



El patio de la escuela: lugar de experiencia de violencias entre varones

The schoolyard: place of experience of violence between boys



Rosalinda Cazañas Palacios ✉

Consejo Mexiquense de Ciencia y Tecnología
rolicapa@gmail.com
Estado de México, México



María del Carmen Gutiérrez Garduño

Instituto Superior de Ciencias de la Educación del
Estado de México
maria.gutierrez@isceem.edu.mx
Estado de México, México

✉ Autor por correspondencia

Resumen:

El presente artículo tiene como objetivo exponer prácticas de violencia escolar entre varones enmarcadas en la vida cotidiana escolar de una primaria pública del Estado de México ocurridas en el patio escolar. Para su análisis se ha ubicado al patio de la escuela como el lugar donde se realizan los honores a la bandera, el recreo y la clase de educación física. Momentos de la jornada escolar en los que se pueden visibilizar prácticas de violencia escolar entre varones determinadas por los mandatos de la masculinidad hegemónica. La metodología utilizada es la etnográfica con enfoque de género e interseccional. La recuperación de los datos empíricos fue a través de la observación participante. Entre las conclusiones se encuentra que la masculinidad como práctica necesita de interlocutores para que cobren sentido las manifestaciones de violencia escolar entre varones.

Palabras clave: Violencia escolar; Masculinidad; Relaciones de género; Experiencia de los estudiantes; Varones.

Abstract:

The objective of this article is to expose practices of school violence between boys framed in the daily school life of a public elementary school in the State of Mexico that occurred in the schoolyard. For its analysis, the school yard has been located as the place where the honors to the flag, recess and physical education class are performed. Moments of the school day in which practices of school violence between males determined by the mandates of hegemonic masculinity can be made visible. The methodology used is ethnographic with a gender and intersectional approach. The recovery of the empirical data was through participant observation. Among the conclusions is that masculinity as a practice needs interlocutors to make sense of the manifestations of school violence among men.

Keywords: School violence; Masculinity; Gender relations; Student experience, Men.

Cómo referenciar:

Cazañas Palacios, R. & Gutiérrez Garduño, M.C. (2023). El patio de la escuela: lugar de experiencia de violencias entre varones. *Emerging Trends in Education*, 5(10), 1-12. <https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5311>

Disponible en:

<https://revistas.ujat.mx/index.php/emerging>

DOI:

<https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5311>

Recibido:

23/09/2022

Aceptado:

28/11/2022

Publicado:

01/01/2023

Emerging Trends in Education

e ISSN: 2594-2840

Volumen 5, Número 10, Enero 2023



El patio de la escuela: lugar de experiencia de violencias entre varones

| Introducción

La violencia escolar ocurrida en las instituciones de educación básica de nuestro país es un problema público por resolver (Del Tronco Paganelli, & Madrigal Ramírez, 2013); para atenderlo, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha realizado algunos esfuerzos para prevenirla, atenderla y erradicarla, materializados en políticas educativas, las cuales en su diseño transversalizan la perspectiva de género con miras a erradicar la violencia hacia las niñas y mujeres en el ámbito educativo. No obstante, estos programas de manera tangencial, más no central, han incorporado en sus ejes de acción a los estudios de las masculinidades (Cazañas Palacios, 2019)¹.

Asimismo, los diversos trabajos sobre masculinidades muestran cómo los estereotipos de género inciden en su configuración y prácticas. Uno de ellos es la investigación titulada *El costo de la caja de la masculinidad. Estudio sobre el impacto económico de los estereotipos masculinos dañinos en México* (2019), el cual menciona que:

Las normas sociales relativas a las masculinidades están con frecuencia en la raíz del *bullying* cometido por hombres [...] entonces 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 et al., 2019, p. 14-15).

Este estudio es una metáfora para simbolizar y representar los mandatos socioculturales de la masculinidad hegemónica que encajonan y vinculan a los varones con las prácticas de violencia. Partiendo de ello, en la convivencia escolar se debería re-conocer la dimensión relacional del género, para visibilizar, desnaturalizar,

desnormalizar y desesencializar a la violencia escolar entre varones experimentada en la educación primaria. Esto es posible si se utilizan herramientas teórico-metodológicas como el enfoque de género e interseccional. Sus aportes permitirán construir explicaciones de la violencia escolar entre varones de manera histórica, contextualizada y situada, lo cual permitirá reconocer que entre sus causas está el incumplimiento de los mandatos de la masculinidad hegemónica y la poca cercanía de los rasgos de *ser hombre de verdad* que se ratifica en diferentes momentos y espacios. Para ello, Connell (2015), plantea que:

La violencia se vuelve un elemento importante en la política de género entre los hombres. La mayoría de los episodios de violencia grave (incluidos el combate militar, el homicidio y el asalto a mano armada) son transacciones entre hombres. [...] La violencia puede convertirse en una forma de reclamar o asegurar la masculinidad en las luchas de grupo (p. 119).

De lo anterior surge el posicionamiento del presente artículo, el cual se adscribe al argumento que señala a la violencia escolar entre varones como respuesta a ciertos aprendizajes de género y, por lo tanto, forma parte de las prácticas de masculinidad hegemónica; en este sentido, hay una correspondencia entre ejercicio de violencia para fomentar la hegemonía. El soporte teórico de ese argumento está en el construccionismo social (Berger, & Luckmann, 2015), bajo la idea de que la realidad se construye social, intersubjetiva y personalmente. Tal aproximación teórica permite reflexionar sobre la violencia escolar entre varones y los ubica como sujetos de la experiencia (Larrosa Bondía, 2006).

En congruencia con este postulado, se sostiene que el género (en su dimensión relacional) y la violencia escolar entre varones también se construye y se materializa en las prácticas. Por lo tanto, la masculinidad está constituida por prácticas formativas, las cuales fundan la realidad en que vivimos (Connell, 2015). Las prácticas se reflejan en el cuerpo, dando cuenta de la dimensión corporal del mundo y, en consecuencia, esta dimensión no está determinada biológicamente.

La violencia escolar entre varones se construye y materializa en las prácticas cotidianas al interior de la escuela; por lo tanto, la asistencia a la escuela plantea también una experiencia para quienes acuden, pudiendo ser desde un logro importante hasta un fastidio a partir de las diferentes relaciones que se establecen entre pares, el personal académico y administrativo escolar, en donde se aprueba o reprueba y se establece cierta convivencia, normas formales e informales y formas estar dentro de las aulas.

Se parte del supuesto de que cada escuela establece su cultura escolar, es decir, la determinación de las conductas aceptadas en cada uno de los lugares y los tiempos para su desarrollo, explicitadas por el personal docente y directivo con base en las experiencias con el alumnado, fijando así los elementos identitarios que la diferencian y hacen singular. El edificio público con sus aulas y patios precisan conductas que sistematizan las disciplinas conforme a las pautas, ritmos de socialización y las relaciones que se establecen.

Para abordar la violencia escolar es necesario conocer el contexto donde tiene lugar (Del Tronco & Madrigal, 2013). En este caso, el trabajo empírico se realizó en una Escuela Primaria Pública General de organización completa del municipio de Ecatepec de Morelos del Estado de México, durante el turno matutino, a mitad de ciclo escolar 2018-2019. La figura 1 presenta los elementos estructurales de la escuela.

Figura 1
Elementos estructurales de la escuela



Nota: Elaboración propia.

La institución cuenta con cuatro grupos de cada grado escolar; sin embargo, los participantes de la investigación fueron los alumnos de cuarto grado, este tuvo una matrícula de 123 alumnas y alumnos durante el ciclo escolar 2018-2019. En la Tabla 1 se presenta la distribución del alumnado de 4° de Primaria.

Tabla 1
Distribución de alumnas y alumnos de 4° de Primaria.

Grupo	Niñas	Niños	Total
1	16	17	33
2	11	18	29
3	15	20	35
4	12	14	26
Total	54	69	123

Nota: Elaboración propia de acuerdo con el pase de lista del profesorado.

Ecatepec de Morelos es el municipio más poblado del Estado de México (Consejo Estatal de Población Estado de México [COESPO], 2016). También es el más violento e inseguro, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) 2019, el 52.7% de los hogares de la entidad refirió que al menos uno de sus integrantes había sido víctima de un delito; siendo el robo o asalto en calle o transporte público el que representa la mayor incidencia con el 53.7% (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI],

2019). Otro indicador que representa la violencia en el Estado de México es la ejercida hacia las mujeres, ya que el 28 de julio de 2015 el Sistema Nacional de Prevención, Atención, Sanción y Erradicación de la Violencia contra las Mujeres declaró la Alerta de Violencia de Género contra las Mujeres en once municipios, entre ellos Ecatepec de Morelos; y para el 2019 se emitió la segunda Alerta (Secretaría de las mujeres, s/f). Lo cual permite observar que la violencia contra las mujeres está incrementando.

En cuanto lo referido a la violencia en las escuelas, el Instituto Nacional de Geografía e Informática (INEGI, 2019), informó que el 32% de estudiantes de 13 a 18 años han sido víctima de acoso escolar y 71% de los jóvenes de 12 a 29 años cuenta con amigos involucrados en violencia familiar, adicciones o delincuencia. Por consiguiente, el contexto social influye en las formas de socialización entre los escolares, quienes a partir de los mandatos de la masculinidad hegemónica determinan como aceptables ciertas prácticas de violencia que son reproducidas por y entre ellos, convirtiéndose en códigos.

| Método

El enfoque es de corte cualitativo con una perspectiva de género e interseccional. De acuerdo con Creswell (2007) en la investigación cualitativa se estudian los fenómenos en su entorno natural, intentando darles sentido o interpretarlos desde los significados de quienes los realizan. Además, en esta investigación se utilizó el enfoque de género como herramienta metodológica para poder analizar lo que sucede a los varones como sujetos genéricos de estudio (Núñez Noriega, 2000). Asimismo, permite evidenciar las experiencias vitales de los varones en momentos históricos definidos, en sus relaciones genéricas (Cazés, 1998; 2000). El objetivo del artículo es exponer prácticas de violencia escolar entre varones, ocurridas en el patio escolar, enmarcadas en la vida cotidiana de una escuela primaria pública del Estado de México.

La interseccionalidad es incorporada a la investigación para reflexionar sobre el poder porque “se muestran las desigualdades y su impacto en las condiciones de las personas de acuerdo con su contexto” (Galindo Vilchis, 2020, p. 37). Además, 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 como aportación de la investigación se propone agregar el rendimiento escolar, ya que la escuela es el lugar/espacio/ámbito en el que se vive, experimenta, recrea e invisibiliza la violencia escolar entre varones, el rendimiento académico ya sea alto, bajo, mediano o nulo puede ser el pretexto para ejercer o recibir violencia. Aunado a lo anterior, la interseccionalidad posiciona a los niños varones como sujetos de la experiencia, y, por lo tanto, se les reconoce como sujetos de derechos.

En la investigación se propuso dejar de lado la violencia epistémica producto de la visión adultocéntrica del conocimiento que permea cuando se hace investigación educativa en el nivel de primaria y, como resultado, se reconoce a las niñas y niños como los sujetos de la experiencia. En esta investigación se consideró a los alumnos varones de cuarto grado de primaria como los participantes, se utilizó la muestra intencional o basada en las consideraciones para tener una unidad de análisis con mayores ventajas para los fines que persiguió la investigación (Martínez Miguélez, 2004).

La selección del grado escolar se debe a que los alumnos se encuentran a la mitad del nivel educativo, por lo que se les confiere y atribuye la asimilación e identificación de la violencia y de la vida en la institución. Es decir, en estos referentes, están implícitas las relaciones del niño con los demás sujetos de la escuela, así como las normas aplicadas, las reglas, las actividades y hasta la experiencia vivida. Un niño de cuarto grado identifica los espacios escolares, siendo el patio uno de ellos, lugar donde la escuela demarca cierta libertad, además se adscribe a

dinámicas donde la colectividad converge y se determinan ciertas conductas, pero en otros, donde son diferenciados por otras lógicas de comportamiento y actuación, y en donde las normas se aplican con base en las actividades enunciadas por el profesorado. Es decir, en los honores a la bandera, la clase de educación física y el recreo, el patio es un lugar donde la violencia entre varones puede ser manifiesta frente a los ojos del profesorado, atravesada por las relaciones entre sus congéneres, con la conexión a las estructuras y dinamismo de lo social y temporal.

Se utilizó el método etnográfico para la recolección de los datos empíricos, la unidad de análisis u objeto específico de estudio de la investigación son las relaciones intragenéricas que se dan entre los varones de 4° y su relación con la violencia escolar. En este artículo se hace referencia a lo concerniente a la observación participante realizada en los patios escolares en los momentos de honores a la bandera, el recreo escolar y la clase de educación física; sin embargo, con el paso del tiempo el recreo escolar se convirtió en el momento clave de la observación (Velázquez Reyes, 2015). La observación participante estuvo organizada por un cronograma de actividades de abril a mayo de 2019; los momentos de observación se registraron en un diario de campo (Berteley Busquets, 2002). Para el análisis de los datos se utilizó la técnica de análisis de contenido y parte de la estrategia analítica propuesta por la tradición de la teoría fundamentada y los distintos momentos de la codificación, lo cual se hizo con el Software MAXQDA.

| Resultados

La cultura escolar, los rituales, los tiempos, las conductas

Elías (2015) expone que: “La cultura escolar está compuesta por reglas no escritas, normas y expectativas en donde los participantes construyen y se someten” (p. 287). Asimismo, en la vida cotidiana (Berger & Luckmann,

2015) escolar se generan las rutinas, los rituales y las prácticas contextualizadas por el grupo de docentes y dan a conocer al alumnado de manera general las rutinas, entendidas como el empleo del tiempo.

El empleo del tiempo es una vieja herencia. Las comunidades monásticas sin duda habían sugerido un modelo estricto. Rápidamente se difundió. Sus tres grandes procedimientos –establecer ritmos, obligar a ocupaciones determinadas, regular los ciclos de repetición- coincidieron muy pronto en los colegios, los talleres y los hospitales (Foucault, 1980, p.173).

El empleo del tiempo tiene como fin la disciplina entendida como “la subordinación de los actos y movimientos individuales a la uniformidad del conjunto, para comprender su capital importancia en la escuela, pues ella asegura de modo permanente el orden y por lo mismo garantiza el proceso” (Ruiz, 1900, p. 198 como se citó en Furlán et al., 2003, p. 261) materializada en la jornada escolar.

Los tiempos de violencia, dispersión y empujones en honores a la bandera

La hora de la entrada es una rutina diaria y cada día se tienen los mismos protocolos de ingreso y de sanción; otra rutina escolar realizada de manera sistemática es que cada lunes se lleva a cabo el acto cívico de honores a la bandera, en este ritual, por un lado, fomenta el nacionalismo del país y promueve la construcción de la identidad nacional en el ámbito individual y colectivo (Quezada, 2009).

La ceremonia de los lunes -como a veces dice el alumnado- es la regulación de las conductas y ocasiona que la escena para los escolares sea un conjunto rutinario y de poco interés; en donde las poesías, himnos, dramatizaciones, acciones estereotipadas como bailables, tienden a

adornar los procesos de formación, de domesticación de los cuerpos, al vincular los símbolos y las fechas con rutinas condicionadas. El aparato disciplinar establecido en los honores a la bandera, tiende no solo a condicionar los movimientos, sino también la nacionalidad al intentar penetrar en los cuerpos. Un proceso singular que funciona como una maquinaria de control para fomentar la obediencia. Para Foucault es: "El espacio donde funciona la geometría exacta de las funciones" (1980, p. 78). Sin embargo, el control corporal de los niños es casi imposible de realizar en este tiempo y estando juntas/juntos; por lo que las bromas, los empujones, jalones, ofensas, gestos son las diversas interacciones que se conjugan con la ritualidad del evento y las formas de entretejer la convivencia entre el alumnado.

Los episodios de violencia escolar entre varones se dan en espacios abiertos y en algunas ocasiones es el magisterio quien los propicia mediante el argumento velado de la disciplina, el orden y los buenos hábitos; no obstante, también las manifestaciones de violencia entre pares se da en espacios públicos, a la luz de día y con varias personas como espectadoras, un ejemplo de ello es lo que se origina en la parte de atrás de las filas de los grupos mientras se realizan los honores a la bandera:

En el momento de honores a la bandera se observó que cuatro alumnos (varones) del grupo tres, se empujaban entre ellos y al hacerlo se reían, en uno de esos empujones tiraron a uno al suelo y se empezaron a reír, el alumno se levantó, se sacudió y dejaron de empujarse. Estos alumnos se encontraban en la parte de atrás de la fila (OP, mayo 2019).

Con el anterior episodio se puede afirmar que los empujones y las burlas se originan en cualquier momento de la jornada escolar y que esta violencia no requirió provocación ni desafío por parte del alumno al que empujaban (Guirado et al., 2011), por lo tanto, la violencia escolar se naturaliza y es en ese momento en el

que se pierde de vista y de atención. Desde el lugar en el que se realizó la observación se identificó que primero se empujaban entre todos los del grupito y después fijaron la atención en el alumno que cayó al suelo; por lo tanto, es un acto de violencia entre pares.

Los empujones son una muestra de las desigualdades de poder coercitivo que se suscitan de forma intregénica e intergenérica, principalmente en el evento de empujones descrito, se puede decir, también, que son parte de los aprendizajes de género de los hombres que versan sobre demostrar la fuerza física mediante el dominio de las otras, principalmente hacia las mujeres, pero en ese caso, fue hacia el niño que cayó al suelo. Sin embargo, aquí surge una de las preguntas ¿por qué el profesorado no pone un alto a estas manifestaciones sutiles de violencia?, ¿por qué continúa siendo algo velado pese a las cifras crecientes de violencia escolar en educación básica? Esta omisión o poca capacidad de identificación de la violencia ejercida con los empujones da cuenta de que profesorado y alumnado tienen internalizada y legitimada los actos de violencia entre varones, como parte de su identidad de género porque de no ser así harían algo para ponerle un alto o para hablar sobre el tema; sin embargo, en este punto se encuentra una contradicción en el mismo evento de honores a la bandera, ya que, por un lado, a las alumnas y alumno que pertenecen a la escolta se les disciplina, sus cuerpos se vuelven dóciles porque están bajo el escrutinio de toda la comunidad educativa, tienen ojos vigilantes en los cuatro flancos (adelante, atrás, a la derecha y a la izquierda), además de que asumen un papel importante como las y el portador de uno de los símbolos patrios: la bandera. Mientras que algunos alumnos en las partes traseras de las filas, que enmarcan a la escolta, se empujan hasta tirar a uno. Tal pareciera que el magisterio, principalmente, está más pendiente de lo que sucede adelante, esto es, el centro del patio escolar; que de lo que ocurre atrás, en lo oculto de las filas de formación.

Por otra parte, los empujones con sonrisas, son una

muestra de la disputa por el poder y reconocimiento de los otros, esto es, que al principio los empujones eran entre todos los integrantes del grupo, y se puede interpretar de dos formas: por un lado, que estaban midiendo la fuerza de quién empujaba más y al reconocer la fuerza de uno sobre los otros, fue entonces que los empujones se centraron hacia un niño que empujaba menos fuerte, con lo cual se identifica que al medir la fuerza entre los integrantes del grupo, reconocieron quién era el más fuerte y quién el menos fuerte; o, por otro lado, tal vez fue una rivalidad de poderes del fuerte contra el fuerte y los otros se aliaron de manera no verbal y simbólica con uno de los poderosos.

La violencia en el recreo escolar y las relaciones asimétricas de poder

El momento de la jornada escolar al que más se le dedicó momentos de observación fue al recreo escolar, porque es esa ruptura con la disciplina y puede convertirse en una válvula de escape, la cual genera el sentimiento en el alumnado de que el tiempo es de ellas y ellos (Rodríguez & García, 2009).

Los patios escolares a la hora del recreo se llenan de bullicio por parte del alumnado, se pueden observar grupitos de niñas y niños que corren, caminan o toman lugares para comer y jugar con otras/otros. Existe una interacción por medio del diálogo, el juego y el habla; así como algunas soledades de alumnas y alumnos que al parecer ya son parte del retrato escolar, esto es, son una constante de la vida cotidiana que no llama la atención de las autoridades escolares ni del cuerpo magisterial, tal es el caso de un alumno.

El patio central tiene domo que lo cubren, es su totalidad, para soportarlo hay cuatro tubos que van del suelo al domo distribuidos en el patio escolar, ese día la observación se realizó a un lado de la puerta principal y enfrente se encontraba un niño, se abrazó

al tubo y daba vueltas alrededor de él mientras se comía una torta y tomaba agua. (OP, mayo 2019).

Llama la atención el niño, un varón que, al parecer, no se identifica con sus otros congéneres, no realiza actividades lúdicas como sus otros compañeros ¿Esta soledad demarca otra forma de masculinidad? ¿Por qué se aísla? ¿Por qué no lo integran los demás? Sí bien, este tema no es un asunto de violencia directamente, sí confiere a un tema de reflexión sobre la masculinidad.

Otra forma de expresión asimétrica de poder es la que se da entre pares, específicamente las amenazas que dan los compañeros a otros para exigirles les compartan de su almuerzo, tal como lo representa la siguiente observación.

Roberto le pidió a uno de sus compañeros de clase que le diera de sus papas que estaba comiendo, y se lo dijo con un tono de mando ¡dame, si no ya sabes! A la vez que le mostraba el puño.

Ante esta situación su compañero le contestó de forma tajante: ¡no te voy a dar wey y hazle como quieras! Quieres comer papas, pues, compra y déjame en paz porque te acuso.

Después de este comentario, Roberto, se fue y dejó en paz a su compañero. (OP, mayo 2019).

En este caso, Roberto, solicitó de forma intimidatoria a su compañero, le compartiera de las frituras que comía, sin embargo, no se las quitó, no se las arrebató, no se echó a correr con ellas como regularmente haría si fuera una niña. El compañero, ante esta solicitud verbal seguida por la señal de un puño cerrado, no accedió, le contestó que comprara sus propias papas y le advirtió que lo acusaría si no lo dejaba en paz. La advertencia sí surtió efecto porque Roberto decidió irse y dejar en paz a su compañero; no obstante que Roberto es más alto y corpulento que su compañero, quien era bajo y de cuerpo mediano, en este

caso el cuerpo no influyó ni intimidó al otro alumno para acceder a la petición de Roberto. Entonces, la voz es legitimada cuando se trata de un niño y no es escuchada ni reconocida cuando se trata de una niña, en estas dos situaciones de ejercicio de poder desigual y el género es un factor importante para que este se consuma.

Un evento de relaciones de poder entre varones se dio también a la hora del recreo, entre los que llevan una torta para comer y quienes no, el incidente ocurrió así:

Cinco alumnos del grupo cuatro, formaron un grupito, quienes jugaban cerca del salón, tres de ellos cargaban con una torta, a veces le daban una mordida o solo tomaban agua. Entre los cinco alumnos se jaloneaban entre sí y los dos que no traían torta, entre jaloneo y jaloneo, les tiraron la torta a los que sí traían, quedando estos sin torta porque la levantaron y la tiraron al bote de la basura; sin embargo, entre el jaloneo y el tirarse la torta había muchas risas. (OP, mayo 2019).

No se conocen las condiciones económicas de las familias de los alumnos que tiraron la torta, tampoco se sabe si habían comido su almuerzo con antelación o si no llevan torta por falta de recursos o porque, de antemano, saben que a la hora del recreo le quitarán la torta o lo que lleven para almorzar sus otros compañeros mediante la intimidación para acceder a la voluntad que ellos demandan. A pesar de que eran tres los que traían algo que comer, no defendieron sus alimentos, ya que lo enmarcaba el aparente juego y diversión. Sin embargo, este juego simple, se convirtió en una medición de fuerza.

Durante el recreo el alumnado interacciona con las/los compañeros de su salón o grado, difícilmente se relacionará con las/los de grados inferiores. La convivencia suele ser con grupos unisexuales o mixtos. Cada grupo establece sus códigos de lenguaje, historias y sus simbolismos a partir de la compatibilidad entre ellos,

tal es el caso del siguiente evento:

Un grupo de dos niñas y dos niños de quinto grado estaban sentados, cerca del lugar en donde se realizó la observación, y comían su almuerzo. Se acercaron dos niñas al grupo y le preguntaron a un niño en especial: ¿por qué no corres?

Él contestó: no me gusta correr.

Después de esta respuesta, una niña que ya estaba en el grupo le comentó: ¡Estás idiota porque no corres!

Él contestó: me quieren atrapar, si me paro me van a atrapar.

Después las niñas que se habían integrado al grupo se fueron. (OP, mayo 2019).

Aunque la observación se centró en alumnos de cuarto grado, el incidente no pasó desapercibido, debido a los comentarios de las niñas –porque al parecer- ellas esperan ciertas reacciones o actitudes de su compañero, las cuales responden a los mandatos de la masculinidad hegemónica, tales como, que a su compañero le guste correr, ya que eso daría cuenta de su habilidad física y deportiva; por otro lado, que sea atrevido y aguerrido, esto es, que ante el conocimiento de que si se levanta de su lugar y corre, alguien más lo atraparé. Por lo tanto, al no correr no cumple con ideal de niño corredor y entonces, recibe un adjetivo que lo ubica como poco inteligente, al decirle su compañera idiota. Este caso es una manifestación de violencia verbal, emocional y psicológica. Sin embargo, tal parece que las niñas que se acercaron al grupo y le preguntaron al niño: ¿por qué no corres? Tienen conocimiento de la situación y por ello él no quiere ser atrapado, además de quien atrapa son los varones, quizás mayores que él o con mayor habilidad física.

Por otro lado, los diferentes juegos que son permitidos son el fútbol en la cancha, son lugares que se apropian los varones para realizar la *casarita*, principalmente de los grados superiores y mayoritariamente los más altos. Es decir, representan para el demás alumnado un asunto de poder, de fuerza, que se manifiesta en la estatura. Para los demás, los pasillos son los espacios para sus juegos. El fútbol es el juego más practicado a la hora del recreo donde realizan equipos. Ahí se empiezan a dar los reconocimientos entre ellos, al ser el más goleador, el líder del equipo, el más rápido para el juego y que son valorados y reconocidos como características de los varones. Otros son los espectadores, quienes alrededor de la cancha ven como los otros juegan. Un evento vinculado a la violencia entre varones y el juego de fútbol, fue el siguiente:

Cuatro niños estaban jugando fútbol con una botella de plástico vacía, esquivando a las niñas y los niños que se encontraban sentados en el suelo, jugaban en la mitad del patio principal, representaban a dos equipos. Hasta que llegó uno de sus compañeros de otro grupo, delgado, con ropa que se distinguía de los demás porque era diferente (como si fuera de marca), llevaba puesto el pantalón gris del uniforme, una camisa blanca y un suéter gris con franjas azules verticales, el suéter lo llevaba desabrochado, los zapatos negros y lustrados, pero lo que resaltaba era su peinado de lado un poco abultado, como si representara a un copete.

El niño del copete estaba acompañado de tres niños más, pero no se distinguían como él, ellos llevaban el uniforme, pero no tenían un elemento característico.

El niño con copete se acercó a los cuatro compañeros que jugaban futbol y de repente les quitó la botella de plástico y se la empezó a pasar a los tres chicos que iban con él, después de varias patadas a la botella, el niño del copete aplastó la botella con un pie al momento que decía: ¡ya se los cargó la chingada,

ya se chingaron! Siguió aplastando con el pie la botella mientras sus compañeros y los otros chicos que jugaban con la botella lo observaban. Al dejar la botella aplastada, de una patada, se las aventó a los primeros jugadores y dijo: ¡Ahí está su chingadera! Se fue corriendo y riéndose con sus compañeros. Los niños que se encontraban jugando fútbol no hicieron algo ante esta escena, solo observaron. Se esparcieron por el patio y poco tiempo después renovaron el juego con otra botella de plástico. El timbre que indica el término del recreo sonó y los chicos y demás niños y niñas que se encontraban en el patio regresaron al salón. (OP, mayo 2019).

El anterior acontecimiento tiene los siguientes simbolismos, por un lado, el niño del copete representa al intimidador -líder de los otros tres compañeros, podría decirse que es el niño que ejerce violencia sobre el grupo de compañeros que jugaban fútbol; los otros tres niños que le acompañan son los intimidadores-seguidores quienes secundan al líder, pero no inician la provocación, se puede decir que estos alumnos tienen doble función, ya que también son los reforzadores de la violencia, al reírse y burlarse de los niños a quienes el niño con copete les quitó la "pelota". Por otro lado, el grupo de cuatro niños que fueron víctimas, solo observaron cómo se pasaban la botella entre sus agresores y se burlaban de ellos, fueron víctimas pasivas, ya que no tuvieron una reacción ante la situación, solo observaron. Este evento de *bullying*, también estuvo acompañado de violencia verbal, al mencionar el niño con copete: "¡ya se los cargó la chingada, ya se chingaron!", quedando en una situación de indefensión y el niño que quito la botella – pelota como el todopoderoso, validado por sus compañeros, demostrando su hegemonía sobre sus compañeros y sobre los niños a los que les quitó la botella con la que jugaban. La situación de acoso concluye, en apariencia, cuando menciona: "¡Ahí está su chingadera!", el grupo de niños que jugaban con la botella también da por terminado el evento y asiente, se dispersan en el patio y de nuevo

encuentran otra botella para continuar el fútbol. Este caso es una validación de una hegemonía representada en el niño con copete y que reconocen al no hacer nada y aceptar la violencia ejercida hacia ellos.

No obstante, el alumno con copete tiene prácticas de masculinidad hegemónica, manifiestas en el lenguaje y con ciertos compañeros, no con todos y no en todos los patios escolares, muestra de ello es que él también es víctima de violencia escolar, a continuación, se describe el evento.

Un día distinto al del evento en que el niño de copete alto fungió como acosador, se pudo observar durante el recreo que hay un niño de sexto grado que intimida al niño de copete alto, le hace la finta de que le va a pegar, pero no le pega. El niño del copete alto solo esquiva las fintas, pero no inicia ninguna agresión física, verbal u otra (OP, mayo 2019).

El anterior evento permite ejemplificar que los actos de violencia son recurrentes en la escuela, pero lo más sobresaliente es que la violencia es un círculo, en el que en ocasiones el agresor será víctima y en otras ocasiones será el acosador, por eso es necesario contextualizar los episodios de violencia, identificar con quién o quiénes se encuentra el agresor, además de que pareciera que cada uno tiene la necesidad de validarse a través de demostrar el poder y violencia sobre los otros, como si se estuvieran disputando la hegemonía y el ejercicio del poder, un tanto como lo menciona Kaufman (1999) al poder patriarcal: la primera "P", lo cual se explica como "la violencia o la amenaza violencia entre hombres es un mecanismo utilizado desde la niñez para establecer ese orden jerárquico" (Kaufman, 1999, p. 1). Entonces, el patio escolar se convierte en la arena de validación entre pares y disputa entre los hegemónicos a nivel simbólico y relacional.

Un episodio de juego simbólico tiene que ver con el uso

de armas, durante el recreo algunos alumnos jugaban a dispararse.

Cuatro alumnos del grupo 1 jugaban a las luchitas y a los "disparos", se correteaban entre ellos y simulaban que se disparaban. (OP, mayo 2019).

Como se puede apreciar, la violencia tiene sus representaciones en los simbolismos, en la utilización de armas, sin embargo, son elementos a considerar dado el contexto de violencia en el que se sitúa el municipio de Ecatepec, nos invita a reflexionar sobre otras formas de juego, con otros contenidos, con otros simbolismos que no estén permeados por la violencia; una opción pueden ser los juegos cooperativos, pero implica que el profesorado se involucre y participe, situación que no es muy presente en los momentos de observación realizados durante el recreo escolar.

La clase de educación física

En el patio escolar se realizan las clases de educación física. Un lugar que cuenta con un espacio firme (piso) y cubierto con techumbre para evitar la insolación. El deporte es uno de los recursos más utilizados en la socialización de los varones porque se reconoce el papel que la educación física da para demostrar las habilidades, destrezas físicas y resistencia: atributos demandados por la masculinidad hegemónica. Tal como se muestra a continuación:

El docente varón del grupo cuatro salió al patio con su alumnado a una sesión de educación física. En el patio solicitó la colaboración de cinco alumnos (varones) para sacar algunos utensilios deportivos porque iban a realizar carreras de obstáculos, entre los cuales estuvieron: saltar la cuerda, pasar pecho tierra, dar marometas, correr, el aro y brincar en zigzag. Para realizar la demostración, primero preguntó quién quería hacerla, como nadie del

grupo se animó, él le pidió a Alan que hiciera la demostración y después indicó que formaran dos filas, una de niñas y otra de niños y que iban a ir pasando de uno en uno, primero un niño y luego una niña. Este ejercicio lo hicieron varias veces, después incorporó dos ejercicios más que fueron sentadillas y pasar rodando por una colchoneta. El profesor fomenta la participación masculina porque anima a que los chicos hagan mejor el paso de los obstáculos. (OP, mayo 2019).

El relato anterior se comprende como las masculinidades se construyen a través de procesos de socialización e interacción intragenéricas e intergenéricas. Lo cual valida y ratifica estereotipos donde presuntamente se incluyen, pero de manera general, las interacciones naturalizan y fomentan la continuidad de hegemonías. En este caso, el hecho de que permitan que participen las compañeras con los mismos ejercicios, sin alentarlas con el mismo ánimo que se hace cuando pasan los chicos, de alguna manera las descoloca y las ubica en posiciones subordinadas; además de que si los alumnos no muestran destreza deportiva corren el riesgo a ser expuestos a comentarios y burlas entre el grupo y por ende se cuestione la masculinidad.

Autores como Barbero (2003), sostiene que “la clase educación física se ratifica la construcción de la masculinidad. Una triada denominada: deporte, cuerpo, sexualidad” (p. 374). Aunque hablamos de la escuela primaria. La trilogía implica distinciones en donde los varones se van distinguiendo y ganando reconocimiento ante sus compañeras.

| Conclusiones

La escuela, al determinar espacios para la convivencia, las actividades y la socialización, ha llevado a considerar el patio escolar como un lugar para la interacción entre el alumnado, principalmente, desde donde se establecen rutinas que incitan a la disrupción del orden y con ello,

la violencia entre varones se manifiesta con empujones, jalones, entre otras más. Abordar el patio escolar de la escuela primaria para analizar cómo desde este lugar se ratifican los conatos de masculinidad hegemónica por los propios varones nos lleva a considerar que son los contextos y los sujetos quienes continúan validando las ideas, conductas, percepciones corporales como la fuerza, destreza entre otras más, como cualidades que los varones desde este nivel educativo deben de ir afianzando.

Entonces, la masculinidad como práctica necesita de interlocutores para que cobren sentido sus manifestaciones; la violencia escolar entre varones necesita de quien las mire, las reconozca, las legitime y las verbalice porque de lo contrario pasarían desapercibidas y no podrían tener ese estatus de vanagloria y poder que necesitan para conformar simbólica o tangiblemente grupos o comunidades de práctica que reconozcan quien es quien en la arena del terreno escolar.

Por último, la escuela constituye un lugar donde la cultura escolar establece formas de convivencia y en donde se ratifican las construcciones de la masculinidad hegemónica a través de las ideas de los docentes al catalogar y velar las prácticas de violencia escolar entre varones.

| Notas

¹ Para el estado del arte de la presente investigación véase Cazañas Palacios, R. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, (1), 1-23.

| Referencias

- Barbero, J. I. (2003). La educación física y el deporte como dispositivos normalizadores de la heterosexualidad. En O. Guasch Andreu y O. Viñuales (Coords.). *Sexualidades: diversidad y control social* (pp. 355 – 378). Ediciones Bellaterra.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (2015). *La construcción social de la realidad*. Amorrortu.

- Berteley Busquets, M. (2002). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. Paidós.
- Cazañas Palacios, R. (2019). Violencia en la convivencia escolar en educación básica: un estado del arte. *Revista Dilemas Contemporáneos. Educación, Política y Valores*, (1), 1-23. <https://doi.org/jnr7>
- Cazés, D. (1998). Metodología de género en los estudios de hombres. *La Ventana*, (8), 100-120. <https://cutt.ly/t1zZlGe>
- 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*. Consejo Nacional de Población [CONAPO].
- Connell, R. W. (2015). *Masculinidades*. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Consejo Estatal de Población Estado de México [COESPO]. (2016). *Cuaderno Estadístico. Encuesta Intercensal 2015*. Estado de México. Gobierno del Estado de México, Toluca.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research desing: choosing among five approaches*. University of Nebraska.
- Del Tronco Paganelli, J., & Madrigal Ramírez, A. (2013). Violencia escolar en México: una exploración de sus dimensiones y consecuencias. *Revista Trabajo Social*, (4), 23-42. <https://cutt.ly/S1zZuzA>
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: Aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://doi.org/jnr8>
- Foucault, M. (1980). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. Siglo XXI.
- Furlán, A., Alcántara, L. E., González Cuevas, E. L. y Trujillo, B. F. (2003). Investigaciones sobre disciplina e indisciplina. En J. M. Pina, A. Furlán y L. Sañudo (Coords.). *Colección: La Investigación Educativa en México 1992-2002*. Vol. 2: Acciones, Actores y Prácticas Educativas (pp. 259-288). Consejo Mexicano de Investigación Educativa.
- 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), 23-42. Universidad Autónoma de Tlaxcala. <https://cutt.ly/m1zZmUH>
- Secretaría de las Mujeres (s/f). *Violencia de género*. <https://cutt.ly/c1zZWvr>
- Guirado, K., Caraballo, J., González, O., Rangel, J., Dolores, C., Reyes, G., Vásquez, L., Ramírez, R., Dávalos, J., & Brito, E. (2011). *Violencia escolar*. Universidad Nacional Experimental de la Seguridad. <https://cutt.ly/S1zZYqA>
- 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*. Promundo-US & Unilever. <https://cutt.ly/K1zZZhv>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2019). *Encuesta Nacional de Victimización y Percepción sobre Seguridad Pública (ENVIPE) Principales resultados*, INEGI.
- Kaufman, M. (junio de 1999). *Las siete P's de la violencia de los hombres*. <https://cutt.ly/91zZVZI>
- Larrosa Bondía, J. (2006). Sobre la experiencia. *Aloma: revista de psicología, ciencias de l'educació i de l'esport Blanquerna*, (19), 87-112. <https://cutt.ly/H1zZ6It>
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.
- Núñez Noriega, G. (2000). La producción de conocimiento sobre los hombres como sujetos genéricos: reflexiones epistemológicas. En A. Amuchástegui e I. Szasz (Coords.), *Sucede que me canso de ser hombre... Relatos y reflexiones sobre hombres y masculinidades en México* (pp. 39-71). El Colegio de México.
- Quezada O., M. de J. (2009). Las ceremonias cívicas escolares como ritos identitarios. *Revista Latinoamericana XXXIX* (1-2), 193-233. <https://cutt.ly/51zXiae>
- Rodríguez Navarro, H., & García Monge, A. (2009). Asimilación de códigos de género en las actividades del recreo escolar. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 23(1), 59-72. <https://cutt.ly/71zXsf3>
- Velázquez Reyes, L. M. (2015). *El cuerpo como campo de batalla*. Consejo Editorial de la Administración Pública Estatal. <https://cutt.ly/81zXhYq>
- Viveros, M. (2016). La interseccionalidad: una aproximación situada a la dominación. *Revista Debate Feminista UNAM*, (52), 1-17. <https://doi.org/gfzqnn>