de otras formas de expresión (Fabbri, 2012). En este marco, Badinter (1993) expresa que la masculinidad opera a partir de procesos de negación y diferenciación que, en el modelo actual, se basan en tres aspectos: la feminidad, la homosexualidad y la infancia. Así, la identidad de los adolescentes varones queda ligada a su capacidad de distanciarse de las categorías que no lo definen, acentuando la necesidad de reafirmar activamente sus identidades. Esto evidencia el poder detrás de estos mandatos que, en términos de Foucault (1976),

representan una forma de poder autoejercido, una “tecnología del yo” que opera sobre el propio cuerpo sin necesidad de coerción externa, mediante sentimientos como la culpa o la vergüenza.

Dentro de estas categorías, la homosexualidad emerge como uno de los aspectos centrales de los cuales distanciarse para construir una masculinidad exitosa. En este marco, Muñoz (1996) plantea que la construcción de un “monstruo homosexual” permite posicionar estas identidades como un otro, desviado, anormal del cual distanciarse para exorcisar la amenaza que supone. Incluso, Pérez Chabaneau (2020) enfatiza que la agresión no emerge únicamente ante el reconocimiento público de la no heterosexualidad, sino que también ante cualquier expresión de género que insinúe una identidad no heteroconforme; bajo esta lógica, la presentación del yo frente a otros adquiere un rol central en tanto lo importante “no es solo serlo, sino también parecerlo” (Pérez Chabaneau, 2020, p.58). En efecto, en la medida que es vivenciada como un “master estatus” (Hughes, 1963, en Pérez Chabaneau, 2020) al cual se reducen las identidades de quienes se identifican de esta manera, la necesidad de tomar distancia se vuelve aún mayor.

Del mismo modo, los aspectos vinculados a la emocionalidad aparecen como otros atributos que deben quedar escindidos del cuerpo del varón para construir una masculinidad exitosa. Córdoba (en Ibarra y Píriz, 2022) hace referencia a una cultura emocional de género que, de forma binaria, asocia la feminidad a la emoción y la masculinidad a la razón; así, se somete a los varones a un proceso de control emocional que tiene como resultado la alexitimia (dificultad en el registro) y anestesia (inhibición) del plano emocional. Esta “colonización emocional” (Bleichmar y Espeleta, 2017) enseña a los varones a reducir la complejidad de sus estados al enojo o la hostilidad, de forma tal que el despliegue de violencia se convierte en el medio de canalización emocional por excelencia (Córdoba en Ibarra y Píriz, 2022).

Por otra parte, los teóricos de las masculinidades han incorporado categorías como el honor (Spierenburg, 1998) y el respeto (Zubillaga, 2007) como conceptos centrales para explicar los **sentidos que guían las acciones violentas de los adolescentes**, quienes frente a la “angustia de estatus” (Matza, 2014) que provoca no alcanzar el estándar de hegemonía, apelan a esta como una forma de restaurar la potencia y sensación de dominio en el contexto de un orden patriarcal que asocia lo masculino al uso de la fuerza; de este modo, “denigrar con malicia a los otros es una excelente manera de aliviar, al menos transitoriamente, la angustia propia” (Matza, 2014, p.104). En este contexto, los varones buscan situaciones en las que el honor y el respeto se

pongan en juego, reaccionando violentamente frente a cuestiones mínimas. Así, el modelo hegemónico de masculinidad se guía por una ‘cultura del cazador’ (Tenenbaum et al., 2021) que supone la constante exposición a actividades y situaciones de riesgo, en las cuales demostrar y reafirmar su dominio frente a otros. Para Bourdieu (2000), la valentía que se pone en juego en las conductas de riesgo se origina, paradójicamente, en el temor de perder el estatus masculino y, en consecuencia, la valoración del grupo de pares varones .

En este contexto, el **grupo de pares** adopta un rol central y actúa como un jurado que, a través de un constante “sondeo” (Matza, 2014), ejerce coerción para que se actúe de acuerdo con lo que se espera de ellos en tanto hombres y en tanto miembros de ese grupo social; esto cobra especial relevancia en el caso de las adolescencias, entendidas como una etapa del desarrollo en la cual las experiencias grupales adoptan un espacio central. Así, del mismo modo que Segato (2003) plantea el carácter intersubjetivo de la violación, las prácticas violentas de los adolescentes pueden entenderse como un acto dirigido al exterior mediante el cual preservar activamente la masculinidad. Entrevistas a adolescentes en Tenenbaum (2020) dan cuenta de la presión que ejercen sobre los individuos las prácticas institucionalizadas en los grupos de pares, cuyo rechazo implica una negación del grupo social, y, por tanto, problemas de integración y reconocimiento.

Como ya se mencionó, las **intersecciones con las estructuras socioeconómicas** exacerbaban estos procesos. Así, Kimmel (1992) plantea que los mandatos de la virilidad no siempre llevan al ejercicio de la violencia sino que, en ciertos contextos, esta suele reportar un anhelo por alcanzar una masculinidad hegemónica que se ve limitada por las desigualdades (Connell, 2003). En esta línea, Zubillaga (2007) plantea que los contextos barriales violentos imponen ciertas amenazas a las construcciones de identidad de los jóvenes, quienes ejercen acciones violentas como una forma de obtener respeto por parte del entorno. Así, cuando existe una ausencia de medios institucionales legítimos para alcanzar las metas de éxito que designa la estructura cultural (Merton, 1964), las prácticas violentas surgen como una forma de adquirir estatus entre los pares.

Vinculado a lo anterior, Calisto et al. (2023) plantean que frente a las limitaciones que imponen estos contextos, el cuerpo se revaloriza simbólicamente como estrategia para compensar los mandatos que se ponen en duda. En efecto, en la medida que los individuos son sometidos a un proceso de socialización de la experiencia corporal (Le Breton, 1992), esta se

vuelve una herramienta central mediante la cual producir sentidos asociados a la masculinidad. En este marco, los deportes emergen como un contexto privilegiado para poner en juego las cualidades corporales y medirlas de forma competitiva respecto a otros varones (Copa, 2013); Bromberger y Madueño (2007) plantean la idea del fútbol como un ritual viril que, desde los patios escolares, fabrican hombres que deben estimular ciertas cualidades (competitividad, liderazgo, fortaleza, dominación del otro/a) e inhibir otras (debilidad, temor, fracaso).

Tal como se desprende del recorrido previo, la producción teórica sobre masculinidades se ha desarrollado, en su mayoría, en contextos ajenos al ámbito educativo. En este sentido, el análisis de la articulación entre masculinidad y convivencia escolar representa un desafío relevante, en tanto permite indagar en las formas más sutiles mediante las cuales estos mecanismos se inscriben en los escenarios cotidianos de socialización.

## **II. Incivildades, instituciones y adolescencias**

Los desarrollos de la sociología de la educación han demostrado la relevancia de las instituciones educativas como uno de los espacios de socialización centrales, en los cuales las adolescencias construyen sus identidades personales y sociales en relación a otros/a (Viscardi et al., 2022).

En este marco, se ha incorporado la categoría de incivildades para hacer referencia a las manifestaciones de violencia que se dan dentro de los espacios educativos y que, más que expresiones de delincuencia juvenil, constituyen rupturas al código escolar (Viscardi, 2011). En efecto, el concepto fue incorporado primeramente por Debarbieux (1996) como uno de los factores explicativos de la degradación del clima escolar, no tanto por su excepcionalidad o gravedad, sino por su carácter repetitivo como pequeños desórdenes cotidianos (Mutchinick y Kaplan, 2013). En este sentido, la característica central de estas radica en que no son penalizables, lo cual, si bien no las exime de ser una ruptura de códigos y una amenaza al orden social, dificulta su definición e intervención, siendo muchas veces normalizadas y percibidas como parte “natural” del vínculo de los jóvenes. Desde esta perspectiva, lo que prima en los liceos es un modo de interactuar en términos violentos que está instaurado como parte habitual del vínculo de los adolescentes con sus pares y con la institución; en concreto, “«juego de manos», simular pelearse a empujones y golpes, los pequeños robos, las «patotas» y la

destrucción constante de materiales y locales” (Viscardi, 2011, p.39). La adopción de este enfoque supone enmarcar el problema de estudio en el ámbito de la convivencia escolar e interpretar que las violencias que se ejercen en este contexto expresan conflictos sociales más amplios cuyo abordaje debe adoptar la forma de una acción educativa más que una política criminal o de seguridad (Viscardi, 2017)<sup>2</sup>.

En este marco, las incivildades han sido teorizadas mayormente a partir de su resistencia o dificultad de incorporar el código escolar; en particular, los antecedentes locales se han enfocado en los conflictos en el reconocimiento y legitimidad del orden escolar (Viscardi et al., 2022; Rivero, 2013), la falta de respeto a la autoridad (Viscardi y Habiaga, 2017), la fractura entre la cultura institucional y las culturas familiares o juveniles (Viscardi y Alonso, 2013), la existencia de una violencia institucional (Viscardi et al., 2022), entre otros. No obstante, la presente investigación pretende incorporar que la convivencia escolar tampoco puede ser pensada ajena a los mandatos de género que imperan en las sociedades, los cuales permean el espacio educativo y estructuran las interacciones que se dan en dicho espacio.

Vinculado a esto último, Scott (en Lamas, 1996) plantea a las instituciones como uno de los elementos a partir de los cuales estudiar el género por su capacidad de producir símbolos, prácticas y normativas que van moldeando la construcción de las identidades subjetivas de género. En efecto, Diez (2015) plantea que actualmente la institución escolar se encuentra atravesada por un modelo dominante de masculinidad hegemónica que se materializa a través de dinámicas institucionales que reproducen estilos de mando patriarcales. Así, se ha evidenciado cómo los mandatos de la masculinidad permean el espacio educativo, si bien no se ahonda en las formas específicas en que estos intervienen en los modos de relacionarse de los adolescentes,

En esta línea, los registros obtenidos en investigaciones como la de Viscardi et al. (2022), dan cuenta que, en Uruguay, las características de los conflictos que priman en el ámbito escolar refuerzan la idea de que los mandatos de la masculinidad viril están muy presentes en las formas de relacionamiento de los adolescentes. En particular, existe una masculinización de las sanciones, las cuales están asociadas a desafíos al orden y a la autoridad, a la vez que se vinculan

---

<sup>2</sup> En este marco, no puede ignorarse la discusión que existe a nivel de la academia sobre el concepto de incivildad. En anexos se reflexiona de forma muy breve sobre algunas perspectivas que merecen ser atendidas, así como el enfoque desde la cual se entiende la incivildad en el presente trabajo (ver anexo 2).

mayormente a agresiones verbales y conflictos en torno al uso del cuerpo. Estas dinámicas parecen transversalizar los diferentes estratos socioeconómicos. En efecto, analizar las incivildades desde una perspectiva de género supone partir de la base que hay cuestiones relativas a los mandatos patriarcales que no responden a una cuestión de clase exclusivamente, sino que van a ser transversales y se van a presentar, con sus correspondientes matices, tanto en los adolescentes de estrato socioeconómico alto como bajo.

Por otra parte, desde un campo de análisis ajeno al escolar, las manifestaciones más cotidianas de la violencia (como pueden ser las incivildades) han sido interpretadas por Segato (2003) desde el concepto de violencia moral; estas, hacen referencia a aquellas formas de agresión, emocional o psicológica, que se infiltran y naturalizan en las interacciones cotidianas de forma sutil y difusa (a través de gestos, actitudes, miradas), lo cual habilita que ocurran de manera rutinaria e irreflexiva y las posiciona como la estrategia más eficiente de reproducción de los órdenes de estatus (en este caso, del estatus de género). Desde esta perspectiva, es posible interpretar que estos modos de interactuar de los adolescentes tienen arraigo en una violencia más estructural, vinculada a mandatos de masculinidad, que así como plantea la autora que sucede con el racismo, se reproduce de forma automática, cotidiana, irreflexiva, manteniendo y reafirmando las jerarquías y relaciones de poder entre individuos. Esta perspectiva, permite una reinterpretación de las incivildades como herramientas de autoafirmación de una identidad masculina en construcción, lo cual adquiere especial relevancia en un espacio de socialización central como lo es el centro educativo en la adolescencia. En efecto, siguiendo los planteos de la Segato (2003), los adolescentes no ejercerían violencia porque tienen poder o para demostrar que lo tienen, sino como una forma de obtenerlo, especialmente en un contexto de construcción de identidad masculina en la cual la dominación y el poder son una pieza central. En este sentido, Popitz (2019) plantea que la violencia modifica siempre la distancia de poder entre quien la perpetra y quien la sufre; de este modo, el denominado “poder de acción vinculante” de la misma implica que estas acciones puedan operar como una amenaza que demuestra simbólicamente el control de quien la ejerce y funda una relación que posiciona a la otra parte como más débil.

En esta línea, se ha teorizado sobre el papel que juega el contexto externo al centro educativo en los conflictos de convivencia, bajo el entendido de que, tal como plantea Romero (2022) en referencia a instituciones como la cárcel, los centros educativos no son espacios totales ni

herméticos a lo que ocurre fuera de ellos. A efectos de este estudio, esto implica que la convivencia escolar no puede analizarse ajena los contextos socioeconómicos y barriales en los que se enmarca cada centro, sino que debe ser interpretada como resultado de la interacción entre el “efecto de contexto” (Carra, 2009 en Viscardi y Alonso, 2013) y las dinámicas institucionales de cada centro<sup>3</sup>. En efecto, los adolescentes incorporan determinadas formas de comportamiento como pautas de sociabilidad propias de los lugares que habitan; tal como plantea Tenenbaum (2020), en contextos marcados por pautas de sociabilidad violenta, emergen estrategias de sobrevivencia y adaptación que pueden llevar a la naturalización de la violencia como forma de integración social. De esta manera, diferentes procesos sociales (que pueden estar asociados al capital cultural de los estudiantes, los significados atribuidos a la institución escolar o los procesos históricos de exclusión) decantan en que muchos de adolescentes se relacionen con la escuela a partir de la resistencia y oposición a sus normas y prácticas (Viscardi y Alonso, 2011).

## **ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **I. Sobre incivildades y convivencia escolar**

El estudio de las incivildades en los centros educativos uruguayos ha sido abordado principalmente desde la perspectiva de la convivencia. En este campo, los estudios de Viscardi (1999; 2011; 2017; Viscardi et al., 2022; Viscardi y Alonso, 2013), incorporados como parte de la discusión teórica, emergen como la línea de base tanto a nivel nacional como internacional.

Como punto de partida, en Uruguay el Informe de convivencia y discriminación en Educación Media del MIDES (Rocha et al., 2019) da cuenta de que el 48, 8% de los estudiantes expresa haber vivido agresiones dentro del centro educativo y que la principal forma que estas asumen es de tipo verbal (peleas, insultos, “molestarse” unos a otros). A su vez, los estudiantes encuentran que los actos discriminatorios están muy presentes en los centros, aunque reconocen su carácter polisémico y subjetivo a la hora de definirlos, lo cual lleva a que puedan interpretarse como una broma o una agresión según cómo se formulen, en qué contexto o con qué intenciones.

---

<sup>3</sup> Si bien esta última excede los límites de este estudio, resulta necesario mencionarla en vistas de no caer en una perspectiva que, agotando la explicación en las características socioculturales del alumnado, reproduzca estigmatizaciones e imaginarios sobre un “otro peligroso” (Garland, 2005), las cuales recaen principalmente en los jóvenes de contextos más vulnerables.

En esta línea, Cardozo (2014), analiza la convivencia en dos centros de educación media montevideanos, para lo cual toma como referencia las incivildades no físicas, esto es, aquellas vinculadas al insulto, faltas de respeto, entre otras. En este marco, encuentra que dentro de los hechos conflictivos que se dan en la institución, las incivildades adquieren un rol central y son percibidas tanto por el estudiantado como por el equipo docente. Sin embargo, encuentra una disparidad de miradas en tanto, si bien los estudiantes reconocen la presencia del conflicto, entienden que este no influye significativamente en los relacionamientos cotidianos y visualizan una conflictividad leve; por su parte, el equipo docente entiende que estos actos afectan de diversas formas la convivencia cotidiana que se visualiza como conflictiva.

Siguiendo esta línea, Mejía (2012), en un estudio en México acerca de los significados que los estudiantes otorgan a sus formas de relacionamiento, concluye que las visiones y experiencias distintas (y hasta opuestas) que alumnos/as y docentes plantean acerca del comportamiento adolescente en el aula radica en dos aspectos: la naturalización de estos comportamientos como juegos por parte de los estudiantes y la desconexión de estos respecto de cualquier emocionalidad. Así, plantea que desde la visión de los/as alumnos/as el relacionamiento a través de insultos, acciones ofensivas o rivalidades es parte natural del vínculo y no se les atribuye ninguna emoción o sentimiento, razón por la cual, no se los interpreta como hechos conflictivos.

Retornando al contexto nacional, Rivero (2013) analiza los fenómenos de violencia en dos liceos montevideanos (público y privado) y encuentra que en los espacios de aula lo que distingue a ambos contextos educativos es el nivel general de ruido y desorden. En efecto, mientras que en el liceo privado las clases se desarrollan sin mayores inconvenientes y los alumnos parecen aceptar mayormente las indicaciones del docente, en el centro educativo público se encuentra un mayor desorden general (nivel de ruido alto y constante, alumnos más demandantes y participativos), al punto de que algunos docentes no puedan desarrollar la clase con fluidez. Vinculado a esto, el estudio destaca que el mecanismo de distinción por excelencia en el espacio de aula radica en la posibilidad de hacer reír a los pares, más que en méritos académicos; esto, se materializa en gritos, utilización de un lenguaje inapropiado, conversaciones paralelas, ensuciar el salón, entre otras acciones que se vinculan a un desafío a la autoridad docente. El estudio interpreta las diferencias entre los contextos escolares desde la legitimidad del sistema educativo y el modo de ejercer el control social (violencia simbólica o institucional)

en uno y otro centro; sin embargo, no ahonda en aspectos vinculados a las construcciones identitarias particulares de cada estudiante.

En esta línea, las diferencias en el clima escolar de los centros son medidas por el Ineed (2023a), entre otras herramientas, a través del Índice de Vínculo entre Estudiantes. Dicha medición arroja resultados más positivos en estudiantes de centros privados y de contextos socioeconómicos favorables, los cuales presentan una mejor percepción del vínculo con sus compañeros que quienes asisten a instituciones públicas y de contextos desfavorables.

Más concretamente, respecto a las formas que adoptan las incivildades, estas han sido abordadas desde diferentes puntos de vista. Por un lado, el Ineed (2025a) conceptualiza bajo la idea de conductas de riesgo externalizantes a aquellos problemas de conducta que se vinculan con la hiperactividad y confrontación o agresión<sup>4</sup>. En el contexto de esta investigación, podemos entender estas conductas como incivildades vinculadas a la masculinidad hegemónica, en la medida que resaltan ciertos elementos de la misma (expresión de una virilidad ruda y agresiva, búsqueda de respeto, comportamiento inquieto, entre otras). En efecto, el estudio encuentra que estas conductas son más frecuentes entre varones y que han aumentado en 2022 respecto a 2018.

Por otra parte, Cardozo (2014) analiza el “descanse” como una forma de incivildad que, si bien forma parte del relacionamiento habitual en el centro educativo, muchas veces adquieren poca relevancia y pasan desapercibidas, tanto por alumnos como por referentes educativos. El estudio sugiere que a través de estos actos los adolescentes logran un prestigio ante los demás, desmarcándose de una otredad. Esto se interpreta en el marco de construcciones de identidad que buscan superar las tensiones a las que los somete el contexto social territorial, sin ahondar en aquellas tensiones que se imponen desde los mandatos culturales y de género.

En línea con lo anterior, en grupos focales llevados adelante por Rocha et al. (2019), estudiantes plantean que quienes ejercen acoso o agresión suelen hacerlo cuando están en grupo

---

<sup>4</sup> En concreto, “se miden a partir del autorreporte de los estudiantes sobre la frecuencia con la que les ocurren las siguientes situaciones: siento ganas de romper o destruir las cosas, mis compañeros me tienen miedo, me peleo con los demás para que me respeten, insulto o me agarro a las piñas con mis compañeros, le respondo mal a los adultos, soy inquieto y en clase estoy todo el tiempo moviéndome.” (Ineed, 2025b, p.)

o frente a otros compañeros, lo cual es interpretado como una búsqueda de prestigio entre pares excede a la víctima concreta; a su vez, considerando la prevalencia de los varones como ejecutores de estas conductas, el estudio sugiere que este fenómeno está atravesado por la lógica de la construcción de la masculinidad, particularmente cuando toma formas homófobas o sexistas. A nivel internacional, Mutchinick y Kaplan (2013) encuentran que un aspecto constitutivo de la humillación (en tanto forma que adopta la incivilidad) es la existencia de un tercero ante quien el destinatario queda ridiculizado; las autoras interpretan esto como un intento por establecer una distancia simbólica respecto a quien se humilla y a quienes estén presentes, en el marco de un proceso de autoafirmación personal frente al grupo de pares, a través del cual adquirir reconocimiento y respeto.

En este sentido, Barbero (2017) plantea que la intersubjetividad de estas conductas queda evidenciada en el hecho de que estas ocurren mayormente en espacios en donde el resto de los/as estudiantes (y docentes) están presentes; si bien para el caso español, identifica tres lugares en los cuales se incrementa el riesgo de acoso escolar: el patio durante el recreo, las aulas durante las clases, los momentos de cambios de profesores. No obstante, esto no resulta ajeno a la realidad uruguaya; en efecto, el Ineed (2023c) encuentra para el 2022 un aumento de la percepción de violencia e inseguridad en las áreas de uso común de los centros educativos (pasillos, baños y patio). A su vez, según datos de Rocha et al. (2019) los lugares en que los estudiantes mayormente declaran haber vivido situaciones de acoso o agresión son: las aulas (33%), pasillos, corredores o escaleras (9,9%) y el patio (9,6%). En este sentido, los espacios comunes tienen gran potencialidad para su análisis en tanto consisten en espacios en que los jóvenes participan más como grupo que como individuos, razón por la cual, las moralidades de género que los orientan adquirirían más fuerza en estos espacios (Calisto et al., 2023).

De esta manera, nos adentramos en un ámbito en el cual las incivildades han sido interpretadas en función de lo que expresan en términos identitarios y de integración social, más que como un conflicto con el orden escolar. Mejía (2012), plantea que las incivildades forman parte de los mecanismos por los cuales los adolescentes canalizan cuestiones básicas de su socialización adolescente, tal como la afirmación de su rol masculino, lo cual puede dar lugar a una “forma de expresión de la vida juvenil en el aula a través de una socialidad desbordada y

brusca” (Mejía, 2012, p.65). De esta manera, la afirmación de la masculinidad frente a otros/as aparece como una variable a considerar en el análisis de la convivencia escolar.

## **II. Sobre masculinidades y violencias en el contexto educativo**

Los estudios que vinculan los problemas de convivencia en el espacio escolar con cuestiones de género son escasos tanto a nivel nacional como internacional, lo cual se profundiza aún más cuando se toma la categoría de incivilidad como referencia.

En vistas de esbozar algunas líneas de estudio que buscan ahondar en la relación género-convivencia escolar, como punto de partida resultan ilustrativos los hallazgos de Buccino (2024) en un estudio realizado en centros de enseñanza técnico profesional (CETP-UTU) en Uruguay. Este, encuentra que durante el 2024 la masculinidad hegemónica continúa teniendo un peso importante en los discursos y prácticas de los adolescentes varones, repercutiendo en las construcciones de identidad de género de quienes habitan estos espacios. En concreto, permanecen presentes en sus discursos roles de género tradicionales, una necesidad constante de reafirmar la heterosexualidad, así como una apelación a la violencia como mecanismo para reafirmar la virilidad y la superioridad (frente mujeres o varones que no adhieran al modelo hegemónico). El estudio da cuenta de que, si bien existe apertura a problematizar estos temas, el modelo hegemónico continúa siendo el predominante y el trabajo institucional es aún escaso.

En esta línea, los hallazgos del informe de convivencia del MIDES (en Rocha et al., 2019), dan cuenta de que la mayoría de los episodios de acoso o agresión son ejercidos por varones (36,4%) y que estos están expuestos a sufrir agresiones físicas con mayor frecuencia que otras poblaciones (lo cual toma mayor relevancia al considerarse que en los demás tipos de violencia las principales víctimas son siempre mujeres y personas LGBT+). Esto último, dialoga con los hallazgos de Pichardo et al. (2015) en un estudio realizado en España, los cuales dan cuenta de que el porcentaje de varones involucrados en el acoso escolar (tanto como perpetradores o víctimas) es significativamente mayor al de las mujeres. Si bien estos datos de por sí no permiten ahondar en los mecanismos a través de los cuales la masculinidad se entrelaza con la incivilidad, dan cuenta de que el género aparece como una variable que diferencia los comportamientos vinculados a la violencia escolar.

En esta línea, en un estudio realizado en México, Mejía (2015) analiza las diferentes formas de ser adolescente que adoptan los varones en la convivencia cotidiana, entendiendo a todas ellas como “identidades posicionales que chicos de secundaria asumen y manifiestan en relación con sus pares y contribuyen directamente a la construcción de su masculinidad” (Mejía, 2015, p.1082). En este marco, observa que los estudiantes varones participan de formas diferenciales en las aulas, lo cual le permite establecer una tipología de cuatro identidades que, según analiza, responden a diferentes estrategias mediante las cuales los adolescentes afirman su masculinidad (el “payaso”, el “gandalla”, el “lambiscón” y el “chico bien portado”). En este sentido, encuentra que las experiencias escolares adquieren un rol central para llegar a “ser hombre” y los adolescentes toman distintos elementos del entorno educativo que les permiten movilizar ciertas dimensiones de la masculinidad e ir encontrando la manera adecuada de manifestarse como varones en su contexto. Un aporte central de este estudio radica en dejar en evidencia la tensión indisoluble entre sujeto y estructura que supone el concepto mismo de masculinidad; en efecto, si bien marcado por elementos estructurales que regulan su actuar (tales como los mandatos de género y masculinidad), los adolescentes negocian márgenes de acción que les permiten elaborar sus propias identidades posicionales frente al grupo de pares.

En esta línea, Venegas (2020) aborda la tensión entre sujeto y estructura al analizar la masculinidad como una máscara que cada adolescente construye en el conflicto entre la norma social dominante (sexista, ruda, homófoba, asociada a la contención emocional y al deseo sexual activo) y las formas de resistencia a ella. Desde esta perspectiva, el habla se presenta como un reflejo de esa máscara de género, lo que permite comprender las incivildades verbales como parte de una máscara que se construye en diálogo con el modelo de masculinidad hegemónico.

En esta línea, Pichardo et al. (2015) plantean que en los centros de educación secundaria españoles los insultos son frecuentes y se normalizan como bromas sin intenciones ofensivas. En particular, encuentra que entre los motivos más comunes de estos insultos está la puesta en cuestión el sistema sexo-género hegemónico y que, tanto para estudiantes como para docentes, las transgresiones de los varones a los patrones de género (es decir, la no reproducción de la masculinidad hegemónica) son más sancionadas que en el caso de las mujeres. Una lógica similar puede observarse en los liceos uruguayos en los cuales, según expresan estudiantes, la orientación sexual constituye siempre un motivo de discriminación, más aún cuando se trata de

relaciones afectivo-sexuales entre varones (Rocha et al., 2019). En esta línea, estudios vinculados a la sexualidad de jóvenes de Montevideo (Pérez Chabaneau, 2020; Calisto et al., 2023), ponen de manifiesto que la norma sexual hegemónica de los adolescentes actuales continúa estando construida a partir de la heterosexualidad como categoría central.

En esta línea, Barbero (2017) interpreta el acoso escolar vinculado a la homofobia como una forma específica de violencia que tiene un rol central en la construcción, reproducción y control de la masculinidad entre los adolescentes; de este modo, los insultos homófobos hablan más de cómo la homofobia interviene en la construcción de masculinidad (como una amenaza y algo de lo cual distanciarse) más que de un rechazo a la orientación sexual como tal. Es por este motivo que mayormente los adolescentes suelen expresar que estos insultos no se dicen ‘en serio’, ya que la ofensa no radica en la orientación sexual, la cual entienden puede ser “respetable”, sino en el desafío simbólico que esta supone a la masculinidad. Es así que, retomando la noción de Kimmel (2008), la homofobia aparece como un fenómeno que se trata de la sexualidad tanto como se trata de la masculinidad.

Vinculado a esto último, en un estudio etnográfico sobre la socialización sexual adolescente en Montevideo, Calisto et al. (2023) plantean que la sexualidad aparece como un mecanismo de control social que busca regular el deseo erótico de forma tal que no ponga en cuestión el orden social vigente. Así, encuentran que a través de bromas vinculadas a la homosexualidad o la diversidad sexual, los adolescentes controlan y limitan la posibilidad de que sus pares se aparten de la norma social, asegurando la reproducción y perpetuación del modelo hegemónico. Así, en la línea de Foucault (1976), resaltan el poder discursivo que se ejerce en el campo de la sexualidad a través de la implantación de categorías que definen las identidades sexuales. Esto queda de manifiesto en los resultados del informe de convivencia del MIDES, tanto por la mayor prevalencia de estudiantes LGBT+ como objeto de acoso o agresión (un 57,7% frente a un 46,7% de quienes no se identifican de esta manera), como por las estrategias de “passing” (o “hacerse pasar por”)<sup>5</sup> que un 16,8% dice adoptar frente a la discriminación (Rocha et al., 2019).

---

<sup>5</sup> Este concepto, introducido primeramente por Johnson (2006), hace referencia a una estrategia mediante la cual los individuos modifican las propias expresiones de género como táctica para evitar sufrir la sanción social que esto supondría, principalmente frente a los grupos de pares.

Más allá de las generalidades, se han encontrado ciertas variaciones según el estrato socioeconómico en los posicionamientos frente a las identidades de género y la sexualidad. En efecto, el Ineed (2025b) evidencia una menor apertura hacia la diversidad e igualdad de género entre los estudiantes varones que asisten a centros públicos y de contexto más desfavorable. En esta línea, Calisto et al. (2023) encuentran un mayor peso del mandato de heterosexualidad en los sectores desfavorables, lo cual se manifiesta a través de mayor presencia de estigmatizaciones, burlas o formas de distanciamiento. En este sentido, plantean que los sectores de clase media, por su posicionamiento de clase en el campo social, se mueven en un ethos político que impulsa cuestionamientos a los modelos de masculinidad y feminidad; así, se les presenta un horizonte de posibilidades y libertades que otros adolescentes, pertenecientes a estratos más bajos y aislados territorialmente, desconocen. Así, la investigación sugiere que en los sectores medios-altos existe un capital cultural que les permite problematizar los roles de género cotidianos y abrir el espectro a otras formas de habitar sus identidades, si bien esto no necesariamente se traduce en mayores libertades en las prácticas de todo el grupo social (Calisto et al., 2023).

## **MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

### **a. Diseño de investigación**

La investigación consistió en un estudio de caso múltiple realizado en dos centros de educación secundaria de Montevideo durante el 2024, cuya diferencia radica en el estrato socioeconómico al que pertenecen (alto y bajo). Estos fueron seleccionados con una finalidad instrumental como representativos de dos contextos socioeconómicos que tienden a ubicarse en los extremos, en vistas de poder comparar las experiencias de las adolescencias de ambos contextos. En efecto, a partir de los datos se buscará realizar inferencias lógicas en función de la aplicabilidad de estos hallazgos a contextos con características similares.

La propia definición del objeto de estudio supone un posicionamiento desde un paradigma comprensivista (Vasilachis, 2006). En este marco, se adopta un enfoque cualitativo a través del cual reconstruir las experiencias de los sujetos a partir de los relatos de los adolescentes. El

diseño de investigación tiene un alcance descriptivo que permite caracterizar y especificar las dimensiones relevantes <sup>6</sup>.

### **b. Técnicas e instrumentos de investigación**

El método de investigación se basó en la triangulación de técnicas que fueron aplicadas, en su totalidad, en espacios de las instituciones educativas<sup>7</sup>. En este marco, gran parte del trabajo de campo se sustentó en la observación participante en distintos espacios de los centros: recreos, aulas, salidas, horas libres, pasillos u otros espacios escolares informales. A través de esta se buscó una aproximación a las interacciones cotidianas de los estudiantes, en particular: relaciones interpersonales entre varones, vocabulario, roles y posicionamientos en el grupo de pares, presentación personal, uso del espacio, (in)cumplimiento de normas escolares de conducta, apariencia estética, entre otras <sup>8</sup>.

En segunda instancia, se realizaron dos modalidades de taller en cada centro, con grupos compuestos por ocho y nueve adolescentes varones. Estos consistieron en la aplicación de tres actividades que buscaban conocer las definiciones sobre la violencia y la incivilidad, los motivos de interactuar violentamente (con la institución o con pares), los modelos de masculinidad y las percepciones sobre estos, así como poder abarcar la influencia del grupo de pares <sup>9</sup>.

En última instancia, se realizaron entrevistas individuales semiestructuradas con adolescentes que buscaban ahondar de forma más profunda en las subjetividades respecto a las formas de vincularse entre varones, las situaciones de conflicto en la institución y los posicionamientos personales frente a la incivilidad y la masculinidad <sup>10</sup>. Con esta técnica, se buscó hacer dialogar los discursos individuales con las voces colectivas emergidas de los talleres.

### **c. Población de estudio, unidad de análisis y de registro**

La unidad de análisis está conformada por los adolescentes varones que cursan segundo año de educación media básica en dos centros educativos de estrato socioeconómico alto y bajo en

---

<sup>6</sup> ver anexo 3.

<sup>7</sup> ver anexo 4.

<sup>8</sup> ver anexo 5.

<sup>9</sup> ver anexo 6.

<sup>10</sup> ver anexo 7.

Montevideo durante el 2024<sup>11</sup>. Dado que el trabajo de recolección empírica se realizó sobre estos grupos de adolescentes, la población de estudio consiste en los adolescentes varones que cursan segundo año de educación media básica en los liceos seleccionados, durante el 2024. El estudio cuenta principalmente con dos unidades de registro, estas son: los adolescentes varones (con quienes se realizaron modalidades de taller y entrevistas individuales) y la propia investigadora (que llevó a cabo la observación en los distintos espacios del centro educativo); no obstante, durante el campo se mantuvieron reuniones o conversaciones informales con referentes educativos, de forma tal que se incorporan también una unidad de registro.

#### **d. Muestra y selección de los casos**

En primer lugar, la selección de los casos de estudio, los centros educativos, se realizó con una finalidad instrumental, buscando la representación simbólica del estrato socioeconómico alto y bajo. Para esto, en primer lugar, se seleccionaron dos barrios de forma intencionada, buscando la máxima variabilidad de la variable independiente “estrato socioeconómico”, tomando como base los valores del Índice Sumatorio Simple Socioeconómico (en Tenenbaum et al., 2021); se seleccionaron dos barrios, uno con valor 7 (estrato bajo) y otro con valor 0 (estrato alto).

En una segunda etapa, se seleccionaron los centros educativos buscando que los/as estudiantes que asistiesen representen simbólicamente a los estratos socioeconómicos alto y bajo. Se seleccionó un centro educativo público, como representante del estrato socioeconómico bajo, y un centro educativo de carácter privado, como representativo del estrato alto <sup>12</sup>.

En un tercer momento, para la conformación de los talleres, en el estrato alto se utilizó un muestreo aleatorio para la selección de veinte casos, basado en las listas de estudiantes que cursan octavo grado en dicha institución. Por su parte, en el centro educativo público, se seleccionó la totalidad de los varones de la generación, dada la menor cantidad de asistencias.

---

<sup>11</sup> Se mantiene el anonimato de los centros educativos, con el fin de proteger la identidad institucional y de las personas entrevistadas.

<sup>12</sup> Respecto a este punto vale destacar que la selección de los centros terminó estando muy anclada a la accesibilidad a los mismos, dado que se encuentran muchas trabas, tanto desde las instituciones públicas como privadas, al acceso con fines de investigación; en efecto, si bien se mantuvo el criterio establecido (en base al índice socioeconómico simple) se reconoce una limitación en tanto que estos centros no representan totalmente extremos opuestos. Para una descripción densa de los centros seleccionados: ver anexo 8.

En última instancia, la etapa final del muestreo consistió en una selección intencionada de estudiantes participantes de los talleres para la realización de entrevistas individuales; para ello, se siguió el criterio de máxima variación de la variable “masculinidad”, buscando perfiles que representen diferentes construcciones de masculinidad (tomando como referencia la tipología construida en la operacionalización). En vistas de lograr la saturación teórica (Bertaux, 2005), se entrevistaron seis estudiantes en el estrato alto y nueve en el estrato bajo <sup>13</sup>.

#### **e. Operacionalización de los conceptos**

La operacionalización es realizada en función de la relevancia teórica y metodológica a efectos de este estudio. Siguiendo el modelo de King et al. (2005), las incivildades se posicionan como la variable dependiente del estudio, la cual se desagrega en cinco dimensiones principales. Este fenómeno, será explicado principalmente a través de las masculinidades (variable independiente) para la cual se adopta la tipología propuesta por Connell (2003). A su vez, la variable “estrato socioeconómico” se presenta como otra variable independiente, de corte contextual y antecedente, a través de la cual comparar los extremos “bajo” y “alto” <sup>14</sup>.

#### **f. Confiabilidad y validez**

Siguiendo los criterios de calidad presentados por Mendizabal (en Vasilachis, 2006), desde la operacionalización de los conceptos se apunta a la credibilidad de la investigación a partir de la búsqueda de saturación de las categorías para aumentar la variabilidad del fenómeno y evitar sesgos de selección (King, et al., 2005). Asimismo, la triangulación de técnicas supuso recolectar información desde diferentes referentes empíricos (que daban cuenta de una variabilidad de perspectivas), tiempos y espacios, a la vez que permitió contrastar los resultados y lograr una comprensión más holística del fenómeno; particularmente, la técnica de la observación participante fue de utilidad para realizar una ponderación entre las perspectivas de los estudiantes y los referentes. Posteriormente, la realización de un diario de campo<sup>15</sup> en el cual se realizar una

---

<sup>13</sup> En anexos (9, 10, 11, 12 y 13) se presentan síntesis visuales de lo desarrollado en el apartado, así como detalles respecto al acceso al campo y al material empírico recolectado.

<sup>14</sup> ver anexo 14 y 15.

<sup>15</sup> Ver link de acceso al diario de campo en anexo 16.

descripción densa del fenómeno, así como de los casos de estudio, concedió seguridad a la investigación (permitiendo la auditabilidad del proceso de investigación) y da validez a la transferibilidad de los resultados a otros casos que posean características similares. Por otra parte, dada la naturaleza del abordaje cualitativo adoptado, la reflexividad acompaña la investigación como una actitud permanente que se ve reflejada y materializada en los relatos detallados del cuaderno de campo; esta adquiere especial relevancia por la particularidad que supone la posición de una investigadora mujer estudiando masculinidades.

#### **g. Estrategia de análisis**

Como estrategia fundamental, el estudio realizó un análisis basado en la teoría mediante el cual se interpretaron los discursos y prácticas de los adolescentes a partir de perspectivas que permitieron conectar las representaciones subjetivas e individuales con aspectos de corte estructural. Dada la naturaleza cualitativa del estudio y los volúmenes del material recolectado el análisis se sustentó en el uso del programa informático Atlas Ti, combinando una codificación deductiva con una abierta. A su vez, se utilizó la herramienta de Excel para realizar una tabla de frecuencias que ordene y contabilice las respuestas a los ítems de una actividad del taller.

El análisis se focalizó en lo típico, esto es, en los significados y representaciones que aparecen más frecuentemente entre los adolescentes. No obstante, se buscó incorporar también los contenidos atípicos, o que contradicen la narrativa general, con el fin de dejar en evidencia la diversidad de experiencias que existen en torno a la construcción de la masculinidad y dar lugar a aquellas voces que se distancian de las formas hegemónicas de vivir la identidad de género.

En esta línea, considerando la naturaleza del problema de estudio, fue especialmente relevante atender a la fuente y unidad de registro de los contenidos. En efecto, debido a las diferencias en cuanto a la disposición y facilidad de los adolescentes para hablar, los volúmenes de datos fueron variables en función del perfil de cada adolescente; en particular, los perfiles que generaron más material estuvieron asociados, por definición, a masculinidades hegemónicas, las cuales adoptaron roles más participativos, particularmente en las instancias de taller y observación. Por lo tanto, no ponderar las fuentes supondría un sesgo sistemático en su favor. Para evitar esto, se

agruparon y analizaron los contenidos teniendo en cuenta el perfil de estudiante y el tipo de masculinidad que encarna o busca encarnar (tomando como referencia a Connell, 2003).

#### **h. Devolución y aspectos éticos**

Las propuestas fueron pensadas exclusivamente con el fin de contribuir y dar una devolución a los actores con los que se trabajará y estuvieron en todo momento abiertas al diálogo con el centro educativo. En este sentido, desde la presentación del proyecto se previeron mecanismos de devolución tanto para cada centro educativo particular, como para el CES en su conjunto. En particular, en el centro educativo público se llevó adelante una instancia de presentación de los principales hallazgos de la investigación en el marco de una reunión de coordinación docente en el mes de noviembre de 2024. En simultáneo, se contactó al centro educativo privado con los mismos fines, si bien no se pudo concretar una devolución.

El estudio asume el compromiso ético de utilizar la información recabada exclusivamente para fines académicos, manteniendo en todo momento el anonimato de los participantes que accedieron voluntariamente y presentaron un permiso firmado por sus responsables adultos.

### **CONTEXTO DE ESTUDIO**

En materia de derechos sexuales y de género, los quince años de gobierno mayoritario de la izquierda en Uruguay (2005-2020), sumado al crecimiento de los movimientos feministas y por la diversidad sexual, supusieron numerosos avances en materia de políticas públicas dirigidas a infancias y adolescencias, las cuales han tenido resonancias en las formas de vivir la sexualidad y de vincularse con los modelos tradicionales de género (Calisto et al., 2023). No obstante estos cambios ocurridos durante la denominada “era progresista” (Garcé y Yaffé, 2005), estudios del Ineed advierten que en los últimos años se evidencia una vuelta a discursos que dan cuenta de una menor aceptación de la diversidad y de la igualdad de género, a la vez que reproducen roles tradicionales de género (Ineed, 2023c), lo cual da cuenta de un contexto aún marcado por tensiones entre avances y resistencias en materia de libertades sexuales y de género.

A su vez, pese a las conquistas en materia de derechos de infancias y adolescencias, estas continúan siendo los principales objetos de violencia institucional (Calisto et al., 2023). Así,

permanece aún un imaginario que asocia a la adolescencia, particularmente a aquellas de sectores de escasos recursos, con la transgresión y con la idea de sujetos peligrosos (Garland, 2005), teniendo esta concepción mayor arraigo en las figuras masculinas. En este sentido, la imagen social de la adolescencia construida en el contexto uruguayo vacila entre la peligrosidad y la promesa del futuro, frente a lo cual la marca de clase es divisoria y radical (Calisto et al., 2023).

Respecto a la educación formal, la obligatoriedad de la secundaria media básica en Uruguay data del año 1973 (Ley General de Educación n°14.101) y desde entonces ha logrado una cobertura relativamente amplia, atendiendo en 2024 a 262.523 adolescentes. En efecto, pese a la reducción poblacional que sufre el país hace algunas décadas, la matrícula de los jóvenes entre los 12 y los 14 años de edad ha tenido un aumento sostenido entre 2012 y 2022, alcanzado en este último año el 99,2% de esta población (Ineed, 2023b). En dicha cobertura, el sector público tiene un peso ampliamente mayor que el privado; específicamente, en la educación media básica este sector cubre el 83% de la matrícula, mientras que el privado el 17% restante (Ineed, 2023b).

En particular, el estudio se sitúa a dos años de la reapertura oficial de la presencialidad en los centros educativos tras la pandemia de COVID-19, cuyos efectos resultan ineludibles para contextualizar algunos resultados actuales del sistema educativo. Si bien en Uruguay el confinamiento se implementó bajo un modelo de ‘libertad responsable’, las instituciones educativas permanecieron cerradas durante 2020 y parte de 2021, siendo 2022 el primer año en que se retomó su funcionamiento regular (INEEd, 2023a). Si bien Uruguay contó con la existencia del previamente establecido Plan Ceibal, especialmente en el sector público persistieron dificultades relacionadas con la conectividad y la participación sostenida de los estudiantes en las actividades virtuales (INEEd, 2023c). En este contexto, estudios del INEE (2023a; 2023b; 2023c) muestran una caída en indicadores de cobertura, asistencia y rendimiento, así como un incremento de las desigualdades socioeconómicas. A su vez, se evidencia una asociación entre el cierre escolar y el aumento de los problemas de salud mental, lo cual en el plano socioemocional se traduce en una disminución de las habilidades interpersonales e intrapersonales, así como un incremento de conductas de riesgo internalizantes y externalizantes.

Estos efectos, que tuvieron mayor profundidad en los centros de contexto más desfavorables, tienen un impacto directo en la convivencia escolar y en los modos de relacionamiento entre los/as estudiantes. En efecto, el INEE (2023b) señala que la conflictividad y las dificultades

vinculares aumentaron con el retorno a la presencialidad. En la misma línea, si bien la educación media uruguaya mantiene una visión positiva relativamente alta en comparación con otros países de la región, la percepción de inseguridad de los estudiantes a la interna de los centros educativos ha aumentado a partir del año 2022. Lo anterior, junto con la disminución del sentido de pertenencia a estos espacios, son asociados por el Ineed (2023c) como factores que pueden contribuir al aumento de la violencia escolar; particularmente, en las instituciones públicas que están inmersas en contextos de violencia comunitaria, en las cuales estos indicadores presentan sus valores más negativos (Ineed, 2023c).

Los datos anteriormente presentados dan cuenta de una división clara entre los contextos educativos públicos y privados en Uruguay, los cuales se materializan en trayectorias educativas muy heterogéneas en función del tipo de institución a la que se asiste. En efecto, Uruguay se presenta como un país con una alta segregación escolar en relación con la región, presentando aún una tendencia al alza; esto supone que entre los distintos centros educativos hay grandes diferencias en cuanto al estatus socioeconómico y cultural de sus alumnos, incluso mayores que las disparidades respecto a sus desempeños (Ineed, 2022). Incluso, Kruger (2019), encuentra que para Uruguay, en educación media, casi la mitad de la segregación total es explicada por las diferencias entre el sector público y el privado, destacando entre los países de la región. En este marco, vale destacar que el sector privado es el que presenta una mayor segregación a la interna, es decir, los estudiantes de mayor nivel socioeconómico se distribuyen de manera más desigual entre los centros educativos privados; este dato debe ser tomado en cuenta a la hora de evaluar la transferibilidad de los hallazgos de este estudio a otros centros educativos privados, entre los cuales suele haber mayor heterogeneidad respecto a sus poblaciones.

Siguiendo la línea anterior y profundizando ahora en las realidades de los casos de estudio seleccionados, la descripción de los barrios en los que se enmarcan supone un dato relevante a efectos de esta investigación. En esta línea, la convivencia cotidiana en los centros educativos no puede ser pensada aislada del contexto social en el que se enmarca en la medida que, tal como señalan Viscardi et al. (2022), lo escolar debe convivir con lo no escolar.

Por un lado, el centro que se seleccionó como representativo del estrato socioeconómico alto es de carácter privado y está ubicado en un barrio residencial de Montevideo que presenta altos

indicadores socioeconómicos y bajos índices de violencia o criminalidad<sup>16</sup>. En concreto, respecto a los indicadores de violencia barrial, al observar la cantidad de homicidios por deciles entre 2015-2019 estos representan un 2,7% del total, lo cual lo ubica dentro de los valores más bajos del departamento (Tenenbaum et al., 2021). A su vez, la institución se encuentra situada en una zona relativamente céntrica del barrio al cual pertenece, específicamente en la intersección de dos importantes arterias urbanas, lo que favorece y facilita las conexiones de transporte en la zona, a la vez que se presenta como un espacio concurrido y aparentemente seguro en su tránsito. Si bien presenta cierta heterogeneidad, mayoritariamente los estudiantes que acuden allí residen en áreas geográficamente próximas a la institución y podrían asociarse a un origen social vinculado a sectores medios altos de la población montevideana. En efecto, el monto de la cuota mensual que deben abonar los alumnos para su acceso se ubica por encima del gasto promedio de los hogares montevideanos, según los datos del Mirador Educativo del Ineed para el 2023<sup>17</sup>.

Vinculado a la propuesta educativa, el centro se basa en un modelo de enseñanza de Educación Básica Integrada (EBI) que, a través de una modalidad de proyectos interdisciplinarios, se orienta al desarrollo de ocho competencias<sup>18</sup> que moldean el modelo de persona que impulsa la institución. En este sentido, la cotidianidad de un modelo de enseñanza basado en valores como la cooperación o la construcción de los conocimientos compartidos, puede intervenir en las construcciones de identidad de los adolescentes y en los valores que asumen como propios. Como corolario, es de destacar el carácter religioso del centro, lo cual está presente tanto en los valores que orientan la propuesta educativa, como en la cotidianidad de las aulas a través de clases de formación cristiana. Vinculado a esto, si bien este estudio no realiza una medición específica, es necesario considerar que las lógicas y valores católicos pueden influir en los comportamientos y las formas de construir las identidades de los adolescentes. En efecto, se observa que los varones en este centro manifiestan algunas características que se alejan de los valores de la masculinidad hegemónica tradicional (como la no competitividad, la

---

<sup>16</sup> en base a datos disponibles en Tenenbaum et al., 2021.

<sup>17</sup> disponible en:

<https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/gasto-de-los-hogares-en-educacion-privada-por-estudiante-en-pe-sos-constantes-de-2023-53-2-2.html>

<sup>18</sup> Estas son: comunicación, pensamiento creativo, pensamiento crítico, iniciativa y orientación a la acción, intrapersonal, relación con los otros, ciudadanía local, global, y digital, pensamiento científico, metacognitiva y pensamiento computacional.

conexión con emociones, la cooperación entre pares, entre otras), lo cual abre a la pregunta acerca de la vinculación que esto puede tener con los valores que se promueven desde la institución, más allá de cambios culturales respecto a los modelos de género. Esto adquiere particular importancia en tanto contrasta fuertemente con la realidad de la institución pública, basada en el principio de laicidad y en un modelo de enseñanza tradicional.

Por otro lado, el centro educativo que busca representar el estrato socioeconómico bajo está ubicado en una zona que se caracteriza por bajos indicadores socioeconómicos, asociándose a una zona con altos niveles de vulnerabilidad social y violencia comunitaria. En concreto, gran parte de los estudiantes que asisten al centro educativo seleccionado, residen en un asentamiento urbano informal que se caracteriza, además de por la vulnerabilidad económica y la segregación residencial, por ser una zona insegura, con alta presencia de bandas delictivas o narcotráfico, relaciones conflictivas entre vecinos e historias de privación de libertad. En relación a las estadísticas de violencia barrial para este decil, la cantidad de homicidios entre el 2015-2019 asciende a setenta y dos, representando el 7,8% del total; si bien no se ubica en el extremo más alto del departamento, representa valores significativamente mayores respecto al contexto del estrato alto (Tenenbaum et al., 2021). Particularmente respecto a los homicidios adolescentes, las estadísticas presentadas en Tenenbaum et al. (2021) dan cuenta de que esta zona forma parte, aunque de forma marginal, del denominado “cinturón de homicidios” en el cual se concentran estos delitos en Montevideo<sup>19</sup>. La posibilidad de que la vida misma se convierta en un riesgo posible en el tránsito urbano refleja unos niveles de exposición a la violencia de quienes habitan estas áreas que contrasta fuertemente con el barrio previamente descrito. La relevancia de introducir estadísticas respecto a los homicidios radica en que estos tienen un impacto en las comunidades barriales y construyen subjetividades respecto a las formas de significar la muerte, transformando las formas de habitar y transitar las calles de la ciudad (Tenenbaum et al., 2021).

Las exigencias de este contexto, sumado a las limitaciones presupuestales del centro, decantan en una percepción una falta de recursos por quienes habitan estas instituciones que contrasta

---

<sup>19</sup> En vistas de ilustrar esto y materializar la diferencia respecto al otro centro educativo seleccionado, resulta relevante introducir la cita de un estudiante del centro que, en referencia a conflictos que puedan ocurrir en la institución, expresa: “El tema es que pensá que tiene gente atrás en la Amarilla (nombre ficticio en referencia a asentamiento informal), vos le podés ganar, ¿qué puede pasar? Te agarran uno en la Amarilla, pasan ahí, te pegan un tiro y marchaste. Se te acabó la vida ahí” (Pedro, entrevistas).

fuertemente con la educación privada. En efecto, mientras que los referentes del centro educativo privado plantean que el origen social y las realidades personales de cada adolescente (por fuera de la institución) no aparecen como un dato conflictivo ni particularmente relevante para la convivencia escolar, en la institución pública esto aparece cotidianamente.

## **ANÁLISIS**

### **Capítulo 1: Así se juega: las incivildades en los centros educativos públicos y privados**

Las rupturas de las normas de conducta escolar, o incivildades, parecen presentarse, con sus correspondientes matices, en la cotidianidad de ambos centros educativos.

Autoras como Butler (2008; Butler, 2009) hacen hincapié en la dimensión performativa del género a través de la cual los individuos consolidan identidades de género que se construyen en la práctica. El análisis de las incivildades desde esta perspectiva supone interpretarlas como actos performativos que, regulados por normas sociales y expectativas culturales, son repetidos constantemente por los adolescentes con el fin de consolidar sus identidades masculinas. En efecto, existe un ideal tradicional de masculinidad que inspira la ruptura de códigos y que en el ámbito escolar se traduce en el desempeño de incivildades por parte de los adolescentes. En este marco, las incivildades actúan como ‘conductas convencionalizadas’ (Bianciotti, 2011) cuya forma, lejos de ser una expresión individual o espontánea, está mediada por códigos culturales y expectativas sociales sobre la masculinidad.

Los alumnos de ambos centros perciben que los espacios más comunes en que tienen lugar las incivildades y conflictos son el recreo, el patio o las inmediaciones del centro. En esta línea, a nivel nacional estudios del Ineed (2023c) advierten sobre el aumento de la percepción de inseguridad a la interna de los espacios educativos, con énfasis en las áreas de uso común. Tales espacios presentan la característica común de que son compartidos por la multiplicidad de actores que habitan el espacio escolar (alumnos, referentes educativos, funcionarios, entre otros) y en los que, en términos de Calisto et al. (2023), generalmente los jóvenes participan más como grupo que como individuos. En efecto, la interpretación de las incivildades desde la perspectiva de las masculinidades supone entenderlas en el marco de identidades de género que se construyen en relación a los demás, de forma tal que se presentan como actos intersubjetivos

(Segato, 2003) que se enfocan hacia otros/as genéricos. Así, en la medida que esto se intersecta con un mandato de virilidad que se actualiza en el desafío a la autoridad y la demostración de poder, el cometer incivildades que den cuenta de esto en espacios de alta visibilidad puede adoptar particular relevancia para los adolescentes, a la vez que supone una confrontación más directa a la institución escolar y a sus referentes.

Por otra parte, los estudios de Viscardi et al. (2022) ya daban cuenta de una masculinización de las sanciones en los centros educativos, tendencia que se profundiza en aquellas vinculadas a agresiones entre pares. En efecto, se observa que las incivildades en ambos centros parecen estar fuertemente segmentadas en función del género, de forma tal que aquellas vinculadas al uso de la fuerza física y la agresión (peleas físicas, juegos de mano, gestos sexuales, entre otras) quedan relegadas casi exclusivamente a los varones. Esto, evidencia la presencia de los mandatos tradicionales de masculinidad y feminidad en ambos contextos, a la vez que reproduce una serie de pautas de virilidad que se naturalizan entre los adolescentes varones.

### **1.1 Construyendo el cuerpo: el contacto físico**

Como punto de partida, se observa que las incivildades entre los varones se expresan, mayormente, a través del uso del cuerpo y el contacto físico. Tal como plantea Le Breton (1992), el cuerpo adopta una relevancia central como herramienta de presentación hacia otros/as. En este sentido, las formas que adopta el contacto físico parecen estar asociadas a estereotipos tradicionales de género: mientras que en las mujeres está mayormente asociado a peinarse el pelo, agarrarse las manos o caminar del brazo en el recreo, en los varones estos contactos suponen casi siempre una demostración de fuerza física o poder por parte de los involucrados (chocarse las cabezas y mirarse fijamente, agarrarse del cuello imitando ahorcarse, sonidos que imitan hacer fuerza, entre otras). De esta manera, queda de manifiesto la persistencia de ciertos ideales tradicionales de masculinidad que los varones buscan reproducir mediante sus prácticas corporales. En efecto, estos comportamientos pueden interpretarse como técnicas corporales (Le Breton, 1992) que buscan acompañar y protagonizar el desarrollo de subjetividades que los posicionen desde un lugar masculino. En efecto, si bien algunas de estas formas de contacto físico pueden ser percibidas como incivildades por parte de los referentes educativos, aparecen en los adolescentes como parte de un código de socialización que media las interacciones

cotidianas e incluso auspicia como una herramienta para acercarse primeramente a otros varones (iniciando la interacción a través de un golpe o un gesto provocativo). Así, los varones se construyen generizadamente en el movimiento y este adopta, mayoritariamente, formas vinculadas a un modelo viril de masculinidad.

No obstante lo anterior, vale destacar que estos gestos no siempre toman la forma de violencia física sino que, especialmente en la institución privada, se encarnan en acciones que mantienen el contacto corporal entre sí (caricias, agarrarse detrás de los hombros, tomarse las manos, entre otras) pero que no parecen tener un sentido inmediato ni instrumental. En este marco, resulta interesante analizar la situación ambivalente en la que se mueven estos contactos físicos que, por un lado, son presentados como un juego esencialmente masculino, a la vez que adoptan formas que dan cuenta de cierta carga homoerótica. Tal como evidencian Calisto et al. (2023), el cuerpo aparece como una forma de expresar formas de ser y estar que no necesariamente coinciden con las enunciaciones discursivas; así, en la trayectoria de exploración de los adolescentes, se presentan contradicciones constantes que pueden manifestarse en ciertas discordancias entre las expresiones discursivas (asociadas a roles y formas de vincularse a través de una masculinidad hegemónica) y corporales (que rompen con algunos de estos mandatos tradicionales). De esta manera, es posible interpretar esto en el marco de un proceso de socialización de la experiencia corporal (Le Breton, 1992) en el cual los adolescentes, a través del contacto físico, juegan con los límites de lo que es aceptable y lo que no, desafiando las normas de masculinidad a la vez que reproduciéndolas. Así, el cuerpo aparece como una forma de expresar el poder y la dominación pero también como un espacio donde explorar las posibilidades del deseo y la vulnerabilidad (Calisto et al. 2023).

Por otra parte, la relevancia de la corporalidad como herramienta para producir sentidos asociados a la masculinidad se hace especialmente manifiesta cuando adopta la forma de exposición a situaciones de conflicto o riesgo. Así, los adolescentes se exponen activamente a escenarios que les permitan poner en juego su valentía, fortaleza y competitividad que, en el marco de masculinidades que se construyen de forma binaria y relacional (Connell, 2003), les permiten negar la vulnerabilidad y fragilidad femenina. Así, las acciones asociadas al riesgo no sólo aparecen como algo exclusivamente masculino en ambos centros, sino que también, como uno de los aspectos que los diferencia del género opuesto, naturalizando esto como un elemento

esencial de la masculinidad: “siento como que los varones como que queremos ir más a la aventura (...) siempre un poco más a lo extremo” (Bruno, centro educativo privado, entrevistas). En este sentido, Bourdieu (2000) señala la paradoja respecto a que estas acciones aparentemente valientes de los varones encuentran su origen en el miedo a perder la valoración del grupo de pares; así, es el temor a quedar excluido de un supuesto mundo de hombres fuertes lo que enlaza a los varones en la exposición a ese tipo de actividades, las cuales se basan en la represión de las emociones vinculadas al miedo, el dolor o la vulnerabilidad. En este marco, la dimensión emocional queda silenciada en su registro y el cuerpo se exige al máximo, más allá de las dolencias que esto pueda suponer a nivel emocional (Paliza en Ibarra y Píriz, 2022).

A su vez, en estas situaciones emerge el respeto como una categoría central que se pone en juego (Zubillaga, 2007). Así, la exposición a situaciones de riesgo o conflicto puede encontrar su justificación en la búsqueda de una actividad que genere admiración y respeto por parte de sus pares. En efecto, mientras el respeto no sea encontrado a través de otras vías, estas situaciones emergen como el campo fértil ideal para ponerlo en juego. En esta línea, vale destacar que en el contexto socioeconómico alto estas conductas tienen especial relevancia, principalmente tomando la forma de retos, a través de los cuales se desafían los límites entre lo sano/insano, correcto/no correcto, y en definitiva, entre lo posible/no posible: “mezclamos cosas que sabemos que no nos van a gustar, solamente para el reto” (Ezequiel, centro educativo privado, entrevistas). En efecto, los retos parecen ser uno de los mecanismos principales a través de los cuales los adolescentes dan cuenta de su valentía en este contexto, en el cual otras formas de violencia explícita o exposición al riesgo no tienen lugar; así, el sentido de estas acciones está vinculado a que se presentan como la vía más aceptada moral y socialmente para demostrar la virilidad en dicho contexto.

## **1.2 Construyendo poder y el control: el comportamiento inquieto**

En términos generales, desde la visión de los referentes educativos parece haber habido un corrimiento de lo que eran las formas de violencia más tradicionales (vinculadas a peleas físicas, golpes o violencias explícitas) adoptando mayor preponderancia las rupturas de códigos menos directas tales como no entrar a clase, jugar de mano, bajarse los pantalones, golpear las puertas, hacerse gestos sexuales, entre otras. En efecto, en ambos centros educativos emerge fácilmente

una preocupación de los estudiantes frente a la mala reputación que las formas de violencia más explícitas supondrían para con los referentes del centro educativo, lo cual puede vincularse a cierta legitimidad y reconocimiento del orden escolar (Viscardi et al., 2022).

Como alternativa, el comportamiento inquieto en los distintos espacios aparece como una de las incivildades más frecuentes y disruptivas en ambos centros educativos debido a su impacto negativo en la convivencia diaria. Además, estos comportamientos están fuertemente divididos por género, apareciendo predominantemente como una conducta masculina. Así, si bien en los dos centros los varones son minoría absoluta frente a las mujeres, aparecen en ambos casos como las figuras que más resaltan en la grupalidad. En efecto, acciones tales como gritar o hablar en tono de voz alto, realizar comentarios en clase sin levantar la mano, pararse y caminar/correr por el aula, hacer chistes o bailes para hacer reír a los demás, entre otras tantas formas que adopta su comportamiento, los ubican en un lugar que resalta en la grupalidad y, de alguna manera, los distancia de la misma. En este marco, se construyen masculinidades que buscan generar distancias de poder a través de una apropiación y uso distendido de los espacios del centro educativo demostrando su potencia y poder frente a la situación social.

Si bien las mujeres parecen adoptar algunos de estos comportamientos, estas lo hacen en menor medida y únicamente cuando la situación social lo habilita, es decir, cuando hay un desorden general tal que utilizar el espacio de esa manera no resulta tan disruptivo. Esta imposición en el espacio y en la situación social permea también a las figuras educativas quienes parecen generalizar el sujeto estudiante a una figura masculina. Esta observación va más allá del uso del lenguaje (lo cual se entiende que responde a estructuras y conceptos sociales más amplios), si no que se basa más bien en los ejemplos, reactivos y demás formas de interpretar a la grupalidad que, mayoritariamente, suelen sustentarse en conductas de los varones.

Por otra parte, en el marco de esta demostración de fuerza o poder en la institución, los desafíos a la autoridad escolar adquieren especial relevancia. Estas no están linealmente asociadas al vínculo que se tenga con los referentes (el cual, de hecho, suele ser mayormente positivo) si no que requiere ser explicado a través de otras motivaciones y búsquedas. En este aspecto, en línea con los hallazgos de Rivero (2013), se dan fuertes diferencias en función del estrato socioeconómico. Mientras en el estrato alto no parecen existir desafíos directos a la autoridad escolar como tal (más allá de ocasiones puntuales), en el estrato bajo estos parecen

adoptar formas mucho más confrontativas y directas, vinculadas a desobediencia a pedidos de estas figuras o la demostración de falta de interés por lo que solicitan (hablar sobreponiéndose a sus palabras, sentarse dándoles la espalda, enfatizar que no vienen o llegan tarde porque no quieren, responder que no les importa lo que les digan, entre otras). Si bien esta diferencia entre estratos se ha explicado a través del “efecto de contexto” (Carra, 2009 en Viscardi y Alonso, 2013), los códigos barriales (Tenenbaum, 2020) o la legitimidad del orden escolar (Rivero, 2013), la perspectiva de las masculinidades supone incluir en esto las amenazas a la construcción de la identidad como variable explicativa. Así, en contextos socioeconómicos en los cuales la obtención de poder y dominio se ve limitada por otras vías, la necesidad de reafirmarlo mediante prácticas que evidencien la confrontación y agresividad aparece como una estrategia para restaurar la sensación de dominio que se alinee con la masculinidad (Zubillaga, 2007).

Vinculado a esto, la problemática cotidiana de las llegadas tarde al espacio de clase, fuertemente arraigada al estrato bajo, puede interpretarse en el marco del desafío a la autoridad en tanto parecen ser intencionales, incluso cuando no hay nada más atractivo fuera del espacio de aula. Si bien no es posible afirmar que estas sean exclusivas de las masculinidades, los varones suelen acompañarlas con formas de caminar y gestos singulares que transmiten una imagen de imposición y seguridad propia. Esta performance (Butler, 2009), que suele estar acompañada de un manejo bruto de los objetos o golpes a la puerta, no sólo coloca a quien la realiza en un lugar desafiante y disruptivo, si no que da cuenta de que tiene cierto poder o control sobre la situación. En este marco, contemplar el componente transgresión que tienen las incivildades puede llevar a interpretarlas como una vía de resistencia política a un orden que escolar que, a la vez que sumamente incluyente e integrador, puede resultar repulsivo para adolescentes que provienen de círculos históricamente excluidos o incluidos de forma precarizada (Tenenbaum, 2020).

### **1.3 Construyendo fortaleza: la agresividad y la violencia**

La utilización de palabras y formas de hablar aparentemente violentas o provocativas aparecen como parte de la interacción cotidiana entre adolescentes, sobre todo entre pares varones. Mayoritariamente, estas incivildades no son utilizadas con la intención de agredir ni desencadenan un conflicto entre pares, lo cual contribuye a que se naturalicen como una forma de interacción cotidiana “es como te digo somos unos boludos, nos insultamos en cinco idiomas

distintos, todo así, cinco minutos después somos los mejores amigos, amigos de la vida” (Gabriel, centro educativo privado, entrevistas). Esta desconexión respecto al contenido del mensaje da cuenta de que la utilización de estas formas no tiene, mayoritariamente, un móvil instrumental, sino que son utilizadas como una herramienta de presentación ante los demás desde un lugar agresivo y viril que refuerza las identidades masculinas de quienes lo desempeñan. Así, estas acciones aparentemente espontáneas pueden interpretarse como el resultado de haber aprehendido los guiones adecuados para actuar de acuerdo a las normas sociales de la masculinidad (Gagnon y Simon, 1973).

En este sentido, resulta central interpretarlas a través del efecto ilocucionario (Austin, 1982) que tienen para construir las identidades masculinas de los adolescentes. En efecto, el insulto y las formas agresivas de referirse a otros/as emergen como un aspecto de la performance de la masculinidad que tiene gran eficacia simbólica para consolidar un hombre fuerte, agresivo, viril.

[Estudiante 1] No porque usted son todos giles [Estudiante 2] Si a vos también te falta bobo

[Estudiante 3] Nos decís que somos giles a nosotros [Estudiante 4] ¿qué hay que hacer entonces?

[Estudiante 3] Que te importa puto...mongólico de mierda...Retardado. (centro educativo público, dinámica de taller)

Tal como evidencia la cita anterior, estas formas de interacción aparecen con mayor notoriedad en el centro educativo público, principalmente como reacción frente al enojo o pequeñas molestias. No obstante, en este último caso, tales expresiones no se utilizan con intenciones de generar un conflicto, si no como la vía por excelencia para expresar incomodidad frente a situaciones cotidianas (cuando les mueven la mesa, los pechan, no los escuchan, entre otras). A esto se le suma el manejo de objetos de forma bruta (golpear bancos, puertas, lanzar objetos) como otra forma de reacción frente a frustraciones insignificantes que presenta a los adolescentes desde un lugar agresivo y viril. Esto se enmarca en una ‘cultura del cazador’ (Tenenbaum et al., 2021) que permea los centros educativos y da lugar a individuos que buscan activamente situaciones en las cuales demostrar su prestigio masculino. Así, el honor se pone en jugo en estas micro interacciones sociales, las cuales permiten presentarse frente a otros/as a través de prácticas violentas y reforzar una virilidad propia de la masculinidad hegemónica.

Esta diferencia entre contextos socioeconómicos resulta muy significativa a la hora de evaluar la convivencia general en los centros, en tanto que la repetición de estos comportamientos contribuye a generar un clima de desorden y alusión a la violencia constante. De esta manera, el desempeño de cualquier otra incivilidad en el centro educativo público se da en un contexto en el cual los adolescentes se vinculan de formas aparentemente “agresivas” y desafiantes, lo cual lleva a una percepción general de mayor violencia y agresividad (Rivero, 2013).

En todo caso, en estas formas de reaccionar cotidianas queda evidenciada la relación conflictiva de los adolescentes con la dimensión emocional, la cual queda reducida al enojo como única y posible emoción y a la violencia como única y posible vía para canalizarlo. Esto se enmarca en una cultura emocional de género (Córdoba en Ibarra y Píriz, 2022), construida de forma diferencial y binaria, a través de la cual el autocontrol emocional se coloca como un valor masculino y se somete a los varones a un proceso de inhibición y ocultamiento de las emociones que queda evidenciado en algunos de sus discursos: "A ver, a veces [estoy] contento, otras veces normal. O sea, tipo de que... no tengo ninguna emoción, o sea, estoy ahí" (Emiliano, centro educativo privado, entrevistas). En este proceso de “colonización emocional” (Bleichmar y Espelta, 2017) que sufren los varones, las emociones vinculadas al enojo y la ira son avaladas y permitidas en tanto se alinean con la concepciones de poder y control masculina, e incluso, aparecen como una forma efectiva de reafirmar esta dominación. Vinculado a esto, la impulsividad y el bajo autocontrol (que decantan como producto de esta relación conflictiva) emergen en el acumulado teórico como variables explicativas de la transgresión en tanto les impide filtrar las emociones por las vías culturalmente aceptadas (Tenenbaum, 2020).

Por su parte, las incivildades vinculadas a violencias físicas aparecen también como una acción hacia el exterior que permiten autorepresentarse desde un lugar agresivo y viril. Si bien son muy poco frecuentes y sus acciones concretas no dan cuenta de estos modos de reaccionar, hay en el discurso alusiones constantes a la violencia como modo de resolución de conflictos (golpes, armas, muerte), permaneciendo presentes en los horizontes mentales de los adolescentes como actos restaurativos y defensivos. Así, aparece la pelea como un ritual que sintetiza los valores de la masculinidad (fuerza, competitividad, defensa) y permite al varón probar que tiene los atributos viriles que impone el modelo hegemónico (Olavarría, 2003). Vinculado a esto, es el grupo de pares cercano quien emerge en los imaginarios de los adolescentes a la hora de

involucrarse o no en peleas, mientras que aquellos que no son considerados amigos, no parecen ser significativos: “las que son amigas, entre ellas sí, ahí eso les da respeto... de cagarlo a palos. Pero los que están separados a ellos, que no son tan amigos, no dicen nada” (Martín, centro educativo público, entrevistas). Incorporar la dimensión del reconocimiento del grupo de pares supone contemplar que, a través de las peleas no sólo se pone en juego el valor masculino, sino también el valor de la amistad y la propia existencia ante los otros pares.

De todas maneras, en los centros educativos el mandato de una virilidad expresivamente violenta se asume de modo condicional o en el plano de la broma, siendo pocas veces llevada a cabo de forma explícita. Esto pone de manifiesto, una vez más, el carácter dramático (Goffman, 1959) de este ritual cuya importancia radica, no tanto en su efectiva dramatización, sino en la eficacia simbólica para construir masculinidad, la cual se trata de un estatus por adquirir. Sin embargo, esta dinámica presenta ciertos matices en función del contexto socioeconómico. Así, las formas de violencia más explícitas parecen manifestarse de forma más latente en los discursos de los adolescentes del centro educativo público, aunque no necesariamente sean puestas en práctica. Mientras tanto, en el centro educativo privado parece haber una ignorancia total de las situaciones vinculadas a la violencia física al punto que, al ser consultados sobre ellas, reaccionan descolocados y con sorpresa “(Entrevistadora: ¿me molestaría que mis amigos armen una pelea y no me inviten?) [Estudiante 1:] Eh? Pelea? [Estudiante 2:] Eh? [Estudiante 3:] Eh para, pero por qué? [Estudiantes varios:] Pelea, pelea [cantan] [Estudiante 4] pero osea por que te meterías en una pelea?” (centro educativo privado, dinámica de taller).

En este marco, las masculinidades de uno y otro centro construyen un vínculo diferente con la violencia, lo cual se encuentra fuertemente arraigado al contexto socioeconómico del centro. En particular, en contextos donde la violencia comunitaria toma protagonismo se configuran estrategias de sobrevivencia y adaptación que pueden llevar a la naturalización de la violencia como forma de integración social (Tenenbaum, 2020). De este modo, los adolescentes del centro educativo público conviven con historias de privación de libertad, vínculos con bandas delictivas, conflictos entre familias, entre otras formas de sociabilidad violentas que incorporan como pautas de convivencia propias del lugar que habitan. A su vez, esto se complejiza más al incorporar las limitaciones que ponen estos contextos para consolidar masculinidades

proveedoras y poderosas, razón por la cual el cuerpo se revaloriza simbólicamente como estrategia para compensar los mandatos que la ponen en duda (Calisto et al., 2023).

#### **1.4 Construyendo heterosexualidad: gestos y comentarios sexuales**

Dentro de las expresiones con connotaciones agresivas, suelen resaltar aquellas que hacen alusión a identidades sexogénicas (homosexualidad, transexualidad o femeneidad) con fines degradantes. Si bien se comparte un discurso moral acerca de que esto no es ni debería ser un insulto, demostrando cierto grado de aceptación hacia la diversidad sexual, cualquier alusión a este tipo de identidades, dirigido hacia un varón, es utilizado como una forma de agresión o provocación. Esto último deja entrever, tal como plantea Barbero (2017), que estos insultos aluden más las formas en que la homofobia interviene en la construcción de la masculinidad (como una amenaza simbólica), más que a un rechazo a la orientación sexual como tal, la cual no parece movilizar significativamente mientras no ponga en cuestión la identidad propia.

Desde una perspectiva foucaultiana, estos discursos pueden interpretarse como dispositivos de poder que buscan regular y controlar la sexualidad de los pares, a la vez que afirman la propia, contribuyendo a la reproducción del mandato masculino de heterosexualidad obligatoria (Foucault, 1976). Así, a través de estas palabras y modos de referirse a otras formas de performar la masculinidad los adolescentes asignan un deber ser (o deber no ser) a sus compañeros, a la vez que impiden que estos se desajusten de esa identidad (Calisto et al., 2023). En efecto, no sólo se utilizan como mecanismo de control de la sexualidad de los pares, sino que puede ser utilizado en un sentido más amplio para incentivarlos a realizar determinadas acciones para no quedar bajo la etiqueta del homosexual, transexual o mujer; Miguel deja esto muy claro al referirse a la idea que hay respecto a la forma de caminar “Si es muy exagerado es gay. Si es muy duro es gay (Entrevistadora: ¿sólo hay que hacerlo de una forma?) Claro, se ve que sí.” (Miguel, centro educativo público, entrevistas). En esta línea, así como expresa Van Dijk (2001) respecto al racismo, es a través del discurso que la sociedad penetra y se impone desde dentro del grupo de adolescentes, influenciando los modelos mentales que se tienen acerca del género y del deber ser masculino. Incluso, estas expresiones se articulan en prácticas y formas de interactuar con las diferentes masculinidades que, según el caso, serán más o menos integradoras o discriminatorias.

En este marco, los comentarios con contenido sexual hacia madres o hermanas aparecen con frecuencia y centralidad. Más allá de su potencial para agredir a otro, estos comentarios otorgan una vía directa para la demostración de un interés sexual y heterosexual. En el marco de una cultura de la virilidad en la cual la sexualidad aparece como un campo de valor masculino (Calisto et al., 2023), estas expresiones y gestos pueden interpretarse como una performance de demostración de conocimiento en materia sexual, a través de la cual reafirmar una masculinidad (hetero)sexualmente dominante. Asimismo, aparece el deseo por la mujer como una forma de no serlo (Badinter, 1993) de modo que, frente al temor de ser visto como homosexual, emergen estos comentarios como una herramienta para el mantenimiento de una reputación heterosexual y como una forma de defensa eficiente cuando se les es cuestionada: “¿Querés ver si soy gay? preguntale a tu madre” (centro educativo público, dinámica de taller).

En esta misma línea, los gestos con contenido sexual parecen cumplir un rol similar. Particularmente en el centro educativo público, se enfatiza en la idea de que estos gestos son recibidos positivamente únicamente cuando provienen de mujeres, mientras que, la realización de estos por parte de un hombre puede hacerlos parecer homosexuales. Esto pone de manifiesto la existencia de una “tolerancia oscura” (Muñoz, 1996) hacia la diversidad sexual, la cual se representa como una especie de permiso condicionado siempre y cuando esta diferencia no esté próxima ni impacte personalmente, en definitiva, no se traduzca en una puesta en duda de la masculinidad propia:

Hay veces que a los hombres que les gustan las mujeres les pasa que te toca un puto y te da asco... sí, te da asco porque a vos te gustan las mujeres y que te venga a tocar un hombre y de forma así no te gusta nada (...) porque si es una mujer ta, te puedo entender. (Pedro, centro educativo público, entrevistas)

En efecto, cuando la identidad propia se ve amenazada emergen acciones de rechazo a la homosexualidad que operan como un acto performativo de género (Butler, 2009) a través del cual los sujetos reafirman sus identidades masculinas. Así, las reacciones de los adolescentes ante el supuesto de que un hombre les realice un gesto sexual aluden directamente a la violencia como una forma de respuesta y restauración de esa heterosexualidad puesta en duda “un hombre que te hace así, sabes como lo agarro y le hago ratatata [imita ruido de metrallata]” (Martín,

centro educativo público, dinámica de taller). De esta manera, la homosexualidad se presenta simbólicamente como un *master status* (Hughes, 1963, en Pérez Chabaneau, 2020) al cual queda reducida la identidad de los adolescentes que no se desmarquen de la misma, razón por la cual el distanciamiento de dicha construcción se vuelve central.

Si bien a nivel discursivo estos aspectos pueden identificarse en ambos contextos, vale destacar que en el estrato alto el vínculo con la sexualidad adopta características singulares. En efecto, la demostración de interés sexual no parece estar tan presente en la cotidianidad de las aulas, si es que lo está de algún modo; más bien, los gestos sexuales quedan casi exclusivamente relegados al ámbito del fútbol y no se plantea la posibilidad de que puedan provenir de mujeres, como sí sucede en el estrato bajo. Así, la vida sexoafectiva no sólo no es un tema recurrente de conversación, sino que incluso, cuando se presenta, parece hacerlo de forma tabú o vergonzosa. No es posible ignorar en este análisis la posible vinculación de estas vivencias con los valores religiosos de la institución (en cuyo origen están presentes ideas de castidad y pureza, así como un fuerte sentido de moralidad y pecado) que los adolescentes internalizan en sus comportamientos. Esto puede presentarse como un aspecto conflictivo para estos varones, en la medida que el tabú y vergüenza religiosa se entremezclan con una masculinidad que encuentra en la sexualidad un campo de valor y dominio.

## **Capítulo 2: Un juego de doble cara: incivildades ‘en serio’ y ‘en chiste’**

Es como... no sé cómo explicarte, es como que es una broma, pero a la vez es como un insulto, pero tiene muchos sentidos. (Gabriel, centro educativo privado, entrevistas)

Los hallazgos presentados en el capítulo anterior dan cuenta de la cotidianidad de algunos comportamientos que pueden ser definidos como incivildades. Sin embargo, en términos generales, los registros obtenidos de ambas instituciones evidencian una ausencia de percepción de las mismas por parte de los estudiantes, así como una minimización de su gravedad o frecuencia, lo cual está en consonancia con otros antecedentes locales (Cardozo, 2014; Viscardi, 2011; y Viscardi y Alonso, 2011). En particular, en línea con los hallazgos de Cardozo (2014), en ambos liceos los estudiantes visualizan una leve conflictividad en la convivencia cotidiana y

mantienen una autopercepción positiva de la generación de octavo como un grupo tranquilo, que no genera conflictos o los resuelve de forma pacífica. Esta autovaloración, se pone en oposición a otras clases, principalmente de séptimo grado, que se perciben como más conflictivas y causantes de los disturbios que se dan en la institución; incluso, en el centro educativo público se incorpora la idea de que son las mujeres quienes generan mayores disturbios en la cotidianidad escolar, caracterizándolas como unas “conventilleras” o “quilomberas”. En este sentido, hay cierta intención de colocar el conflicto fuera de sí y marcar una distancia respecto a la supuesta inmadurez y/o feminidad que su involucramiento supone; así, a partir de posicionar el conflicto en estos grupos, los adolescentes forman una identidad grupal masculina que se distancia de lo que no buscan ser: una mujer y un niño (Badinter, 1993).

En este marco, a la hora de indagar en el posicionamiento de los estudiantes frente a estas acciones se encontró muy arraigada la visión de que una misma incivilidad puede ser interpretada de forma radicalmente diferente en función de si puede ser catalogada como una acción ‘en serio’ o ‘en chiste’. Estas dos categorías parecen dividir radicalmente las acciones de sus pares, resultando sumamente relevantes a la hora de definir su posicionamiento frente a las mismas. De este modo, la definición de las incivildades parece ser polisémica y estar fuertemente arraigada al significado que los actores den a la acción (Benzercy y Winchester, 2019), el cual puede cambiar radicalmente el diagnóstico y la interpretación que se hace de la convivencia en el centro educativo. En este sentido, el abordaje comprensivista que se plantea este estudio toma relevancia y pertinencia como complemento a los abordajes que se enfocan en sus efectos visibles (Ineed 2023a; 2023c; 2025a; Rocha et al., 2019; Rivero, 2013). A su vez, en la medida que se aborda desde la perspectiva de las masculinidades, esta polisemia adquiere otros significados que trascienden a los conflictos y legitimidad de la institución escolar (analizados en estudios como los de Viscardi et al., 2022; Viscardi y Habiaga, 2017; Viscardi y Alonso, 2013; Viscardi et al., 2022; Rivero, 2013).

En efecto, se encuentra que la ausencia de percepción de rupturas de códigos por parte de los estudiantes parece estar vinculada a que, mayoritariamente, este tipo de acciones son significadas bajo la idea de chistes o juegos entre amigos, razón por la cual, se naturalizan como forma de vinculación entre pares, en el marco de un código grupal que las habilita. Sin embargo, en la medida que los referentes educativos no parecen compartir los significados ‘en chiste’,

interpretan que los adolescentes se vinculan de formas muy agresivas, tanto entre pares como con figuras de autoridad del centro. Esta disparidad de visiones debe ser negociada permanentemente en la interacción entre estudiantes y referentes (Benzercy y Winchester, 2019) y, en la medida que no se logra un acuerdo común, puede volverse problemática.

## **2.1 Cuando el juego se rompe: incivildades ‘en serio’**

Por un lado, cuando una acción es catalogada como una incivildad ‘en serio’ es interpretada como una ofensa, provocación o agresión que es digna de enojo por parte de quien la recibe y requiere una reacción que restaure el estatus cuestionado (Matza, 2014).

Si bien las reacciones a estas incivildades podrían interpretarse como un acto meramente emocional ante el enojo que genera, entenderla desde la perspectiva de las masculinidades supone dar un paso más e interpretar su dimensión defensiva y restaurativa, esto es, entenderla como una acción hacia el exterior que busca defender un honor masculino que, al ser agredido, es puesto en tela de juicio (Spierenburg, 1998). De esta manera, la incivildad aparece en estos casos con un carácter defensivo frente a elementos que amenazan explícitamente la identidad masculina, tanto a ojos de uno mismo como para quienes estén presentes en la situación social. A su vez, en un contexto cultural que impone la agresividad como cualidad masculina, las incivildades vinculadas a modos hostiles (pegar, insultar, hablar de mala manera, menospreciar, entre otras) aparecen como una herramienta de restauración efectiva. En este marco, los motivos de conflicto que aparecen más frecuentemente en ambas instituciones pueden enmarcarse en esta reacción frente al orgullo herido, el cual actúa como móvil para el ejercicio de incivildades hacia otros (Matza, 2014).

En esta línea, el sentido restaurativo de las incivildades ‘en serio’ no solo se origina cuando se hiere el honor a través de la agresión directa, sino también de la agresión de sus seres queridos, emergiendo un fuerte deber moral de protección y defensa del otro que se alinea con el modelo de masculinidad hegemónico. Este tipo de agresión, puede adoptar formas directas, tales como comentarios obscenos o insultos a familiares, pero también puede consistir simplemente en nombrarlo en una conversación, por ejemplo, dirigiéndose al otro mediante el nombre de su madre. A modo ilustrativo, resulta pertinente introducir una situación que se dio en el marco de uno de los talleres realizados, mientras los estudiantes construían la figura de un hombre ideal:

[Estudiante 1] ¿Tiene pareja? Si se llama...[Estudiante 2] Pone Mariela (nombre de la madre del estudiante 3) [Estudiante 3] Mariela? la garcha...[Estudiante 2] Ya le pusimos Mariela [Estudiante 3] (grita enojado) Bo ñery! dejá de poner el nombre de mi madre! Mongólico! (se acerca enojado al otro) Borrá eso! Profe decile que lo borre! (centro educativo público, taller)

Así, la indiscutida molestia que parece generar cualquier tipo de alusión a una figura familiar, está vinculada a que la percepción de un ataque a un otro, a quien se considera que se debe defender, es percibido como una amenaza y ofensa al honor personal que debe ser protegido y restaurado a través de una reacción igual o mayormente denigrante. En efecto, no siempre resulta relevante la figura que se agrede, sino más bien el peso simbólico que este comentario tiene para generar una molestia en el otro; esto queda evidenciado en el hecho de que, incluso cuando los estudiantes no tienen hermanas/os, o los demás no saben si los tienen, igualmente utilizan esos comentarios con ellos como una forma de agresión o provocación. En esta línea, hay un honor que se pone en juego en la defensa familiar y que aparece como una forma de actualizar el estatus masculino (Spierinburg, 1998). A tal punto permanece la vigencia de este mandato de defensa que los adolescentes expresan molestia si no los consideran para defender a algún ser querido; esto queda claramente ilustrado en palabras de uno de los adolescentes que expresa: “a mí me da resentimiento porque mirá.... si yo sé que se van a pelear, y no me invitan a mí, me da sentimientos porque siento que les puede pasar algo y yo no estoy ahí para ayudarlos” (centro educativo público, dinámica de taller).

En línea con lo anterior, mayormente los adolescentes identifican que la pasividad o ausencia de reacción ante las agresiones no solo habilita a los demás a seguir agrediendo a dicha persona, sino que coloca sobre ella una serie de calificativos vinculados a ser temeroso, vulnerable, sentir miedo, entre otros aspectos que se alejan del mandato hegemónico de la masculinidad. En este marco el desarrollo de algún tipo de violencia, aunque sea de tipo sutil, aparece como una forma de desestimar la pasividad que los coloca en ese lugar (Córdoba en Ibarra y Píriz, 2022).

Es mejor quedar más defensivo que vulnerable (...) (Entrevistadora: ¿y si quedas vulnerable qué pasa?) Se te van a hacer más cosas (...) Sí, porque no podés hacer nada, porque sos un cobarde y tenés miedo. (José, centro educativo privado, entrevista)

Esto se complejiza aún más en la medida que se incorpora la dimensión del poder de acción vinculante de la violencia (Popitz, 2019), lo cual supone interpretar que los adolescentes que ejercen incivildades hacia otros (con intenciones de agredirlos) lo hacen con el fin de generar una distancia de poder para con dicha persona. En efecto, los discursos de los adolescentes dan cuenta de que estas acciones buscan minimizar a quien las recibe, a la vez que colocan a quien las realiza en una posición de mayor reconocimiento: “Te pegan en la cola y corte se entran a reír así y queda como vivo él (...) quiere resaltar (...) Claro, para que se rían de uno (...) Para que se rían del que le pegó” (Lucas, centro educativo público, entrevista). Así, la ausencia de reacción supone aceptar una distancia de poder respecto a quien la ejerce, lo cual cuestiona aún más la identidad masculina de quien la recibe. En esta línea, los estudios de masculinidades dan cuenta que esta identidad no se construye únicamente a partir de la dominación sobre lo femenino, sino también sobre otras masculinidades; esta búsqueda de hegemonía interna (Demetriou, 2001 en Diez, 2015) se traduce en el desempeño de incivildades que buscan, a partir del menosprecio y subordinación de otros varones, una forma de ascendencia social entre el grupo de pares.

En este contexto, el ‘descanse’ (Cardozo, 2014) se presenta como un recurso altamente efectivo para establecer distancias de poder, razón por la cual aparece como un motivo de conflicto y molestia entre los adolescentes. Este mecanismo se basa principalmente en comentarios que buscan desacreditar al otro, colocándolo en una posición de vulnerabilidad que es asociada, de forma relacional, a la feminidad. Detrás de este comportamiento subyace la demostración de cierta impunidad para hablar y definir al otro sin enfrentar resistencia, lo cual demuestra un control sobre esa persona y sobre la situación social en general. Así, si bien estos comentarios se dan entre casi todos los estudiantes, sólo adquieren tal efecto de poder cuando logran colocar al otro en una posición subordinada, siendo esto más probable frente a ciertos estudiantes; de lo contrario, pasan como bromas entre pares que no generan distancias de poder efectivas, si bien contribuyen a generar un clima escolar de desorden y hostilidad (Rivero, 2013).

## **2.2 Cuando el juego une: incivildades ‘en chiste’**

En oposición a la anterior, la incivildad ‘en chiste’ queda relegada al plano del juego o de la broma y, al ubicarse fuera del plano entendido como real, queda exenta de molestias, reacciones y/o sanciones, amparada bajo la justificación de una broma entre pares. El sentido inmediato que

parecen darle mayoritariamente los adolescentes a las incivildades en el centro educativo suele ubicarse en este plano, percibiéndolas como juegos inofensivos en el marco de un código grupal que valida e impone estas formas de interacción entre los pares varones.

Tal interpretación impide visualizar estas acciones como una ruptura de códigos e, incluso, se pueden enmarcar en una pauta que refuerza la identidad grupal y la autopercepción de un relacionamiento positivo y cercano entre el grupo de pares. En efecto, si bien se admiten estos mismos actos como problemáticos en algunos contextos y bajo algunas formas (que hacen que se interprete que se están haciendo ‘en serio’), entienden que mayoritariamente están eximidos de serlo por consistir en una broma consentida entre pares: “a mí me parece que, no es algo que esté bien pegarse, pero ta... si no te pasás de fuerza o si no lo hacés para mal y a la otra persona está de acuerdo, está bien” (Ezequiel, centro educativo privado, entrevistas).

Estos juegos parecen darse casi de forma exclusiva entre varones, siendo muy puntuales las veces que se integran mujeres a las mismas. Si bien mayormente no hay una explicación racional ni moral a esta dinámica, algunos varones dejan entrever un discurso tradicional acerca de los roles de género: por un lado, los juegos con contenido sexual se justifican por la edad y la etapa vital en la que se encuentran, entendiendo que a las mujeres no les genera la misma necesidad; por otro lado, cuando refiere a juegos vinculados a la violencia física, se refuerza un binarismo tradicional basado en que “nosotros [los varones] somos más monos, nosotros somos más salvajes, más... Y ellas son más tranquilas” (Martín, centro educativo público, entrevistas). En todo caso, las incivildades ‘en chiste’ aparecen como una manifestación de un juego homosocial entre pares varones, lo cual les otorga gran potencialidad para el análisis de las construcciones de masculinidades en tanto espacio de socialización homosocial (Kimmel, 1997).

En este marco, resulta relevante reparar en las formas que adoptan estos juegos, las cuales están mayoritariamente vinculadas a pegar golpes (o imitar hacerlo), ahorcar, empujar, pellizcar, tirarse sobre otro de forma bruta, lanzarse objetos, empujar con la cabeza, entre otros. Contemplar el rol simbólico del juego como creador de realidades (Winnicott, 1971) implica que, cuando los adolescentes juegan representando formas agresivas de vincularse, están identificándose con una forma de ser y hacer masculinidad que se produce en la acción de jugar. Desde esta perspectiva, en estos juegos hay una retribución que trasciende la esfera lúdica y contribuye a la construcción de masculinidades (Huizinga, 2007).

A su vez, adoptar la perspectiva de las masculinidades supone interpretar las incivildades en el marco del constante sondeo (Matza, 2014) al que están sometidos los adolescentes. Desde esta perspectiva, al igual que las incivildades ‘en serio’, estos juegos emergen con un sentido defensivo de la identidad pero frente a las amenazas implícitas/tácitas que están presentes constantemente en los horizontes mentales de los adolescentes. De este modo, el juego tiene el poder de una violencia instauradora (Segato, 2003) que aparece como una acción espontánea, e incluso divertida, a través de la cual preservar activamente el estatus masculino. En efecto, los adolescentes no sólo desempeñarán estos juegos para demostrar su masculinidad, sino más bien como una forma de obtenerla.

En este contexto, el destinatario de la incivildad no parece resultar relevante sino que es parte de los elementos contextuales que se utilizan para la idealización de su performance, es decir, para lograr una realización teatral que se alinea a los valores de la masculinidad hegemónica (Goffman, 1959). De hecho, los estudiantes justifican que este tipo de incivildades ‘en chiste’ dejan de serlo cuando se hacen frecuentemente a una persona de modo que “ya parece que te lo hacen a vos” (centro educativo privado, dinámica de taller), lo cual evidencia cómo, en estos casos, el otro/a adopta relevancia únicamente como parte de la escena que permite llevar adelante el guion (Gagnon y Simon, 1973) y no por un interés en sí mismo.

En línea con lo anterior, la incivildad ‘en chiste’ aparece incluso como un medio de vinculación con quienes se tiene confianza y afecto. Así, surge en ambos centros una relación poco intuitiva entre la confianza y la incivildad, las cuales se relacionan de forma positiva, esto es, en la medida que aumenta la confianza en un vínculo, mayor lugar hay a incivildades (etiquetadas bajo la idea de juegos). En esta línea, parece existir un código entre los varones que define la forma en la que se significan las incivildades y queda claramente ilustrado en las palabras de Gabriel, quien al ser consultado sobre con quién realizan este tipo de juegos, expresa:

Siempre es con los amigos. A veces puede ser con otras personas, pero mayoritariamente es con los que vos conoces más y son tus amigos (Entrevistadora: ¿Y quién te molestaría que te lo haga?) Y una persona que no conozco. Porque estoy así tranquilo y de repente me hace así, no tengo ni idea de quién es... ahí sí, le digo “¿qué hacés bo? para, no te conozco”. (Gabriel, centro educativo privado, entrevistas).

En este marco, el ejercicio de formas violentas entre pares aparece como un elemento fundacional del vínculo, esto es, como un derecho ganado que solo puede ser ostentado por quienes han construido la suficiente confianza con quien se lleva a cabo. En efecto, cuando no hay una condición vincular que habilite esas formas de interacción, y alguien que no se ha ganado ese derecho ejerce violencia con un par cercano, emerge un espíritu defensor que reafirma la lealtad y cercanía para con ese vínculo, dejando en evidencia la relación peculiar entre confianza, cariño e incivilidad.

Desde esta perspectiva, pareciera que el consentimiento de los amigos es un elemento que se da por sentado, es decir, se asume irreflexivamente que los amigos, todos y en todo momento, estarán de acuerdo con la realización de ese chiste que aparece como una costumbre, un código grupal y/o un elemento inherente al vínculo de amistad. En este sentido, no se concibe la posibilidad de que estas incivildades molesten, sino que deben ser siempre interpretadas positivamente: “somos una generación que se jode mucho entre sí, entonces llega un momento que vos... no te tiene que importar si te joden o no, porque es como el día a día joderse (Estudiante 2: y pegarse)” (centro educativo privado, dinámica de taller). Incluso, muchos estudiantes se muestran sorprendidos o descolocados al ser consultados acerca de si eso les molestaba, indicando que nunca se lo habían cuestionado porque es algo que ‘es así’ (expresión repetida en discursos de los adolescentes). Esto deja de manifiesto el componente coactivo de estos juegos que se presentan como manifestaciones de violencias morales (Segato, 20003) que se naturalizan en las interacciones cotidianas como una costumbre del grupo de pares; en efecto, los adolescentes se ven forzados por sus pares al desempeño de estas incivildades, a menos que estén dispuestos a pagar el costo social e identitario de rechazarlo. Así, a través del juego homosocial los pares actúan como reguladores de conducta y es frente a ellos que se debe demostrar la virilidad que permita la aceptación de su identidad masculina (Kimmel 1997).

De esta manera, se pone en juego un principio homogeneizador de la masculinidad que busca universalizar la conformidad con la identidad propia y eliminar la diferencia que pueda ponerla en duda. Así, dar lugar a otras formas de jugar a ser varón supone abrir una ventana de posibilidad que amenaza ese status y cuestiona su durabilidad (Córdoba en Ibarra y Píriz, 2022). En esta línea, estas incivildades se manifiestan como una microfísica de la violencia estructural, que se infiltra de manera sutil y se naturaliza como una valor social normal a través de los juegos

entre pares; esto dificulta su identificación como un comportamiento anómico, lo cual pone barreras a la acción y garantiza su reproducción como parte del orden social aceptado.

Entre estos juegos destaca particularmente el ‘achicaste’, como un juego que cuenta con una dinámica preestablecida y que se repite consistentemente en ambos centros educativos. Este consiste en que un adolescente imita dar un golpe en los genitales a otro (sin llegar a efectuarlo) y si este se mueve para evitar ser golpeado recibe un golpe en el brazo que debe aceptar sin oponer resistencia: “vos tenés que bancar así que peguen ahí. Porque si vos pegás, recibís dos, entonces tenés que quedarte quieto y que peguen” (Pedro, centro educativo público, entrevistas). En este marco, la conducta esperada, y la forma de evitar ser castigado por sus pares, es permanecer quieto y no asustarse (‘achicarse’) frente al potencial golpe del otro. Así, se valoran aquellos comportamientos que están linealmente asociados a los ideales de masculinidad (resistencia al dolor, no demostrar miedo), a la vez que se reprimen aquellos que lo ponen en duda (‘achicarse’). En este marco, se ridiculizan todas aquellas formas que pongan en cuestión los mandatos del sistema sexo-genero hegemónico, de forma tal de evitar, a través de la sátira, las transgresiones a los patrones socialmente aceptados (Pichardo et al., 2015).

Más allá del caso anterior, vale destacar que estos juegos presentan sus particularidades en función del centro educativo, viéndose permeados y reproduciendo elementos propios de los contextos económicos de los adolescentes. Así, en el centro educativo público, parece estar más naturalizada la apelación a armas y formas que se vinculan a la violencia comunitaria y territorial; las siguientes notas de campo permiten visualizarlo: “agarran unas muletas y fingen que son armas, hacen ruidos que imitan tiros y se corren por la clase; en un momento uno le dice al otro que se tire al piso y lo apunta con el arma mientras grita” (centro educativo público, observaciones). De esta manera, en la medida que se entiende a estas incivildades como herramientas de construcción de masculinidad, las formas diferenciales que adoptan suponen identidades que se construyen en vínculos diferenciales con la violencia. En particular, en el estrato bajo esto se traduce en una mayor naturalización de su ejercicio como modo de reacción, al menos a nivel discursivo, lo cual en el estrato alto no emerge con la misma frecuencia.

Asimismo, la mayor explicitud de la violencia en el estrato bajo se traduce en un clima escolar más convulsionado y caótico para sus referentes; por el contrario, la sutileza de estos juegos en el alto impide percibirlos como rupturas de códigos, incluso para los referentes, a la vez que

construyen un clima escolar caracterizado por un relacionamiento mayormente positivo. Este aspecto parece ser el que marca la diferencia en las vivencias acerca de la convivencia escolar en uno y otro centro; en efecto, si bien en ambos estratos se les otorga un significado vinculado a la broma o el chiste, la formas más explícitas de violencia en el estrato bajo, sumado a la mayor frecuencia que tienen, se traduce en una convivencia vivida en términos más conflictivos.

### **Capítulo 3: ¿cómo tiene que jugar un varón?: mandatos y modelos de masculinidad en los adolescentes**

Como fue mencionado, el esquema presentado en los capítulos anteriores pretende dar cuenta de la pauta de comportamiento mayoritaria en los centros educativos, así como de las significaciones que predominan y emergen en los imaginarios de los adolescentes que ejercen incivildades. Sin embargo, resulta inevitable precisar que no todos los adolescentes realizan incivildades diariamente ni se manejan en base al esquema planteado, razón por la cual, reducirlo a este supondría negar una complejidad cada vez más visible en los centros educativos.

En este marco, se encuentra que el vínculo que establecen los adolescentes con las incivildades parece estar asociado, entre otras cosas, a los diferentes posicionamientos de los mismos frente a la masculinidad. En efecto, a grandes rasgos, se encuentra que quienes se ubican como protagonistas en el desarrollo de incivildades suelen asociarse a un modelo de masculinidad tradicional o hegemónico, mientras que, quienes se distancian de este modelo suelen rechazar las rupturas del código escolar. Si bien la presente investigación se centra en los adolescentes que ejercen incivildades, resulta relevante presentar de forma breve ambas formas de vivir la masculinidad en vistas de analizar su vínculo con el ejercicio de incivildades; en efecto, estos modelos adquieren importancia en la medida que permiten interpretar las acciones de los adolescentes como una reproducción cotidiana de pautas que los acerquen a dicho ideal.

Como punto de partida se encuentra que, si bien es posible identificar ciertos mandatos hegemónicos de la masculinidad (Connell, 2003) que poseen autoridad política y cultural en la sociedad uruguaya actual, estos se presentan como tipos ideales (Weber, 1982) que son difícilmente encarnados de forma pura por los adolescentes, quienes toman algunos elementos de estos modelos y los reconfiguran en sus realidades cotidianas. En este sentido, las

manifestaciones de los mandatos hegemónicos (tal como el poder, la dominación, agresividad, entre otras) adoptan formas mucho más sutiles y difusas que dificultan asociar a estos varones con una expresión explícita de la virilidad tradicional; del mismo modo, los distanciamientos respecto a estas normas tampoco podrían ubicarse bajo modelos no hegemónicos, sino que más bien parecen constituir pequeñas fugas o distanciamientos a los mandatos hegemónicos que se articulan, a su vez, con su reproducción.

De esta manera, la tipología clásica de los modelos de masculinidad de Connell (2003) encuentra ciertas limitaciones en estos centros educativos, en los cuales no se observan varones que representen de manera clara uno u otro modelo. En este contexto, más que masculinidades hegemónicas y subordinadas (Connell, 2003), se encuentra la existencia de una masculinidad estandarizada en los grupos de pares que, si bien contiene el conjunto de expectativas valoradas sobre lo que es ser un varón, no necesariamente se manifiesta como un modelo único de virilidad que mantenga relaciones explícitas de dominación y subordinación con otras masculinidades. Así, lo hegemónico entre los estudiantes de octavo se manifiesta más bien como una pauta social internalizada sobre lo que es ser un varón que orienta de manera tácita sus acciones e interacciones y con la cual estos negocian en sus construcciones de identidad. Considerando esto, siempre que se haga referencia a valores hegemónicos de la masculinidad se entenderá que se trata de estos valores estandarizados, sin que ello implique asumir la existencia de modelos hegemónicos plenamente encarnados.

Así, de esta tensión entre lo macrosocial (mandatos de masculinidad estandarizados) y lo microsocioal (formas en que cada individuo se vincula con los mandatos), emergen, a grandes rasgos, dos posicionamientos de los adolescentes frente a esta masculinidad estandarizada: por un lado, quienes buscan encarnarla y establecer una identidad que se alinee mayormente con los valores hegemónicos; por otro lado, quienes se distancian y adoptan identidades disruptivas respecto de algunos de estos valores.

### **3.1 Jugar como un varón: la masculinidad estandarizada**

En ambos centros permanece vigente un imaginario de masculinidad asociado a los mandatos hegemónicos tradicionales que parece ser el que mayormente guía las construcciones de identidad de los adolescentes, a la vez que resulta muy influyente en el vínculo que estos

construyen con las incivildades. Si bien no se busca encarnarlo en todos sus aspectos, este modelo permanece estandarizado como el deber ser masculino entre los adolescentes, incluso entre quienes en sus acciones no dan cuenta de una reproducción del mismo. Esto último, deja en evidencia la autoridad social y política (Connell, 2003) de estos mandatos que se entienden como las formas más valoradas en la jerarquía social, y en consecuencia, como aquellas a las cuales se debe aspirar, sobre todo ante la presencia del sondeo del grupo de pares (Matza, 2014).

En este sentido, el modelo estandarizado actúa como un guion sexual (Gagnon y Simon, 1973) que contiene las pautas de acción asociadas a las masculinidades y en función del cual los adolescentes forjan sus modos de interacción en situaciones concretas. En abstracto, este es caracterizado a través de la figura de un hombre blanco adulto, responsable y trabajador (ocupado), con poder, protector, fuerte (física y emocionalmente), que no demuestra sus sentimientos, con un interés sexual y heterosexual activo (ver figura 1). Cuando se vincula al centro educativo, se representa como un adolescente heterosexual, deportista, arriesgado, que pasa tiempo con otros hombres, adopta formas de jugar físicas y activas, destaca en el espacio escolar, utiliza vestimenta ancha y es objeto de envidia por otros varones (ver figura 2). En línea con los hallazgos de Calisto et al. (2023), persiste un ideal de “hombre ganador” que asocia la masculinidad con la heterosexualidad y con el éxito con las mujeres, aunque esto muchas veces no coincide con su práctica

De esta manera, a través de los elementos que aparecen como promovidos y/o prohibidos, queda de manifiesto cuál es la performatividad autorizada por el guion cultural para las masculinidades, dando cuenta de una construcción de identidad sexual que queda fuertemente asociada a las formas de presentación del yo frente a otros/as (Gagnon y Simon 1973). En esta línea, las figuras citadas a continuación buscan representar la imagen de un hombre ideal para los adolescentes, dando cuenta de la persistencia de elementos tradicionales de la masculinidad que atraviesan ambos contextos socioeconómicos. En efecto, en todas las producciones elaboradas por los participantes<sup>20</sup>, se representa un hombre visualmente musculoso, se describen parejas mujeres (asociadas a estereotipos hegemónicos de belleza), se hace hincapié en las habilidades

---

<sup>20</sup> ver producciones en anexo 18 y 19.

deportivas y se resalta la idea de un ejercicio de violencia moderado que interviene, siempre de forma exitosa, únicamente para defender a un ser querido.

Figura 1. Representación del “mejor varón” en centro educativo privado

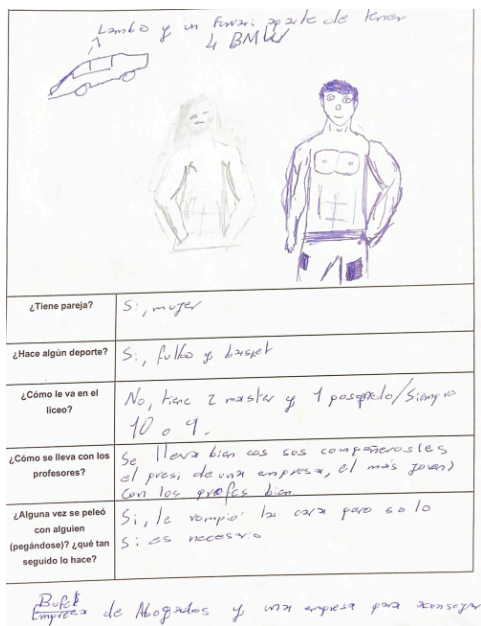
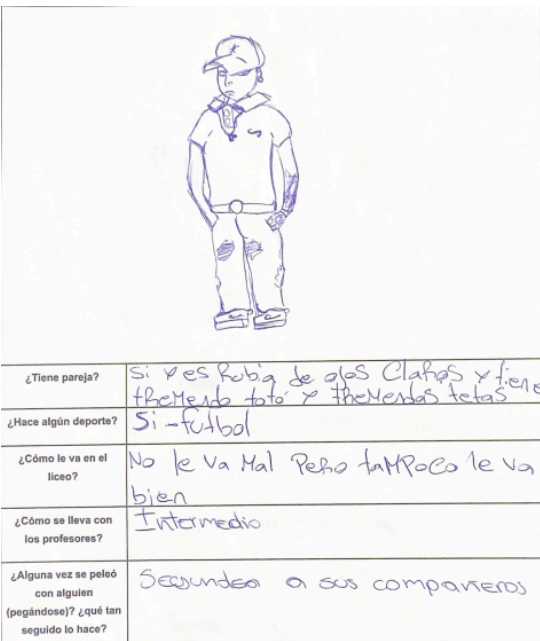


Figura 2. Representación del “mejor varón” en centro educativo público



Fuente: elaboración de los adolescentes en dinámica de taller, centro educativo privado. Montevideo, 2024

Fuente: elaboración de los adolescentes en dinámica de taller, centro educativo público. Montevideo, 2024.

Más allá de esto, existe cierta variabilidad en los guiones de masculinidad estandarizados en cada contexto que quedan evidenciados a través de la presentación estética y corporal. Tal como sugieren los dibujos, la vestimenta en el contexto socioeconómico bajo se asocia a ropa deportiva de marca, capucha o gorra y pantalones caídos (que dejen ver la ropa interior), mientras que en el alto a ropa de marca casual y jeans. Así, en el marco de sociedades capitalistas en las cuales las elecciones de consumo se vuelven una forma de expresión de identidad sexual (Evans, 1993), la estética se vuelve un elemento central para expresar las diferencias marcadas, en primera

instancia, por la clase, la territorialidad, el contexto educativo, entre otras. Asimismo, esta diferenciación se refleja en el comportamiento kinésico de los adolescentes, el cual en el estrato bajo se caracteriza por una forma de caminar marcada, que busca imponerse en el espacio y demostrar seguridad en su andar (brazos y piernas abiertas, pasos marcados, cuerpo recto, cabeza alta). De esta manera, a través de las formas de presentarse corporalmente los adolescentes del estrato bajo reflejan una construcción del yo vinculada a una masculinidad vinculada a la dureza, la confrontación y la dominación. Por su parte, en el estrato alto no emerge una asociación directa de la hegemonía con la agresividad; más bien, la expresión de la masculinidad estandarizada en este contexto se asocia a la práctica deportiva y al acceso a determinadas marcas de ropa que dan cuenta del estatus económico.

Siguiendo la línea de Zubillaga (2007), esta diferencia entre contextos se explica en base a la amenaza que sienten los adolescentes en barrios con altos niveles de violencia, frente a lo cual surge una demanda de preservación que encuentra en la violencia una forma de obtener respeto. Desde esta perspectiva, la demanda del reconocimiento de su masculinidad aparece como el valor ideal que orienta la acción violenta de los jóvenes, particularmente en contextos en los cuales ganar respeto es ganar un lugar (Tenenbaum, 2020). Por su parte, los adolescentes del centro educativo privado no parecen estar expuestos a este tipo de amenazas del contexto social; a esto se le suma que la institución escolar parece haber ganado una legitimidad tal (Rivero, 2013) que los estudiantes mayoritariamente buscan reafirmar su masculinidad a través de otras prácticas, tal como el fútbol, que no pongan en cuestión el orden escolar.

Por otra parte, una característica central del modelo hegemónico en ambos centros educativos se vincula a la demostración de seguridad propia, esto es, al intento por demostrar constantemente una aparente indiferencia hacia los comentarios o presiones externas y un exceso de autoconfianza. En este contexto, el grupo de pares es significado en el discurso como un referente de poca relevancia a quien no deben complacer ni demostrar nada, si bien en la práctica se evidencia una constante reacción defensiva ante las etiquetas de sus pares: “(Entrevistadora: ¿Y te molestaría que te lo digan?) No. No tengo una... ¿Cómo se dice? Cosito frágil (...) Una... masculinidad frágil (Entrevistadora: ¿Y qué significa tener una masculinidad frágil?) Tipo, como que te dicen algo y te toma’ muy a pecho” (Antonio, centro educativo público, entrevistas). Esto se vincula a un mandato de autosuficiencia viril, a través del cual los sentimientos vinculados a

la inseguridad, la duda o el no poder/saber, deben ser ocultados y camuflados bajo la imagen de un varón que proyectar seguridad y fortaleza frente a los demás, evitando mostrar cualquier signo de vulnerabilidad o fragilidad (Córdoba en Ibarra y Píriz, 2022).

Si bien en el discurso muchos adolescentes rechazan algunos elementos de este modelo (tal como no llorar, ocultar sus sentimientos, ser fuertes o agresivos, rechazar la homosexualidad, entre otras), estos mandatos continúan permeando en sus imaginarios a la hora de guiar sus acciones. En efecto, tal como evidencian Calisto et al. (2023), se da una tensión entre un discurso que, permeado por los avances de los movimientos sociales, cuestiona algunas de estas normas y un accionar que aún reproduce formas tradicionales de vincularse. Daniel ilustra muy bien esta contradicción al decir: “a la mujer no le vas a pegar porque... es algo machista pero... porque es mujer, no le vas a pegar (Entrevistadora: ¿y al hombre sí?). Al hombre tampoco se le podría pegar pero ta... quieras o no se le pega al hombre” (centro educativo público, entrevistas). En este sentido, el modelo hegemónico se impone como una violencia moral estructural (Segato, 2003) sobre los cuerpos de los adolescentes quienes, incluso aunque racional y discursivamente puedan cuestionarlo, se ven forzados a reproducirlo si quieren mantener su estatus masculino.

De este modo, la construcción de la identidad sexual de los adolescentes estaría moldeada por este guion sexual estandarizado entre los adolescentes que, si bien no es completamente determinante de su comportamiento, estructura y ordena sus deseos, sentimientos y la forma que tienen de interpretar las situaciones en base a los mandatos hegemónicos de la masculinidad (Gagnon y Simon, 1973). En efecto, este es el modelo que parece guiar mayoritariamente las acciones de los adolescentes que ejercen incivildades y en función del cual estas acciones (vinculadas a la transgresión y a formas de interactuar violentas) se ubican como herramientas de reafirmación de la masculinidad. En esta misma línea, muchas de las incivildades emergen como formas de jugar características de los varones que encuentran sus fundamentos en el modelo de masculinidad anteriormente descrito.

### **3.2 Desobedeciendo el juego: las fugas a la masculinidad estandarizada**

Hay algunos compañeros que parecen medio gays (Entrevistadora: ¿y qué tienen que “parecen medio gays”?) Por ejemplo, la voz, lo que

hacen, el cuerpo (...) Em, yo qué sé... tipo tienen como acciones femeninas, o sea, se tocan así, el pelo (...) cómo se paran también ¿no? tipo viste que un hombre está más recto, así, y ellos están como más femeninos, no sé cómo explicarlo. (Juan, centro educativo privado, entrevistas)

La importancia de reparar en otras formas de vincularse con el modelo estandarizado de la masculinidad no radica en su relevancia numérica o en términos de representación estadística, la cual es notoriamente minoritaria en ambos centros, sino más bien un motivo político y ético, asociado a la necesidad de evitar la generalización del estudiante varón bajo esta única forma hegemónica y dar lugar en el relato a estas otras expresiones de la masculinidad. En efecto, seguir perpetuando la visión de un único modelo contribuye a reproducir esta forma como la única visible y posible para el varón en el centro educativo.

Tal como se mencionó anteriormente, resulta complejo identificar un conjunto de pautas que agrupe los adolescentes que se distancian de la masculinidad estandarizada bajo un único modelo, menos aún bajo una identidad explícita de resistencia. Más bien, estos distanciamientos parecen constituirse como pequeñas fugas respecto a ciertos mandatos estandarizados pero que, a su vez, se articulan con la reproducción de otras de estas normas. En concreto, en el contexto educativo, esto se asocia a quienes les va mejor académicamente, no juegan deportes, son más callados o tímidos y se vinculan mayormente (o únicamente) con mujeres. Este modelo mantiene un vínculo negativo con la violencia e, incluso, rechaza las incivildades ‘en chiste’ que están institucionalizadas entre el grupo de pares, percibiéndolas como una ofensa cuando son dirigidas a su persona. A su vez, así como la masculinidad hegemónica vivencia los cuestionamientos a sus habilidades deportivas como una herida al honor (Spierinburg, 1998), estas masculinidades sienten su honor herido más bien frente a comentarios que invaliden sus capacidades académicas.

En esta línea, al igual que sucede con el modelo hegemónico, la intersección con el estrato socioeconómico genera ciertas particularidades respecto a la apariencia estética, particularmente en el estrato bajo. En este último, las fugas al modelo estético estandarizado se expresan tanto en la vestimenta (utilizando ropa más ajustada y no necesariamente de marcas deportivas), como en

las formas de expresarse corporalmente: caminar con las manos en bolsillos o pegadas al cuerpo, mirada baja, uso de expresiones ‘exageradas’ (en contraposición a la rectitud y sobriedad hegemónicas), entre otras características que proyectan una forma de habitar el espacio menos impositiva y llamativa. Por su parte, en el estrato socioeconómico alto no parece haber una estética particular a la cual se asocie a estos varones, sino que más bien se los diferencia por no utilizar determinadas ropas de marca que se asocian a la estética estandarizada. De esta manera, en el marco de identidades que se autoconstruyen a partir del consumo (Bauman, 2007), en ambos contextos queda de manifiesto cómo las fugas a la estética hegemónica toman el valor de posicionamientos identitarios que, en este caso, se traducen en un distanciamiento respecto a la masculinidad estandarizada en dicho contexto.

Estas características, dejan en evidencia que la no hegemonía en los centros educativos no está asociada a los tradicionales modelos subordinados o marginados que proponía Connell (2003); así, las singularidades en cuanto a la orientación sexual, el origen racial u otras estructuras sociales más amplias no parecen marcar diferencias tan claras en la cotidianidad escolar, lo cual puede relacionarse con una adolescencia temprana<sup>21</sup> en la cual algunos aspectos de la identidad, sobre todo vinculados a la sexualidad, recién comienzan a explorarse y distinguirse respecto a la grupalidad (Calisto et al., 2023).

No obstante lo anterior, las fugas al modelo estandarizado continúan viviéndose como una pérdida de la masculinidad y, en consecuencia, asociándose a la feminidad y la homosexualidad. Así, si bien no se identifican varones que declaren públicamente una orientación homosexual, el no seguimiento del guion estandarizado de la masculinidad (Gagnon y Simon, 1973) parece vincularlos a esta categoría. De este modo, en línea con los hallazgos de Pérez Chabaneau (2020), emerge una sanción social que no sólo toma forma como reacción a declaraciones explícitas de la identidad, sino más bien frente a cualquier expresión de género que se aparte de la hegemónica. Esto evidencia aún más el carácter performativo (Butler, 2009) de la

---

<sup>21</sup> La Organización Mundial de la Salud (s/f) conceptualiza a la adolescencia entre los 10 y los 19 años, marcando una división entre una adolescencia temprana (10 a 14 años) y una segunda adolescencia (15 a 19 años). Vale mencionar que con este criterio no se pretende adoptar una mirada estática ni biologicista de la adolescencia, la cual se entiende como un concepto situado históricamente y culturalmente, sino dar cuenta de una demarcación operativa, que permita distinguir etapas que marcan diferencias en las adolescencias actuales, particularmente en lo referido a las trayectorias sexuales.

masculinidad y la relevancia de una presentación del yo (Goffman, 1959) que se alinee a la estandarizada para el reconocimiento social de una identidad masculina.

Por ejemplo Luis, nosotros sabemos que él no es gay, pero... corte imagínate que él es callado y vos empezás a pensar que es gay, más cuando empieza a ser más... Tiene más rasgos, en vez de masculinos, femeninos. (Martín, centro educativo público, entrevistas).

De esta manera, el elemento central que posiciona a ciertos adolescentes en este grupo es su distanciamiento frente a las prácticas cotidianas que están institucionalizadas entre el grupo de pares, lo cual se traduce en formas de interactuar con la grupalidad desde un lugar más pasivo, periférico o reservado. En este sentido, cuestionan el ejercicio de incivildades, sobre todo de aquellas que se institucionalizan como pautas de relacionamiento entre pares, y no las significan como una broma o un juego, expresando molestia si alguien se vincula de esta forma con ellos:

No, bueno, yo no lo hago, no. (Entrevistadora: ¿No te gusta?) No, no me gusta la violencia, no me gusta nada de eso... ni bromas tampoco (Entrevistadora: Y si alguien lo hiciera contigo, ¿te molestaría?) Obvio, me molestaría, sí. Porque es como algo pesado en sí. (Pablo, centro educativo privado, entrevistas).

Desde la perspectiva de las masculinidades, esto supone un distanciamiento respecto a las pautas viriles de la masculinidad estandarizada en el centro educativo, a partir de la cual la incivildad y la transgresión aparecen como formas de afirmar la masculinidad. Por su parte, estos adolescentes construyen identidades masculinas a partir de otros elementos, tales como el buen desempeño y conocimiento académico, que significan como fuentes de reconocimiento y estatus.

### **3.3 Jugar para construir un lugar: entre la masculinidad, la incivildad y la integración social**

Se mencionó anteriormente el vínculo que existe entre las formas de construir la masculinidad y el significado atribuido a las incivildades, de forma tal que los adolescentes que adhieren a las normas estandarizadas de masculinidad parecen ubicarlas como herramientas de construcción de la masculinidad, mientras que quienes se distancian de estas normas estandarizadas mantienen un vínculo de rechazo con las rupturas de códigos. En línea con lo anterior, se encuentra que, a su

vez, la manera en que los jóvenes se posicionan frente a ambos aspectos (incivilidad y masculinidad) resulta determinante para su integración social dentro del grupo de pares, así como para la manera en que experimentan su cotidianidad en el entorno escolar.

En esta línea, en lo que refiere a las relaciones sociales a la interna del centro educativo, los adolescentes de ambos estratos perciben que, mayoritariamente, hay una integración de todos los varones como un único grupo homosocial, a excepción de algunas figuras que perciben como fuera de su círculo social. Al ahondar en esta división, queda en evidencia que esta se encuentra muy marcada por el vínculo que establecen los adolescentes con la incivilidad y con la masculinidad. En efecto, emerge en los discursos una fuerte diferenciación entre un ‘nosotros’ (amigos) que cumple con los mandatos estandarizados de la masculinidad (es heterosexual, le gusta jugar y hacer bromas, hace deportes, es arriesgado, etc.) y adhiere a la realización de incivildades ‘en chiste’ (institucionalizadas como pautas de relacionamiento grupal), y un ‘otros’ (no amigos) que no cumple con las normas estandarizadas (se los asocia a homosexuales, temerosos o que pasan mucho tiempo con mujeres) y, en consecuencia, son percibidos como individuos raros, aburridos, que no se preocupan por socializar: “[los que no juegan de mano] no son muy sociales. Entonces... corte... son más que se concentran en ellos y no tanto en socializar” (Martín, centro educativo público, entrevistas).

De esta manera, se establece simbólicamente un vínculo directo entre la masculinidad, la incivildad y la integración social al grupo de pares varones, de forma tal que en la adhesión a los mandatos y prácticas estandarizadas de la masculinidad (incivildades), no sólo se pone en juego su identidad masculina, sino también, su integración al grupo social. De esta manera, la masculinidad estandarizada en los centros educativos se reproduce como una forma de poder microfísica (Foucault, 1976) que se manifiesta a través de mecanismos de inclusión o exclusión social. De esta manera, si bien no existe una discriminación explícita, quienes se limitan a realizar estas acciones son percibidos como diferentes y quedan por fuera del círculo cercano de confianza: “porque son diferentes a nosotros. Nosotros, la mayoría de los varones, somos todos más de jugar de mano, decir palabrotas, todo eso, y ellos son más reservados” (Daniel, centro educativo público, entrevistas). En este sentido, hay un intento de homogeneizar las formas de expresar la identidad de género a partir de institucionalizar prácticas asociadas a mandatos tradicionales de la masculinidad y cuyo incumplimiento se traduce en formas de exclusión social.

Vinculado a esto, si bien no aparece un rechazo explícito a la homosexualidad, esta se coloca como una categoría ajena y apartada del grupo de pares cercano, como parte de ese ‘otros’ con quienes no se manejan las mismas pautas de relacionamiento. Incluso, cuando se hace alusión a varones homosexuales se los ubica fuera del centro educativo (en las redes sociales, en la televisión o, a lo sumo, en un evento social en común). Esta necesidad de separarse, incluso en términos espaciales y de relaciones sociales, de la homosexualidad para construir una masculinidad exitosa (Badinter, 1993), expresa una ‘tolerancia oscura’ a la homosexualidad (Muñoz, 1996), a la vez que aparece como una forma de control de la sexualidad (Calisto et al., 2023) que repulsa del grupo social cercano a quienes se identifiquen de esta manera.

De esta manera, se observa que las formas de integrarse socialmente a partir de estos dos aspectos (masculinidad e incivilidad) dan lugar a la construcción de diferentes identidades posicionales (Mejía, 2015) en el grupo de pares, las cuales determinan las formas de ser y actuar en el contexto educativo. En este sentido, quienes encarnan el modelo estandarizado suelen ser quienes llevan el liderazgo del grupo, establecen las pautas de comportamiento aceptadas, hacen chistes y se imponen frente al grupo de pares; así, en el entorno educativo la masculinidad hegemónica se asocia particularmente a un comportamiento activo, inquieto y que destaca en la grupalidad. Por su parte, quienes se distancian de estas formas estandarizadas como masculinas, construyen formas de participación que pasan desapercibidas en la grupalidad, caracterizándose por ser más callados, tímidos, cumplir académicamente, no enojarse ni ser agresivos. Incluso, al intersectarse esto con mandatos de género, esta diferencia queda atribuida, de forma relacional, a la feminidad, la cual se asocia también a la pasividad y la tranquilidad en el espacio educativo.

Así, se construyen diferentes formas de participación en el grupo social que restringen y habilitan sus vivencias cotidianas en el centro educativo. En este marco, se encuentra que las formas de participación estandarizadas tienen su origen en un mandato (de una masculinidad activa, que domina el espacio), a la vez que se transforma en uno al ser determinante a la hora de integrar el ‘nosotros’ o el ‘ellos’. En esta línea, en el contexto socioeconómico alto, este mandato hegemónico de no pasividad se materializa en la utilización de la expresión “NPC” para designar, con una connotación negativa, a quienes no adoptan este comportamiento: “Non character player (...) Es una persona que no influye en nada. Que está ahí nomás (...) De los juegos viene (...) Claro que nunca arma lío (...) Es una persona que no tiene carácter y que solo

está ahí” (estrato socioeconómico alto, dinámica de taller). Así, para evitar ser designado de esa manera, los varones deben adoptar un carácter activo e inquieto que, muchas veces, decanta en cometer incivildades vinculadas al comportamiento inquieto en el aula.

Vinculado a esto, una de las formas de encarnar el modelo estandarizado y cumplir con este mandato se vincula a adoptar una identidad posicional asociada a ser el ‘payaso’ del grupo (Mejía, 2015), esto es, mantener un comportamiento inquieto y activo que busca hacer reír a los demás a través de bromas, bailes, gritos o acciones que juegan con los límites del código escolar. Esta forma de habitar el aula representa, por un lado, un mecanismo de distinción social (Rivero, 2013) que permite demostrar su potencia frente a la situación social (adoptando una posición de líder y vocero del grupo); por otro lado, a través de esta máscara (Venegas, 2020), los estudiantes realizan bromas y comentarios que les permiten reafirmar su adhesión a algunos mandatos de masculinidad tal como la sexualidad, la valentía, la fortaleza, entre otros.

En este sentido, es de destacar que la autoridad simbólica que poseen quienes son parte del grupo hegemónico les habilita cierto margen para transgredir las normas sociales de la masculinidad. En efecto, no sólo se realizan incivildades que performan los mandatos de género, sino también, que los desafían. Así, a través de las incivildades ‘en chiste’ se juega a cruzar el límite del mandato de género: se hacen gestos sexuales de interés por otros varones, se imita estar llorando o sentir dolor entre otras cosas que se ubican en el límite del deber ser masculino. Si bien a primera vista estos actos parecen ser transgresores, desde la perspectiva de Bourdieu (2000) pueden interpretarse como estrategias de condescendencia que no sólo mantienen intacto el estatus de quien las realiza, sino que lo refuerzan al posicionarlo como alguien con el poder y la seguridad suficientes para ubicarse en ese límite. En esta línea, estos adolescentes encuentran en la transgresión ciertos beneficios (ser vistos como divertidos, valientes, arriesgados), a la vez que no pierden los beneficios de la conformidad con la identidad masculina (Bourdieu, 2000).

De esta manera, las relaciones sociales a la interna del centro educativo se ven fuertemente condicionadas por esta doble dinámica marcada por el modelo de masculinidad que encarnan y el vínculo que establecen con las incivildades. Así, sus acciones no pueden explicarse por fuera de este triple condicionamiento con el cual negocian constantemente para lograr un equilibrio entre: su integración al grupo de pares, la afirmación de la identidad de género y el desempeño de incivildades.

#### **Capítulo 4: Otras escenas del juego: ¿de qué otras formas se construye masculinidad?**

Si bien el estudio se propuso el análisis de las acciones catalogadas como incivildades, los hallazgos de campo evidencian que, dentro del espacio escolar, existen otros escenarios relevantes en los que se construye y disputa la identidad masculina que tienen un lugar central en la cotidianidad escolar, entre ellos, destacan los deportes y la virtualidad. Si bien su análisis excede los objetivos planteados por la investigación, su mención permite observar espacios alternativos de reafirmación del estatus a través de formas que no necesariamente se vinculan con la transgresión de códigos ni con performances asociadas a la violencia. Explorar estas esferas permite hilar más fino en el análisis de las múltiples formas en que las masculinidades se construyen, negocian y se ponen en juego en la vida cotidiana de los centros educativos.

Particularmente en el estrato alto, el fútbol y los videojuegos se presentan como dos espacios de socialización masculina homosocial cotidiana que dividen exclusivamente a los varones en función de su interés por una u otra actividad. En este sentido, se observa que allí se ponen en juego valores de la masculinidad tal como la competitividad, la fuerza física, la estrategia, la corporalidad, entre otros aspectos que se constituyen como fuentes de generación de estatus masculino. De esta manera, se presentan como espacios en los cuales los adolescentes construyen sus identidades masculinas en relación a sus pares, a la vez que permiten canalizar muchos de los mandatos de género a través de vías que no siempre suponen una ruptura del código escolar. Este aspecto se manifiesta de manera diferente en el estrato bajo (en el cual las limitaciones de infraestructura y acceso a tecnologías hacen que estas prácticas pierdan centralidad) lo cual se traduce en una diferencia central en las formas en que los adolescentes negocian su posición dentro del grupo de pares en uno y otro contexto.

##### **4.1 Ser varón en la virtualidad**

En la cotidianidad de los centros educativos aparece de forma innegable y constante el uso de dispositivos electrónicos por parte de los estudiantes. Estos pueden adoptar un carácter colectivo, mediando la interacción presencial entre pares (mediante fotos, mensajes, stickers o el uso de sociales) o individual, como una forma de transcurrir los espacios informales (recreos, ratos u horas libres) sobre todo para los varones que no mantienen vínculos cercanos con otros pares.

Incluso en su uso individual, la virtualidad se presenta como un espacio de sociabilidad en tanto se realizan intercambios subjetivos (de imágenes, mensajes, juegos) que tienen efectos materiales en los adolescentes (Palumbo, 2018). En este contexto, la convivencia en los centros no puede ser ya pensada únicamente desde la presencialidad de las aulas y los conflictos que se dan en este espacio, sino que debe articularse con un mundo virtual que es tanto origen como medio de los conflictos que se dan allí. Desde la perspectiva de Palumbo (2018), la relevancia de un posicionamiento epistemológico que contemple la continuidad del mundo online y offline ('onlife') radica en que las experiencias que suceden en el mundo virtual generan efectos emocionales concretos sobre los adolescentes (modifican su autoestima, se re-erotizan, experimentan sensaciones como la ansiedad, etc). En particular, respecto a las masculinidades, esto supone contemplar que en estos espacios se generan amenazas y formas de reconocimiento que luego se materializan en el espacio escolar (no virtual), en la medida que los adolescentes reaccionan a estas amenazas, reactualizan su estatus, reconfiguran sus vínculos, entre otras.

Si bien la profundización en este aspecto representa una limitación de la presente investigación, es posible identificar algunos aspectos en que la red interviene en la masculinidad y el reconocimiento del grupo de pares, más allá de las formas evidentes en que disrumpe la convivencia cotidiana (a través de stickers, 'escraches' y otras formas de contenido multimedia que son motivos de conflictos entre pares varones). Así, las redes sociales aparecen como fuente de inspiración de algunas conductas entre varones que, de alguna manera, democratizan los modos de vinculación entre varones de diferentes estratos. En particular, se encuentra que algunos juegos de mano, como el 'achicaste', tienen su origen en un video de una red social, siendo ahora adoptado por los varones de ambos estratos como un código grupal.

A su vez, el potencial de las peleas físicas como forma de autorrepresentación adquiere un alcance totalmente distinto en la medida que adopta la forma de un video que circula por la red; de forma tal que, no solo se pone en juego el reconocimiento de quienes estén presentes en dicho espacio-tiempo, sino en el conjunto de la red. En efecto, en ambos centros parece darse cierta espectacularización de estos episodios que se exagera con el auge de las redes sociales y las TIC; si bien este atractivo puede ser explicado por algunos autores en función de la movilización emocional que supone la situación de pelea para quienes están presentes (Tomasini et al., 2010), el hecho de que se genere una situación social en torno a la pelea incrementa la potencialidad de

la misma como generadora de reconocimiento frente al grupo de pares. En efecto, el alcance diferencial que puede adquirir la pelea en la red social emerge espontáneamente en los discursos de los adolescentes a la hora de pensar su involucramiento en incivildades o conflictos; esta presencia simbólica de la red en la cotidianidad es expresada claramente por Lucas al decir que, si no se defiende de una agresión dentro del centro educativo, “(van a pensar) que soy tremendo gil. Y después suben para la historia que... ah, que soy tremendo pancho o algo así” (centro educativo público, entrevistas).

Tal como se mencionó, en particular en el estrato socioeconómico alto la virtualidad se vuelve un espacio central de sociabilidad masculina a través de los videojuegos, los cuales se juegan cotidiana y colectivamente las instancias de recreo. En la medida que estos suelen vincularse al ejercicio de violencia explícita y la competencia, emergen como espacios en los cuales disputar y competir por valores tradicionales de la virilidad; esto, queda de manifiesto en las palabras de Gabriel quien expresa: “tengo un compañero que siempre, cuando para él mejora, se quiere batir a duelo conmigo, para ver quién es mejor... Siempre terminamos en un 3 a 0 demasiado fácil, siempre le gano, nunca me ganó” (centro educativo privado, entrevistas). De esta manera, la virtualidad sustituye las formas tradicionales de ganar respeto (asociadas al ejercicio de violencia o al fútbol) y se presenta como una fuente alternativa de generación de estatus entre el grupo de pares. De esta manera, bajo la misma lógica que las incivildades ‘en chiste’, emergen como una forma de juego en el cual los adolescentes compiten por una retribución simbólica asociada a la masculinidad (Huizinga, 2007).

#### **4.2 Ser varón en el fútbol**

Es como que todos los varones estamos como en un grupo (...) hay varones que ta que juegan al fútbol y eso con nosotros...y hay algunos que están, no sé, en otros grupos, entre ellos, tipo se juntan con niñas y esas cosas. Y... nosotros jugamos al fútbol y esas cosas, o sea [risas] no es que jugamos al fútbol sólo... este... no sé, estamos entre nosotros y ta.

(Bruno, centro educativo privado, entrevistas)

Por otra parte, resulta relevante también destacar la importancia del fútbol en tanto ámbito exclusivamente masculino en ambos centros. En este marco, se conforma como un espacio de socialización homosocial de suma relevancia, cuyas dinámicas y figuras de referencia aparecen como un modelo cultural de gran influencia en los adolescentes. En efecto, muchas de las incivildades parecen tener origen o ser copiadas de este deporte: “se quieren hacer los picantes (...) Yo supongo que será por la tele, lo que miran en la tele, por ejemplo, ¿viste que a veces se empiezan a chocar así las cabezas? Bueno hacen eso. Quieren copiarles a los jugadores” (Emiliano, centro educativo privado, entrevistas).

En este marco, el hecho de que se presente como un ambiente homosocial habilita a que se intensifiquen los juegos y modos de interactuar que le son propios a las masculinidades. En efecto, en ambas instituciones hay una asociación de que las incivildades desempeñadas en el marco del fútbol están validadas por la actividad en sí; en efecto, las formas de violencia ejercidas allí quedan justificadas bajo la base de que “es fútbol”:

Yo qué sé, no sé, “es fútbol” dicen todos (...) porque en el fútbol sabemos que, como decimos nosotros, queda todo dentro de la cancha (Entrevistadora: ¿Qué significa eso?) Que luego, si te pegás con un amigo no vas a dejar de ser amigo por tener una discusión en el fútbol. (Emiliano, centro educativo privado, entrevistas).

Vinculado a esto, el fútbol aparece como un espacio de descarga para los adolescentes en el cual canalizar emociones y reacciones. En esta línea, el vínculo conflictivo de las masculinidades con las emociones encuentra en el fútbol un ámbito en el cual poder movilizarse, muchas veces a través del ejercicio de modos violentos y agresivos, sobre todo, de la competitividad como modo de validación homosocial (Kimmel, 1997). Así, se encuentra también un terreno fértil para canalizar los mandatos de masculinidad que no pueden ser performados en otros espacios del centro educativo en los cuales, la autoridad escolar parece penetrar de forma exitosa.

Como contracara, también se presenta como un espacio que puede amenazar esas cualidades. En efecto, el único tipo de incivildad que parece generar molestia en este ámbito radica en los comentarios que invalidan las habilidades deportivas de otro. En un plano simbólico, esto pone en cuestión una de las cualidades que construyen y dan estatus a la masculinidad hegemónica en este centro, lo cual se interpreta como una forma de herir el orgullo masculino del adolescente.

Frente a estas situaciones, en las que sienten el orgullo amenazado, la reacción suele vincularse al ejercicio de violencia como acto restaurativo, pero también a la humillación del otro. Desde la perspectiva de Matza (2014), en situaciones donde se percibe una amenaza al estatus o a la identidad masculina, humillar a otro puede considerarse un acto restaurativo que, mediante la demostración de poder, busca restablecer la posición de autoridad frente al grupo de pares y obtener respeto. Es así que las reacciones frente a este tipo de situaciones vienen siempre acompañadas de formas de desmerecer al otro que permitan restaurar la hegemonía interna (Demetriou, 2001 en Diez, 2015): “le pego y después le devuelvo el caño (Estudiante 2: con el caño lo boludeas). Ah y lo boludeo obvio” (centro educativo privado, dinámica de taller)

En esta línea, particularmente en el centro educativo privado, aparecen como uno de los espacios más comunes donde los adolescentes tienen conflictos. En efecto, la mayor presencia (real y simbólica) del fútbol en el espacio escolar de los adolescentes de estrato socioeconómico alto, supone también que la mayoría de las incivildades parecen quedar relegadas a este ámbito (gestos sexuales, insultos de homosexualidad, comentarios sobre familiares, entre otras), a excepción de aquellas vinculadas a juegos de mano y el contacto físico las cuales, sin embargo, se ven considerablemente intensificadas en este contexto. En este sentido, la posibilidad de jugar al fútbol dentro del liceo proporciona a los adolescentes una actividad mediante la cual pueden compararse y validarse mutuamente en función de sus habilidades deportivas. En efecto, este ‘homenaje competitivo al cuerpo masculino’ (Bromberger y Madueño, 2007) permite poner en juego valores vinculados a la masculinidad hegemónica, tal como la competitividad, la agresividad, la fuerza física y la demostración de valor. Así, el fútbol se vuelve un medio para el despliegue de estrategias de masculinización que permiten ganar el capital simbólico de la virilidad y adquirir una mejor posición en la hegemonía de género (Brugnoli, 2025).

En contraste, en el contexto socioeconómico bajo se pierde un espacio clave para la comparación y la demostración de estas habilidades hegemónicas, y por tanto, para proteger el honor viril (Bromberger y Madueño, 2007). Esto podría llevar a que los adolescentes del estrato bajo busquen reafirmar su valor masculino a través de otros comportamientos, como la violencia o el ejercicio de la fuerza física, que permitan resaltar su virilidad (Kimmel, 1992). De esta manera, a la masculinidad del deporte que caracteriza lo estandarizado en el estrato alto, se le

contraponen una masculinidad de la agresión que representa la vía principal por la cual obtener respeto en el estrato bajo.

En este sentido, el fútbol juega un rol simbólico central en la cotidianidad del estrato alto como parteaguas respecto a las masculinidades que se construyen. Así, en la medida que la masculinidad estandarizada queda vinculada a este deporte, quienes no adhieren al mismo quedan asociados a elementos no hegemónicos (homosexualidad, pasividad, femineidad) y pasan a formar parte de un ‘ellos’ socialmente distante de este grupo. Pablo, quien pertenece a este último grupo, explica su distancia social con los demás varones de la siguiente manera: “eh, no [mis amigas] son nenas, nunca me llevé muy bien con los varones [risas] (Entrevistadora: ¿no?) No, a mí nunca me gustó el fútbol ni los deportes, entonces ta...[risas] (Entrevistadora: ¿Y todos los varones juegan fútbol y deportes?) Sí, bueno casi todos” (Pablo, centro educativo privado, entrevistas). De esta manera, las identidades posicionales de los adolescentes en el grupo de pares parecen estar fuertemente marcadas por este aspecto, lo cual se traduce en formas de integración social diferenciales en función de quienes participan o no de este deporte.

## CONCLUSIONES

La presente investigación se propuso el análisis de las incivildades en dos centros de educación secundaria desde la perspectiva de las masculinidades. En este sentido, se interpreta que estas acciones, que se presentan de forma cotidiana en ambos centros educativos, aparecen como una repetición performativa (Butler, 2009) de normas de conducta asociadas a las masculinidades, a través de las cuales los adolescentes construyen su identidad de género en el espacio escolar. En este sentido, las diferentes formas que estas adoptan son interpretadas como el resultado de haber aprehendido los guiones de la masculinidad (Gagnon y Simon, 1973) y encuentran su sentido en una ‘cultura del cazador’ (Tenenbaum et. al, 2021) que busca activamente micro interacciones sociales en las cuales autorrepresentarse desde los mandatos de la virilidad.

En este sentido, cuando se ahonda en los modelos de masculinidad que guían las acciones de los adolescentes, se encuentra que la tipología clásica de Connell (2003) encuentra ciertas limitaciones en estos contextos en los cuales las manifestaciones de los mandatos hegemónicos adoptan formas más sutiles; así, se propone hacer referencia a la existencia de una masculinidad

estandarizada que, en ambos contextos, reproduce elementos vinculados a la virilidad tradicional. En este sentido, en línea con lo planteado por Calisto et. al. (2023), se encuentra una tensión permanente entre un discurso permeado por los avances de los movimientos sociales que cuestionan estos mandatos y una práctica que continúa atravesada por imaginarios sociales más tradicionales. Esto deja de manifiesto que dichos mandatos se ejercen como una violencia estructural moral (Segato, 2003) sobre los cuerpos de los varones que, más allá del posible cuestionamiento racional y discursivo que puedan hacer, se ven forzados a reproducirlos si no están dispuestos a pagar el costo social e identitario que su rechazo supondría.

En este marco, se plantea que existe una relación entre las formas de construir las masculinidades y el significado atribuido a las incivildades, de forma tal que los adolescentes que adhieren a las normas estandarizadas de masculinidad parecen ubicarlas como herramientas de construcción de la masculinidad, mientras que quienes se distancian de estas normas mantienen un vínculo de rechazo con las rupturas de códigos. A su vez, se encuentra que el modo en que los jóvenes se posicionan frente a ambos aspectos (incivildad y masculinidad) resulta determinante para su integración social en el grupo de pares, así como para el modo en que experimentan su cotidianidad en el entorno escolar.

De esta manera, los hallazgos confirman la centralidad del grupo de pares en el desarrollo de incivildades y en el sentido atribuido a las mismas; así, estas aparecen como actos intersubjetivos (Segato, 2003) que están sujetos al constante sondeo del grupo de pares varones (Matza, 2014). Desde esta perspectiva, el ejercicio de incivildades en los centros educativos no se puede entender unidimensionalmente a partir del componente transgresor a la autoridad escolar que tiene o de la performance de masculinidad que representa, sino que debe interpretarse en esta triple interseccionalidad en la cual la integración al grupo social de referencia juega un rol central. En este sentido, se abre la posibilidad de trabajar en la desarticulación de estas formas que están institucionalizadas entre el grupo de pares y que, mientras lo sigan estando, los adolescentes seguirán adoptando como pautas de relacionamiento.

Vale considerar que lo anterior no supone asociar a estos juegos con un componente exclusivamente dañino ni desconoce la literatura que ha destacado su valor en la construcción identitaria y en la elaboración simbólica de ciertos impulsos (Winnicott, 1971). No obstante, esta

investigación se centra en aquellas formas que se configuran como incivildades y que, por definición, introducen quiebres en el orden escolar que requieren ser revisados.

Así, si bien la investigación no pretende agotar la explicación de las incivildades en las construcciones de masculinidades, se encuentra que estas se presentan como un elemento relevante para comprender el sentido de estas rupturas de códigos. Como complemento a los antecedentes locales que las han analizado en su relación con el orden escolar (Viscardi et al., 2022; Viscardi y Habiaga, 2017; Viscardi y Alonso, 2013; Viscardi et al., 2022; Rivero, 2013), el estudio encuentra que las incivildades en el espacio escolar actúan, a su vez, como herramientas mediante las cuales producir sentidos asociados a la masculinidad, en el marco de identidades de género que se configuran en la práctica y de forma repetitiva (Butler, 2009) y en las cuales la presentación del yo frente a otros/as adquiere un carácter central (Pérez Chabaneau, 2020). Si bien esta perspectiva tensiona las formas tradicionales de entender las incivildades, pensadas en relación a la institución escolar, se propone una resignificación del concepto que permite analizarlas en relación a un fenómeno más amplio, tal como las formas de violencia sutil entre varones, las cuales adquieren relevancia en la cotidianidad de los centros educativos.

En consecuencia, la búsqueda de mejoras a la convivencia en los centros educativos presenta la necesidad de reflexionar en torno a estrategias que permitan reforzar y dar seguridad a los adolescentes en sus procesos de construcción de identidad, de forma tal que no se encuentren frente a la necesidad constante de defender su estatus masculino a través del ejercicio de violencia e incivildad. Vinculado esto, el estudio reafirma la interseccionalidad entre el género y el estrato socioeconómico y plantea la relevancia de reparar en las limitantes que los contextos barriales imparten a la reproducción de los mandatos de género, bajo el entendido de que esto puede derivar en la necesidad de reafirmarse mediante acciones vinculadas a la ruptura de códigos. Así, si bien la mayor presencia de incivildades vinculadas a la agresividad y la violencia en el estrato bajo se ha explicado a través del ‘efecto de contexto’ (Carra, 2009 en Viscardi y Alonso, 2013), los códigos barriales (Tenenbaum, 2020) o la legitimidad del orden escolar (Rivero, 2013), la perspectiva de las masculinidades permite introducir las amenazas a la masculinidad como variable explicativa.

A modo de cierre, la perspectiva planteada supone desestimar el supuesto componente de racionalidad y calculabilidad con que pueden interpretarse estos actos, así como aquellas

visiones que apuntan a la responsabilidad adulta de estas poblaciones. Por el contrario, este trabajo pretende colocar a las adolescencias en el marco de un proceso de construcción de la identidad social y de género en el cual exploran y negocian su lugar en el mundo social; en este proceso, la adhesión a ciertos mandatos estructurales, en este caso vinculados a la masculinidad, aparece como una vía necesaria para consolidar identidades que tengan un lugar visible e integrado en el mundo social.

En la misma línea, comprender dichas conductas en el marco de un proceso de formación de la identidad continuo y no acabado, supone que estas no se presentan como comportamientos definitivos ni profundamente arraigados, sino más bien como espacios en los cuales existe la posibilidad de trabajar. Esto implica, tal como plantea Butler (2009), que hay en cada una de las repeticiones una puerta a la rematerialización de estas formas y una oportunidad para desarticular dichas lógicas, en lo cual la institución educativa tiene un espacio privilegiado como motor de cambio.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abrahamovay, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*, (38), 53–66. <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- Austin, J. L. (1982). *Cómo hacer cosas con palabras: palabras y acciones*. Paidós Ibérica.
- Badinter, E. (1993). *XY: La identidad masculina*. Alianza Editorial.
- Barbero, M. (2017). Hacerse hombre en el aula: masculinidad, homofobia y acoso escolar. *Cadernos Pagu*, (50). <https://doi.org/10.1590/18094449201700500014>
- Bauman, Z. (2007). *Vidas de consumo*. Fondo de Cultura Económica.
- Benzecry, C. y Winchester, D. (2019). Tipos de microsociología. En C. Benzecry, M., Krause, & Ariail Reed, I. (Eds.), *La Teoría Social, ahora. Nuevas corrientes, nuevas discusiones* (pp. 61-103). Siglo XXI Editores.
- Bianciotti, M. C. (2011). Sobre performances y efectos performativos: género, juventud y seducción femenina. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (8), 63–89. <http://hdl.handle.net/11336/17345>
- Bertaux, D. (2005). *Los relatos de vida: Perspectiva etnociológica*. Bellatierra.
- Bleichmar, H., & Espeleta, S. (2017, January). Teoría y técnica de la descolonización emocional: una introducción. *Aperturas Psicoanalíticas*, (54). <http://www.aperturas.org/articulos.php?id=0000962&a=Teoria-y-tecnica-de-la-descolonizacion-emocional-una-introduccion>

- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Bromberger, C., & Madueño, M. (2007). Deportes, fútbol e identidad masculina. Los deportes, un revelador de la construcción de los géneros. *Revista Efdportes*, (11).  
<https://www.efdeportes.com/efd111/deportes-futbol-e-identidad-masculina.htm>
- Buccino, G. (2024). *¿Nuevas masculinidades?: estudio en jóvenes de un centro de educación técnico-profesional en Montevideo* [Monografía de grado]. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales. <https://hdl.handle.net/20.500.12008/45397>
- Butler, J. (2008). *Cuerpos que importan: Sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Paidós.
- Butler, J. (2009). Performatividad, precariedad y políticas sexuales. In L. G. Díez & P. Saenz (Eds.), *Deshacer el género*. Paidós.
- Calisto, E., Gandolfi, F., & Rostagnol, S. (2023). *Entre jugar de manos y querer cambiarlo todo: etnografía de la socialización sexual de adolescentes en Montevideo*. Zona Editorial - Universidad de la República.
- Cardozo, F. (2014). *Centros educativos: cuando los jóvenes descansan*. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.
- Connell, R. W. (2003). *Masculinidades*. UNAM.
- Copa, J. (2013). Construcción social del cuerpo masculino: Estudio de caso en integrantes de la hinchada del Club Bolívar. *Temas Sociales*, (33), 155–172.

[http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0040-29152013000100007  
&lng=es&tlng=es](http://www.scielo.org.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0040-29152013000100007&lng=es&tlng=es).

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire: I- État des lieux*. ESF éditeur.

Delgado, L. (2022). La teoría no crece en los árboles: Claves conceptuales para abordar las masculinidades jóvenes. In J. Rodríguez del Pino, E. Masanet, & M. Gonzalez (Eds.), *Moldear Hombres: Juventud y representación de las masculinidades en la sociedad actual*. Icaria Editorial.

Diez, E. (2015). Códigos de masculinidad hegemónica en educación. *Revista Iberoamericana de Educación*. (68) 79–98. <https://doi.org/10.35362/rie680201>

Evans, D. (1993). *Sexual citizenship: The material construction of sexualities*. Routledge.

Foucault, M. (1976). *Historia de la sexualidad, Vol. 1: La voluntad de saber*. Siglo XXI.

Gagnon, J. H., & Simon, W. (1973). *Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality*. Aldine.

Garcé, A., & Yaffé, J. (2005). *La era progresista*. Fin de Siglo.

Garland, D. (2005). *La cultura del control: Crimen y orden social en la sociedad contemporánea*. Gedisa.

Giddens, A. (1991). *Modernity and self-identity: Self and society in the late modern age*. Stanford University Press.

- Goffman, E. (1959). *La presentación de la persona en la vida cotidiana*. Amorrortu Editores.
- Huizinga, J. (2007). *Homo Ludens*. Alianza Editorial.
- Ibarra, D., & Píriz, P. (2022). *Niñeces, sexualidades y masculinidades: Miradas interseccionales*. Red de Masculinidades MenEngage.
- INEEd. (2022). Segregación socioeconómica y por desempeños en educación primaria y media en Uruguay. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
- INEEd. (2023a). Aristas 2022: Informe de resultados de tercero de educación media. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
- INEEd. (2023b). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021–2022. Tomo 1. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
- INEEd. (2023c). Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2021–2022. Tomo 2. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
- INEEd. (2024). Reporte de Aristas 14: La incidencia del clima escolar sobre la percepción de seguridad de los estudiantes y sus desempeños. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).
- INEEd. (2025a). Reporte de Aristas 16: La evolución de las habilidades socioemocionales de los estudiantes de educación media y su vínculo con los desempeños. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

INEEd. (2025b). Reporte de Aristas 18: Cambios en creencias y actitudes de los adolescentes con relación a la diversidad e igualdad de género. Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd).

Johnson, C. (2002). Heteronormative citizenship and the politics of passing. *Sexualities*, 5(3), 317–336. <https://doi.org/10.1177/1363460702005003003>

King, G., Keohane, R. O., & Verba, S. (2005). *El diseño de la investigación social: la inferencia científica en los estudios cualitativos*. Alianza Editorial.

Krüger, N. (2019). La segregación por nivel socioeconómico como dimensión de la exclusión educativa: 15 años de evolución en América Latina. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 27(8). <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.27.3577>

Kimmel, M. (1992). Producción teórica sobre la masculinidad: nuevos aportes. *Feminist*.

Kimmel, M. (1997). Homofobia, temor, vergüenza y silencio en la identidad masculina. En Valdés, T y Olavarria, J. (Eds.), *Masculinidad/es: Poder y crisis* (pp. 49-62 ). Ediciones de las Mujeres N°24.

Kimmel, M. (2008). *Guyland: The Perilous World Where Boys Become Men*. HarperCollins. (eBook; access date: 11 Dec 2024).

Le Breton, D. (1992). *La sociología del cuerpo*. Editora Voces.

Lomas, C. (2007). ¿La escuela es un infierno? Violencia escolar y construcción cultural de la masculinidad. *Revista de Educación*, 342, 83–101.

Matza, D. (2014). *Delincuencia y deriva*. Siglo XXI.

Mejía, J. (2012). Incivilidad y violencia: significados de las relaciones sociales entre estudiantes de educación secundaria. *El Cotidiano*, (176), 57–65.

Mejía, J. (2015). Del “payaso” al chavo “bien portado”: Algunas formas de ser adolescente entre varones de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 20(67), 1081–1104.

Merton, R. K. (1964). *Teoría y estructuras sociales*. Fondo de Cultura Económica.

Mosteiro, M., Samudio, T., Paternain, R., Salamano, I., Zoppolo, G., Tomasini, M., Lagos, F., Bouisa, G., & Henderson, J. (2016). *Adolescentes, jóvenes y violencia policial en Montevideo: una aproximación descriptiva*. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.

Maneiro, C. (2009). La subcultura plancha en Uruguay: entre la identidad y el estigma (Monografía de grado). Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.

Mutchinick, A. (2017). Las incivildades en la escuela: potencialidades y recaudos del uso de la categoría en la investigación educativa. *Archivos de Ciencias de la Educación*, 11(12), e034.

Mutchinick, A., & Kaplan, C. (2013). Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela (Tesis doctoral). Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires.

Olavarría, J. (2003). *Varones adolescentes: género, identidades y sexualidades en América Latina*. FLACSO / UNFPA.

Pérez Chabaneau, L. (2021). Varones que tienen sexo con otros varones: salud sexual y VIH. Resultados del estudio con población de Montevideo de 15 a 24 años. UNFPA.

Pichardo, J., Barbero, M., Sánchez, M., Puche, L., Molinuevo, B., & Moreno, O. (2015). *Diversidad sexual y convivencia: una oportunidad educativa*. Universidad Complutense.

Popitz, H. (2019). *Fenómenos del poder*. Fondo de Cultura Económica.

Rivero, L. (2013). Proyecto pedagógico, legitimidad y control: Exploración de la violencia en dos liceos montevideanos (Monografía de grado). Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales.

Rocha, C., Urban, A.-M., Ortiz, D., Flor Agreda, M. J., Frisancho, V., & Pandolfi, J. (2019). Convivencia y discriminación en centros de educación media en Uruguay. Ministerio de Desarrollo Social (MIDES) & Administración Nacional de Educación Pública (ANEP).

Romero, V. (2022). *Sexualidades recludas: deseos clandestinos, género, sexualidad, violencia y agencia en situación de reclusión*. El Colegio de México.

Scott, J. (1996). El género: Una categoría útil para el análisis histórico. In M. Lamas (Ed.), *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. PUEG, UNAM.

- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia: ensayo sobre género entre la antropología y el psicoanálisis y los derechos humanos*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Spierenburg, P. (1998). Violencia, castigo, el cuerpo y el honor: una revaluación. In V. Weiler (Ed.), *Figuraciones en proceso*. Fundación Social; Universidad Nacional de Colombia; Universidad Industrial de Santander.
- Tenenbaum, G. (2020). *Vidas castigadas: Historias de adolescencias detectadas por los sistemas de justicia de Montevideo y de Ciudad de México*. Biblioteca Plural, Universidad de la República.
- Tenenbaum, G., & Viscardi, N. (2018). *Juventudes y violencias en América Latina: sobre los dispositivos de coacción en el siglo XXI*. Biblioteca Plural, Universidad de la República.
- Tenenbaum, G., Fuentes, M., Viscardi, N., Salamano, I., & Espíndola, F. (2021). Relatos de muerte: Homicidios de jóvenes montevideanos en ajustes de cuentas y conflictos entre grupos delictivos. ANII; Facultad de Ciencias Sociales; FHCE; OBSUR.
- Tomasini, M., López, C., Bertarelli, P., & García Bastán, G. (2010). La pelea entre jóvenes: búsqueda de reconocimiento social en un cruce de miradas. II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires.
- Tylor, I., Walton, P., & Young, J. (2007). *La nueva criminología: Contribución a una teoría social de la conducta desviada*. Amorrortu.

- Van Dijk, T. (2001/2002). Discurso y racismo. *Persona y Sociedad*, XVI(3). In D. Goldberg & J. Solomos (Eds.), *The Blackwell Companion to Racial and Ethnic Studies*. Oxford.
- Vasilachis, I. (2006) (Ed.). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.
- Venegas, M. (2020). La masculinidad como máscara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes. *Convergencia: Revista de Ciencias Sociales*, 27.
- Viscardi, N. (1999). Violencia en el espacio escolar en Uruguay: prácticas, respuestas y representaciones. *Delito y Sociedad*, Facultad de Ciencias Sociales.
- Viscardi, N. (2011). *Juventud, violencia y ciudadanía en el Uruguay del siglo XXI*. Fundación Friedrich-Ebert.
- Viscardi, N. (2017). Adolescencia y cultura política en cuestión: vida cotidiana, derechos políticos y convivencia en los centros educativos. *Revista de Ciencias Sociales*, 30(41), 127–158.
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática(s) de la convivencia: un examen a la cotidianidad escolar y la cultura política en la Educación Primaria y Media en Uruguay. ANEP.
- Viscardi, N., & Habiaga, V. (2017). El derecho a la educación en disputa: Dinámicas de resistencia y dinámicas de exclusión. In A. Cristóforo, P. Martinis, M. Míguez, & N. Viscardi (Coords.), *Derecho a la educación y mandato de obligatoriedad en la Enseñanza Media: La igualdad en cuestión*. Universidad de la República, Facultad de Ciencias Sociales; CSIC.

Viscardi, N., Rivero, L., & Habiaga, V. (2022). *La burocracia del castigo: El conflicto y sus respuestas en la enseñanza media*. Sujetos.

Weber, M. (1982). *Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu Editores.

Winnicott, D. W. (1971). *Realidad y juego*. Gedisa.

Zubillaga, V. (2007). Los varones y sus clamores: los sentidos de la demanda de respeto y las lógicas de la violencia entre jóvenes de vida violenta de barrios en Caracas. *Espacio Abierto*.