

Adolescentes en diálogo. Discursos y prácticas de masculinidad

Adolescents in dialogue. Discourses and practices of masculinity

Germán Alejandro García Lara[✉], Fátima Guadalupe López Aguilar[✉], Mauricio Alejandro Medina Soria[✉], Irma Hernández Solís[✉]

Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México

Recibido:

18 de junio, 2025

Aceptado:

21 de agosto, 2025

Publicado:

01 de diciembre, 2025

*Autor de

correspondencia

Germán Alejandro García
Lara

Universidad de Ciencias y
Artes de Chiapas

Correo electrónico:

german.garcia@unicach.mx

Como citar:

García Lara, G. A., López Aguilar, F. G., Medina Soria, M. A., & Hernández Solís, I. (2025). Adolescentes en diálogo. Discursos y prácticas de masculinidad. *Revista De Estudios Y Experiencias En Educación*, 24(56), 193-208. <https://doi.org/10.21703/rexe.v24i56.3284>

RESUMEN

El presente artículo tiene como propósito analizar los relatos, vivencias y reflexiones sobre lo que implica ser hombre para los adolescentes de una secundaria ubicada en una colonia urbana marginal de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. La metodología aplicada fue de tipo horizontal, en que mediante el diálogo y escucha se abrió un espacio para la construcción colectiva de saberes. Conjuntamente con los estudiantes, se retomaron los temas de mayor interés o relevancia para ellos: *El concepto de hombre macho y machismo*, *Los estereotipos de género y la división de trabajo*; y *La violencia por razones de género*; en los que se aprecia una perspectiva hegemónica de masculinidad y machismo, el realce de atributos como la fuerza, la represión emocional, la resistencia y el dominio; también de estereotipos y roles binarios sumamente diferenciados, situando para el hombre la proveeduría, el trabajo y la actividad pública, lo que rechazan para las mujeres, incluso en situaciones de carencia económica; finalmente, la violencia que se ejerce hacia las mujeres y otros cuerpos feminizados como el de los homosexuales, a quienes responsabilizan por su vestimenta o comportamiento de este tipo de acciones, revictimizándolas. Existen indicios de su cuestionamiento a lo mandado para ellos como hombres y la necesaria igualdad con las mujeres. La continuidad del trabajo dialógico es un recurso esperanzador para construir prácticas alternas a la masculinidad hegemónica.

PALABRAS CLAVE

Adolescentes; masculinidad; roles; estereotipos; escuela.

RESUMEN

This article aims to analyze the stories, experiences, and reflections of teenagers in a secondary school located in a marginal urban neighborhood of Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, Mexico, on what it means to be a man. The methodology applied was horizontal, in which, through dialogue and listening, a space was opened for the collective construction of knowledge. Together with the students, the topics of greatest interest or relevance were addressed: The concept of the macho man and machismo, Gender stereotypes and the division of labor, and Gender-based violence. These topics reveal a hegemonic perspective of masculinity and machismo, highlighting attributes such as strength, emotional repression, resilience, and dominance; as well as highly differentiated stereotypes and binary roles, assigning men the role of providing, working, and public activity, while rejecting women, even in situations of economic hardship. Finally, there is the violence perpetrated against women and other feminized bodies, such as homosexuals, who are held responsible for these types of actions based on their clothing or behavior, revictimizing them. There are signs of their questioning what is mandated for them as men and the necessary equality with women. The continuation of dialogic work is a hopeful resource for building alternative practices to hegemonic masculinity.

PALABRAS CLAVE

Adolescents; masculinity; roles; stereotypes; school.

1. Introducción

Las prácticas y discursos contemporáneos sobre la masculinidad en América Latina fueron influenciados por el colonialismo y la consecuente colonialidad, en la que se impuso un modelo de género eurologocentrado. El sistema colonial junto al orden social patriarcal (De Souza, 2022) fueron integrados a la modernidad y en ésta, el capitalismo configuró el sistema-mundo, que, en conjunto, conforma un patrón de poder que se ha impuesto en la vida social y en la relación con la naturaleza (Pavón-Cuéllar, 2022).

La colonialidad que emerge de dicho sistema colonial no es ya la dominación política y de los territorios por la fuerza y la violencia; de acuerdo con Quijano (2014) este concepto hace referencia sobre todo a las relaciones de poder y dominación a partir de la imposición de una clasificación racial/étnica de la población, mediante procesos intersubjetivos en diferentes ámbitos materiales y simbólicos de la vida cultural y social. De este modo, opera en la cotidianidad de la vida, se asume sin conciencia y reflexión, naturalizándose en el flujo de interacciones sociales y prácticas.

Su escrutinio se realiza a partir de la estructura triangular que Quijano (2014) denomina como colonialidad del saber, la cual da cuenta de la imposición de una forma de conocimiento, el científico, que excluye y subordina aquellos saberes distintos de este; del ser, en que se legitima la condición eurocéntrica; y con ello, las relaciones e identidades; y, del poder, que se impone a través de las dimensiones de la raza, el sexo-género, el trabajo, la autoridad y las subjetividades.

Desde el feminismo descolonial, Lugones (2008) plantea que la condición sexogenérica es central para la comprensión de la decolonialidad del poder, más allá de las otras dimensiones que Quijano (2014) señala, ya que esta explica la desigualdad y violencia exacerbada hacia las mujeres y los cuerpos feminizados.

La colonización no solo introdujo un orden social patriarcal, sino que también deslegitimó y marginó las formas alternativas de ser hombres existentes en las sociedades precolombinas, lo que ocurrió mediante la violencia "física, psicológica, simbólica, sexual y económica, si bien también se alude a violencia estructural" (Figueroa-Perea, 2016, p. 238).

En el sistema capitalista de la sociedad contemporánea, se conforma una racionalidad de consumo, mercantil, que demanda la productividad y valora el éxito. De este modo, la estructura social instaaura dinámicas de poder a través de la cultura y el lenguaje (Wa Thiong'o, 2015), la misma que se impone a los sujetos y conlleva diversas formas de opresión, subordinación y exclusión de la vida social. Tales dinámicas de poder colonial y sociocultural son aspectos nodales para la comprensión de los estudios sobre los hombres y las masculinidades, sus subjetividades, corporeidad e identidad (Núñez, 2016), lo que considera, además, su condición histórica (Martínez y Carmona, 2023).

1.1 Notas sobre las masculinidades

Las identidades se establecen a través de los cuerpos y del sexo (Arias, 2020; Cruz, 2006), comportamientos, prácticas, mandatos y funciones sociales con los que se conforman los modelos binarios para mujeres y hombres; estos últimos, desde el modelo hegemónico colonial, son aquellos sujetos heterosexuales, blancos, jóvenes, racionales, con posesiones, productivos, autosuficientes y agresivos (Bard-Wigdor, 2023).

La masculinidad es un concepto dinámico y multifacético, el cual define y engloba una serie de características, normas, comportamientos, preferencias, roles, división del trabajo, formas de expresión, entre otros aspectos.

Chiodi et al. (2019) definen el concepto de masculinidad como:

Un concepto relacional, ya que existe solo en contraste con la feminidad. Es un conjunto de significados, siempre cambiantes, que construimos a través de nuestras relaciones con nosotros mismos, con los otros y con nuestro mundo (p. 11).

Esto implica que lo que entendemos por masculinidad varía dependiendo del contexto histórico, social y cultural. En este sentido, el concepto de masculinidad se encuentra profundamente vinculado al orden social patriarcal,

el cual ha estructurado históricamente las relaciones de género bajo una lógica de dominación y jerarquización masculina. Este sistema no solo asigna roles específicos a los hombres y a las mujeres, sino que también refuerza una serie de valores que privilegian la autoridad y el control de estos en los distintos ámbitos de la vida, un ideal normativo de ser hombre que se expresa en un ejercicio performativo de sí mismo, mediante la puesta en escena de manifestaciones de fuerza física, poder y la negación de la vulnerabilidad, que a su vez forman parte de las normas sociales del contexto en que se desarrollan, pleno de desigualdades y violencias que atraviesan sus historias de vida (Cruz, 2014).

En México, este modelo hegemónico se ostenta bajo el machismo, en este, se idealiza la fuerza física, la represión de emociones (García-Villanueva et al., 2010), el estatus socioeconómico estable y el dominio de individuos considerados débiles e inferiores, con consecuencias devastadoras hacia las mujeres y otros cuerpos feminizados (Lugo, 1985).

Desde edades tempranas los varones son educados bajo preceptos que refuerzan estos estereotipos; se les desincentiva el uso de juguetes o vestimentas asociados a la feminidad porque existe el riesgo subjetivo de "volverse menos hombres" y se les asigna el rol de futuros proveedores del hogar cuando vivan en pareja y con hijos, siendo productivos, con poder de consumo (Tobón et al., 2009; Vázquez-Russi, 2020). Estos valores se reproducen de generación en generación, consolidándose así un modelo de masculinidad hegemónica, término desarrollado por Connell (2002) para indicar el único estándar válido a seguir.

La masculinidad hegemónica produce y reproduce una concepción ideológica de desigualdades al colocar a los hombres en una posición de privilegio y poder sobre las mujeres y niños. Su estudio deriva precisamente del análisis de cómo los hombres subordinan a las mujeres (Bard-Wigdor, 2023; Montesinos, 2002). Además, fomenta una férrea competencia entre iguales para demostrar quién es el más fuerte, el más dominante y exitoso, lo que se traduce en la adopción de conductas violentas.

Para los hombres, la constante exigencia tácita de cumplir con el imaginario de la masculinidad hegemónica impone una carga emocional severa, su represión o privación de expresiones como la alegría o la tristeza, lo que les dificulta construir vínculos profundos y genuinos con los demás.

1.2 Masculinidades adolescentes y escolarización

Durante la etapa de la adolescencia, este proceso de construcción de la masculinidad cobra especial relevancia ya que sus acciones y discursos median en la formación identitaria a partir de los modelos de género observables en su entorno familiar y escolar, cuyas prácticas estructurantes e históricas (Solís y Martínez, 2018), mantienen y reproducen los regímenes de género. Al respecto, el término adolescencia se ha asociado estrechamente a una perspectiva desarrollista transicional entre la infancia y la juventud, lo que supone un debate abierto sobre su pertinencia. Una aproximación distinta es aquella que se explica a través de la acción social y colectiva de los sujetos, que deviene en prácticas que se simbolizan y se inscriben en los cuerpos y las relaciones con los otros (Cruz, 2006), las cuales no son fijas, sino yuxtapuestas y en constante transformación (García-Villanueva et al., 2022; Zebadúa y Castillo, 2016).

En la escuela, la atención a problemáticas psicosociales u otros ámbitos de la formación de los estudiantes, como los relativos a su identidad sexogenérica, no ocurre sino de forma tangencial; más aún, en el propio centro escolar, por igual se suceden expresiones de violencia estructural, institucional, por razones de género o ausencia de mecanismos de inclusión social para ciertos escolares. Tampoco se cuestiona su rol o el de sus agentes educativos, en el control, sanción y verticalidad que se mantienen en su organización burocrática, las normas que se imponen, los métodos de enseñanza, la evaluación de los aprendizajes, la imposición de saberes o la dominación/exclusión de quienes provienen de grupos menos favorecidos socialmente. De este modo, el orden pedagógico contribuye a la conformación de identidades masculinas y femeninas (Rivarola, 2019), que se configuran a partir de una serie de rituales, códigos y prácticas que paulatinamente se naturalizan en la convivencia escolar (Korol, 2016), mismos que trasladan las imágenes, prácticas y vivencias del barrio en que residen (García-Villanueva et al., 2022).

En consecuencia, la violencia es la expresión estructural que denota la pérdida de los vínculos, cohesión y el lazo social, así como la falta de reconocimiento del otro (García, 2018, p. 203). En estas circunstancias, el proceso para ser y constituirse como hombres, oculta los mandatos sociales, las normas y el lenguaje, que coercitivamente definen y sostienen la masculinidad hegemónica, lo que les disuade de la reflexión de su experiencia.

En este tenor, la oposición, la resistencia o el diálogo reflexivo posibilitan anular dichos mandatos sociales, al “contraponer y desplegar intercambios, crear nuevas formas de sentido y transformación” (García et al., 2024, p. 44) de lo vigente y lo cambiante; con ello se establecen vías para la liberación, ya que cualquier acción por pequeña que sea, es una victoria frente al orden social que secunda y mantiene estas instituciones (Wa Thiong’o, 2015). Dicha pedagogía ciudadana (Segato, 2010) intenta fisurar la estructura institucional en ámbitos como la enseñanza, las interacciones, los reglamentos, la organización y la cultura escolar; desobedecer lo instituido para que no se produzca y reproduzca, como los estereotipos, mandatos y prácticas que desde una perspectiva masculina hegemónica se generan en la vida social y cultural de las interacciones y convivencia escolar.

De ahí que la educación sea clave para transformar estas realidades (García-Villanueva, 2022); y, la incorporación de la perspectiva de género en el espacio escolar no sólo representa una cuestión de justicia social, sino una estrategia fundamental para garantizar la igualdad de oportunidades del estudiantado (García-Villanueva et al., 2024).

El enfoque decolonial cuestiona las estructuras patriarcales impuestas históricamente, reconociendo la existencia de múltiples formas de masculinidad y fomentando modelos que no perpetúen la desigualdad ni la violencia, lo que García-Villanueva e Ito (2009) plantean como las posibilidades de ser hombre.

Sobre el tema, se han publicado diversos estudios desde una perspectiva fenomenológica y/o hermenéutica, como el de Manzelli (2006), con adolescentes de Buenos Aires, quienes significan ser hombres a no ser homosexuales, mantener a la familia, trabajar, jugar al fútbol, así como tener un deseo sexual arrollador; el de Tobón et al. (2009), con adolescentes de Medellín Colombia, en el que se concluye que las representaciones sobre ser hombre, incluyen la dominación, el sometimiento y el uso de la fuerza, aunque su práctica siempre es contextual; el de Fernández (2012), realizado con adolescentes de secundaria de Asturias, España, en el que se concluye que estos construyen su identidad masculina según las normas tradicionales basadas en la heterosexualidad, la apariencia física y la represión emocional. Por su parte, Cerón y Morrison (2024) exponen cómo la masculinidad hegemónica en adolescentes varones de Chile se impone mediante normas sociales que excluyen a quienes no cumplen con el estereotipo y afectan la identidad y las ocupaciones masculinas. Otro trabajo, de Venegas (2020) analiza cómo los adolescentes españoles construyen su masculinidad a través de la sexualidad, representada como una máscara influida por normas de género, presión social y su contexto de clase; los jóvenes oscilan entre la masculinidad hegemónica patriarcal y una emergente masculinidad inclusiva. Recalde (2013), por su parte, destaca que, a pesar de los avances en la inclusión de la mujer, persisten la violencia de género y la desigualdad hacia ellas. A su vez Villaseñor-Farías (2003) en un trabajo con adolescentes de Jalisco, México, expresa que estos interpretan la violencia sexual desde valores tradicionales de masculinidad justificándola y viendo a las mujeres como víctimas naturales; García Villanueva et al. (2022) en el estudio realizado con adolescentes del Estado de México, enfatizan que la construcción de la identidad se encuentra en constante cambio y es contextual; García-Villanueva et al. (2010), en el trabajo con jóvenes de la Ciudad de México, destacan características del ser hombre en aspectos como los de “Control, protección, proveeduría, fuerza, poder, heterosexualidad) (p. 117).

Dichas investigaciones muestran que las masculinidades son construcciones sociales dinámicas y múltiples, siempre en transformación según los contextos culturales y temporales (García-Villanueva et al., 2022). En el ámbito escolar, se refuerza el binarismo de género y se reproducen violencias hacia identidades disidentes o subordinadas (García-Villanueva et al., 2024). Al mismo tiempo, la educación se reconoce como un agente con potencial transformador para generar condiciones de mayor igualdad (García-Villanueva, 2022). De manera complementaria, se destaca la importancia de cuestionar y transformar los modelos tradicionales de hombría como condición necesaria para avanzar hacia sociedades más equitativas (García-Villanueva et al., 2010).

Todos estos estudios evidencian cómo el patriarcado y las expectativas de género se mantienen y reproducen en los adolescentes. La descolonialidad, en este sentido, cuestiona y desmonta estas narrativas. Más allá de su representación y análisis contemplativo, plantea su reflexión y cambio liberador a partir de propuestas dialógicas horizontales.

Estos aspectos son de particular relevancia en regiones con amplias desigualdades y diversidad cultural como la de Chiapas, donde los modelos de masculinidad se configuran en un contexto caracterizado tanto por normas tradicionales como por cambios socioculturales contemporáneos. En este sentido, el presente estudio tiene como

propósito analizar los relatos, vivencias y reflexiones sobre lo que implica ser hombre en adolescentes de una secundaria ubicada en una colonia urbana marginal de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México.

2. Metodología

En este estudio se aplicó una metodología horizontal, la cual, según Corona (2019, p. 11), es “una forma de investigar desde las voces de las distintas disciplinas en diálogo con aquellas no académicas y que pesan de forma diferente en el conocimiento social”. Mediante esta metodología, se intenta responder a preguntas sociales desde una práctica dialógica, “donde toman turnos el habla y la escucha” (p. 13). Para Corona y Kaltmeier (2012), el diálogo es un fenómeno social relacional por el cual se construyen unos a otros mediante la palabra y la razón; en este sentido, la investigación procura el encuentro a fin de conformar una perspectiva más amplia de todas las voces, producir respuestas mediante un diálogo horizontal, en igualdad discursiva y reconocimiento de las diferencias para la autonomía de la propia mirada. Con ello, es posible la construcción de un horizonte de trabajo que se despliega a partir de la situación y el contexto en que se realiza el estudio (Briones, 2020), basado en las opiniones y comentarios de los estudiantes, a la par de las propias interrogantes sobre su contenido.

En términos formales, este estudio se inscribe en una investigación colaborativa de tipo dialógico. La elección de una metodología horizontal (Corona, 2019; Corona & Kaltmeier, 2012) se justifica porque permite reconocer la voz de los adolescentes no como meros informantes, sino como co-constructores de conocimiento, en condiciones de igualdad discursiva. La noción de “tercer texto” (Corona, 2020) orientó la construcción metodológica al posibilitar que las narraciones de los adolescentes y la interpretación de los investigadores se articularan en un producto común, que reconoce tanto el conflicto como la negociación en el intercambio dialógico, reforzando el aparato crítico del estudio. Los relatos fueron sometidos a un proceso de codificación temática con la participación de los propios escolares, estos se organizaron en ejes emergentes, los cuales se analizaron en diálogo con diversos teóricos como los de Connell (2002) sobre masculinidad hegemónica, Segato (2010) respecto a las estructuras elementales de la violencia y Lugones (2008) en torno a la colonialidad del género.

2.1 El diálogo y la escucha

La creación de nuevas ideas mediante el diálogo es clave para generar conocimiento distinto de las voces que participan en el encuentro de saberes, registro de la mutualidad, la lucha, la diferencia, el conflicto que se desarrolla y que se logra con la escucha atenta del otro (Corona, 2020). Esta construcción colectiva es posible únicamente en un contexto de participación y colaboración, que posibilita la comprensión de uno mismo tomando al otro como referente.

En la construcción de un tercer texto, se retomaron en colaboración con los estudiantes aquellos temas de mayor interés o relevancia; de estos, se consideró la información compartida en las distintas sesiones de trabajo, de manera que lo discursado fuera parte central del contenido del estudio, el cual se presenta tal como fue compartido, considerando su situación y contexto.

2.2 Participantes y contexto

El estudio se realizó con dos grupos, conformados por 7 y 10 escolares de entre 11 y 13 años que cursaban el primer año de secundaria, quienes residen en la colonia Las Granjas y en colonias cercanas a esta. No todos asistieron regularmente debido a factores externos e incluso abandonaron el grupo. Pese a esta situación, continuaron participando en las sesiones. Además, en una de las reuniones se contó con la participación de alumnos de tercer año, quienes tanto hombres como mujeres contribuyeron compartiendo información valiosa.

Las Granjas es una colonia urbana marginal, que se encuentra en la zona norte oriente de la ciudad de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México. Es una de las colonias con mayor población en la ciudad, con aproximadamente 14.700 personas en 3.350 hogares. Pese al incremento de la demanda de vivienda en esta zona, el nivel de delincuencia y peligro social ha sido una constante realidad y preocupación, por ello, este lugar ha adquirido la fama de ser una de las zonas más riesgosas de Tuxtla Gutiérrez (MarketDataMéxico, n.d.).

2.3 Procedimiento

La investigación se realizó en la Escuela Telesecundaria 121 Romeo Rincón Castillejos, ubicada en la colonia Las Granjas. En la modalidad de Telesecundaria, todos los contenidos son abordados por un solo docente. Al inicio, se presentó a los directivos y docentes el proyecto de estudio, quienes aceptaron y apoyaron su desarrollo. Posteriormente se hizo lo mismo con los alumnos, a quienes se les solicitó su colaboración y consentimiento informado, decidiendo participar voluntariamente en el estudio. Se realizaron sesiones semanales en un espacio designado por la institución.

En el trabajo con cada uno de los grupos, se inició con una breve explicación sobre nuestra presencia en la escuela. Comentamos nuestro interés por abordar la condición de ser hombres en el contexto de la actividad escolar, familiar y comunitaria; así como la importancia de compartir dialógicamente las opiniones, comentarios o juicios y escuchar lo que el otro discursa. En la primera sesión hablamos sobre quiénes somos, qué hacemos y qué nos interesa en la vida. A partir de estos diálogos se sucedieron las sesiones siguientes en las que se retomó algo de lo compartido en la sesión previa.

Las sesiones se realizaron de octubre de 2024 a mayo de 2025 y se continúa el proceso semana a semana, con una duración de aproximadamente una hora por sesión.

3. Resultados

El análisis de la información posibilitó la conformación de tres bloques temáticos: *El concepto de hombre macho y machismo*, *Los estereotipos de género y la división de trabajo* y *La violencia por razones de género*. Estos se comparten como las voces de los estudiantes y posteriormente se presenta el apartado: Notas para su discusión y análisis.

3.1 El concepto de hombre macho y machismo

Cuando los adolescentes expresan lo que significa ser un hombre, emergen conceptos de macho y machismo como expresiones específicas de su masculinidad, profundamente relacionadas con los valores tradicionales de género, los cuales se sostienen a través de la educación, el entorno sociocultural y la familia en la que crecen. Desde una edad temprana asocian el ser hombre con atributos físicos como la fuerza, la resistencia y la capacidad de dominar a otros, hombres y mujeres.

El proceso de socialización basado en los roles de género en estos adolescentes, no se limita únicamente a las características personales, sino que se extiende a sus pasatiempos e intereses, como jugar al fútbol y no ver películas o programas asociados al género femenino (por ejemplo, *Barbie*). Esto evidencia cómo la masculinidad se configura dentro de límites invisibles pero rígidos, más allá de sus verdaderas preferencias, lo que se refuerza cotidianamente en los juegos bruscos, enfrentamientos físicos y bromas pesadas que sirven como herramientas para probar su masculinidad. Estas acciones, aunque parezcan triviales, extienden y reproducen la creencia de que ser un hombre implica constantemente reafirmarse a través del dominio sobre otros.

La concepción de fuerza sugiere la percepción de que los hombres tienen que ser obligatoriamente fuertes físicamente:

Erick: ¡Fuerte!

Investigador: Ya está.

Joshua: Mamado (musculoso).

Joshua: No, pero ahí dice fuerte (GE 2, sesión 3, 06 de noviembre de 2024).

La fuerza a menudo se asocia con la capacidad de realizar tareas físicas que exigen un esfuerzo considerable, debido a estereotipos culturales que vinculan la masculinidad con la potencia física y la resistencia.

Durante las sesiones manifiestan comportamientos que incitan a la rivalidad entre compañeros. Entre juegos y risas, se confrontan mediante "retas" o desafíos que están lejos de serlo, fingiendo enojarse mutuamente para

inflar el pecho y chocar de frente. También realizan una acción similar al chocar sus frentes con fuerza y mirar fijamente a los ojos, una clara manifestación de provocación e intimidación que busca dominar al otro y ser el vencedor por fuerza física.

En contraste, profundizan sobre la fragilidad del hombre:

Investigador: ¿Cómo es un hombre frágil?

Erick: Flaquito.

Voz no identificada: Que no tiene fuerza.

Ian: Ser débil.

Horacio: Te ganan rápido.

Kevin: Flaco.

Kevin: Debilidad.

Ian: Que se deja vencer por todos (GE, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

La fragilidad masculina refuerza estereotipos culturales que asocian la masculinidad con la fuerza, la resistencia y la dominación, características típicas que describen la masculinidad hegemónica. Un "hombre frágil" es percibido como delgado, débil y fácilmente superable, visión negativa e indeseable de aquellos que no cumplen con las expectativas físicas y psicológicas de la masculinidad.

Los de mayor estatura suelen bromear y burlarse de sus compañeros y amigos que son más bajos que ellos, expresando: "yo le gano a él" y molestándolos diciendo "enano". Esto reproduce otro atributo físico importante para ser hombre, la altura, como un rasgo fundamental para demostrar la hombría hegemónica.

3.2 Los estereotipos de género y la división de trabajo

Los participantes asocian los roles laborales con una concepción binaria de género extrema y hasta limitante. A partir de la observación del trabajo desempeñado por sus padres y por el propio entorno familiar, mencionan que los hombres deben ser proveedores y las mujeres dedicarse al trabajo doméstico y al cuidado de los hijos.

Investigador: A ver, ¿cuáles crees que son las dificultades de un hombre?

Osvaldo: Es que hay veces cuando trabajan, vienen muy cansados y como carga mucho a veces se le puede dañar la cintura y también porque ellos traen la paga para comer y a veces no se alimentan bien por ir a trabajar, también como vienen tarde no comen muy bien.

Brian: Solo ellos tienen que aportar, que solo nosotros tenemos que aportar o que así se cree que tenemos que aportar el dinero a la casa.

Ian: lo más difícil pues es tal vez, en el futuro pues vas a hacer, vas a trabajar

Kevin: ...levantarte temprano pues es poco complicado, si te acostumbras pues la rifaste, ¿no?, porque ya no vas a tener sueño diario (GE, sesión 7, 15 de enero de 2025).

Respecto a los roles del hombre en la casa, plantean que el único trabajo es el aporte monetario, mientras que la mujer es la encargada del cuidado del hogar y de los hijos. Comentan acerca de los "peligros de la mujer trabajadora", así como de la división de "trabajos u ocupaciones de hombres y mujeres", clasificando dichas actividades laborales de acuerdo al sexo de las personas.

Investigador: A ver, en sus familias, ¿quién es el que aporta el dinero?

Todos: El papá.

Kevin: El marido.

Joshua: Mi papá.

Urban: Mamá. Papá y mamá.

Erick: Mi papá y mi mamá. Los dos.

Ian: Los dos ponen.

Kevin: Mi hermano. (GE 2, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

La mayor parte asocia a la figura masculina con la responsabilidad de aportar dinero al hogar, otros mencionan que la madre también se suma al papel de proveedora en la familia. Así, el hombre tiene el rol principal de proveedor económico, una creencia profundamente arraigada en los estereotipos de género tradicionales.

Cuando se les presentan escenarios imaginarios en los que sus futuras parejas podrían trabajar fuera de casa, la mayoría rechaza esta posibilidad argumentando que prefieren que sus parejas se queden en el hogar para garantizar seguridad y evitar posibles riesgos en el ámbito laboral.

Investigador: Ustedes si en algún momento estuvieran grandes, ¿quién les gustaría que aportara en su casa?, ¿ustedes?, ¿o en dado caso su mujer?, ¿nos gustaría que la pareja trabajara?

Todos: No.

Erick: Porque es su novia.

Horacio: Porque es tu esposa.

Kevin: Porque es tu responsabilidad.

Investigador: Es nuestra responsabilidad, ¿por qué?

Horacio: Porque eres el hombre de la familia.

Urban: Porque eres hombre (GE2, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

Todos respondieron que preferirían ser ellos quienes trabajen y sostengan el hogar porque, como expresa uno de ellos, es una responsabilidad adquirida por el simple hecho de ser hombres. Para profundizar un poco más en el tema, se elaboró otra pregunta hipotética:

Investigador: Y si en algún momento la situación es difícil y no tenemos un buen trabajo, pero nuestra pareja quisiera trabajar, ¿la dejamos?

Todos: No.

Investigador: ¿Qué hacemos entonces?

Ian: Ayudarle.

Urban: Cambiamos de trabajo.

Urban: Pues la mando a trabajar. Mentira, ¡no!

Horacio: Decirle que no porque puede ser peligroso (GE, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

Incluso frente a un escenario hipotético de problemas económicos, prefieren ser ellos quienes trabajen y no sus parejas. Esta postura no solo refleja una idea exagerada de protección, sino que también perpetúa la noción de que las mujeres deben permanecer en espacios privados y controlados mientras que los hombres pueden hacer presencia en la esfera pública y productiva.

Al explorar más a fondo acerca de *los peligros* de la mujer trabajadora, se cuestionó:

Investigador: ¿Peligroso por qué?

Horacio: La puede... chocar el carro. Atropellar pues.

Kevin: Manejar por las calles.

Urban: Se va en el colectivo.

Investigador: ¿Y por qué es peligroso?

Ian: Choques.

Urban: Choques.

Urban: Que vaya por calles transitadas

Horacio: Asaltos (GE2, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

No expresan razones para justificar este ideal sobreprotector, que solo termina limitando la capacidad de autorrealización y autonomía de las mujeres como trabajadoras independientes y proveedoras del hogar.

3.3 La violencia por razones de género

Los adolescentes, aunque reconocen que la violencia hacia las mujeres es inaceptable, justifican ciertos actos violentos con argumentos que responsabilizan a las víctimas.

Ian: Puede ser por su apariencia.
Horacio: Por su cuerpo y por su forma de vestir.
Ian: Por su manera de actuar.
Investigador: ¿Cuál es esa manera de actuar?
Horacio: Muy coqueta.
Voz no identificada: Por cómo camina.
Joshua: La forma de ver.
Ian: Por lo bonita que está.
Horacio: Porque visten con ropa chiquita.
Erick: Porque usan vestidos ajustados.
Kevin: Faldas más arriba de lo normal.
Horacio: Eh, por ir descuidadas (GE2, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

Al abordar las posibles causas o desencadenantes de actos violentos hacia las mujeres, se enfocan particularmente en su apariencia física, resaltando la forma de vestir, la forma de actuar o caminar, o simplemente contando con características físicas llamativas y exuberantes. El hecho de que vistan ropas ajustadas o faldas muy cortas, se muestren coquetas hacia los hombres son razones suficientes para ello. Estos discursos, lejos de desafiar patrones machistas y patriarcales, reproducen ideas que revictimizan a la víctima y justifican al agresor.

Durante una de las sesiones, se expuso otro escenario hipotético para reflexionar sobre el abuso sexual:

Investigador: ¿Por qué? Sí, yo veo una persona mujer y me coquetea, ¿tengo el derecho de hacer algo?
Todos: No.
Investigador: ¿Por qué no? Sí, yo veo... a ver, por ejemplo, si yo veo una mujer con un cuerpo bonito, ¿tengo derecho a hacer algo?
Todos: No.
Erick: Porque hay que tener respeto.
Investigador: ¿Me está llamando a hacer eso?
Todos: No.
Horacio: No, no, no, eso no, es malo.
Investigador: Que vista así, ¿me llama a hacer eso?
Todos: No.
Joshua: Aunque nos parezca bonita, no podemos hacer eso (GE2, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

Su reflexión final es que nada justifica un acto de violación y que este tipo de violencia es un acto reprobable, traumático para las mujeres, remarcando que nadie tiene el derecho a hacerle daño a otra persona independientemente de su forma de vestir, la apariencia o por el simple hecho de ser mujer. Pronto se planteó en el centro de la charla un tema similar: la violación en hombres:

Investigador: Ahora, a los hombres, ¿les puede pasar eso?
Todos: Sí.
Investigador: ¿Y por qué creen ustedes?
Ian: Porque son gays.
Joshua: Hay hombres que no se pueden defender por flaquitos, y la mujer se aprovecha y hace lo que ya sabe.
Kevin: Una mujer puede violar a un hombre.
Ian: Se aprovechan de sus cuerpos, de su forma de ser.
Ian: Por cómo actúan.
Luis: Por cómo son (GE2, sesión 4, 13 de noviembre de 2024).

Los participantes argumentan que los hombres también pueden ser víctimas de una agresión sexual, igual que las mujeres; refieren que aspectos como la apariencia, la forma de comportarse, la vulnerabilidad física e incluso la orientación homosexual los hacen propensos a este tipo de abusos.

Mencionan que los hombres físicamente débiles y chillones son propensos a sufrir abuso sexual, aunque consideran que son los homosexuales quienes sufren las violaciones. En cuanto a la homofobia, esta se manifiesta

en diversas formas, desde comentarios o actitudes despectivas e incluso en la realización de actos violentos físicos y psicológicos contra quienes se identifican como homosexuales.

Investigador: A ver, estábamos diciendo, ¿por qué utilizan la palabra gay, *mampo*, todo eso como insulto?

Oliver: No sé.

Abraham: Que él y el Che Guadalupe se besan y ya son gays.

Investigador: ¿Ustedes han conocido a una persona homosexual?

José Gpe: Sí, el Diego.

Oliver: No, solo porque le gusta estar con mujeres no significa que sea gay, ¿verdad, profe?

Fátima: A ver lo que tú dices, ¿cómo identificas a una persona, a un hombre que es gay?, ¿cómo sabes que es gay?, ¿cómo lo identificas?

Abraham: Por su forma de ser.

José Gpe: Su forma de vestir.

Investigador: A ver, ¿cómo viste un hombre homosexual?

José Gpe: A ver, de su cabello, que lo pone... Como mujer, siempre viste mujer.

(GE2, sesión 6, 04 de diciembre de 2024).

Los participantes definen a los homosexuales a través de estereotipos y prejuicios que se parecen considerablemente a lo que culturalmente se acepta que usen, hagan o se comporten las mujeres.

Investigador: A ver, ¿ustedes han visto a una persona homosexual?

Erick: Sí.

Ian: Sí.

Urban: También hay trans.

Investigador: ¿Cómo se ve?

Ian: Normal.

Brian: Se comporta de forma diferente.

Investigador: ¿Cómo se comportan?

Brian: Como mujeres.

Investigador: ¿Qué más?, ¿cómo se visten?

Erick: Se ponen pelucas.

Ian: Se ponen ropa de mujer o pelucas.

Investigador: ¿Así han visto a las personas homosexuales?, ¿siempre se van a vestir de mujer?

Brian: O a veces están con ropa de hombre y con bolsas así de mujer (GE2, sesión 6, 04 de diciembre de 2024).

Los adolescentes presentan una imagen estereotipada de la homosexualidad masculina, calificando a los gays como hombres demasiado afeminados, denominando indiferenciadamente a las mujeres transexuales o a los varones travestis como gays.

Investigador: ...vamos a entrar con el insulto de "gay". ¿Cómo es una persona gay?

Horacio: Que se viste de mujer o se pone pelucas para parecer mujer.

Kevin: O si no, se cambian de partes íntimas.

Horacio: O tener chichi. Como las que se ven en las esquinas, son hombres. (GE2, sesión 6, 04 de diciembre de 2024).

El uso de la palabra "gay" como insulto muestra la normalización de la homofobia en el lenguaje coloquial de los participantes; se le asocia con estereotipos como el uso de vestimenta femenina, la actitud afeminada, pintarse las uñas o el uso de pelucas, etcétera, evidenciando falta de comprensión y conocimiento sobre la diversidad sexual y sus expresiones.

Piensen que la homosexualidad no es normal, aunque sean aparentemente tolerantes hacia las personas con esta orientación sexual, no expresan argumentos de por qué la homosexualidad masculina es "incorrecta". Los diálogos dejan de manifiesto un tema muy poco abordado sobre las identidades sexuales y de género, rigiéndose por los aprendizajes familiares y religiosos con los que se han criado.

Durante nuestra estancia en la escuela observamos constante competitividad, en que frecuentemente se menciona quién es mejor que otro, situaciones de acoso hacia las compañeras, como chiflidos y comentarios degradantes, en sus conversaciones. Algunos describían a las compañeras con palabras obscenas, relacionadas únicamente con su condición de mujeres, o descalificaban a aquellas que no les prestaban atención. Este tipo de acciones evidencian la compleja trama de machismo, desigualdad y violencia hacia las mujeres.

4. Notas para la discusión y análisis

Para atender las voces de los escolares, es indispensable no pensar a priori en categorías teóricas que expliquen sus expresiones y prácticas, es más importante preguntarse: ¿cómo se conciben? y ¿qué dicen sobre sí mismos? Su voz es una construcción en tránsito, permeable a la escucha y a la propia escucha de lo dicho, que asume e interpela las prácticas y lo conocido en el reducto de sus familias y vecindarios. Por ello, cuando se advierte la dominación como el componente esencial a partir del cual se conciben los escolares y su reiterada manifestación verbal, física y simbólica de fuerza, coadyuvan al mantenimiento de una ideología de superioridad y dominio; no obstante, hacerlo no es únicamente la respuesta a un mandato social que lo constituye como hombre, sino que es el preámbulo para su participación y reconocimiento en el entorno escolar y comunitario urbano marginal, que tiene el imperativo de la proveeduría, ya que, para muchos de ellos, la vida en pareja y la conformación de una familia inicia a muy temprana edad, comúnmente antes de los 20 años. Al respecto, Manzelli (2006) explica esta condición por la exigencia de independencia económica masculina; así, el trabajo, no la escuela, sea que esta facilite o no su inserción laboral, es su preocupación (Vázquez-Russi, 2020).

Uno de los ámbitos que reflejan su concepción como hombres es el de las prácticas corporales (Rivarola, 2019; Solís y Martínez, 2018), de fuerza, ensanchamiento físico, gritos con los que muestran a otros y a sí mismos su dominio (Tobón et al., 2009), a través de rituales de competencia sufragados por la transformación de los cuerpos, pero asentados en otros dispositivos como las posesiones, la autosuficiencia, su capacidad de raciocinio o inteligencia, así como de mostrarse agresivo y violento (Segato, 2010). Tener que ser fuerte se emparenta con tener que ser proveedor.

La alusión al cuerpo es el sustento para caracterizar la oposición heterosexual que recorre las ideas, representaciones y discursos de los escolares (Connell, 2002). De las consideraciones fenotípicas y morfológicas, el análisis se traslada a otros aspectos como la identidad, la dominación, lo que desdibuja y escinde las relaciones que la cultura y la estructura social confieren a los cuerpos y los géneros, lo que Cruz (2006, p. 2) inscribe "en la historia personal y colectiva de los sujetos".

Cuerpo y sexualidad son la constante para caracterizar la condición de seducción de las mujeres, es un capital simbólico que se posee como objeto, de ahí que cualquier alusión a violencia, abuso o acoso no se considere sino desde el uso legitimado en su condición de hombre, de dichos cuerpos. Los escolares con orientación homosexual son sujetos de violencia, discriminación y rechazo, aun más que las mujeres, ya que ser hombre es no ser homosexual, niño o mujer (Manzelli, 2006).

El lugar transicional que se les asigna como adolescentes, posterga el reconocimiento de su ciudadanía y posibilidades de acción política; de modo que, en la escuela se organiza, lo ya conformado previamente a través de su socialización primaria en sus familias y vecindario. Se continúa en el ejercicio de roles y estereotipos tipificados para ellos, lo que reproduce el sistema patriarcal. De este modo, la escuela se desarrolla en una tradición pedagógica que se opone y se distancia de la vivencia de los estudiantes, ya que "conserva las huellas del momento fundacional de la escuela misma: homogeneidad, sistematicidad, continuidad, coherencia, orden y secuencia únicos, entre otros. Mientras tanto, las nuevas generaciones de adolescentes son portadoras de culturas diversas, fragmentadas, flexibles, móviles e inestables" (Rivarola, 2019, p. 7); en otras palabras, una reproducción de desigualdades y no reconocimiento de las relaciones de poder, en las que las autoridades asumen un rol central (Islas, 2024).

En este sentido, el diálogo, la escucha y la reflexión sobre las diversas formas de participación, de reconocimiento social para sí y de los otros, de la demanda autoimpuesta de vida en pareja y conformación de una familia, en estrecha relación con el inicio de la vida sexual y su representación cosificada de las mujeres y cuerpos feminizados, son aspectos que evidencian su decir y sus prácticas sobre sí, por lo que la continuidad del trabajo es la apuesta para resignificar y subvertir lo hegemónicamente masculino y posibilitar prácticas alternas de masculinidad.

5. Conclusiones

La vivencia de la masculinidad adolescente está profundamente matizada por la cultura, la comunidad o el barrio, la socialización familiar y escolar que refuerzan los modelos tradicionales de género. Sus discursos revelan cómo la masculinidad hegemónica, descrita por Connell (2002), se manifiesta en atributos como la fuerza física, la represión emocional, la competitividad y la dominación sobre mujeres y pares varones. Estos hallazgos coinciden con lo señalado por Fernández (2012) y Venegas (2020), quienes también refieren que, durante la adolescencia, se impone un "deber ser" masculino ligado al control y a la heterosexualidad obligatoria, castigando toda desviación con la feminización.

Desde una mirada decolonial, los resultados ponen de relieve lo planteado por Lugones (2008) respecto a la colonialidad del género, en tanto que los adolescentes reproducen estereotipos que naturalizan la división sexual del trabajo y justifican la subordinación de las mujeres. La persistencia de estas concepciones también se relaciona con lo señalado por Cerón y Morrison (2024), al mostrar que la ocupación y los roles laborales siguen siendo reproductores de género. En este sentido, el contexto urbano marginal de Chiapas aporta un elemento particular: la presión temprana por asumir la proveeduría como mandato masculino, lo que intensifica la asociación entre masculinidad, cuerpo y trabajo.

Respecto a la violencia de género, los discursos muestran tensiones. Aunque los adolescentes reconocen que la violencia hacia las mujeres es incorrecta, en varios momentos tienden a revictimizarlas por su vestimenta o comportamiento. Este patrón también es señalado por Villaseñor-Farías (2003) y Recalde (2013), reflejo de los estereotipos patriarcales vigentes. En cuanto a la diversidad sexual, la homofobia evidenciada en el lenguaje cotidiano ("gay" como insulto) da cuenta de una comprensión limitada y prejuiciosa de la homosexualidad masculina, lo que confirma la necesidad de abrir espacios educativos para el reconocimiento y respeto a las identidades sexogenéricas.

El diálogo horizontal implementado en esta investigación generó momentos de autoexploración y cuestionamiento entre los jóvenes para construir sentidos alternativos de lo masculino (Corona, 2020; Segato, 2010). Caraballo (2015) sostiene que la reflexión sobre discursos identitarios alternos al modelo hegemónico de masculinidad es una vía para disminuir la violencia.

Finalmente, se identifican varias líneas de acción y de investigación futuras.

- Profundizar en cómo las adolescentes de contextos similares y otros rurales viven y perciben la masculinidad, para comprender el carácter relacional de la construcción de género.
- Diseñar e implementar estrategias pedagógicas críticas y horizontales en escuelas que permitan reflexionar sobre la perspectiva de género y diversidad sexual desde edades tempranas.
- Incorporar metodologías participativas con familias y comunidades, que cuestionen colectivamente la división sexual del trabajo y los estereotipos que sostienen la violencia de género.

Referencias

- Arias Castro, B. A. (2020). Colonialidad y reistencia. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(90), 290-300. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=27965038022>.
- Bard-Wigdor, G. (2023). Capítulo 11. Ellos no quieren perder: Abordajes feministas de las violencias por razones de género y la masculinidad. En, G. A. García Lara, O. Cruz Pérez, S. Hernández Solís y J. Ocaña Zúñiga (coords.), *Violencias, resistencias y disidencias. Voces, sentires y miradas desde el Sur* (pp. 169-189). Lito-Grapo, Grañén Porrúa / UNICACH.
- Briones, C. (2020). La horizontalidad como horizonte de trabajo. En, I. Cornejo y M. Rufer (coords.), *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología* (pp. 59-92). CALAS / CLACSO.
- Caraballo, P. (2015). El cuerpo malandro. Violencia e identidad masculina en el barrio. *Espacio Abierto*, 24 (3), 141-158 <https://www.redalyc.org/pdf/122/12242627008.pdf>.
- Cerón, N. P. y Morrison, R. (2024). La ocupación como reproductora del género: una aproximación a la masculinidad hegemónica. *Cadernos Brasileiros de Terapia Ocupacional*, 32. <https://doi.org/10.1590/2526-8910.ctoao279936443>.
- Chiodi, A. C., Fabbri, L. y Sánchez, A. S. (2019). *Varones y masculinidad(es). Herramientas pedagógicas para facilitar talleres con adolescentes y jóvenes*. Lapis.
- Connell, R. W. (2002). *Masculinidades*. UNAM.
- Corona Berkin, S. (2019). *Producción horizontal del conocimiento*. CALAS.
- Corona Berkin, S. (2020). Investigar en el lado oscuro de la horizontalidad. En, I. Cornejo y M. Rufer (coords.), *Horizontalidad: hacia una crítica de la metodología* (pp. 27-58). CALAS / CLACSO
- Corona Berkin, S. y Kaltmeier, O (2012). *En diálogo. Metodologías horizontales en ciencias sociales y culturales*. GEDISA.
- Cruz Sierra, S. (2006). Cuerpo, masculinidad y jóvenes. Iberofórum. *Revista de Ciencias Sociales de la Universidad Iberoamericana*, I(1) 1-9. <https://www.redalyc.org/pdf/2110/211015574006.pdf>.
- Cruz Sierra, S. (2014). Violencia y jóvenes: pandilla e identidad masculina en Ciudad Juárez. *Revista Mexicana de Sociología*, 76(4), 613-637. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rms/v76n4/v76n4a4.pdf>.
- De Souza Santos, B. (2022). *Poscolonialismo, descolonialidad y epistemologías del Sur*. CLACSO Coimbra / Centro de Estudios Sociales (CES).
- Fernández, M. C. (2012). Indicadores aplicados a la visión dominante de la masculinidad por adolescentes de educación secundaria. La importancia del "deber ser" hombre. *Última Década*, 20(36), 141-162. <https://doi.org/10.4067/s0718-22362012000100007>.
- Figueroa-Perea, J., (2016). Algunas reflexiones para dialogar sobre el patriarcado desde el estudio y el trabajo con varones y masculinidades. *Sexualidad, Salud y Sociedad - Revista Latinoamericana*, (22), 221-248. <https://doi.org/10.1590/1984-6487.sess.2016.22.10.a>.
- García Lara, G. A. (2018). Capítulo 15. Afectos en sujetos de la violencia escolar: de lo visible a lo oculto. En, G. A. García Lara y O. Cruz Pérez (coords.), *Sociedad y violencia: sujetos, prácticas y discursos* (pp. 202-213). Manual Moderno.
- García Lara, G. A., Hernández Solís, S. y Ocaña Zúñiga, J. (2024). Capítulo 1. Sujeción estructural y herencia colonial universitaria. Hendeduras de resistencias y rupturas. En, G. A. García Lara, S. Hernández Solís y O. Cruz Pérez (coords.), *La universidad, sus procesos y problemáticas psicosociales. Violencia, tramas y subjetivación* (pp. 29-52). UNICACH.

- García-Villanueva, J. (Coord.). (2022). *Género en educación: experiencias y propuestas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- García-Villanueva, J., Calzada Alfaro, I. Y. B., Gutiérrez García, K. M. y Hernández Ramírez, C. I. (2022). Discursos de construcción de masculinidades en un grupo de estudiantes de bachillerato del Estado de México. *Revista de Investigación*, 46(106), 155–176. <https://doi.org/10.56219/revistasdeinvestigacin.v46i106.1708>.
- García-Villanueva, J., Ito Sugiyama, M. E. R. (2009). Hombre joven: propuestas de una categoría para la investigación social. *Revista de Estudios de Género. La ventana*, III (29), 67-108 <https://revistalaventana.cucsh.udg.mx/index.php/LV/article/view/989/6035>.
- García-Villanueva, J., López Segura, I. E. y Callejo García, J. (2010). Hombres jóvenes de la Ciudad de México: juventud e identidad masculina. *Culturales*, VI(11), 83-128. <https://www.redalyc.org/pdf/694/69415134006.pdf>.
- García-Villanueva, J., Moreno García, D. y Hernández Ramírez, C. I. (coords.). (2024). *Género en educación: espacio, identidad e intervención*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Islas Vela, D. R. (2024). Espacio escolar, sexualidades y género. Habitar la escuela: desigualdades y relaciones de poder. En, J. García Villanueva, D. Moreno García, C. I. Hernández Ramírez (coords.), *Género en educación: espacio, identidad e intervención* (pp. 243-268). Universidad Pedagógica Nacional.
- Korol, C. (2016). *Feminismos populares. Pedagogías y políticas*. Editorial Chirimbote.
- Lugo, C. (1985). Machismo y violencia. *Nueva Sociedad*, 78(3), 40-47.
- Lugones, M. (2008). Colonialidad y género. *Tábula Rasa*, 9, 73-102. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1794-24892008000200006&lng=en&tlng=es.
- Manzelli, H. (2006). Sobre los significados de ser hombre en varones jóvenes en el área metropolitana de Buenos Aires. *Revista. Estudios Feministas*, 14(1), 219-242. <https://www.redalyc.org/pdf/381/38114112.pdf>.
- Martínez, M.F., & Carmona, J.A. (2023). Masculinidades y perspectiva decolonial en América Latina. *Masculinities & Social Change*, 12 (3), 273-292 <https://hipatiapress.com/hpjournals/index.php/mcs/article/view/11708/4330>.
- MarketDataMéxico. (n.d.). *Colonia Las Granjas, Tuxtla Gutiérrez, en Chiapas*. MarketDataMéxico. <https://www.marketdatamexico.com/es/article/Colonia-Las-Granjas-Tuxtla-Gutierrez-Chiapas>.
- Montesinos, R. (2002). Masculinidad y Juventud. La identidad genérica y sus conflictos. En, A. Nateras (coord.), *Jóvenes, cultura e identidades urbanas*. (pp. 327-344). UNAM-Porrúa.
- Núñez Noriega, G. (2016). Los estudios de género de los hombres y las masculinidades: ¿qué son y qué estudian? *Culturales*, 4, 9-31. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-11912016000100009&lng=es&tlng=es.
- Pavón-Cuéllar, D. (2022). Ontología del capitalismo: violencia estructural y reducción del ser al goce del capital. *Castalia, Revista de Psicología de la Academia*, 39, 9-18. <https://doi.org/10.25074/07198051.39.2385>.
- Quijano, A. (2014). *Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder*. CLACSO.
- Recalde Cerda, C. E. (2013). *La reproducción del discurso patriarcal y machista en los medios de comunicación. Análisis crítico del discurso del programa Mi Recinto* [Tesis de Comunicación Social], Universidad Central de Ecuador. <https://www.dspace.uce.edu.ec/server/api/core/bitstreams/aad87af2-d494-453e-ae3-909e726fe9da/content>.

- Rivarola, D. (2019). La construcción de la masculinidad de los varones adolescentes en la escuela secundaria. Aportes teóricos, reflexiones, encuentros y desencuentros desde una perspectiva de género situada. Saberes y prácticas. *Revista de Filosofía y Educación*, 4, 1-11. <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/saberesypracticas/article/view/2113/2304>.
- Segato, R. L. (2010). *Las estructuras elementales de la violencia*. Prometeo.
- Solís Domínguez, D. y Martínez Lozano, C.P. (2018). La masculinidad en escuelas secundarias públicas de San Luis Potosí, México. *Masculinities and Social Change*, 7(2), 124-152. <http://doi.org/10.17583/MCS.2018.3329>.
- Tobón Lotero, J. D., Loaiza Tangarife, D., Villa Acevedo, C., Avendaño Duque, C., Gómez Piedrahita, M., Navia Cújar, M. F. (2009). Representaciones sociales sobre la construcción del rol masculino en hombres adolescentes escolarizados en el municipio de Medellín. *CES Psicología*, 2(1), 3-19. <https://www.redalyc.org/pdf/4235/423539414002.pdf>.
- Vásquez-Russi, C. M. (2020). Enseñanzas y aprendizajes sobre la Cátedra de la paz en Colombia. *Educación y Educadores*, 23(2), 221-239. <https://doi.org/10.5294/edu.2020.23.2.4>.
- Venegas, M. (2020). La masculinidad como máscara: clase, género y sexualidad en las masculinidades adolescentes. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, 27, 1. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352020000100120.
- Villaseñor-Farías, M. (2003). Masculinidad, sexualidad, poder y violencia: análisis de significados en adolescentes. *Salud Pública de México*, 45, S44-S57. <https://doi.org/10.1590/s0036-36342003000700008>.
- Wa Thiong'o, N. (2015). *Descolonizar la mente. La política lingüística de la literatura africana*. Penguin Random House.
- Zebadua Carbonell, J. P. y Castillo Hernández, A. L. (2021). Juventudes y masculinidades desde los márgenes. Experiencias socioculturales de jóvenes en reclusión. Nóesis. *Revista de Ciencias Sociales y Humanidades*, 25(50-1), 79-98. <https://doi.org/10.20983/noesis.2016.21.4>.

Contribución de los autores

Germán Alejandro García Lara: Conceptualización – Curación de datos – Análisis formal – Metodología – Supervisión – Redacción, revisión y edición.

Fátima Guadalupe López Aguilar: Investigación —Curación de datos – Análisis formal –Redacción del borrador original – Visualización.

Mauricio Alejandro Medina Soria: Investigación —Curación de datos – Análisis formal –Redacción del borrador original – Visualización.

Irma Hernández Solís: Conceptualización —Metodología – Validación – Redacción, revisión y edición.

Implicaciones éticas

No existen implicaciones éticas por declarar en la elaboración o publicación de este artículo.

Financiación

Este trabajo fue financiado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación de México, en la convocatoria de Investigación Humanística 2025, modalidad Grupo de investigación, del proyecto denominado: Acompañamiento comunitario ante la violencia, la mejora de la salud y el desarrollo de talleres productivos de economía solidaria en colonias urbano-marginales de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, el cual fue registrado con la clave IH-2025-G-257.

Conflictos de interés

Los autores declaran no tener conflictos de interés en relación con la elaboración o publicación de este artículo.

Agradecimientos

Agradecemos a los estudiantes participantes por su disposición y compromiso durante la investigación, así como al equipo de trabajo que colabora en este proyecto. El estudio forma parte de la investigación con clave: IH-2025-G-257 denominada: *Acompañamiento comunitario ante la violencia, la mejora a la salud y el desarrollo de talleres productivos de economía solidaria en colonias urbano-marginales de Tuxtla Gutiérrez, Chiapas, México*, y fue financiado por la Secretaría de Ciencia, Humanidades, Tecnología e Innovación (SECIHTI) de México.