

Masculinidades en Disputa: Oportunidades para una Educación Inclusiva desde la Perspectiva Estudiantil

Masculinities in Dispute: Opportunities for Inclusive Education from the Student Perspective

Francisca Cubillos Bórquez, Gabriel Girardin, Iván Alfaro, Martín Retamales, Javier Morales, Carolina Urbina * y Verónica López

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile

RESUMEN:

La educación inclusiva, como proceso orientado a eliminar barreras para el acceso, la participación, el aprendizaje y el logro de todo el estudiantado, enfrenta desafíos en contextos marcados por desigualdades estructurales. Entre estas, las desigualdades de género, particularmente aquellas vinculadas a la masculinidad hegemónica (MH), que pueden operar como un obstáculo para la construcción de trayectorias educativas equitativas. Esta investigación tuvo como objetivo identificar los elementos que configuran a la MH como barrera para la inclusión, así como reconocer recursos presentes en las comunidades escolares que favorecen formas alternativas de construir masculinidades. El estudio se desarrolló en una escuela secundaria de la región de Valparaíso (Chile) y consideró un enfoque cualitativo a través de observaciones en aula y patio, entrevistas semiestructuradas y grupos focales con estudiantes. El análisis temático se organizó en tres dimensiones: núcleos conceptuales de la MH, obstaculizadores para la inclusión y recursos colectivos. Los resultados muestran que la MH reproduce prácticas excluyentes que limitan la diversidad. Sin embargo, también emergieron voces estudiantiles críticas, vínculos de cuidado y acciones colectivas que abren posibilidades para una educación inclusiva. Se concluye que transformar la MH desde la comunidad escolar es clave para avanzar hacia relaciones más justas, equitativas e inclusivas.

DESCRIPTORES:

Educación inclusiva, Educación secundaria, Género, Justicia social, Masculinidad hegemónica.

ABSTRACT:

Inclusive education, as a process aimed to remove barriers to access, participation, learning, and academic achievement for all students. However, it faces significant challenges in contexts marked by structural inequalities. Among this, gender inequalities, particularly those associated with hegemonic masculinity (HM), can operate as obstacle to the construction of equitable educational trajectories. The objective of this research was to identify the elements that configure HM as a barrier to inclusion, as well as to recognize the school community resources that support alternative constructions of masculinity. This qualitative study was conducted in a secondary school in the Valparaíso region of Chile and included classroom and playground observations, semi-structured interviews, and focus groups with students. Thematic analysis was organized into three dimensions: the conceptual core of HM, barriers to inclusion, and collective resources. The findings reveal that HM reinforces exclusionary practices that restrict diversity. However, the study also identified critical student voices, caring relationships, and collective actions that open up possibilities for inclusive education. The study concludes that transforming HM within school communities is essential to advancing toward more just, equitable, and inclusive gender relations in education.

KEYWORDS:

Inclusive education, Secondary education, Gender, Social justice, Hegemonic masculinity.

CÓMO CITAR:

Cubillos Bórquez, F., Girardin, G., Alfaro, I., Retamales, M., Morales, J., Urbina, C. y López, V. (2026). Masculinidades en disputa: oportunidades para una educación inclusiva desde la perspectiva estudiantil. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 20(1), 25-42.

<https://doi.org/10.4067/S0718-73782026000100025>

*Contacto: carolina.urbina@pucv.cl
ISSN: 0718-7378
<https://revistas.ucv.cl/revistainclusiva/>

Recibido: 16 de julio 2025
1ª Evaluación: 14 de abril 2026
Aceptado: 18 de mayo 2026

1. Introducción

La educación constituye un espacio de gran influencia para la construcción y transformación social, al ser la escuela un contexto clave donde se configuran las normas de validación cultural, así como relaciones y comportamientos vinculados al género (Duk y Murillo, 2023). En este entorno de aprendizaje surgen diversos desafíos que demandan respuestas tanto pedagógicas como sociales. Frente a estas problemáticas, se han propuesto múltiples enfoques orientados a comprenderlas e intervenirlas desde distintas perspectivas (San Martín et al., 2020). Uno de ellos es el de la educación inclusiva (en adelante, EI), entendida como un proceso dinámico que promueve el acceso, la participación, el aprendizaje y el logro educativo de todo el estudiantado, sin distinción de sus condiciones personales o sociales. La EI busca reducir las barreras que naturalizan e invisibilizan patrones de interacción generadores de inequidad, exclusión y marginación, al tiempo que fortalece aquellos aspectos que contribuyen a la construcción de una educación de calidad para todo el estudiantado (Kohout-Díaz, 2025).

Si bien se han logrado avances significativos en la construcción de una educación cada vez más inclusiva, persisten aspectos anclados en un modelo heteronormativo y de enfoque binario, lo cual limita la incorporación de temáticas de género y sexualidad que se escapan de lo tradicionalmente instaurado (Ibarra, 2025).

En este contexto, este artículo propone una aproximación a la educación inclusiva desde el análisis de la construcción y reproducción de identidades masculinas tradicionales y hegemónicas, además de la manera en que estas construcciones inciden en prácticas excluyentes y de dominación en el ámbito escolar, desde la perspectiva del estudiantado.

Los estudios sobre masculinidades han aumentado progresivamente en las últimas décadas, debido al interés y necesidad de comprender a los hombres como sujetos generizados, capaces de reproducir y/o transformar patrones de comportamiento asociados a lo que socialmente se define como masculinidad. Esta se reconoce como una identidad en constante construcción y verificación (González-Calvo et al., 2025), lo que evidencia el carácter relacional y dinámico del concepto de género.

En esta línea, Connell (2015) formuló el concepto de masculinidad hegemónica (en adelante MH) para referirse al ideal culturalmente dominante de masculinidad, ocupando una posición superior dentro de un sistema jerárquico de masculinidades. Este ideal legitima la subordinación de las mujeres y de las masculinidades no normativas, y se construye y expresa a través de relaciones sociales, normas culturales e instituciones. En la misma línea, Messerschmidt (2018) reconoció que la MH opera dentro de sistema sexo/género que provoca desigualdades tanto hacia las feminidades como hacia “otras masculinidades no hegemónicas”, las cuales suelen ser definidas en oposición a lo femenino.

Desde una perspectiva latinoamericana, Rita Segato (2003) ha aportado al debate señalando que la masculinidad se configura no sólo en relación con lo femenino, sino también a partir de relaciones de poder entre varones, reforzando jerarquías intragénero. En base a lo anterior, estudios recientes han evidenciado cómo estas dinámicas se expresan y reproducen en contextos escolares, deportivos y de socialización juvenil, donde el ideal hegemónico es permanentemente vigilado y reforzado a través de prácticas de homosocialidad masculina (Flórez, 2025; Kopelovich, 2025). De este modo, se configura un sistema de dominación intragénero

que excluye, subordina o margina a quienes no se ajustan al modelo de masculinidad dominante (Armengol, 2022).

En el ámbito escolar, Kessler y colaboradores (1985) introdujeron el concepto de “régimen de género” para referirse a aquellas prácticas institucionales que definen y jerarquizan las masculinidades en términos de poder y prestigio. Estas prácticas se manifiestan en distintos aspectos de la organización escolar, tales como las formas de ejercer la autoridad, el control del cuerpo, las relaciones entre estudiantes y docentes, y las dinámicas propias del deporte.

Si bien la masculinidad hegemónica (MH) ha sido tradicionalmente legitimada como el modelo dominante de “ser hombre”, es necesario reconocer la existencia de diversas formas de masculinidad. Esto implica comprender que, aunque la MH produce una realidad discursiva que incide en la construcción de identidades de género, esta es constantemente desafiada y reconstruida en la acción social, mediante prácticas de resistencia a la hegemonía (Messerschmidt, 2018).

En este sentido, Uribe (2020) introdujo el término “masculinidad igualitaria” para describir a aquellos hombres que no solo se distancian de la MH, sino que además denuncian el machismo y están a favor de la igualdad de género. Esta postura se refleja en valores igualitarios y en prácticas cotidianas que promueven la igualdad y el cese de la violencia hacia las mujeres.

Para avanzar en la transformación de una sociedad patriarcal, Salazar y Tamayo (2016) han expuesto la importancia de involucrar a los hombres tanto en la lucha feminista como en la revisión crítica de la masculinidad hegemónica que los constituye, educa y socializa. Respecto a esto último, Mercado (2019) ha destacado el papel estratégico de las escuelas como espacios con un alto potencial para cuestionar y desarticular las expresiones violentas de la MH.

2. Revisión de la Literatura

En el contexto escolar, Díaz-Camarena (2023) realizó un estudio en espacios educativos de Guadalajara (México), donde analizó la conciencia de género a partir de una intervención pedagógica junto a hombres y masculinidades. En dicho estudio, y desde los aportes teóricos de la pedagogía crítica y los estudios de género, la investigación propició un espacio de diálogo colectivo que permitió a los participantes reflexionar críticamente sobre sus dinámicas de género en ámbitos como la escuela, la sexualidad, las relaciones afectivas y diversos tipos de violencia.

Por su parte, Sánchez y Rodríguez (2021) desarrollaron un estudio etnográfico en una escuela de España, cuyo objetivo fue indagar los procesos de construcción de las masculinidades en el entorno escolar. Los principales hallazgos indicaron la coexistencia de diversas formas de masculinidad, reguladas por las dinámicas de los grupos de pares. La MH ocupaba la posición más alta en la jerarquía de género, mientras que las masculinidades alternativas se configuraban mediante un proceso complejo y contradictorio de negociación, con el fin de evitar la confrontación directa con los jóvenes que encarnaban el ideal hegemónico.

Mittleman (2023) estudió la violencia homofóbica en una escuela de Estados Unidos como un mecanismo de regulación del ordenamiento de género, que delimita los márgenes de la identidad, la sexualidad y la expresión de género. Los resultados del estudio señalaron que el acoso escolar refuerza los límites sociales de lo que se considera aceptable para los cuerpos de hombres y mujeres, operando como una forma

de disciplinamiento de las identidades. En esa misma línea, Ramos (2018) y Torres (2023) han descrito cómo en el contexto mexicano, la escuela se ha convertido en un espacio de reproducción de la MH entre jóvenes varones, mediante el uso de la violencia física (golpes y empujones) como placer en un juego de poder entre estudiantes. Además, se destacó la naturalización de una cultura machista en el entorno familiar del estudiantado, que refuerza estas prácticas tanto en el hogar como en la escuela.

Otras investigaciones han analizado el rol de los espacios físicos escolares en la construcción de la MH. Cazañas y Gutiérrez (2023), a partir de un estudio etnográfico, observaron que los espacios recreativos de la escuela concentran interacciones de carácter violento y heteronormados, reproduciendo relaciones de poder entre quienes ejercen la violencia y quienes la refuerzan pasivamente.

En paralelo, Barbosa-Corredor y Solís-Domínguez (2024) analizaron las masculinidades, las experiencias corporales y la relación con el territorio en una escuela primaria rural mexicana. A través de un acercamiento etnográfico y entrevistas individuales, concluyeron que la escuela articula el orden educativo con el orden de género, y que el estudiantado no solo asume dicho orden impuesto, sino que también participa activamente en su configuración. En este marco, la masculinidad aparece como una construcción múltiple, constantemente sometida a prueba dentro de la dinámica escolar.

Por su parte, Pérez- Martínez et al. (2023), realizaron una revisión sistemática de estudios evaluativos sobre intervenciones educativas orientadas a prevenir la violencia de género mediante el abordaje de la MH en jóvenes. Sus conclusiones subrayan la necesidad de promover intervenciones educativas con enfoque transformador de género, orientadas a fomentar lo que denominan “masculinidad positiva”.

En concordancia con García y de la Cruz (2022), gran parte de la literatura se ha centrado en analizar la relación entre la MH y la violencia escolar, dejando en segundo plano la identificación de recursos orientados a fomentar la construcción de masculinidades igualitarias. En este contexto, la incorporación del enfoque de la educación inclusiva (EI) resulta pertinente, ya que permite abarcar el carácter complejo y relacional tanto del proceso educativo como del constructo de las masculinidades. Dichas masculinidades se configuran a partir de las interacciones entre los integrantes de una comunidad educativa, lo que ofrece un espacio propicio para el desarrollo de la diversidad intragénero y la transformación de prácticas restrictivas en prácticas inclusivas. Al mismo tiempo, la EI busca la justicia social mediante una educación centrada en la equidad y la participación activa del estudiantado, con el fin de superar las barreras estructurales que limitan el acceso igualitario a la educación (Kohout-Díaz, 2025).

La EI ha experimentado un importante desarrollo conceptual, impulsado por movimientos sociales, reformas legislativas y una creciente conciencia sobre la necesidad de garantizar una educación de calidad que considere las singularidades del estudiantado (Pinzón-Tapias y Millán-Báez, 2025). Así, el enfoque inclusivo propone un giro paradigmático al entender la EI no como un servicio destinado a estudiantes con necesidades educativas especiales, sino como un derecho fundamental que debe garantizarse a todas y todos los estudiantes, respetando y valorando sus diferencias (Pinzón-Tapias y Millán-Báez, 2025).

Desde esta perspectiva, la EI se ha posicionado como una alternativa pertinente para abordar las problemáticas relacionadas a la construcción de nuevas masculinidades en

el espacio escolar, al promover valores como el respeto, la empatía y la tolerancia, fundamentales para el desarrollo de masculinidades igualitarias. En esta línea, Uribe (2020) ha descrito los valores que caracterizan la masculinidad igualitaria, en sintonía con los principios de la EI.

Duk y Murillo (2023) relevaron la importancia de promover prácticas educativas que reconfiguren las relaciones de género dentro de las escuelas, ampliando las formas legítimas de ser hombre, así como las relaciones con las mujeres y entre los propios varones. En el caso chileno, el Instituto Nacional de Estadísticas (INE, 2020) ha identificado las conductas violentas hacia las mujeres y grupos subalternos como expresiones de la MH arraigadas en la sociedad.

3. Método

Este estudio forma parte de una investigación más amplia orientada al desarrollo y validación de un modelo integral de acompañamiento de las trayectorias de mujeres y disidencias en áreas STEM, desde una perspectiva de género. En particular, el objetivo de este estudio fue comprender el rol de la masculinidad hegemónica como barrera para la inclusión educativa. Desde una perspectiva epistemológica construccionista (Sandín, 2003), se asumió que el conocimiento se construye colectivamente a partir de las experiencias compartidas. En consecuencia, se priorizó la recolección de voces y relatos de los actores escolares, especialmente del estudiantado, reconociendo que la construcción de masculinidades no constituye un proceso individual, sino una práctica social y cultural. Para ello, se desarrolló una investigación de corte etnográfico (Angrosino, 2012), que permitió abordar la masculinidad hegemónica como un fenómeno social constitutivo de barreras para la inclusión vinculadas al género, a partir de la exploración de la vida cotidiana escolar de los y las estudiantes. El estudio tuvo por objetivo analizar las narrativas asociadas a la masculinidad, situando al estudiantado como protagonistas de dichas construcciones discursivas, e identificar, a partir de estas narraciones, los recursos colectivos presentes en su comunidad educativa que facilitarían la configuración de formas alternativas de masculinidad, más equitativas en términos de género como marcador social.

Participantes

La investigación se llevó a cabo en un liceo técnico-profesional, público y mixto, ubicado en la región de Valparaíso, con una matrícula aproximada de 361 estudiantes. Este establecimiento fue seleccionado tanto por su disposición institucional a participar en investigaciones orientadas a la equidad de género, como por su representatividad dentro del sistema de educación pública técnico-profesional en su territorio.

Para la convocatoria de las personas participantes se utilizaron distintos canales de difusión, entre ellos la conversación directa con el profesorado, afiches en los lugares más concurridos de la escuela, y una entrega de trípticos al estudiantado que invitaban a la participación y comunicación con el equipo de investigación. Luego de esta invitación inicial, se entregaron consentimientos y asentimientos informados aprobados por el Comité de Bioética de la organización patrocinante en reuniones de padres, madres y apoderados para quienes quisieran autorizar la participación del estudiantado.

Participaron en el estudio 32 estudiantes de primer año medio y también ocho docentes del establecimiento. Se empleó un muestreo intencional por conveniencia,

considerando criterios como la disposición a participar, la accesibilidad del grupo y la pertinencia de sus experiencias en relación con los objetivos del estudio, especialmente aquellos vinculados a la construcción de narrativas en relación al género en contextos escolares.

El curso seleccionado estaba integrado por estudiantes provenientes de diversas trayectorias escolares y contextos socioculturales, y compuesto por 13 mujeres, 16 hombres y 3 estudiantes no binarios, lo que permitió observar un amplio espectro de dinámicas escolares y relaciones interpersonales asociadas a las masculinidades y los procesos de inclusión educativa.

Los criterios de inclusión establecidos para quienes participaron fueron: tener matrícula vigente como estudiante o desempeñarse como docente en el curso seleccionado, manifestar voluntariamente su interés en participar y contar con el correspondiente consentimiento informado. En el caso del estudiantado menor de edad, se requirió adicionalmente la autorización de sus apoderados/as, resguardando en todo momento el principio de confidencialidad.

Asimismo, se consideró el contexto socioterritorial del liceo, ubicado en una comuna con altos índices de vulnerabilidad social, lo que confiere particular relevancia a la generación de espacios escolares inclusivos capaces de reconocer y abordar las desigualdades de género, en el marco de un compromiso más amplio con la justicia social.

Instrumentos y Procedimiento

En esta investigación se desarrollaron observaciones participantes de espacios cotidianos, grupos focales y entrevistas semiestructuradas (ver Tabla 1).

A través de la observación participante se registraron interacciones cotidianas en diversos espacios escolares como recreos, talleres y clases durante dos meses, una vez a la semana, permitiendo documentar tanto los discursos de las personas participantes como sus formas de relación en la vida cotidiana (Tójar, 2006). Siguiendo el enfoque de observador-como-participante (Angrosino, 2012), se adoptó un rol de inmersión respetuosa que favoreció la familiarización con el contexto educativo. La observación de situaciones espontáneas de convivencia, como juegos, conversaciones y conflictos en el patio o en actividades grupales resultó clave para identificar dinámicas de poder, códigos culturales y roles de género que configuraban las masculinidades en la escuela. Esta técnica proporcionó registros situados de prácticas y discursos, fundamentales para comprender tanto las barreras como las posibilidades en la construcción de masculinidades alternativas. Se utilizaron bitácoras para la sistematización de la información recabada.

Cuadro 1

Técnicas de producción de información y tipo de participante

Tipo de participante	Número de informantes	Técnicas de producción
Estudiantes	9	Grupo focal y entrevistas individuales
Profesorado	8	Grupo Focal
Estudiantes y profesorado	40	Observación no participante en aula
<i>Total de informantes</i>	<i>40</i>	

Se emplearon grupos focales debido a su capacidad para generar reflexiones y debates que revelan las concepciones, experiencias y valores de los y las participantes (Canales,

2014). Se desarrollaron grupos focales diferenciados para profesorado y estudiantado. El grupo focal con profesorado se realizó en la sala de reunión docente y participaron tres profesoras y cinco profesores, además de tres investigadores, un moderador y dos observadores. Tuvo una duración de 55 minutos. El grupo focal con estudiantado, se realizó en la sala de clases y tuvo la participación de cinco estudiantes hombres, dos investigadores, un moderador y un observador, tuvo una duración de 70 min. Ambas instancias fueron grabadas en audio para su posterior transcripción y análisis. Paralelamente, se registraron aspectos observados de los grupos en una bitácora de campo por parte de quien cumplía el rol de observación de estas instancias.

De manera complementaria, se realizaron cuatro entrevistas semi estructuradas con estudiantes mujeres, con el propósito de profundizar en sus experiencias subjetivas y enriquecer la información producida en los grupos focales y las observaciones. La entrevista combinó un conjunto de preguntas predefinidas con la flexibilidad necesaria para indagar en temas emergentes durante la interacción (Vela, 2001).

Se acordó trabajar durante dos meses junto a los y las participantes. Asimismo, se procuró generar un espacio cómodo y distendido de reflexión colectiva, con el fin de estimular la comunicación y el intercambio de experiencias. Los moderadores orientaron las temáticas emergentes, prestando atención a los aportes realizados y haciendo devoluciones pertinentes que posibilitaran dar relevancia y sentido a cada intervención.

Técnicas de Análisis de Información

El análisis de la información se llevó a cabo desde una perspectiva epistemológica construccionista. En este marco, se aplicó un análisis de contenido temático (Cáceres, 2008), orientado a identificar patrones de sentido emergentes a partir de los discursos, prácticas e interacciones observadas, permitiendo una comprensión contextualizada de los procesos de construcción de la masculinidad en el ámbito escolar.

El procedimiento analítico contempló varias etapas sucesivas: codificación abierta inicial en la cual se identificaron unidades de significado relevantes; codificación axial, organizando los códigos en categorías temáticas preliminares; y codificación selectiva, articulando las categorías en torno a dimensiones analíticas relacionadas con la construcción de masculinidades, barreras para la inclusión y los recursos colectivos. Posteriormente, se realizó la triangulación de fuentes, contrastando los hallazgos emergentes entre las distintas técnicas de producción de información (observaciones, grupos focales y entrevistas).

Para apoyar el análisis se utilizó el software Atlas.ti versión 9.1.7, que facilitó la codificación sistemática, el almacenamiento de códigos y la organización de las categorías, permitiendo integrar de manera organizada los datos provenientes de las diferentes fuentes de información.

Para fortalecer la credibilidad del análisis, se recurrió a la triangulación metodológica y a la revisión sistemática de los resultados por parte del equipo de investigación. El proceso de codificación fue realizado de manera colaborativa dentro del equipo, discutiendo y consensuando las categorías emergentes, lo que permitió minimizar sesgos interpretativos.

La investigación se ciñó a los criterios aprobados por el Comité de Ética de la Institución Patrocinante y se resguardó la confidencialidad y anonimato de todas las personas que participaron. En el caso del estudiantado menor de edad, se obtuvo el consentimiento informado de sus responsables legales, junto con el asentimiento

voluntario de cada estudiante, en conformidad con los principios éticos que rigen las investigaciones con población infantil y adolescente.

4. Resultados¹

Los resultados fueron agrupados en torno a tres dimensiones: i) núcleos narrativos y conceptuales vinculados a la masculinidad hegemónica; ii) narrativas respecto a los obstaculizadores para la inclusión derivados una visión hegemónica de masculinidad, y iii) narrativas sobre los recursos colectivos identificados como “palancas” de transformación, en el sentido propuesto por Ainscow (2005), es decir, entendidas como factores y acciones que permiten generar transformaciones en las prácticas y culturas escolares (ver Cuadro 2).

Cuadro 2

Categorías, subcategorías y códigos utilizados en el análisis temático

Dimensiones	Categorías	Temas
Núcleos narrativos y conceptuales sobre MH	Mecanismos de reproducción de la MH	Naturalización de la masculinidad tradicional Actividades deportivas como dispositivo de validación de la MH Uso del humor sexista y homofóbico
	Sesgos de género	Insensibilidad de género Androcentrismo
Narrativas sobre obstaculizadores para la inclusión	Naturalización de prácticas punitivas y/u hostiles	
	Resistencia docente al cambio escolar	
Narrativas sobre los recursos colectivos identificados como “palancas” de transformación	Cuestionamiento de la masculinidad tradicional	
	Noción positiva de cuidados	Relaciones entre pares intragénero Relación docente-estudiante
		Relaciones horizontales y diálogo
	Principios inclusivos	Participación activa de mujeres
	Prácticas deportivas y recreativas como espacio de vinculación	
	Enfoque escolar comunitario	

4.1. Dimensión 1. Núcleos narrativos y conceptuales sobre masculinidad hegemónica

Esta dimensión incluye aquellos elementos que apoyan, reproducen y sostienen la masculinidad hegemónica al interior del contexto escolar, tanto de manera explícita

¹El estudiantado será nombrado como E1, E2, E3, y así sucesivamente. Del mismo modo, el profesorado será referido como D1, D2, D3, y así en adelante. De igual forma, se denomina O1 a quien observa.

como implícita. Dentro de esta dimensión se identificaron dos categorías: mecanismos de reproducción de la MH y sesgos de género.

Categoría: Mecanismos de Reproducción de la Masculinidad Hegemónica

Esta categoría reúne aquellas narrativas que reforzaban la mantención de una masculinidad hegemónica dentro del contexto escolar, restringiendo la posibilidad de pensar la masculinidad de un modo alternativo. Se identificaron tres componentes principales: naturalización de la masculinidad tradicional; actividades deportivas como dispositivo de validación de la masculinidad hegemónica, y uso del humor sexista y homofóbico.

Naturalización de la Masculinidad Hegemónica. Esta temática incorporó las narraciones del estudiantado pusieron de manifiesto cómo determinados rasgos y prácticas, socialmente atribuidos al género masculino, eran asumidos como incuestionables y obligatorios para los varones, especialmente en lo que referido a la expresión de género. Estas prácticas, al ser internalizadas como parte del sentido común cotidiano, refuerzan los límites de lo que es considerado legítimo dentro de la masculinidad hegemónica. Un ejemplo ilustrativo se observó en la discusión estudiantil sobre el uso de aros en la oreja, donde emergieron normas implícitas sobre la posición “adecuada” del aro en la oreja para los hombres, lo que expresa la persistencia de regulaciones simbólicas sobre el cuerpo masculino: “ya lleva muchos años siendo así, entonces siendo que lleva muchos años siendo así es difícil de quitarlo creo yo” (E1); “es algo como que desde siempre ha sido así, que no se puede cambiar” (E2), “que muchas personas lo hacen” (E1) (E1 y E2, Grupo focal estudiantes).

Estas intervenciones reflejaron cómo ciertas prácticas de expresión de género se inscriben dentro de una tradición histórica naturalizada, que ha perpetuado la continuidad de un modelo de masculinidad tradicional, estableciendo patrones rígidos de socialización de género.

Actividades Deportivas como Dispositivo de Validación de la Masculinidad Hegemónica. En esta temática se identificaron las narraciones que asocian determinados deportes con la expresión de una masculinidad “auténtica”, mientras que otros se asociaron a lo femenino o a la homosexualidad: “El pádel es un deporte que dicen que es como pa’ flojos. Más que pa’ mujeres es pa’ gay, ese es el concepto.” (E5); “Hay gente que dice eso, que los que juegan pádel son afeminados y eso.” (E2). (E5 y E2, Grupo focal estudiantes).

Uso del Humor Sexista y Homofóbico. Esta temática incluyó aquellas narraciones asociadas al empleo de bromas sustentadas en estereotipos de género, tanto femeninos como masculinos. También incluyó el uso del humor para discriminar a personas con orientaciones sexuales diversas: “Hay varias tallas.” (E4); “Se dice hartito de broma ‘maraco’, si vas caminando con un amigo y rozan la mano les dicen ‘maracos’.” (E4)(E1 y E4; Grupo focal estudiantes).

Categoría: Sesgos de género

Esta categoría agrupó las narraciones asociadas a los sesgos cognitivos que permiten sostener los estereotipos tradicionales de género en la cotidianeidad. Siguiendo a Ximena Azúa y colaboradores (2019), los sesgos obstaculizan la construcción de herramientas necesarias para asegurar las condiciones de igualdad para el desarrollo de habilidades del estudiantado. Esta categoría estuvo conformada por dos temáticas principales: insensibilidad de género y androcentrismo.

Insensibilidad de Género. Esta temática reunió aquellas narrativas en las que el género y el sexo no eran considerados factores relevantes en la configuración de posibles desigualdades, experiencias de injusticia y dinámicas de inequidad al interior del contexto escolar:

[En referencia a las diferencias de trato entre hombres y mujeres por parte del profesorado] Es que más que nada yo creo que con los profesores es distinto, pero no se trata de algo de ser hombre o mujer, se trata de algo de comportamiento (...) Yo creo que por comportamiento y nota sí podrían ser diferentes [el profesorado], pero no por ser hombre y mujer. (E5; grupo focal estudiantes)

Androcentrismo. Esta temática refiere a aquellas narrativas centradas en el punto de vista masculino, donde se consideraba al hombre como el estándar o la norma, relegando la experiencia y perspectiva femenina a un papel secundario o subordinado: “Claro, antes las mujeres no tenían opinión, ahora el hombre permite que la mujer pueda dar su opinión, por ejemplo, ahora tienen derecho a voto. Antes el hombre decía una cosa y era así.” (E4, Grupo focal estudiantes).

4.2. Dimensión 2. Narrativas sobre Obstaculizadores para la Inclusión

Esta dimensión identificó los relatos asociados a prácticas o ideas que restringen la posibilidad de establecer y sostener formas alternativas de masculinidad en base a los principios de la participación, igualdad, respeto, democracia y resolución pacífica de conflictos. Se distinguieron dos categorías asociadas a esta dimensión.

Categoría: Naturalización de Prácticas Punitivas y/u Hostiles

Esta categoría se refirió a la normalización de acciones punitivas dirigidas hacia aquellas personas que no se adaptaban o no acataban la normativa establecida por la escuela. Las prácticas hostiles, por su parte, fueron identificadas a partir de comentarios, actitudes y comportamientos orientados a desacreditar, excluir o dañar a integrantes de la comunidad educativa. Desde el estudiantado se refirieron a experiencias de hostilidad por parte de algunos integrantes del profesorado. En este sentido, un estudiante relató una experiencia con una docente en el aula:

A veces para algunos no creo que sea muy cómodo hablar en frente a todo el curso, pero a la profe le daba lo mismo, te reta ahí en frente al curso, y yo hasta ahora no hablo con ella (E5, Grupo focal estudiantes).

Por otro lado, estas prácticas se encuentran imbricadas en las formas de relación al interior del liceo, en tanto el propio profesorado también las identificó en su contexto. Así lo expresó un docente: “Lo principal, y es lo que yo he visto acá, es que muchas veces los adultos les faltan el respeto a los estudiantes, y luego los estudiantes responden” (D1, grupo focal docentes). En esta misma línea, las narrativas de las personas participantes evidenciaron la presencia de discursos que validan prácticas punitivas u hostiles, contribuyendo a la naturalización de la violencia dentro del establecimiento. Un docente explica:

Hay una estudiante que es transgénero y que tenía problemas con una profesora. Un día, la profesora le dijo: “bueno acá tienes una hoja y escribe todo lo que quieras, no importa que diga groserías”. Y la estudiante respondió: “no lo voy a hacer porque yo quiero un respeto y lo tengo que ejercer yo primero” y se paró y se fue. (D3, grupo focal docentes)

Categoría: Resistencia Docente al Cambio Escolar

Esta categoría comprende los relatos asociados a las prácticas docentes orientadas a la mantención y reproducción del orden social tradicionalmente establecido, caracterizadas por una disposición reticente frente al cambio y a la diversidad. En este sentido, un docente se refiere las prácticas de un colega del siguiente modo:

(...) no es tema de los chicos acá, es tema de algunos colegas que tienen tema de no asumir o admitir que están en otras generaciones, que cambiaron los tiempos y no quieren, algunos no quieren (...) yo creo que los estudiantes no son el problema. (D3, grupo focal docentes)

4.3. Dimensión 3. Narrativas Sobre los Recursos Colectivos Identificados como “Palancas” de Transformación

Esta dimensión reúne aquellas narraciones que identifican posibilidades de cambio en la comunidad educativa a través del avance hacia masculinidades alternativas. Esta dimensión se organizó a partir de tres categorías: cuestionamiento de la masculinidad tradicional; la noción positiva de los cuidados y la construcción de una convivencia escolar inclusiva.

Categoría: Cuestionamiento de la Masculinidad Tradicional

Refirió a aquellas narrativas que cuestionaban críticamente las características históricamente atribuidas a lo masculino. Entre estas, las ideas relacionadas con la igualdad de género favorecieron la emergencia de perspectivas críticas acerca de los roles de género tradicionales. Un estudiante se refiere a los cambios culturales en torno a dichos roles del siguiente modo: “Hay hombres que mantienen a la mujer y mujeres que mantienen a los hombres (la mayoría asiente). Anteriormente era el hombre el que llevaba todo pa’ la casa, ahora no, son los dos o puede ser uno.” (E5, Grupo focal estudiantes).

Categoría: Noción Positiva de Cuidados

Incluyó narrativas que aluden a la valoración de los afectos y el cuidado entre las personas, entendiendo que existe interdependencia entre éstas. Esta noción se identificó en relación al apoyo entre pares intergénero. Un estudiante se refiere al apoyo entre compañeros de la siguiente manera:

E6: Son muy buenos compañeros, nos incluyen en todo a las tres. Como cuando estamos con el serrucho eléctrico y ‘toma, hácelo’ nos lo pasan para que intentemos. Y si sale mal hacerlo de nuevo.

D5: ¿Crees que eso ha sido una motivación? ¿o que les ayuda a seguir? ¿y entre mujeres ha habido?

E6: Sí. Compañerismo. Sí, nos defendemos mucho entre las tres. Además de compañerismo hay empatía entre todos. Los chiquillos siempre nos tratan de incluir en todo. (E6, Entrevista semiestructurada)

Este apoyo también se identificó en la relación docente-estudiante basada en el cuidado y el reconocimiento. Un estudiante se refiere al vínculo con docentes del siguiente modo:

Los profes son súper simpáticos, te ayudan a querer seguir abí. (...) El profe que no está acá me apoyaba moralmente, porque a veces me sentía mal y él siempre me sacaba de la sala y me preguntaba qué me pasaba. Le decía que estaba agobiada con la materia o algo personal y me apoyaba. La cosa es que escuchen. (E6, Entrevista semiestructurada a estudiante)

Categoría: Principios Inclusivos

Esta categoría apuntó hacia una manera de entender la educación de manera inclusiva. En este sentido, se identificaron comprensiones de las relaciones entre actores educativos basadas en vínculos más horizontales y abiertos al diálogo:

[Refiriéndose al nombre social del estudiantado] Tenemos bastantes alumnos y todos tienen un respeto, me he topado con sorpresas donde una vez yo me equivoqué de nombre porque lo leí por la lista y me corrigió la mayoría del curso "profesor no le falte el respeto" entonces yo creo que eso está super marcado y aceptado. (D4, Grupo focal docentes)

Por otro lado, esta categoría también refiere a formas de participación más activa de las mujeres dentro del espacio escolar, las cuales se expresan en distintos ámbitos, tales como la sala de clases, los talleres o el centro de estudiantes, entre otros.

[Estudiante refiriéndose a su experiencia en la especialidad] Ha sido genial. Jamás pensé que me podría meter a esta carrera; fue como de la nada. Yo me metí a este liceo por Gastronomía y después, como nos hacen inducción a cada especialidad, vi que Electricidad era buenísimo, que era genial. Me daba miedo porque no muchas mujeres se meten ahí y dije: "No, voy a ser la única", pero ahora somos cuatro (ríen). (E7, Entrevista semi estructurada)

Categoría: Prácticas Deportivas y Recreativas como Espacio de Vinculación

Esta categoría refiere al deporte como una práctica que favorece instancias de encuentro entre distintos actores educativos. En estos espacios puede existir o no la convergencia entre los distintos géneros, tal como se ilustra la siguiente descripción relativa a un grupo de estudiantes jugando en el patio del liceo para luego entrar a clases de deportes:

Hay un grupo de estudiantes jugando voleibol en un círculo, aquí participan 4 hombres y 3 mujeres, cumpliendo roles similares dentro del juego en sí (...) Finalmente luego de la clase, un grupo de dos hombres y una mujer juegan a darse pases con un balón de fútbol, a la par juegan a darse pases con un balón de vóley una estudiante y un estudiante. (O1, Observación participante en patio escolar)

Categoría: Enfoque Escolar Comunitario

Esta categoría refiere a una mirada colectiva y cohesionada de los actores educativos respecto de los roles y funciones que desempeñan dentro de la escuela, concibiéndose como parte de un grupo humano y de una comunidad de pertenencia. Un docente lo expresa con las siguientes palabras:

Yo creo que hay una comunidad, lo digo como profe de educación ciudadana. Acá hablamos mucho de la comunidad educativa, por eso de repente hablamos como genérico, incluimos a los paradocentes, a docentes, inspectoras, director, todo. (D6, Grupo focal docente)

5. Discusión y conclusión

A partir del desarrollo de esta investigación, fue posible identificar contenidos centrales asociados a la masculinidad hegemónica (MH), así como narrativas que actúan como obstáculos para la construcción de una educación más inclusiva en un liceo técnico de la Región de Valparaíso. Las prácticas vinculadas a este modelo tienden a excluir e invisibilizar a aquellos actores y actrices educativas que no se ajustan a sus valores normativos. Este fenómeno resultó particularmente evidente en las voces del estudiantado, cuyas experiencias reflejaron cómo dichas prácticas impactan sus

relaciones cotidianas, así como su sentido de pertenencia y bienestar dentro de su establecimiento educativo.

En el Liceo, las prácticas deportivas funcionaron como dispositivos de legitimación de la MH, a través de la superposición de aquellos deportes culturalmente asociados a la MH (como el fútbol) y la subordinación de otros (como el pádel), asociando estos últimos a lo femenino y/o a la homosexualidad a modo de burla. Según Messerschmidt (2018) estas dinámicas operan como mecanismos de vigilancia que buscan feminizar al otro para desplazarlo hacia los márgenes de la legitimidad escolar. Es en estas interacciones donde se expresa con mayor claridad la lógica de la MH.

Desde el estamento estudiantil también emergieron discursos críticos que desafiaron estas normas, evidenciando una noción incipiente de igualdad de género y apertura hacia nuevas formas de masculinidad. Si bien estas voces juveniles permiten comprender cómo se disputan, negocian y transforman los significados de género al interior de la escuela, también es necesario considerar que parte de estos discursos aún no cuestionan activamente las estructuras de género. En este sentido, continúan beneficiándose del dividendo patriarcal, entendido como los beneficios materiales y simbólicos asociados a las posiciones masculinas, desde formas de “masculinidad cómplice” (Connell, 2015), lo que favorece a que el régimen de género institucional permanezca relativamente estable, a pesar de la existencia de cambios discursivos superficiales (Kessler et al., 1985).

Respecto al papel de los sesgos de género como barreras para una educación inclusiva, se observó entre algunos estudiantes un bajo nivel de conciencia sobre las desigualdades de género presentes en la escuela. Algunos argumentaron que el trato docente no estaría condicionado por el género del estudiantado. Sin embargo, persistían creencias arraigadas que, aunque reconocen a las mujeres como figuras de autoridad, continúan situando al varón como centro simbólico de poder, configurando así un régimen de género que regula las normas identitarias y las relaciones intergénero. La escasa problematización de estas dinámicas por parte de diversos actores y actrices educativas obstaculiza la construcción de posturas críticas frente a las desigualdades de género, dificultando el avance hacia una educación inclusiva con enfoque transformador.

En el estamento docente se identificaron tanto prácticas y discursos que obstaculizan la educación inclusiva, como también recursos que posibilitan la construcción de masculinidades alternativas. Un ejemplo de esto fue la relación estudiante-docente basada en el cuidado y el reconocimiento, vínculo que permitió valorar los afectos como elementos clave para configurar una comunidad educativa orientada no solo al rendimiento académico, sino también a la equidad, la diversidad y el respeto. Este tipo de vínculos afectivos, reconocidos por el estudiantado, aparecen como espacios fértiles para disputar la hegemonía de género desde la experiencia compartida y el reconocimiento mutuo.

No obstante, también se observaron prácticas docentes excluyentes, como discursos hostiles hacia estudiantes con actitudes o conductas disruptivas, lo que deteriora el vínculo pedagógico y valida formas violentas de relación que pueden ser replicadas entre pares o hacia el propio profesorado. Asimismo, se identificó resistencia al cambio por parte del profesorado, particularmente en lo relativo a temáticas de género. Esta resistencia se expresó, por ejemplo, en la negativa a utilizar los nombres sociales de estudiantes trans o no binarios, constituyendo una barrera para la construcción de espacios inclusivos y generando malestar en el estudiantado.

Frente a estas tensiones, emergieron propuestas desde el propio profesorado orientadas a fortalecer la construcción de una comunidad docente que dialogue en torno al respeto, la inclusión y el reconocimiento de la diversidad. Estas propuestas se alinean con una visión comunitaria de la educación inclusiva, que entiende la diversidad estudiantil y su bienestar como pilares fundamentales de la inclusión y como posibles “palancas” para impulsar procesos de transformación institucional (Ainscow, 2005). Desde esta perspectiva, las transformaciones no dependen solamente de cambios individuales, sino también de voluntad institucional, compromiso conjunto y espacios de diálogo sostenido capaces de cuestionar las prácticas y significados que reproducen las desigualdades de género en la escuela.

La educación inclusiva no solo busca garantizar el acceso equitativo a la educación, sino que también constituye una herramienta clave para cuestionar y transformar la masculinidad hegemónica en los entornos escolares. Al contrastar estos hallazgos con la literatura, se confirma la relevancia de la relación docente-estudiante y del enfoque comunitario para generar espacios de respeto, aceptación y valoración de la diversidad. Estas formas de vínculo emergen como alternativas relacionales frente a modelos tradicionales de autoridad escolar, respecto de los cuales muchos estudiantes configuran sus formas de masculinidad (Connell, 2015). Tal como plantean San Martín et al. (2020), las barreras y facilitadores de la inclusión no dependen exclusivamente de decisiones individuales, sino que se inscriben en dinámicas colectivas y contextuales. En la misma línea, Pinzón-Tapias y Millán-Báez (2025) subrayan la importancia de que las instituciones educativas promuevan una cultura basada en el respeto, la conciencia crítica y la apertura a la diferencia, generando condiciones propicias para un espacio educativo inclusivo y transformador.

Estudiar la masculinidad hegemónica como barrera permite visibilizar las formas en que se reproduce el poder y, al mismo tiempo, habilita caminos posibles para imaginar y construir relaciones más igualitarias. Aunque en el trabajo empírico se identificaron prácticas que reproducen la MH, como el uso de humor homofóbico entre estudiantes, también emergieron discursos y acciones que tensionan estas estructuras tradicionales. En este sentido, la escucha activa de las voces del estudiantado y el fortalecimiento de acciones colectivas permiten abrir fisuras en el modelo hegemónico, generando posibilidades para el cambio.

Relevar las prácticas de cuidado entre docentes y estudiantes, así como el sentido de pertenencia expresado por diversos actores y actrices educativas, resulta fundamental para construir escenarios escolares más justos. Estas acciones, junto a discursos que cuestionan críticamente la MH, constituyen recursos clave para el desarrollo de masculinidades igualitarias, como las propuestas por Uribe (2020). Asimismo, contribuyen a una distribución más equitativa del poder entre géneros, posicionando tanto a docentes como a estudiantes como agentes centrales para el desarrollo de la educación inclusiva.

La relación entre la MH y los obstáculos a la educación inclusiva es directa: las prácticas punitivas y hostiles identificadas responden a un régimen de género (Madrid, 2011), donde la autoridad se ejerce bajo un modelo masculino jerárquico. Cuando se incentiva la resolución de conflictos mediante la violencia o se legitiman discursos excluyentes, se reproducen formas de masculinidad que favorecen relaciones conflictivas entre pares y con el profesorado.

En este contexto, los espacios deportivos adquieren relevancia debido a su rol como dispositivo de validación de la MH, al establecer "la única forma de ser niño" en la escuela (González-Calvo et al., 2025). No obstante, estos mismos espacios pueden

constituirse como escenarios privilegiados para movilizar prácticas más inclusivas. De esta forma, las escuelas podrían promover el deporte como una actividad de encuentro, cooperación e inclusión entre géneros, así como fortalecer la participación femenina en la vida escolar, tanto en espacios formales como informales. Los espacios formales corresponden a instancias con estructuras organizadas y reconocimiento institucional, como los centros de estudiantes, mientras que los espacios informales refieren a interacciones cotidianas y espontáneas que carecen de protocolos rígidos, tales como la participación en el aula y en el patio escolar.

Es así que, estudiar la MH como barrera no solo permite entender los mecanismos de exclusión que operan cotidianamente en la escuela, sino que también ofrece claves para activar procesos de transformación colectiva. La educación inclusiva, en tanto enfoque relacional y comunitario, requiere reconocer las prácticas que reproducen desigualdades de género, pero también visibilizar y fortalecer aquellas que promueven el cuidado, la equidad y la justicia. Así, avanzar hacia escuelas más inclusivas implica necesariamente abrir espacios para que las voces estudiantiles sean escuchadas, las prácticas docentes sean revisadas críticamente, y las comunidades escolares se comprometan con una construcción conjunta de relaciones de género más libres, respetuosas y equitativas.

Agradecimientos

Esta investigación ha sido financiada a través del FONDEF ID 22I10288 y del SCIA ANID CIE160009 Centro EduInclusiva.

Referencias

- Ainscow, M. (2005). Developing inclusive education systems: What are the levers for change? *Journal of Educational Change*, 6(2), 109-124.
<https://doi.org/10.1007/s10833-005-1298-4>
- Angrosino, M. (2012). *Etnografía y observación participante en Investigación Cualitativa*. Ediciones Morata.
- Armengol, J. (2022). *Reescrituras de la masculinidad*. Alianza Ensayo.
- Azúa, X., Saavedra, P. y Lillo, D. (2019). Injusticia social naturalizada: Evaluación del sesgo de género en la escuela a partir de la observación de videos de la evaluación docente. *Perspectiva Educacional*, 58(2), 69-97.
<https://doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.2-art.916>
- Barbosa-Corredor, J. y Solís-Domínguez, D. (2024). *Las masculinidades en la escuela: Cuerpo y territorio escolar*. *GénEroos*, 2(4), 24-55. <https://doi.org/10.53897/RevGenEr.2024.04.02>
- Cáceres, P. (2008). Análisis cualitativo de contenido: Una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, 2(1), 53-82.
<https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol2-issue1-fulltext-3>
- Canales, C. (2014). *Metodologías de investigación social: Introducción a los oficios*. LOM Ediciones.
- Cazañas, R. y Gutiérrez, M. del 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>
- Connell, R. (2015). *Masculinidades*. Programa Universitario de Estudios de Género.

- Díaz-Camarena, A. (2023). Construir conciencia de género sobre hombres y masculinidades: una intervención. *Revista de Estudios de Género, La Ventana*, 7(57), 209-238.
<https://doi.org/10.32870/lv.v7i57.7508>
- Duk, C. y Murillo, F. J. (2023). Inclusión de los hombres y las masculinidades en las políticas y prácticas educativas para promover la equidad de género. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 17(2), 11-13. <https://doi.org/10.4067/s0718-73782023000200011>
- Flórez, H. (2025). Masculinidad y limitación visual en la escuela. Un marco conceptual que se explora desde la perspectiva corporal. *Cuerpo, Cultura y Movimiento*, 15(1), 59-82.
<https://doi.org/10.15332/2422474X.10644>
- García, A. y de la Cruz, A. (2022). Masculinidad hegemónica versus masculinidades igualitarias: Una aproximación teórica. *Revista Estudios de Estudios de Juventud*, 125, 33-47.
- González-Calvo, G., Gerdin, G. y García-Monge, A. (2025). Soccer: The only way to be a boy in Spain? Narratives from a Spanish primary school on the influence of playground soccer in shaping masculinities and gender relations. *Sport, Education and Society*, 1-15.
<https://doi.org/10.1080/13573322.2025.2459686>
- Ibarra, C. L. (2025). Narrativas de género y diversidades sexuales en la educación ciudadana chilena. *Revista Notas Históricas y Geográficas*, 34. <https://doi.org/10.58210/nhyg630>
- Instituto Nacional de Estadísticas – INE (2020). *Masculinidad hegemónica en cifras: un acercamiento en cifras*. INE. <https://www.ine.gob.cl/docs/default-source/genero/documentos-de-an%C3%A1lisis/documentos/masculinidad-hegem%C3%B3nica-en-chile-un-acercamiento-en-cifras-2020.pdf>
- Kessler, S., Ashenden, D. J., Connell, R. W. y Dowsett, G. W. (1985). Gender relations in secondary schooling. *Sociology of Education*, 58(1), 34-48.
<https://doi.org/10.2307/2112539>
- Kohout-Díaz, M. (2025). Educación inclusiva de calidad: Requisitos para roles profesionales emergentes. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 37(2), 77-97.
<https://doi.org/10.14201/teri.32236>
- Kopelovich, P. (2025). La construcción de masculinidades desde el uso del vestuario en una escuela agrotécnica de varones de la provincia de Buenos Aires (Argentina, 1984–2018). *Revista de Educación*, 16(35.2), 71-97.
- Madrid, S. (2011). Masculinidades y equidad de género en la escuela: consideraciones para la construcción de una política educativa en Chile. En F. Aguayo y M. Sadler (Eds.), *Masculinidades y políticas públicas: Involucrando hombres en la equidad de género* (pp. 128-150). LOM y Universidad de Chile. <http://doi.org/10.13140/2.1.3413.9205>
- Mercado, M. J. (2019). La formación social de las masculinidades: poder, género y jóvenes en la escuela media. *Sociales Investiga*, 7(7), 106-114.
- Messerschmidt, J. W. (2018). *Hegemonic masculinity: formulation, reformulation, and amplification*. Rowman and Littlefield.
- Mittleman, J. (2023). Homophobic bullying as gender policing: population-based evidence. *Gender and Society*, 37(1), 5-31. <https://doi.org/10.1177/08912432221138091>
- Pérez-Martínez, V., Marcos-Marcos, J., Cerdán-Torregrosa, A., Briones-Vozmediano, E., Sanz-Barbero, B., Davó-Blanes, M., Daoud, N., Edwards, C., Salazar, M., La Parra-Casado, D. y Vives-Cases, C. (2023). Positive masculinities and gender-based violence educational interventions among young people: a systematic review. *Trauma, Violence, and Abuse*, 24(2), 468-486. <https://doi.org/10.1177/15248380211030242>
- Pinzón-Tapias, I. H. y Millán-Báez, M. A. (2025). Hacia una educación inclusiva: Identificando las barreras para el aprendizaje y la participación. *Educación y Sociedad*, 23(1), 104-126.
<https://doi.org/10.5281/zenodo.14722862>

- Ramos, C. (2018). Conflictos estudiantiles y género: el símbolo de la masculinidad en la escuela. *Escenarios*, 28.
- San Martín, C., Rogers, P., Troncoso, C. y Rojas, R. (2020). Camino a la educación inclusiva: barreras y facilitadores para las culturas, políticas y prácticas desde la voz docente. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 191-211.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200191>
- Sánchez, I. y Rodríguez, C. (2022). La construcción de las masculinidades en la escuela: un estudio etnográfico en 6° de primaria. *Perfiles Educativos*, 44(177), 26-38.
<https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2022.177.60280>
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación: fundamentos y tradiciones*. McGraw-Hill.
- Segato, R. (2003). *Las estructuras elementales de la violencia*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Salazar Benítez, O. y Tamayo Acosta, J. J. (2016). La superación feminista de las masculinidades sagradas. *Revista Internacional de Estudios Feministas*, 1(1), 213-239.
<https://doi.org/10.17979/arief.2016.1.1.1396>
- Tójar, J. C. (2008). *Investigación cualitativa: comprender y actuar*. Editorial La Muralla
- Torres, J. (2023). Desafíos a la masculinidad hegemónica en secundarias de la Ciudad de México. *Emerging Trends in Education*, 5(10), 37-48.
<https://doi.org/10.19136/etie.a5n10.5367>
- Uribe, P. (2020). Masculinidades alternativas: varones que se narran al margen del modelo hegemónico y generan cambios a través de la educación. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 14(2), 115-129.
<https://doi.org/10.4067/s0718-73782020000200115>
- Vela, F. (2001). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarrés (Coord.), *Observar, escuchar y comprender: sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 1, 63-91). El Colegio de México.

Breve CV de las autoras y los autores

Francisca Cubillos Bórquez

Psicóloga, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomada en Prácticas Iniciales en Psicología Clínica y en Psicología Jurídica y Forense. Experiencia en intervención infanto-juvenil, psicología jurídica, contención en crisis y diagnósticos institucionales en educación y empresas (CODELCO). Formación complementaria en victimología, trauma y políticas públicas. Inglés y alemán intermedio-avanzado.

Email: Psi.francubillos@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0007-9739-3187>

Gabriel Girardin

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Diplomado en Prácticas Iniciales en Psicología Clínica con enfoque sistémico - relacional por la PUCV. Experiencia en trabajo clínico privado y como psicólogo educacional dentro del sistema SLEP.

Email: gabrielgirardinfernandez@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0004-3198-576X>

Iván Alfaro

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Email: al.faro.ivan223@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0005-9893-6214>

Martín Retamales

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso. Actualmente cursando la Maestría en Psicoanálisis, Universidad de Buenos Aires (Argentina). Experiencia en el ámbito educacional y en consultorio particular.

Email: ps.martinretamales@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-7461-983X>

Javier Morales

Psicólogo, Pontificia Universidad Católica de Valparaíso.

Email: javieralfredomorales.p@gmail.com

ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0009-7763-7185>

Carolina Urbina

Psicóloga, Universidad de Santiago de Chile. Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid (España). Profesora Jerarquizada de la Escuela de Psicología de la Universidad Católica de Valparaíso. Integrante del Claustro académico del Doctorado en Psicología y Transformaciones Sociales (PUCV) e integrante del equipo editorial revista Psicoperspectivas.

Email: carolina.urbina@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7051-4654>

Verónica López

Psicóloga Universidad Católica de Chile. Doctora en Psicología, Universidad Autónoma de Madrid. Profesora titular de la Escuela de Psicología de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile). Directora del Centro de Investigación para la Educación Inclusiva y del Programa de Acompañamiento para la Convivencia Escolar (PACES-PUCV).

Email: veronica.lopez@pucv.cl

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7405-3859>