

Una propuesta metodológica para investigar la violencia escolar entre varones de educación básica

A methodological proposal to investigate school violence among boys in basic education

Rosalinda Cazañas Palacios¹
María Elza Eugenia Carrasco Lozano²

Resumen

El objetivo del artículo fue realizar una reflexión sobre la metodología utilizada para investigar la violencia escolar entre varones de educación básica, con la finalidad de encontrar las limitaciones metodológicas y de las técnicas empleadas que permitan brindar una serie de recomendaciones para futuras investigaciones. Dentro del marco teórico se vinculan los postulados de la violencia escolar y los estudios de género, particularmente los estudios de las masculinidades. La metodología es cualitativa y se utilizaron tres instrumentos de investigación: observación participante, actividad lúdica y entrevista semiestructurada, el trabajo empírico se realizó en una escuela primaria pública del Estado de México, durante el turno matutino y en el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019. El trabajo concluye que la investigación educativa tiene como potencial la utilización de los fundamentos lúdicos si es la infancia la poseedora de los saberes que se buscan porque permite acercarse a sus conceptos, significados y experiencias.

Palabras clave: Etnografía; violencia escolar; educación; masculinidades

Abstract

The goal of this article was to reflect on the methodology used to investigate school violence among boys of basic education with the aim of finding the methodological limitations and the techniques used that allowed providing a series of recommendations for further investigations. Within the theoretical framework the postulates of school violence and gender studies are linked, particularly the studies of masculinities. The methodology is qualitative and three research instruments were used: participant observation, playful activity and semi-structured interview, the empirical work was carried out in a public primary school from the State of Mexico, in the morning shift and in the second semester of the 2018-2019 school year. The work concludes that educational research has the potential to use the playful fundamentals if we believe that childhood possesses the knowledge that is sought because it allows to approach to its concepts, meanings and experiences.

Key words Ethnography; school violence; education; masculinities

Fecha de recepción: 09/07/2023
Fecha de evaluación: 08/09/2023
Fecha de evaluación: 29/09/2023
Fecha de aceptación: 20/10/2023

Introducción

La escuela como institución de socialización promueve las desigualdades de género mediante el currículo formal, vivido y oculto, a través de la práctica docente y las normas informales que se suscitan entre el alumnado. Tal como lo plantea Lozano-Verduzco (2017) “la educación, presente en diferentes espacios y escenarios, es un medio que sigue estableciendo desigualdades entre hombres y mujeres y la supremacía masculina sobre la femenina” (p. 193). Sin embargo, es necesario señalar que también hay desigualdades entre los varones que terminan en manifestaciones de violencia por no cumplir ciertos rasgos ‘del ser hombre’ de acuerdo con el contexto en que se desenvuelven.

Por lo tanto, se consideró importante realizar la investigación³ sobre violencia escolar en el ámbito de educación básica, teniendo como participantes a los alumnos varones de cuarto grado de primaria de una escuela pública del Estado de México, durante el segundo semestre del ciclo escolar 2018-2019 del turno matutino. Lo anterior considerando que hay diversas investigaciones sobre violencia escolar, no obstante, se registran en menor medida la producción investigativa de los significados que brinda el alumnado a la violencia escolar en educación primaria y que sea vista desde el enfoque de las masculinidades; éste no es antagónico al feminismo ni persigue perpetuar las desigualdades y brechas de género.

Es importante señalar que la investigación no tiene el propósito de minimizar u ocultar la violencia que viven las niñas al interior de las escuelas; sin embargo, es importante re-conocer los significados que los alumnos varones le dan a la violencia escolar que viven y/o ejercen con sus compañeros y/o compañeras de clase, para ello es importante enfatizar que el género es relacional y por lo tanto, la masculinidad como construcción socio-cultural; Bock (2001, como se citó en García-Peña, 2016) señala que “la masculinidad, al igual que la feminidad, son construcciones históricas con un profundo carácter relacional que varían culturalmente, sus prácticas y creencias son contextualizadas”. En el mismo sentido, Connell (2015) referencia que “la masculinidad no existe más que en oposición a la feminidad” (p. 102). Por último, García y Muñoz (2009) agregan que “la dimensión relacional de género reconoce que no es posible estudiar a la mujer y la feminidad, sin la comprensión del hombre y la masculinidad” (p. 137).

Lo anterior quiere decir que la masculinidad es en relación a la feminidad en una forma contraria porque “genéricamente unos y otras nos influenciamos de manera relacional” (Salguero, 2002, p. 2). Sin embargo, la masculinidad, también, es relacional en la coexistencia y reconocimiento de las distintas formas de ser y expresar ser hombre, esto es, que la masculinidad es relacional entre los mismos varones. La masculinidad se produce, afirma y transforma dentro de un marco de relaciones sociales, para la construcción de “un verdadero hombre” quien no es mujer ni feme-

nino. Lo cual influye en las oposiciones binarias (masculino-femenino) creando los estereotipos de género.

Lo relacional es construido y apropiado por los varones por medio de distintos procesos de socialización primaria y secundaria. En la socialización primaria es la familia quien introduce a los sujetos al mundo social y les enseña las formas y comportamientos propios para los niños y las niñas, utilizando como estrategia y postulado pedagógico la educación sexista porque utiliza al “sexo como criterio de atribución de capacidades, valoración creados en la vida social” (Araya, 2004, p. 1). Esto es que a lo biológico, que es el sexo, le da una connotación e interpretación sociocultural, encajonado y separando el actuar, sentir y ser de niñas y niños, convirtiéndolos en “opuestos” desde una visión binaria, adultocéntrica y jerárquica. La socialización secundaria se lleva a cabo, principalmente, en el ámbito escolar, lugar que produce y reproduce la educación sexista, mediante el currículo oculto, formal y la práctica docente.

Ambas socializaciones se desenvuelven en instituciones regidas por el orden de género, el cual establece “deberes, obligaciones y prohibiciones asignados a los géneros y marcan las formas de relacionarse entre ellos, sus límites y su sentido” (Lagarde, 1996, p. 15). Además, el orden de género es un sistema de organización social que implica una construcción binaria, jerárquica, diferencial y de opresión, y en su “carácter relacional permite reconocer la existencia de dichas diferencias en el entramado social” (Salguero, 2002, p. 12). Asimismo, en ambos espacios de socialización primaria y secundaria se instauran en niñas y niños los mandatos socioculturales para cada género. Para ello, Cazés (2000) plantea que:

A partir del desiderátum o mandato cultural de cada sociedad en torno a la sexualidad, se forman y se estructuran las personas, los géneros y sus relaciones. [...]. Con base en el desiderátum se construyen los contenidos del deber ser hombre y del deber ser mujer, del desear ser hombre y del desear ser mujer, del poder ser hombre y del poder ser mujer. Sobre la misma base se definen las formas y estructuras a que deben ceñirse las relaciones entre ellas y ellos. El desiderátum constituye el deseo social que los individuos sean de una manera y no de otra; al tiempo de que el desiderátum es culturalmente impuesto a los sujetos, cada sociedad logra que lo hagan suyo, como impulso y deseo, las personas, los sujetos genéricos y las instituciones inventadas en el desiderátum mismo. (p. 86).

Entonces, considerando la parte relacional del género y de las masculinidades, es necesario recuperar los significados que los alumnos brindan a las expresiones de violencia escolar entre varones; sin embargo, los estudios de las masculinidades no tienen como propósito privilegiar a los privilegiados sino todo lo contrario cuestionar los dividendos del patriarcado que Connell (2015) señala como esas prerrogativas que

mantienen los varones, sólo por ser varones. También, Tena (2012) argumenta que:

 cualquier estudio o intervención con varones debe incluir las necesidades de las mujeres y –se añadiría- un compromiso compartido por un cambio social hacia mayor equidad y erradicando la opresión y subordinación de éstas. Existen categorías de análisis construidas desde los estudios de masculinidad que bien se pueden trabajar de manera conjunta hacia ese objetivo compartido. (p. 291)

Algunas cifras de violencia escolar en México

Actualmente, las violencias que se gestan y reproducen en las escuelas de educación básica son una representación de la violencia estructural (Conde, 2011) que se vive nacional e internacionalmente. Sin embargo, se ha tenido una ceguera en la exploración de las interacciones con el alumnado desde los estudios de las masculinidades, ya que se sitúa al acoso escolar o bullying como el tipo de violencia frecuente en las escuelas de educación básica (Salazar, 2012). Sin embargo, el trabajo empírico realizado en la presente investigación nos permite adicionar otros tipos de violencia como la psicológica, verbal, física y simbólica que se viven al interior de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo. De lo anterior, se evidencia que en la escuela hay manifestaciones de diversos tipos de violencia (Trucco, 2017), las principales que enfrenta el alumnado de primaria son: violencia en el aula (burlas y/o amenazas entre compañeros) y violencia en el entorno de la escuela (venta explícita o consumo de drogas, robos y/o actos de vandalismo en el entorno de la colonia). Asimismo, el Informe Nacional sobre violencia de género en la educación básica en México de 2009, mencionó que:

 los compañeros (hombres) son quienes más son señalados como sujetos que insultan o humillan: cuatro de cada diez niñas de primaria manifestaron que han sido insultadas o humilladas por compañeros; y proporciones levemente menores de niñas y niños de secundaria plantearon también haber sido objeto de humillación o insulto por parte de compañeros. (UNICEF, 2009, p. 11)

Por otro lado, la Comisión Nacional de Derechos Humanos reportó que el 30% de estudiantes de primaria sufre algún tipo de acoso. La Comisión Económica para América Latina y el Caribe, aseguró que el 25.3% de los alumnos de educación básica han sido amenazados por sus compañeros, mientras que el 16.7% ha sido golpeado y el 44% ha vivido algún episodio de violencia; y la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico, situó a México, en el primer lugar internacional en el problema de acoso escolar, los casos de ‘bullying’ en México aumentan 10% en dos años, de 2011 a 2013, el porcentaje de estudiantes que dijo sufrir algún tipo de violencia pasó del 30% al 40%, según cifras de la CNDH, 2013; la Consulta Infantil y Juvenil de 2012 del Instituto Federal Electoral, menciona que las violencias más

frecuentes en la escuela son: el maltrato, la violencia entre escolares y la violencia sexual (Instituto Federal Electoral, 2012, p. 21).

Asimismo, la Subsecretaría de Educación Básica aplicó un cuestionario en el ciclo escolar 2014-2015, para conocer la percepción acerca de la frecuencia con la que suceden los conflictos, las distintas agresiones entre pares y cuáles son las justificaciones que dan los alumnos para agredir, entre los resultados se encuentran las siguientes justificaciones: *porque ella/ él me pellizco, por broma y porque me provocaron* (SEP-DGDGIE, 2015).

Finalmente, de acuerdo con *El costo de la caja de la masculinidad. Estudio sobre el impacto económico de los estereotipos masculinos dañinos en México*, menciona que:

las normas sociales relativas a las masculinidades están con frecuencia en la raíz del bullying cometido por hombres. En los tres países del estudio de la Caja de la Masculinidad de 2017, los hombres jóvenes que tenían las actitudes más desfavorables en torno a la igualdad de género (en diversos temas, no solamente la violencia) tuvieron significativamente mayor probabilidad de reportar haber cometido y haber experimentado las tres formas de bullying/violencia incluidas: verbal, cibernética y física. Una investigación más profunda sugiere que las conductas de bullying comparten causas comunes: el deseo de quien lo realiza de demostrar poder y control sobre la víctima y el uso del bullying para reforzar su conformidad con el género. En pocas palabras la probabilidad de ser “abusivo” o ejercer violencia verbal, cibernética o física se incrementa dramáticamente cuando se está dentro de la Caja de la Masculinidad (Heilman, Guerrero-López, Ragonese, y Kelberg, 2019, pp. 14-15)

En este sentido, las cifras y la política educativa que pretenden atender el problema de la violencia escolar, en México, son ciegas al género porque no problematizan ni visibilizan la violencia escolar que viven los alumnos (varones) por no pertenecer a la masculinidad hegemónica y derivada de otras dimensiones de opresión de corte interseccional, tales como: la raza, la clase social y el grupo etario. Naturaliza y deja de lado algunas expresiones como la violencia que experimentan los niños en primer lugar durante la construcción de su identidad genérica y otra la violencia que ejercen sobre sus compañeros para definirse como ‘verdaderos hombres’, tal como lo refiere Bonino (2022), la masculinidad se convierte en problema cuando genera sujetos con déficits, mutilaciones deshumanizadoras y conflictos con otras personas, principalmente con las mujeres.

De Keijzer (2014) hace un llamado de atención al considerar emergente generar investigaciones, proyectos e iniciativas que interpelen a los hombres ya que contribuye a completar la perspectiva de género para convertirla en una dimensión relacional, en la que el tema de la violencia contra las mujeres y los hombres cobra relevancia y son asuntos urgentes de tratar y se plantea las preguntas ¿cuáles son las formas

más eficaces de trabajar <río arriba> es decir, buscando un efecto preventivo en el trabajo con varones?, ¿cuál es la pedagogía de género de mayor eficacia? Derivado de estas preguntas provocadoras es que surge el interés de investigar la violencia escolar desde la perspectiva del alumnado, siendo los alumnos varones los generadores del conocimiento y sujetos de experiencia.

Metodología

Es importante señalar que la investigación es de corte cualitativo con enfoque de género. La investigación cualitativa es entendida como un conjunto de prácticas interpretativas y materiales que hacen al mundo visible. Investigadoras e investigadores cualitativos estudian los fenómenos en su entorno natural, intentado dar sentido o interpretando los fenómenos desde los significados de quienes los realizan (Creswell, 2007). Por lo tanto, la investigación cualitativa no puede generalizar los resultados, ya que cada investigación se desarrolla en un contexto determinado; el análisis cualitativo busca comprender los fenómenos dentro de su contexto usual, se basa en las descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones, comportamientos observados, documentos, entre otros.

Asimismo, en esta investigación se utilizó el enfoque de género como herramienta metodológica para poder analizar lo que les sucede a los varones como sujetos genéricos de estudio, tal como lo señala Núñez (2000); entonces, el enfoque de género permitirá evidenciar las experiencias de los varones en momentos históricos definidos, en sus relaciones genéricas (Cazés, 1998; Cazés, 2000). Además de que:

es metodológicamente necesario tener presente que todo estudio de género es un estudio de ejercicio del dominio de género; que este dominio, aun cuando se presente con características peculiares en las diferentes relaciones clasistas, es anterior a ellas y las envuelve por completo; que abarca no sólo la jerarquización entre los géneros, sino entre quienes ejercen en complicidad ese dominio; el dominio que unos hombres ejercen sobre otros debe ser identificado y comprendido diferencialmente de las complicidades entre hombres desiguales, que poseen estructuras de acción conjunta incluso desde la desigualdad. Aquí el principio metodológico se halla en los espacios y las formas de la opresión de género, de la desigualdad y de los pactos entre los hombres. (Cazés, 1998, p.111)

También es necesario mencionar que la investigación utiliza otra herramienta de análisis como: la interseccionalidad. Además del cruce de variables entre raza, género y clase como lo señalaron en un principio los movimientos de mujeres negras y el feminismo negro; la interseccionalidad puede ser considerada como una perspectiva para reflexionar sobre el poder porque “muestra las desigualdades y su impacto en las condiciones de las personas de acuerdo con su contexto” (Galindo, 2020, p.

37). Sin embargo, Viveros (2016) menciona que se debe ampliar el espectro de las variables de raza, género, clase y considerar otras desigualdades y opresiones, tales como, la edad, la religión, la diversidad funcional y, en esta investigación se agrega el rendimiento escolar, ya que el ser la escuela nuestro espacio en el que se vive y experimenta la violencia escolar entre varones, el rendimiento académico ya sea alto, bajo, mediano o ausente puede ser una fuente de ejercer o recibir violencia escolar. Además de que la interseccionalidad permite visibilizar a los niños varones como sujetos de la experiencia (Larrosa, 2006), siendo las posibilidades de las variables de género, clase, edad y rendimiento académico las que generen cruces.

Una vez expuesto el tipo de estudio, se puede mencionar, entonces, que la presente investigación cualitativa con perspectiva de género e interseccional, respondió a la pregunta general ¿cuáles son los significados que los alumnos de cuarto grado de primaria otorgan a las manifestaciones y experiencias de violencia escolar entre varones, de una escuela pública del Estado de México durante el ciclo escolar 2018-2019? La pregunta está vinculada al paradigma del constructivismo porque pretende entender y reconstruir las construcciones que las personas sostienen inicialmente con el objeto, así como, tener apertura a las nuevas interpretaciones al ir mejorando la información y la sofisticación; el criterio para el progreso en que a lo largo del tiempo se formulan construcciones más informadas y sofisticadas, volviéndose más conscientes del contenido y significado de las construcciones (Guba, 2002).

Dimensiones filosóficas de la investigación

Las cinco dimensiones filosóficas que acompañan esta investigación son: ontológica, epistemológica, metodológica, ética y política (Creswell, 2007; Montero, 2001), son dimensiones parceladas en menor medida, ya que están en constante diálogo e interacción, esto es, son dimensiones dialógicas. Así lo menciona Montero (2001):

Toda epistemología está directamente relacionada con una concepción ontológica, que define al ser y al objeto del conocimiento, en función de los cuales se produce una relación cognoscitiva. A su vez, el método que se aplique refleja igualmente a esos dos aspectos. Y quien habla de ontología, de epistemología no puede dejar de referirse a la ética y a la política. El punto central de la ética reside [...] en la concepción del Otro, en su definición y en los alcances de su participación en la relación con el sujeto cognoscente. Esto es, en la definición de ese Otro como objeto o como sujeto, como ente cognoscente o como objeto de conocimiento. A su vez, la admisión de la existencia de una carga valorativa en la construcción del conocimiento supone un ámbito o dimensión política. Y las cinco dimensiones interactúan en todo momento, son inseparables. (p.7)

Es importante mencionar que a lo largo de la investigación estuvo presente la

epistemología de la relación, esto es que la dimensión epistemológica está integrada por la acción de conocer a través de las relaciones. No significa la pérdida de la individualidad, sino la noción de que somos en relación (Wenger, 2001; Connell, 2015). Asimismo, siguiendo a Montero (2001): “El Uno se reconoce como tal por la presencia del Otro y por la relación que sostienen entre sí. Se es en la relación y no se puede ser fuera de ella. La individualidad entonces es un elemento de la relación que se construye por ella y en ella”. (p. 8). Es necesaria la epistemología de la relación, la cual se vincula con la dimensión relacional de la masculinidad.

A lo largo de la investigación se pretendió dejar de lado la visión adultocéntrica del conocimiento que permea cuando se hace investigación educativa en el nivel de primaria y en la que las y los sujetos de la experiencia son las niñas. Reconociendo que adultocentrismo y patriarcado están vinculados, ya que es la voz masculina del adulto la que interpreta el mundo, particularmente el mundo de la infancia sin dar voz a los niños y a las niñas. De acuerdo con Arévalo (1996), el adultocentrismo se entiende como:

El adultocentrismo es la categoría pre-moderna y moderna que designa en nuestras sociedades una relación asimétrica y tensional de poder entre los adultos (+) y los jóvenes (-) (sin considerar que las juventudes están por encima de las infancias (y los niños por encima de las niñas). Esta visión del mundo está montada sobre un universo simbólico y un orden de valores propio de la concepción patriarcal. (p.46)

Vinculando lo anterior con lo encontrado en el análisis del estado del arte (Cazañas, 2019), se obtuvo que los actores sociales recurrentes de las investigaciones sobre violencia escolar es el magisterio quien ha sido el principal participante en investigaciones de este tipo, no así el alumnado. Por lo tanto, una parte de la investigación educativa está permeada de adultocentrismo, lo cual es una veta para problematizar en futuras investigaciones.

En la investigación las cinco dimensiones filosóficas están basadas en el constructivismo porque coloca el “énfasis en cómo se producen los significados y su utilización es mediada por las convenciones lingüísticas dentro de los diversos contextos sociales o culturales, otorgando los significados desde marcos interpretativos”. En la dimensión ontológica se responde a las preguntas: “¿cuál es la naturaleza de lo cognoscible?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad?, ¿quién conoce?, y ¿quién o qué es conocido?” (Montero, 2001, p. 3). Para el constructivismo, el conocimiento son las construcciones acerca de las cuales hay un consenso relativo entre aquellas personas competentes para interpretar la sustancia de la construcción, tomando en cuenta los factores sociales, políticos, culturales, económicos, étnicos y de género (Guba, 2002).

En esta investigación la naturaleza de lo cognoscible es la realidad o vida cotidiana

de la otra/ del otro, esto es la alteridad. Es una realidad construida socialmente instalada en instituciones, particularmente escolares, para el caso en una escuela primaria pública del Estado de México; a la vez que la realidad es sociopolítica y educativa en la que intervienen las subjetividades y las relaciones de poder entre los actores. En esta realidad, la violencia entre varones está legitimada a través del orden social de género. Por lo tanto, los alumnos de cuarto grado de primaria son quienes tienen el conocimiento y quienes realizamos la investigación nos aproximamos a conocer e interpretar su conocimiento y sus experiencias. Los alumnos de cuarto de primaria son “lo otro”, Montero (2001) señala que:

el aceptar la Otredad distinta, no construida necesariamente a partir del Uno, supone admitir formas de conocer totalmente otras y supone también y necesariamente el diálogo y la relación con ese Otro en un plano de igualdad basado en la aceptación de la distinción y no en la semejanza y complementariedad. (p. 6)

La dimensión epistemológica es la relación entre la/el sujeto cognoscente y objeto conocido, esto es, la construcción del conocimiento. Responde a las preguntas: “¿cuál es la naturaleza de la relación entre quien conoce y lo conocido (o cognoscible)?” (Montero, 2001, p. 3). Para la investigación es la epistemología de la relación (Montero, 2001). La naturaleza de la relación entre quien conoce y lo conocido es en una comunidad práctica (Wenger, 2001). También, quienes realizan la investigación “pasan tiempo en el campo de los participantes y se convierte en ‘expertas’” (Creswell, 2007, p. 17). Asimismo, la relación entre quienes realizan la investigación y los sujetos que conocen es de corte horizontal, la pericia está en los alumnos de cuarto grado de primaria y es dialógica porque cada persona tiene información importante para compartir. De acuerdo con el constructivismo, la relación entre quien investiga y lo qué o a quién se investiga (objeto de estudio) se basan en una postura subjetiva y los resultados son producto de la construcción que realizan tanto a quien se investiga como quien investiga (Guba, 2002).

La dimensión metodológica referida a los modos de generación de conocimiento responde a la pregunta: ¿cómo debe hacer quien conoce para producir conocimiento? Esta dimensión es la que se desarrolló en amplitud en este artículo, considerando que, de acuerdo con el constructivismo, el propósito de la investigación es la comprensión y reconstrucción de la realidad previa. Asimismo, se retomaron postulados de la metodología feminista tales como: el carácter contextual; el carácter experiencial entendido como lo argumenta Larrosa (2006) y se agregó lo que Castañeda (2008) menciona sobre la experiencia que permite visibilizar “los prejuicios sexistas a todo lo que se considera femenino o masculino, transfiriendo los sesgos de la experiencia vital a unidades de observación objetuales y animales” (p. 16). Así como el carácter teórico basado en los estudios de las masculinidades.

La metodología feminista habla de las aproximaciones multimetodológicas, se podría decir que la investigación cumplió esta parte, ya que, para lograr al objeto de estudio de una forma horizontal, no adultocéntrica, no autoritaria y no desde el poder “como autoridad”, por lo tanto, se utilizaron postulados lúdicos para tener una aproximación empática y desde los derechos y la dignidad humana con los participantes. Con la multimetodología, Castañeda (2008), se refiere a que en la investigación feminista:

lo que prevalece es la adopción de la multimetodología, la cual supone, primero, que no hay una normatividad metodológica que se aplique acríticamente a las investigaciones y, segundo, que las elecciones metodológicas son contingentes a los factores ya mencionados: la contextualidad, el carácter experiencial y la orientación teórica. (p. 17)

La dimensión ética/axiológica entendida como “el juicio de apreciación aplicado a la distinción entre el bien y el mal. La concepción del Otro y su lugar en la producción de conocimiento” (Montero, 2001, p. 4). Responde a las preguntas: “¿quién es la/el otra/otro?, ¿cuál es el lugar de la/del otra/otro en la producción de conocimiento?, y ¿quién conoce?” (Montero, 2001, p. 4). En esta investigación se retomó la advertencia que Montero (2001) hace sobre evitar los siguientes aspectos en la investigación:

1. La omisión o el descuido en el tratamiento de todo lo relativo a los valores;
2. La necesidad de incluir la perspectiva de los actores presentes en el contexto de la investigación, de tal manera que la teoría que usa el/la investigadora esté coordinada con la acción que lleva a cabo, de acuerdo con esa perspectiva;
3. La necesidad de dar cuenta de las acciones que se realizan en los mismos términos que se hace para las que ejecutan los sujetos, de tal manera que en el mundo de una y otros puedan relacionarse; y 4. Respetar los derechos de los “sujetos humanos”. (p.5)

Por lo que, en la investigación, se considera el trato digno con todas/todos las/ los actoras/actores de la comunidad educativa, principalmente con el alumnado. Evitando realizar sesgos de género contra las niñas y esto será no otorgando otros privilegios a los niños, desde la lógica de que los niños por ser varones tienen “ciertos privilegios masculinos” que las niñas no. Por último, la dimensión política/ retórica es “lo relativo a la vida organizada colectivamente, al espacio público. Lo concerniente a los derechos y deberes civiles y a las relaciones de poder y su dinámica, en ese espacio” (Montero, 2001, p. 4). Responde a las preguntas: ¿qué tipo de relaciones tenemos con la otra o el otro?, y ¿para quién es el conocimiento? En este sentido, Montero (2001) menciona que:

[...] producir conocimiento entonces tiene consecuencias políticas y puede ser el producto de una política”. Además de que “en la agenda de investigación de quien quiera mirar al mundo para producir conocimiento sobre él, es

necesario incluir una mirada crítica sobre la estructura de las acciones que construyen el saber y hacerse preguntas debeladoras. (p.7)

Para esta investigación se utilizó el lenguaje incluyente y no sexista, para evidenciar las relaciones de poder existentes y abonar a tres agendas: la educativa, la feminista y a los estudios de las masculinidades, evidenciando las desigualdades de género en los ámbitos escolarizados de educación básica.

Método

En la investigación se utilizó el método etnográfico, de acuerdo con Martínez (2004) el origen de la palabra etnografía es griego y significa “la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos)” (p. 29). En este sentido, el etnos es la unidad de análisis de investigación y puede ser desde un grupo humano macro, tal como, una nación o una región, o, un grupo humano micro: como un grupo de pertenencia, un grupo escolar, o una comunidad de práctica ya que comparten una estructura lógica.

Asimismo, la unidad de análisis u objeto específico de estudio de la investigación etnográfica es la realidad que aparece por las relaciones que se dan entre los elementos, para la investigación se traduce como las relaciones intragenéricas que se dan entre los alumnos varones de cuarto grado de primaria y su relación con la violencia escolar. Por lo tanto, “la ventaja que tiene la investigación etnográfica es la flexibilidad y apertura que le otorga su orientación naturalista y fenomenológica” (Martínez, 2007, p.46).

Por lo que la entrada al campo fue desde el “desconocimiento” tratando de no realizar juicios ni representaciones a priori de lo que se podría encontrar en la vida cotidiana escolar, por ello se optó por iniciar con la observación participante desde una lógica de horizontalidad eliminando cualquier situación vertical o que ubica a quien investiga en una situación de desigualdad jerárquica o de poder sobre el alumnado. Con la utilización del método etnográfico no se pretendió conocerlos para dominarlos o conquistarlos sino para conocerlos y reconocer las situaciones que para ellos son manifestaciones de violencia escolar.

Informantes o participantes

Para la elección del cuarto grado de primaria se basó en que es la mitad del nivel educativo y el alumnado tiene edades intermedias, entre nueve y diez años; no obstante, se podía dar el caso de que se encontraran niñas o niños repetidores o que retomaron los estudios primarios por alguna interrupción del ciclo anterior. De acuerdo con la teoría de desarrollo de Piaget, el alumnado de 4° de primaria (entre 9 y 10 años), se ubica en el estadio de las operaciones concretas, son las operaciones lógicas utilizadas para resolver problemas. En este periodo las niñas pueden

utilizar los símbolos de un modo lógico y realizar generalizaciones.

En cuanto al desarrollo moral, se encuentran en la etapa de moralidad y autonomía o moralidad por cooperación o reciprocidad (se refiere a la cooperación entre pares, se está en menor medida en el egocentrismo), lo que permite generar el respeto mutuo, en donde los pares de clase tienen derechos. En esta etapa se evidencia la capacidad para valorar las normas y las conductas, esto es, las normas pasan de la práctica a la concientización y las niñas pueden realizar juicios de ellas bajo sus propios criterios (Hurlock, 1999; Fuentes, Gamboa, Morales, Retamal y San Martín, 2012). La parte del desarrollo moral, el alumnado de cuarto grado de primaria lo pone en práctica principalmente en la asignatura de Formación Cívica y Ética, ya que “promueve el desarrollo moral del estudiante a partir del avance gradual de su razonamiento ético” (SEP, 2017, p. 437). Lo cual está vinculado con el propósito cinco de la asignatura que versa sobre el establecimiento de relaciones interpersonales basadas en la cultura de paz, el respeto a la dignidad y derechos humanos (SEP, 2017).

Selección de la Escuela y participantes

La investigación se llevó a cabo en una escuela primaria pública del Estado de México, ubicada en el municipio de San Cristóbal, Ecatepec de Morelos. Para la elección de los participantes y de la escuela en la que se realizó el trabajo de campo, se optó por la muestra intencional o basada en criterios “se elige una serie de criterios que se consideran necesarios o altamente convenientes para tener una unidad de análisis con mayores ventajas para los fines que persigue la investigación” (Martínez, 2004, p. 86).

Los criterios para la selección de la Escuela

Los tres criterios principales que se consideraron fueron: 1) los altos niveles de violencia en el municipio de San Cristóbal, Ecatepec de Morelos, Estado de México. Según el Semáforo Delictivo de abril del 2019, el municipio registra el primer lugar en los siguientes delitos: 1,173 situaciones de lesiones (12%); 811 casos de robo a negocio (17%); 232 situaciones de robo a vehículo (21%); 161 manifestaciones de robo a casa (8%); 72 homicidios (11%); 62 casos de extorsión (12%); y 62 casos de violación (13%) (Semáforo delictivo, abril, 2019). El municipio ocupa el segundo lugar en los siguientes delitos: 422 casos de violencia familiar (8%); 86 situaciones de narcomenudeo (10%); y 4 casos de secuestro (9%). Cabe destacar que, para el mes de abril de 2019, el municipio no registró ningún caso de feminicidio (Semáforo delictivo, abril, 2019); 2) la diversidad de población escolar originaria de diversas colonias del municipio de Ecatepec, tales como: San Cristóbal Centro, Tierra Blanca, Vista Hermosa, Chula Vista, Izcalli Ecatepec, Héroes Ecatepec, Ejidos de Ecatepec y las Américas; y 3) la supervisión escolar de la zona ubicada al interior de la escuela seleccionada, lo cual disminuía los tiempos de gestión y trámites para realizar el estudio etnográfico.

Identificación de informante clave

Para realizar la investigación fue necesario tener una informante clave con quien poder comentar algunas situaciones que no fueron atendidas por la autoridad escolar (Martínez, 2004; 2007). Asimismo, la muestra intencional fue de tipo homogénea, ya que “reduce la variación para centrarse en un tópico de gran interés” (Martínez, 2004, p. 87). El tópico de interés es la violencia escolar entre varones. En este aspecto es importante señalar que con la investigación no se pretendieron realizar generalizaciones en los hallazgos y conclusiones, sino ofrecer resultados contextualizados para poder realizar recomendaciones a la política pública o de política pública educativa sobre violencia escolar con perspectiva de género.

Técnicas para el desarrollo de la investigación

Observación participante

En esta etapa se decidió hacer una primera aproximación a la realidad escolar y a las formas de convivencia y de relacionarse del alumnado entre sí. A través de la **observación participante**, en la que el rol fue de observadora participante e intentando ubicarse como integrante del grupo social para formar parte del grupo, tomar notas de las situaciones y posteriormente recrearlas en el proceso del estudio (Buendía, 2001). Se observaron cinco momentos de la jornada escolar: la entrada del alumnado a la escuela, el acto cívico de honores a la bandera, el momento de la salida del alumnado de la escuela, una hora de clase de 4° A, 4° B, 4° C y 4° D y el momento de recreo que con el paso de las observaciones se convirtió en el momento clave de la observación (Velázquez, 2015). El recreo escolar, supone un lugar idóneo para observar la actividad libre de las niñas y los niños, su cultura lúdica, sus afinidades y rechazos, rituales y usos, sus formas de comportarse, en definitiva, podemos observar de forma más integral a la persona (De la Lande, 2007, como se citó en Rodríguez y García, 2009).

En el recreo escolar también se pudieron observar los episodios cara a cara, esto es, la interacciones entre pares. Por otro lado, observar *in situ* la violencia escolar es difícil y poco frecuente. En el contexto escolar sus experiencias (en ocasiones disimuladas) se hallan en los intersticios del contexto escolar: patios, sanitarios, jardines, talleres o receso. Con frecuencia, dichas prácticas y sus derivaciones agresivo/violentas no son accesibles al profesorado y al funcionariado directivo [...] en el momento de su acontecer, sino hasta que son sancionadas (Mejía, 2013).

La observación participante estuvo organizada por un cronograma de actividades, el cual tuvo ajustes porque durante los meses de abril y mayo de 2019, la institución educativa tuvo varios días de asueto lo cual impactó en el levantamiento de los datos. Los momentos de observación se anotaron en registros de observación

(Berteley, 2002), las anotaciones fueron de la observación directa e interpretativas (Hernández, 1991).

Aunque la observación fue participante, se pudo interactuar poco con el alumnado a la hora del recreo porque una profesora de sexto grado solicitó “no hablar con los alumnos”. Se le explicó que se tenía el “permiso” de la dirección y de la subdirección, ella comentó no saber algo al respecto. Sin embargo, la observación para obtener información significativa requiere algún grado, siquiera mínimo, de participación, quien observa debe desempeñar un rol e incidir en la conducta de las personas informantes y recíprocamente en quien realiza la investigación. Por lo que para detectar los sentidos de la reciprocidad de la relación es necesario que la investigadora analice cuidadosamente los términos de la interacción con las personas informantes y el sentido que éstos le dan al encuentro (Guber, 2001).

No obstante, se pudo tener acercamiento con el alumnado en los momentos en que se observó el desarrollo de las clases al interior de las aulas y como menciona Guber (2001) la observación participante produjo datos en la interacción misma, operando a la vez como un canal y un proceso por el cual la investigadora ensaya la reciprocidad de sentidos con las personas que fungen como informantes; en este caso, la interacción fue con el alumnado y el profesorado, quienes brindaron información para comprender de manera situada lo que sucedía en las formas de convivencia y expresiones de violencia.

Actividad lúdica

Dentro de la estrategia metodológica se realizó una actividad lúdica con el alumnado de cuarto grado con la intención de generar empatía y confianza para que se expresaran de manera espontánea (Pacheco-Salazar, 2018) y poder tener el acercamiento a los significados que le brindan a la violencia escolar entre varones. La actividad lúdica intentó romper con las rutinas de clase en las que la relación niña-niño con una persona adulta es vertical. Para transformar esa relación y propiciar la comunicación horizontal se utilizó el juego porque es un recurso que entrega valiosa información para el acompañamiento de las niñas y niños, además permite resignificar y disminuir las vivencias dolorosas, aliviando la ansiedad y disminuyendo temores (Gómez, 2015), cuidando que no se produjeran episodios terapéuticos, ya que no es la intención de la actividad.

La observación participante dentro del salón de clases y durante el recreo dieron las pautas para diseñar la actividad lúdica como menciona Gómez (2015), es responsabilidad de la persona que investiga preparar el contexto del juego y la propia disposición, lo cual se logrará poniéndose en el nivel de comunicación de las niñas y niños mediante medios que les resulten cómodos, brindar seguridad física, afectiva y empática.

La actividad lúdica tuvo como propósito construir una historia de manera colectiva

mediante imágenes y preguntas detonadoras, considerando que las niñas y los niños desde sus particulares formas de comprender el mundo, generarán una relación con el objeto de estudio, en este caso la violencia escolar entre varones, porque son actores y actoras de sus vivencias y relaciones, con posiciones y opiniones (Gómez, 2015).

La actividad se llevó a cabo en los cuatro grupos de cuarto grado; considerando tanto en el levantamiento de datos como en la interpretación que no todos los símbolos y significados se representan iguales para los niños, niñas y las personas adultas, por lo que la intervención participativa con niñas y niños comprende una intervención situada y contextualizada (Gómez, 2015); asimismo, con la actividad lúdica se recupera la importancia del juego, ya que socialmente está desestimado porque se tiene la idea de que al jugar “se pierde el tiempo” porque la masculinidad tradicional se construye, además, en contraposición de ser niña o niño y son ellas y ellos quienes utilizan el juego como medio para expresar sus malestares y sentimientos (Masculinidades Piura, 2020).

Los ejes que tuvo la actividad lúdica fueron los siguientes:

- Autopercepción
- Actividades que se realizan durante el recreo
- Manifestaciones de violencia en el recreo

Al finalizar la actividad lúdica, al alumnado de cada grupo, se le aplicó un breve cuestionario cerrado y una de las preguntas fue: ¿te gustaría ser entrevistada o entrevistado? De acuerdo con las respuestas se realizó la selección de las alumnas y alumnos que se entrevistaron.

Entrevista grupal semi estructurada

La estrategia del levantamiento de datos concluyó con una entrevista semi estructurada porque en ella se profundizó sobre los significados que el alumnado de cuarto grado de primaria otorga a las manifestaciones de violencia escolar. De acuerdo con el construccionismo social:

en términos de práctica, las preguntas se vuelven más amplias y generales para que los participantes puedan construir el significado de una situación, un significado típicamente forjado en discusiones o interacciones con otras personas. Por eso es importante reconocer el entorno mediante la observación participante. Por lo tanto, los investigadores constructivistas a menudo abordan el “proceso” de interacción entre individuos. (Creswell, 2007, p. 21)

Para diseñar la entrevista se retomó la propuesta de García y Madriaza (2006), sobre los antecedentes, factores mediadores y gatillantes para identificar los determinantes de la violencia escolar. Además, en el desarrollo para contextualizar algunas preguntas, se hizo alusión al caso de Teófilo y Domitilo utilizado en la actividad lúdica.

Las entrevistas se realizaron a ocho niños y cuatro niñas. Se consideraron a las niñas en la entrevista para que comentaran sobre cómo observan las manifestaciones de violencia escolar entre varones, lo cual es parte de la dimensión relacional del género. Las entrevistas se realizaron en triadas, de forma grupal. Por lo tanto,

la entrevista grupal es una técnica de investigación adecuada para estudiar los procesos de construcción del mundo social que se produce en la infancia y es recomendable en la medida que respeta el mismo contexto en el que se desarrolla su vida cotidiana, esto es el de sus grupos de pares (Rodríguez, 2006, p. 71, como se citó en Leyra y Bárcenas, 2014)

Conclusiones

Después del diseño metodológico y del trabajo empírico, se puede concluir que para dar la voz a las niñas y niños de primaria se necesita ser empática, además de conocedora de las etapas de desarrollo en las que se encuentran para ir tomando las decisiones de cómo acercarse a ellas y ellos desde un marco de derechos humanos y de respeto porque estos dos postulados permitirán mirar a la infancia como sujetos de derechos y que tienen conocimiento para brindar al desarrollo de la investigación educativa y no como objetos manipulables.

También, se decidió que fuera el alumnado de primaria el actor principal para esta investigación porque tomando en cuenta el estado del arte desarrollado para esta encomienda, se concluyó que el profesorado era quien expresaba y caracterizaba los acontecimientos y hechos violentos que sucedían en la escuela, algunas investigaciones si consideraban al alumnado, pero su aproximación fue a través de cuestionarios cerrados, en los que no se tenía alguna interacción verbal ya sea mediante un plática informal, una entrevista u otra forma de aproximación.

Es por ello que para esta investigación se recurrió a la observación participante, para reconocer el contexto en el que se desenvolvía la comunidad educativa, siendo el recreo el momento más importante de la observación para identificar y reconocer las interacciones de juego, violencia y/o convivencia que se suscitan en ese espacio. Sin embargo, como se presentó en la parte metodológica, la observación fue cuasi participante ya que no hubo mucha interacción con el alumnado porque el cuerpo magisterial fungió como vigilante de la observadora y de las aproximaciones que tuvo con el alumnado.

Se determinó que no se podía quedar solo con los registros de la observación porque se consideró que se quedaría como una visión de la observadora y se correría el riesgo de ser una mirada adultocéntrica y no se atendería al propósito de dar la voz al alumnado; por lo que se decidió realizar una actividad lúdica, para que sea mediante el juego identificar si el alumnado reconoce la violencia, los tipos de

violencia, acoso escolar o bullying y la agresión, se decidió que se utilizaría lo lúdico para que las expresiones y respuestas del alumnado fueran espontáneas sin caer en el acartonamiento o respuestas forzadas.

Después para tener información más específica es que se hicieron las entrevistas semi estructuradas en trios, esto es dos niños y una niña por grupo. Con la intención de tener casos más específicos de experiencias y expresiones de la violencia escolar. Podemos concluir que el detonante de la recuperación de la información fue la actividad lúdica porque permitió el acercamiento directo con el alumnado de cuarto grado de primaria y fue ésta la que nos dio vetas de los significados que tienen algunas interacciones, que en apariencia parecen violentas, tal es el caso, más significativo de las peleas ya que si solo se hubieran apreciado desde la observación se podría interpretar como una forma de violencia física, pero en la actividad lúdica, el alumnado hizo énfasis en que hay peleas de verdad y peleas de metira.

Entonces, ¿cómo aproximarse a una investigación en la que los sujetos son los alumnos y las alumnas de primaria? A continuación se establecen cinco recomendaciones:

1. Teniendo como referente la edad de los sujetos e identificar los códigos lingüísticos y de interacción que hay entre sí porque de lo contrario se podría mirar desde el adultocentrismo.
2. Presentarse con el alumnado de una forma respetuosa, sin caer en la relación vertical de docente-alumnado y en su lugar propiciar diálogos abiertos, espontáneos desde una relación horizontal y reconociendo que el alumnado tiene conocimiento valioso para compartir en la investigación.
3. Aliarse de forma estratégica con el cuerpo magisterial por lo que es importante que la dirección presente a la investigadora o investigador con el personal docente para que no haya situaciones de censura.
4. Reconocer el contexto para saber con qué recursos (humanos, tecnológicos o de espacio) se cuenta para el levantamiento de datos.
5. Recuperar la parte lúdica en la investigación educativa, considerando la edad, contexto y capital cultural que pueda tener la infancia a investigar.

Referencias

- Araya Umaña, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*. 4(2), pp. 1- 13.
- Arévalo, O. (1996). Juventudes y modernización tecnológica. *Revista PASOS. Número especial. Departamento Ecueménico de Investigaciones (DEI)*. San José. Costa Rica.
- Berteley Busquets, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.

- Buendía Eisman, L. (2001). La investigación observacional. En L. Buendía Eisman. *Métodos de investigación en psicopedagogía*. (pp. 157-206). España: Mc Graw Hill.
- Bonino, L. (2002). "Masculinidad hegemónica e identidad masculina". *Dossiers feministes 6. Masculinitats: Mltes, de/construccions/ Mascarades*. (6), 7-35. <http://www.erevistas.uji.es/index.php/dossiers/article/view/735/635>
- Castañeda Salgado, M. P. (2008). *Metodología de la investigación feminista*. Fundación Guatemala. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades. Universidad Nacional Autónoma de México. Antigua Guatemala.
- Cazañas Palacios, R. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, (1), pp. 1-23.
- Cazés, D. (1998). Metodología de género en los estudios de hombres. *La Ventana*, 8, pp. 100-120. <http://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/372/398>
- Cazés, D. (2000). *La perspectiva de género. Guía para diseñar, poner en marcha, dar seguimiento y evaluar proyectos de investigación y acciones públicas y civiles*. México DF: CONAPO.
- Conde Flores, S. (2011). *Entre el espanto y la ternura. Formar ciudadanos en contextos violentos*. México: Ediciones Cal y Arena.
- Connell, R. W. (2015). *Masculinidades*. México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research desing: choosing among five approaches*. United States of America: University of Nebraska, Lincoln.
- De Keijzer, B. (2014). Hombres, Género y Políticas de Salud en México. En J. G. Figueroa, *Políticas públicas y la experiencia de ser hombre. Paternidad espacios laborales, salud y educación*. (pp. 177-208). México: El Colegio de México.
- Fuentes I., R., Gamboa G., J., Morales S., K., Retamal C., N. y San Martín R., V. (2012). Jean Piaget, aportes a la educación del desarrollo del juicio moral para el siglo XXI. *Convergencia Educativa No. 1*. Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Católica del Maule, pp. 55-69.
- Galindo Vilchis, L. M. (2000). Un recorrido reflexivo en la investigación: la interseccionalidad como una perspectiva de análisis. *Cognita. Revista Políticas, Gobierno y Sociedad*, 4, Enero-Junio. ISSN 2583-1503. Universidad Autónoma de Tlaxcala, pp. 23-42. https://27fc0862-27b9-42d3-8cbf-1c6bf2478c26.filesusr.com/ugd/57ab8c_538ab37d85364602b07418dc3f6eac80.pdf
- García- Peña, A. L. (2016). De la historia de las mujeres a la historia del género. *Contribuciones desde Coatepec, XVI (31)*, pp. 121-136.
- García Peñafiel, M. y Madriaza, P. (2006). Estudio cualitativo de los determinantes de violencia escolar en Chile". En *Estudios de psicología (natal)*, 11(3), pp. 247-256.
- García Suárez, C.I. y Muñoz Onofre, D. R. (2009). Devenir de una perspectiva relacional de género (y cultura). *Nómadas*, (30). Universidad Central-Colombia, p. 132-147.
- Gómez Fernández, V. (2015). El juego como metodología de investigación e intervención con niñas, niños y adolescentes. *Revista Perspectivas*, No. 26, pp. 163-175.
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2002). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman, C. (Comp.) *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación*

- social. (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Grupo Editorial Norma.
- Heilman, B., Guerrero-López, C. M., Ragonese, C., & Kelberg, M. &. (2019). *El costo de la caja de la masculinidad. Estudio sobre el impacto económico de los estereotipos masculinos dañinos en México*. Washington, DC: Promundo-US & Unilever.
- Hernández Sampieri, R. F. (1991). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill.
- Hurlock, E. (1999). *Desarrollo del niño*. Mc Graw Hill.
- Instituto Federal Electoral. (2012). *Resultados nacionales de la Consulta Infantil y Juvenil 2012. Informe ejecutivo*. México. <https://portalanterior.ine.mx/documentos/DECEYEC/consultaInfantilJuvenil2012/conoce-los-resultados.html>
- Lagarde, M. (1996). El género”, fragmento literal: ‘La perspectiva de género’. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*, Ed. horas y HORAS, España, p. 13-38.
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l’educació i de l’esport Blanquerna [en línea]*. (19), p. 87-112. <https://www.raco.cat/index.php/Aloma/article/view/103367/154553>
- Lozano Verduzco, I. (2017). Trabajando para reeducar a los varones: la experiencia del trabajo grupal hacia la igualdad de género. En G. Delgado B., *Construir caminos para la igualdad: educar sin violencia*. (pp.181-213). México: Primera edición.
- Maldonado, S. (2016). En México, 60% de los suicidios son por bullying: especialista. *La Jornada Baja California*. 16 de mayo 2016. <https://jornadabc.mx/tijuana/16-05-2016/en-mexico-60-de-los-suicidios-en-menores-son-por-bullying-especialista>
- Martínez Miguélez, M. (2004). Ciencia y arte en la metodología cualitativa. Trillas.
- Martínez Miguélez, M. (2007). La investigación cualitativa etnográfica en educación. Trillas.
- Masculinidades Piura. (3 de mayo de 2020). *Conferencias Internacionales de Masculinidades Piura-Perú (Parte 3)*. [Archivo de Vídeo]. YouTube. <https://www.youtube.com/watch?v=IPUwjCxVhVw>
- Mejía Hernández, J. M. (Enero de 2013). Relaciones sociales y violencias entre adolescentes de secundaria [tesis de doctorado, Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional. Departamento de Investigaciones Educativas] . En línea <http://departamentos.cinvestav.mx/Portals/die/SiteDocs/Investigadores/EWeiss/TDoctorado/RelacionesSocialesyViolenciasenAdolescentesdeSecundaria11feb2013.pdf?ver=2013-02-11-145408-000>
- Montero, M. (2001). Ética y Política en Psicología: Las dimensiones no reconocidas. *Athena Digital. Revista de Pensamiento e Investigación Social*, pp. 1-10.
- Núñez Noriega, G. (2000). La producción de conocimiento sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En A. Amuchástegui (Coord.), *Sucedo que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México*. (pp. 39-71). El Colegio de México.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), pp. 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>

Rodríguez Navarro, H., y García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), pp. 59-72.

Salazar Mastache, I. I. (2012). Nuevas Manifestaciones de Violencia. En S. d. Educación, *Educación para la Convivencia en la no violencia*. (pp. 108). Estado de México: SEIEM.

Salguero Velázquez, M. A. (2002). "Significado y vivencia de la paternidad en el proyecto de vida de los varones". [tesis de doctorado, Universidad Nacional Autónoma de México]. Repositorio institucional UNAM. <http://oreon.dgbiblio.unam.mx/F>

Secretaría de Educación Pública. (2017). Aprendizajes clave para la educación integral. Plan y programas de estudio para la educación básica. Ciudad de México.

Semáforo delictivo (2019). <http://edomex.semaforo.com.mx/Semaforo/Perfil>

Subsecretaría de Educación Básica y Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa (SEB & DGDGIE) (2015). *Diagnostico Ampliado del Programa Nacional de Convivencia Escolar (S-271)*. México. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/147558/Diagnostico_Ampliado.pdf

Trucco, D. & Inostroza, P. (2017). *Las violencias en el espacio escolar*. Santiago: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF).

Velázquez Reyes, L. M. (2015). *El cuerpo como campo de batalla*. Toluca de Lerdo, Estado de México: Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal.

Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. En *Revista Debate Feminista UNAM*, No. 52, pp. 1-17. México. http://www.debatefeminista.pueg.unam.mx/wpcontent/uploads/2016/12/articulos/052_01.pdf

Wenger, E. (2001). *Comunidades de práctica, Aprendizajes significados e identidad*. Barcelona: Paidós.

Notas

Licenciada en Pedagogía por la Facultad de Estudios Superiores Acatlán, Maestra en Políticas Públicas y Género por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México y Doctora en Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Beneficiaria del Programa Investigadoras e Investigadores COMECyT EDOMEX, mediante una Cátedra que realizó en el Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México. Docente en la Maestría en Estudios de Género de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Sus líneas de investigación son: género y educación, masculinidades y violencia entre varones

Doctora y Maestra en Desarrollo Regional por el Colegio de Tlaxcala, A.C., tiene estudios de Maestría en Ciencias Sociales por la Facultad de Sociología y Trabajo Social y Licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad Autónoma de Tlaxcala. Desarrolla sus líneas de investigación en: Educación, Violencia y Género. Es Investigadora Nacional Nivel I SNI CONACYT, Perfil Deseable PRODEP, y Miembro del Consejo Mexicano de Investigación Educativa COMIE, forma parte de la Red Iberoamericana de Educación Positiva e Inclusiva RIEPI-España, integrante del Cuerpo Académico Gestión y Políticas Educativas CAGPE y

PTC del Centro de Investigación Educativa (CIE) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala en el que imparte los seminarios de investigación en Maestría y Doctorado. Fue integrante fundadora de la Comisión Universitaria para la Igualdad de Género (PUAIG) de la Universidad Autónoma de Tlaxcala (UATx).

³ Artículo derivado de la Tesis doctoral: La violencia escolar desde la perspectiva del alumnado de Educación Básica del Estado de México. Doctorado en Educación de la Universidad Autónoma de Tlaxcala. La cual contó con Beca Nacional del Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.