

La formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria

Training for citizenship in gender equality at elementary education

DENYS SERRANO ARENAS*

AZUCENA DE LA CONCEPCIÓN OCHOA CERVANTES**

La igualdad de género es un propósito desde las políticas educativas dirigidas a la eliminación de desigualdades socioculturales que limitan el ejercicio de derechos de la niñez. En la actualidad, perviven estereotipos de género que legitiman los roles ejercidos por niñas y niños que limitan las formas de participación y propician distintos niveles de exclusión en la convivencia escolar. El objetivo de este trabajo es analizar las percepciones de un grupo de estudiantes de sexto grado sobre la forma en que deben participar en las dinámicas escolares por su condición de género a fin de identificar los estereotipos que influyen en la práctica de su participación. Se realizó un estudio descriptivo mediante un cuestionario tipo Likert a 64 estudiantes. Los resultados muestran que se reproducen estereotipos de género que dotan a los niños de mayor facilidad y libertad para expresarse, así como para tomar decisiones. También se identificaron modificaciones en los roles de cuidado, dentro de los cuales los hombres comienzan a tener mayor injerencia. Estos estereotipos representan dificultades estructurales para el autorreconocimiento de las capacidades participativas de niñas y niños. Se recomienda tomar a la participación como elemento fundamental para el ejercicio de la ciudadanía en igualdad de género.

Palabras clave:
igualdad de género,
participación estudiantil,
estereotipos de género, formación para la ciudadanía

Recibido: 26 de octubre de 2022 | **Aceptado para publicarse:** 8 de mayo de 2023 |

Publicado: 18 de mayo de 2023

Cómo citar: Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. C. (2023). Formación para la ciudadanía en igualdad de género en educación primaria. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (60), e1498. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2023\)0060-012](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2023)0060-012)

Gender equality is a purpose from educational policies aimed to eliminating sociocultural inequalities that limit the exercise of children's rights. At present, gender stereotypes that legitimize the roles exercised by girls and boys that limit the forms of participation persist, promoting different levels of exclusion in school life. The objective of this work is to analyze the perceptions of a group of sixth grade students, about how they consider they should participate in school dynamics due to their gender condition, to detect those stereotypes that influence the practice of their participation. A descriptive study was carried out using a Likert-type questionnaire to 64 students. The results show that gender stereotypes are reproduced that provide children with greater ease and freedom to express themselves, as well as to make decisions. Modifications in the care roles were also identified, within which, they begin to have greater interference. In parallel, it was found that these stereotypes represent structural difficulties for the self-recognition of the participatory capacities of girls. It is recommended to take participation as a fundamental element for the exercise of citizenship in gender equality.

Keywords:

*gender equality,
student
participation,
gender stereotypes,
training for
citizenship*

* Doctora en Ciencias en Educación Agrícola Superior. Profesora en el programa educativo de Ciencias de la Educación. Coordinadora de la maestría en Educación en la Facultad de Ciencias Administrativas y Sociales de la Universidad Autónoma de Baja California. Miembro del Sistema Nacional de Investigadores, con la distinción de candidata. Línea de investigación: inclusión educativa enfocada en la participación de la niñez. Correo electrónico: denys.serrano@uabc.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0002-4379-8863>

** Doctora en Psicología y Educación por la Facultad de Psicología de la Universidad Autónoma de Querétaro (UAQ). Docente en la misma universidad. Fundadora y coordinadora del Observatorio de la Convivencia Escolar de la UAQ. Integrante del comité directivo de la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar, de la Cátedra Unesco de la Juventud, Educación y Sociedad y de la Red Mexicana de Aprendizaje y Servicio. Reconocimiento de Investigadora Nacional nivel 2 por el Conacyt. Líneas de investigación: ciudadanía, participación y convivencia en niños, niñas y adolescentes. Correo electrónico: azus@uaq.edu.mx / <https://orcid.org/0000-0003-4515-9069>



INTRODUCCIÓN

Los derechos humanos son imperativos éticos que otorgan un estatus de igualdad a todas las personas para ampliar el marco de libertades sustantivas a fin de garantizar el acceso a la dignidad humana por medio de la libertad y la igualdad ciudadana (Nussbaum, 2012; Sen, 2009). Sin embargo, algunos factores socioculturales pueden obstaculizar el ejercicio de derechos en igualdad, y los más visibles están vinculados a condiciones de género. Estos factores aluden a dos estructuras principales: por un lado, las características y los roles que la sociedad confiere a las personas en función de la asignación de géneros (Pastor-Vicedo et al., 2019) y, por otro, la configuración de relaciones desiguales de poder que se gestan en la interacción, principalmente de carácter binario (Lamas, 2013).

Según Bourdieu (2000), estas relaciones se caracterizan por luchas de dominación que, a través de la violencia simbólica, se instauran en las estructuras de las instituciones sociales (familia, escuela, sociedad). De la misma manera, estas luchas son intrínsecas a las subjetividades que devienen en prácticas opresoras y restrictivas, las cuales reproducen desigualdades entre hombres y mujeres (Segato, 2018).

Por tanto, en la socialización de la vida institucionalizada se reproducen estereotipos de género, entendidos como las creencias que delimitan los roles que ejercen las personas y son adjudicados en función de una categoría sexogenérica (Amorós, 2005). La escuela, de manera implícita, participa en la reproducción de dispositivos sociales de género que arraigan cualidades de lo masculino y lo femenino (Cazares-Palacios et al., 2022); esto delimita comportamientos impulsados en el currículo oculto (Pérez y Heredia, 2020).

Algunas prácticas reforzadoras de estos estereotipos suceden cuando los profesores como figuras de autoridad estimulan comportamientos en la niñez a partir de lo que esperan en función de su género, y discriminan capacidades e intereses diversos mostrados por niñas y niños (Rosales-Mendoza y Salinas-Quiroz, 2017). Además de lo anterior, en los libros de texto prevalecen contenidos que posicionan a las mujeres en roles tradicionales asociados al cuidado del hogar, la limpieza o mediante el ejercicio de profesiones relacionadas con lo femenino, además de que contienen menor representación que los hombres (Villodre et al., 2021).

Estas creencias estereotipadas también influyen en las aspiraciones ocupacionales de la niñez. Mientras que las niñas se orientan hacia profesiones y oficios relacionados con el cuidado o la belleza, como veterinaria, maestra, enfermera, los niños prefieren labores asociadas a la fuerza física, como ser deportista, bombero y policía (Chambers et al., 2018). Lo anterior muestra cómo los estereotipos de género influyen de manera heterónoma en lo que niñas y niños planean para su vida adulta, lo cual niega el anhelo de su autorrealización por intereses propios. Para Fraser y Honnet (2006), estas condiciones enraizadas en la estructura social constituyen una forma de agravio a la que denominan injusticia cultural.

Ante la necesidad de evitar la reproducción de desigualdades estructurales entre hombres y mujeres, han surgido diversas acciones internacionales y nacionales que atienden la igualdad de género como un tema prioritario. Algunos ejemplos de lo

anterior son los Objetivos de Desarrollo Sustentable, que privilegian esta problemática como parte primordial de la agenda internacional, de lo cual se desprenden acciones en la política educativa (Gómez, 2018).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP) ha actualizado los planes y programas de estudio de educación básica a nivel nacional, planteados en el nuevo marco curricular, que considera la igualdad de género como un eje articulador del currículo escolar, el cual debe ser integrado en el aula como contenido transversal en todo el proceso educativo para trabajar en la eliminación de desigualdades históricas que han vivido las mujeres y, con ello, acortar las brechas de género (SEP, 2021).

La construcción de entornos educativos en igualdad de género determina el acceso de “reglas de convivencia más equitativas donde la diferencia sexual sea reconocida y no utilizada para establecer desigualdad” (Lamas, 2013, p. 19). De esta manera, trabajar por la igualdad de género implica la construcción de entornos educativos democráticos que permitan el acceso a las mismas oportunidades de participación entre los estudiantes.

Derivado de lo anterior, el objetivo de nuestro trabajo es identificar los estereotipos de género interiorizados por niñas y niños en la práctica de su participación escolar a fin de comprender los retos que implica la formación para la ciudadanía en igualdad de género en la educación primaria.

LA FORMACIÓN PARA LA CIUDADANÍA EN NIÑAS Y NIÑOS

La ciudadanía constituye uno de los fundamentos del ejercicio democrático, ya que es la práctica que permite unir al individualismo moral de los sujetos con la racionalidad instrumental de las instituciones (Palazuelos, 2019). En este sentido, la disputa entre el género como dimensión subjetiva y como estereotipo impuesto deviene en procesos de modernización; en este punto, la neutralidad ética puede eclosionar a favor de la igualdad (CEPAL, 2003). Por tanto, la igualdad de género es una de las bases para el ejercicio de la ciudadanía en contextos democráticos; es “una manera de vivir, una manera de relacionarse con otros en medio de las diferencias, del pluralismo y la otredad, una forma de atender y administrar los conflictos y construir espacios de convivencia pacífica” (Gutiérrez, 2009, p. 124).

La Convención de los Derechos de las Niñas y los Niños otorga una relación en paridad e igualdad entre adultos y niñez, pues ambos actores se consideran sujetos de derechos. A partir de ello, se han redactado diversos documentos en las políticas nacionales y en el currículo escolar que promueven la formación para la ciudadanía desde la infancia con la finalidad de disminuir los problemas de desafección ciudadana que caracteriza a las democracias contemporáneas (Novella et al., 2021).

En la actualidad, el debate acerca de la formación para la ciudadanía desde la niñez ha centrado su atención en el ejercicio de derechos, en especial los relacionados con la participación (Ochoa, 2019, 2021; Ochoa et al., 2020). Algunos estudios sugieren que la participación es un derecho habilitante de otros derechos, ya que permite a niñas y niños hacer frente a las problemáticas de su cotidianidad y espacios de desarrollo al promover su expresión y toma de decisiones en todo proceso que los involucre (Lansdown, 2014; Liebel, 2022).

De acuerdo con Robirosa et al. (1990), la participación de las niñas y los niños se puede entender en tres rubros: el sentido de pertenencia, tener injerencia en la toma de decisiones vinculadas con los procesos de adaptación e influir en la conformación de su entorno a partir de sus acciones. En este aspecto, dicha participación implica que niños y niñas sean tomados en cuenta como integrantes de la comunidad, conformar sus identidades desde el conocimiento de sí mismos y su medio, además de tener la posibilidad de actuar conforme a sus intereses individuales o colectivos como etario social.

Es importante considerar que un rasgo significativo que asumen las niñas y los niños en torno a su propia participación en las instituciones educativas consiste en apoyar a sus pares y profesores en actividades escolares (Serrano et al., 2019), pues, a partir de apoyar a otros, desarrollan un sentido de pertenencia, visibilizan las características culturales que conforman sus identidades y las socializan en su ámbito inmediato; de esta manera, logran ser valorados con base en la aportación que ofrecen a la colectividad desde sus aptitudes individuales.

OBSTÁCULOS DE LA CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA EN LAS ESCUELAS

Las escuelas son espacios donde confluyen prácticas, valores, reglas y códigos culturales particulares que enmarcan la convivencia (Erstad et al., 2021). Existen dos saberes principales que delinean estas prácticas: el saber legítimo y el currículo oculto. El primero refiere el conocimiento oficial que explica el conjunto de contenidos escolares, mientras que el segundo alude a las enseñanzas de las relaciones sociales, con los otros y con el mundo (Giroux et al., 2021).

El currículo oculto reproduce prácticas educativas basadas en los aspectos axiológicos preponderantes de la comunidad, arraigados en su cultura y que se transmiten de forma inconsciente por estudiantes, profesores, familiares, entre otros (Bourdieu, 2011; Giroux, 1986; Giroux et al., 2021; Ávila, 2005). Una parte importante de este marco axiológico genera nociones sobre el deber ser de la masculinidad y la femineidad, y reproduce desigualdades de género, las cuales tienden a reforzar estereotipos, orientar gustos, preferencias y comportamientos que moldean aptitudes y capacidades (Rodríguez y Pease, 2020).

De esta manera, en la escuela se normalizan violencias simbólicas que se hacen tangibles en pequeñas molestias cotidianas, cuyos efectos son la falta de reconocimiento entre pares, así como baja confianza en lo que las niñas y los niños pueden hacer o lograr (Mingo, 2010).

Derivado de lo anterior, la enseñanza asimétrica de las normas y los valores reproduce patrones de comportamiento que agravan el posicionamiento social de niñas y niños, lo cual “incide en el sentido de la propia identidad, en la medida que en ésta constituye el núcleo de autorrespeto sin los cuales los humanos no pueden mantener su integridad moral” (Amorós, 1998, p. 40).

Un mecanismo para reconocer estos imperativos culturales que parten de la hegemonía se fundamenta en el cuestionamiento en torno a ¿quién se beneficia de la permanencia de este marco axiológico?, ¿cómo se desarrollan y persisten dichos imperativos en la escuela? (Pulerwitz et al., 2019). Responder a estas

preguntas permite visibilizar las estructuras culturales que reproducen la desigualdad por condición de género en el interior de las escuelas y que merman el ejercicio democrático entre estudiantes. Esto, con la intención de no reproducir injusticias culturales que asocian a las mujeres con minusvalía y restricciones de derechos que no están justificadas en sus capacidades o intereses, así como las limitaciones a otras conductas en niños que no les permiten desarrollar sensibilidad o expresiones de emotividad.

Por tanto, se aprecia que en las escuelas perviven prácticas que obstaculizan el ejercicio democrático en sus estudiantes, que, por medio de la asignación de roles de género, se les restringe un pleno desarrollo de su libre expresión, lo cual les niega un reconocimiento al tiempo que afecta el ejercicio de sus derechos y entorpece su participación, así como las posibilidades de aportar a la institución desde su propia condición como actores sociales.

LA IGUALDAD DE GÉNERO EN EL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA EN LA ESCUELA

La ciudadanía en los entornos educativos implica que el estudiantado pueda acceder a mayores marcos de justicia a partir de condiciones y oportunidades óptimas para ejercer sus derechos, así como asumir sus responsabilidades en la convivencia escolar. En el caso de la niñez, los marcos de acción son concedidos por los adultos que les rodean. De acuerdo con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2005), esto se configura en torno a tres aspectos: la noción evolutiva, que refiere el desarrollo y la autonomía gradual que adquiere la niña o el niño en su etapa de crecimiento; la noción participativa o emancipadora, que implica las competencias asociadas a la capacidad de pensar, efectuar decisiones y evaluar sus implicaciones, así como la libertad de estar informado sobre lo que lo involucre. Finalmente, la noción protectora, que concierne al derecho de la niña o niño a la protección, derivado de que sus facultades aún se están desarrollando.

El ejercicio de derechos que le es permitido a la niñez se encuentra delimitado por estas tres nociones; no obstante, cuando los adultos priorizan la protección sobre la emancipación, se corre el riesgo de obstaculizar el ejercicio de sus derechos. De esa forma, el acceso a mayores marcos de autonomía depende de los juicios de emancipación, participación o protección, pero también de los criterios que poseen los adultos en relación con ella. Liebel (2022) plantea que el trato hacia la infancia se encuentra permeado de una cultura adultocéntrica que coloca a la niñez en una posición de obediencia determinada por relaciones asimétricas con sus cuidadores. Por su parte, Giroux (2003) comenta:

Se otorga a los niños el derecho a la protección, pero, al mismo tiempo, se les niega la capacidad de actuar y la autonomía. Incapaces de entender a la infancia como una interpretación histórica, social y política entremezclada con las relaciones de poder que muchos adultos envuelven a los niños en un aura de inocencia y proteccionismo (p. 14).

En consecuencia, la priorización de la protección de la niñez genera dos problemáticas socioculturales. La primera está asociada a la restricción de su participación, lo cual resulta preocupante, pues el Unicef (2018) posiciona el derecho

a la participación como una llave de acceso a otros derechos fundamentales. De acuerdo con Ochoa (2019), la participación no debe ser una concesión que se le otorga a la niñez por parte de los adultos, sino un derecho adquirido.

La segunda problemática deviene del aprendizaje heterónimo de valores culturales, lo cual reproduce sesgos de género que limitan los marcos de acción de niñas y niños, normalizan situaciones de desigualdad y arraigan creencias colectivas sobre atributos de ciertas capacidades que determinan el comportamiento de las personas (Quintana y Pujalte, 2021). Los estereotipos contienen un sexismo que, desde la infancia, omiten la presencia de las mujeres en ciertas prácticas sociales, lo cual ayuda a mantener patrones de dominación por condición de género (Valle, 2022).

La igualdad de género como un derecho no implica que “hombres y mujeres deban ser tratados como idénticos, sino que el acceso a oportunidades y el ejercicio de los derechos no dependan del sexo de las personas” (ONU Mujeres, 2015, p. 6). Por tanto, para promover condiciones de igualdad se debe velar por la paridad a partir del reconocimiento del otro como diferente, pero con igualdad de condiciones para ejercer sus derechos, en especial los relacionados con la participación, pues permite la práctica y aplicación de otros derechos de la niñez.

MÉTODO

Nuestra investigación es de tipo cuantitativa con alcance descriptivo. Utilizamos el método de estudio de caso para indagar los estereotipos que perviven en una escuela primaria insertada en un contexto en la ciudad de Querétaro, considerado con problemas de violencia de género (Serna y Olvera, 2008). El estudio se llevó a cabo en una localidad situada al noroeste de la ciudad. La zona es catalogada como de alta marginación según la Secretaría de Desarrollo Social de México (Sedesol, 2009).

En la localidad prevalece una cultura de mujeres con jefatura familiar, consecuencia de que los hombres adquieren hábitos de consumo de alcohol desde la adolescencia y tienen poca responsabilidad en el hogar (Serna y Olvera, 2008). Este escenario ha normalizado condiciones de abuso y violencia hacia las mujeres, que influyen en la herencia y reproducción de desigualdades hacia las niñas. En concreto, la investigación en esta localidad permitió identificar el arraigo de desigualdades que enfrentan las mujeres desde la niñez.

Realizamos una muestra no probabilística seleccionada por criterios de conveniencia (Goetz y Le Compte, 1988), dado que la investigación se llevó a cabo con los grupos escolares que eran parte de un proyecto más amplio. Esta se compone de dos grupos de sexto grado de nivel primaria, en los que participaron 25 niñas y 39 niños, que dan un total de 64, con una edad promedio de 11 años. Del total, 28 estudiantes afirmaron pertenecer a un hogar de jefatura familiar, en el cual la mamá tenía la mayor responsabilidad en cuanto a los gastos del hogar y el cuidado de las niñas y niños, mientras que 52 señalaron que sus mamás tenían alguna actividad remunerada y, por lo tanto, una participación importante en la manutención familiar. Solo 12 de las madres de quienes participaron en el estudio se dedicaban al cuidado de la casa y otras actividades familiares no remuneradas.

Instrumentos

Seleccionamos el instrumento sobre la expresión de estereotipos de género en estudiantes de educación primaria validado por Romero y Cardeña (2017), el cual es un cuestionario tipo Likert de cuatro opciones que indagan los estereotipos de género que se manifiestan en el espacio escolar con niñas y niños de educación primaria en México. A partir de la estructura de las preguntas del instrumento, adaptamos las dimensiones y los ítems a los intereses del estudio en torno al ejercicio de la participación de niñas y niños en el ámbito escolar; el instrumento fue evaluado por medio del juicio de expertos. En la tabla 1 se muestra dicha estructura.

Tabla 1. Dimensiones e ítems del cuestionario

Dimensión	Descripción de la dimensión	ITEMS
1. Expresión de niñas y niños	Refiere a la emisión de la opinión y las emociones en los espacios escolares	Las niñas expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria
		Los niños expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria
		Las niñas expresan sus emociones con mayor libertad que los niños
		Los niños expresan sus emociones con mayor libertad que las niñas
2. Toma de decisión	Alude a la injerencia de niñas y niños en los procesos de toma de decisión en los trabajos académicos	Las niñas toman mejores decisiones cuando se trabajan en equipo
		Los niños toman mejores decisiones cuando se trabaja en equipo
3. Involucramiento en trabajos colectivos	Hace referencia a las acciones que ejerce la niñez en las tareas escolares desarrolladas entre pares	Las niñas organizan mejor las tareas en trabajos en equipo
		Los niños organizan mejor las tareas en trabajos en equipo
		Las niñas brindan más apoyo cuando alguien lo necesita
		Los niños brindan más apoyo cuando alguien lo necesita

Estas dimensiones se conformaron a partir de dos prácticas que distinguen el ejercicio de la participación en la Convención de los Derechos de las Niñas y los Niños: la expresión y la toma de decisiones. Sumado a ello, consideramos también el involucramiento de niñas y niños en trabajos colectivos (Liebel y Saadi, 2013; Serrano-Arenas et al. 2019).

El análisis de datos se realizó con base en la sistematización de respuestas de la escala Likert en torno a las percepciones de los encuestados sobre las prácticas de la participación que se le facilitan al estudiantado en función de su condición de género. La escala utilizada constó de cuatro opciones: totalmente desacuerdo=4, de acuerdo=3, en desacuerdo=2 y totalmente en desacuerdo=1. Finalmente, con la intención de sistematizar y fortalecer la interpretación de los datos, elaboramos tablas comparativas entre las tres dimensiones descritas.

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

Expresión de niñas y niños

Esta dimensión muestra la comparación entre las percepciones de la niñez sobre sus facilidades y libertades para emitir una opinión y expresar emociones en el ámbito escolar. En la tabla 2 presentamos un análisis comparativo acerca de las facilidades para expresarse.

Tabla 2. Percepción sobre la facilidad de expresarse

Item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria	No contestó	4%	0%
	Totalmente de acuerdo	8%	10%
	De acuerdo	20%	28%
	En desacuerdo	48%	49%
	Totalmente en desacuerdo	20%	13%
Los niños expresan con mayor facilidad su opinión cuando es necesaria	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	12%	18%
	De acuerdo	44%	33%
	En desacuerdo	24%	28%
	Totalmente en desacuerdo	20%	21%

En la anterior tabla observamos que la población encuestada coincide en que las niñas se perciben con menor facilidad para expresarse que los niños (48% de mujeres y 49% de hombres). Esta información corrobora que las niñas están totalmente de acuerdo (12%) o de acuerdo (44%) que los niños son quienes tienen mayor facilidad. Esto, en contraste con los niños, quienes se posicionan a sí mismos con facilidades para expresarse (18% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo). Con base en estos datos, las niñas presentan barreras para emitir su punto de vista que dificultan que puedan usar su palabra para exponer abusos, omisiones, preferencias o ser tomadas en cuenta en los procesos de toma de decisión.

Respecto a la libertad en la expresión de emociones, en la tabla 3 advertimos que las niñas de nuevo se identifican con limitaciones para expresar sus emociones (40% en desacuerdo y 24% totalmente en desacuerdo que lo hacen con mayor libertad que los niños). En tanto, sus compañeros varones se conciben a sí mismos con menor libertad que las niñas (41% totalmente de acuerdo y 41% de acuerdo).

Tabla 3. Percepción sobre libertad para expresar emociones

item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas expresan sus emociones con mayor libertad que los niños	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	4%	3%
	De acuerdo	32%	15%
	En desacuerdo	40%	41%
	Totalmente en desacuerdo	24%	41%
Los niños expresan sus emociones con mayor libertad que las niñas	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	8%	3%
	De acuerdo	44%	15%
	En desacuerdo	36%	41%
	Totalmente en desacuerdo	12%	41%

En esta dimensión se mostró que las niñas consideran que tienen menor facilidad y libertad para expresar ideas, opiniones y emociones, y se favorece a los niños con mayores oportunidades y capacidades para exponer sus pensamientos y emociones. La expresión permite el conocimiento de sí mismo a partir del diálogo, lo cual promueve la conformación de la identidad (Gauché y Lovera, 2019), además de que “la libre expresión se fundamenta en la discusión de las ideas contrapuestas” (Vélez et al., p. 109). Estos elementos ayudan a comunicar la diversidad de ideas, formas de ser y pensar que coexisten en la escuela, lo cual impulsa el ejercicio de derechos relacionados con la participación y, por tanto, se propicia la generación de ambientes democráticos en la escuela.

A partir de lo anterior, se muestra a la expresión como el primer acercamiento de niñas y niños para conocerse y conformar su identidad. Lo anterior facilita ser tomado en cuenta en todo asunto que les compete e interesa, por lo que estos estereotipos restringen la práctica de los derechos relacionados con la participación, en especial a las mujeres. Asimismo, es notorio que los niños se asumen con poca libertad para expresar cómo se sienten.

De esta forma, podemos inferir que las niñas, al no concebirse a sí mismas tan capaces como los niños, autorrestringen la expresión, lo cual confirma que el estereotipo de género asociado a la incapacidad en la expresión de las niñas pervive y arraiga limitantes para interactuar en su medio. Según Gaag (2013), hay una “normalización de la creencia generalizada de que las opiniones de las niñas y mujeres están subordinadas a las de los niños y hombres” (p. 27), en particular en contextos proclives a la violencia de género, lo cual puede explicar por qué las niñas atribuyen que los hombres poseen facilidades para expresarse.

Toma de decisiones

Esta surge por la necesidad de consensuar un acuerdo para realizar los trabajos académicos, de tal forma que el trabajo en equipo es una actividad preponderante para emitir una postura ante una actividad escolar. La tabla 4 muestra que el 54% de los niños (36% en desacuerdo y 18% totalmente en desacuerdo) no están de

acuerdo en que las niñas tomen mejor las decisiones en los trabajos en equipo. Esta situación se reafirma cuando niñas y niños destacan que sus compañeros hombres toman mejores decisiones cuando trabajan en equipo (48% de niños en acuerdo y 49% de las niñas).

Tabla 4. Percepción sobre el proceso de toma decisión

item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas toman mejores decisiones cuando se trabaja en equipo	No contestó	0%	3%
	Totalmente de acuerdo	20%	15%
	De acuerdo	36%	28%
	En desacuerdo	28%	36%
	Totalmente en desacuerdo	16%	18%
Los niños toman mejores decisiones cuando se trabaja en equipo	No contestó	0%	5%
	Totalmente de acuerdo	16%	10%
	De acuerdo	48%	49%
	En desacuerdo	24%	26%
	Totalmente en desacuerdo	12%	10%

Respecto a la tabla anterior, se hace notorio que la población de estudio percibe a los hombres como mejores para tomar decisiones; ello puede ser una consecuencia del

entrenamiento que damos a los niños en la casa o cuando ven televisión, cuando se dan cuenta que la palabra de un hombre vale más que la palabra de una mujer, que la inteligencia de un hombre es más potente que la inteligencia de una mujer, que la fuerza física de un hombre es mayor que la de la mujer, que el prestigio está asociado al ícono del cuerpo masculino (Ibero, 31 de mayo de 2019).

Aunado a lo anterior, el hecho de que las niñas se alejen de los procesos de toma de decisión por no considerarse buenas al ejercerlo aumenta su vulnerabilidad. Galli (2021) afirma que, cuando se limita la libertad de las niñas para preguntar y recibir información, se obstruye que ellas puedan deliberar libremente y tomar decisiones informadas. Puente-Martínez et al. (2016) señalan que las niñas no se involucren en el proceso de decisión supone un riesgo para ellas, pues los niños y adultos que las rodean pueden elegir por su propio cuerpo, lo cual incrementa su vulnerabilidad ante abusos.

De ese modo, promover escenarios para que las niñas ejerzan su participación en el proceso de toma decisión permite que aprendan a elegir por su bienestar, y tomen como punto de partida sus anhelos, deseos, aspiraciones, entre otros aspectos importantes. Ello representa un paso esencial para la igualdad de género.

Involucramiento en trabajos colectivos

Las acciones que realiza la niñez al involucrarse en la organización de actividades y el apoyo que brindan a quien creen que lo necesita, en especial cuando niñas y niños lo practican entre pares, son rasgos fundamentales de la participación. Las

actividades en equipo requieren organización y cooperación para cumplir las consignas. En la tabla 5 se muestra que una minoría de las niñas se conciben buenas organizando las tareas en estas actividades (4% totalmente de acuerdo y 8% de acuerdo), en contraste con los niños, que se posicionan con dicha capacidad (13% totalmente de acuerdo y 31% de acuerdo).

Tabla 5. Percepción sobre la organización en actividades escolares

Item	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas organizan mejor las tareas en trabajos en equipo	No contestó	4%	3%
	Totalmente de acuerdo	8%	15%
	De acuerdo	24%	23%
	En desacuerdo	44%	46%
	Totalmente en desacuerdo	20%	13%
Los niños organizan mejor las tareas en trabajos en equipo	No contestó	4%	3%
	Totalmente de acuerdo	8%	13%
	De acuerdo	48%	31%
	En desacuerdo	24%	43%
	Totalmente en desacuerdo	16%	10%

En cuanto a la toma de decisión, en la tabla 4 se muestra un consenso entre niñas y niños que las mujeres no organizan adecuadamente las asignaciones del trabajo en equipo. Esta situación contiene de forma implícita que el ejercicio del liderazgo no está asociado a una característica de lo femenino. Las creencias de que las niñas son menos capaces para organizarse y tomar decisiones respecto a sus compañeros hombres son estereotipos que atentan contra la igualdad.

Según Kabeer (2019), las limitaciones de las mujeres en la toma de decisión impiden su empoderamiento, lo cual significa la obstrucción de una vida alejada de las imposiciones socioculturales que entorpecen una verdadera elección en las mujeres. Las cargas estereotipadas restringen las oportunidades en la infancia: “Los niños ganan autonomía; movilidad; prospectos de trabajo; a las niñas se les priva sistemáticamente de estas oportunidades” (Fancy, 2012, p. 20). De esa forma, cuando las niñas se segregan a sí mismas de la organización al autopercebirse con menores capacidades que los niños surgen dificultades para ejercer su autonomía.

El apoyo conforma otro aspecto de esta dimensión. En la tabla 6 observamos que poco más del 30% de las niñas se perciben a sí mismas como personas que suelen apoyar a los demás cuando lo necesitan (12% totalmente de acuerdo y 20% de acuerdo); de igual forma, el 60% de las niñas posicionan a los niños con más capacidad para apoyar a otros (20% totalmente de acuerdo y 40% de acuerdo).

Tabla 6. Percepción sobre el apoyar a otros cuando sea necesario

Ítem	Escala	Porcentaje	
		Niñas	Niños
Las niñas brindan más apoyo cuando alguien lo necesita	No contestó	4%	0%
	Totalmente de acuerdo	12%	18%
	De acuerdo	20%	26%
	En desacuerdo	52%	38%
	Totalmente en desacuerdo	12%	18%
Los niños brindan más apoyo cuando alguien lo necesita	No contestó	0%	0%
	Totalmente de acuerdo	20%	23%
	De acuerdo	40%	33%
	En desacuerdo	28%	39%
	Totalmente en desacuerdo	12%	5%

Los hombres, por su parte, manifestaron que el 56% están de acuerdo en que ellos apoyan más a quien lo necesite (23% totalmente de acuerdo y 33% de acuerdo) en contraste con el 44%. Lo anterior implica que las niñas no se asocian a roles que tienen que ver con el apoyo, un aspecto indispensable para realizar acciones de cuidado por otras personas. Este resultado evidencia cambios en los estereotipos de género que vinculan a las niñas en roles relacionados con el cuidado de los demás (Rodríguez et al., 2013; Serrano y Ochoa, 2021), pues, cuando las niñas no se asumen como mejores para apoyar a otros, es una ventana de oportunidad para cambiar las tendencias en los intereses ocupacionales actuales de las niñas que apuntalan hacia la docencia, enfermería y veterinaria (Chambers et al., 2018).

Lo anterior no solo impacta en la elección de una ocupación o profesión. Según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), las mujeres dedican 2.7 veces más valor económico que los hombres en la realización de actividades domésticas y del hogar. Estas obligaciones se asumen como obligaciones culturales por el hecho de ser mujer (Alberti-Manzanares et al., 2014). Este hallazgo es un área de oportunidad para trabajar por una cultura de apoyo mutuo que ayude a construir comunidad recíproca en cuanto a las acciones de servicio desde los entornos escolares entre niñas y niños.

CONCLUSIONES

Este trabajo tuvo como finalidad identificar los estereotipos de género que perviven en las prácticas participativas de la infancia a fin de reconocer los retos que implica el ejercicio de derechos en igualdad en la escuela. Encontramos que los estereotipos que restringen la práctica de la participación de las niñas se arraigan en la expresión, en la toma de decisión y en el involucramiento en las acciones en el ámbito escolar.

Las niñas y los niños se ubican en la intersección de dos desigualdades que obstaculizan la igualdad de oportunidades para ejercer su participación en la escuela: por un lado, la posición de obediencia que tiene la niñez en la estructura, la cual limita

su expresión e injerencia en los procesos de toma de decisión y, por otro, las desigualdades de género que agudizan aún más el posicionamiento de las niñas por sí mismas y por sus compañeros con menos capacidades para hablar, elegir y participar en la organización de actividades. Estas condiciones van limitando la visibilidad de las niñas en los procesos educativos, por lo que, si no se considera la necesidad de aumentar el acceso a oportunidades para que las niñas puedan asumir roles de liderazgo y ser tomadas en cuenta en los procesos de decisión, difícilmente ellas exigirán otro posicionamiento en la estructura escolar.

A partir de estos hallazgos, reconocemos los siguientes aspectos como retos principales para promover una cultura de igualdad de género en el ejercicio de los derechos de niñas y niños:

- Las oportunidades de las niñas de participar son disminuidas principalmente por la percepción de sí mismas como personas con menor capacidad para emitir una opinión y participar en la toma de decisión.
- El apoyo es una práctica de la participación que permite construir una estructura escolar más democrática en la que la injusticia no le sea ajena a nadie, lo cual puede promover la corresponsabilidad de niñas y niños para mejorar sus propias condiciones.
- La promoción de la expresión de niños y en especial de las niñas en las prácticas educativas es una llave de acceso para construir la convivencia en igualdad de género.

Para avanzar hacia la igualdad de género en la escuela es importante reconocer las desigualdades socioculturales que se arraigan en creencias estereotipadas sobre lo que pueden hacer niñas y niños, ya sea por su condición de género o por su edad. Por tal motivo, los adultos que los rodean deberían cuestionarse constantemente sobre las prácticas que promueven y reproducen las desigualdades entre niñas y niños, para lo cual es necesario conocer y reconocer la diversidad de pensamiento, de acción y de percibir del mundo entre quienes habitan en la escuela.

Estas consideraciones pueden ser retomadas por profesores como principales figuras de autoridad que interactúan con la niñez y prestar atención en la distribución del poder entre profesores, niñas y niños para que los “dueños de la palabra” no sean los adultos, pues en la experiencia los niños y, sobre todo, las niñas pueden reconocer sus propias capacidades para conocerse, opinar, decidir, hacer y contribuir.

Asimismo, es pertinente abrir las oportunidades para que niñas y niños reflexionen y cuestionen constantemente las normas, valores o condiciones que delimitan los comportamientos en la escuela, de tal modo que los reglamentos deriven de un proceso consensuado en vez de imperativos heterónomos. El constante cuestionamiento de reglas interiorizadas permitiría cambiar poco a poco la estructura asimétrica en la adquisición de estereotipos de género, los cuales van sometiendo a las mujeres a un deber ser que secunda sus propias necesidades e intereses. Al mismo tiempo, van delineando las conductas de los hombres para reproducir asimetrías y negarles la posibilidad de expresar sensibilidades en torno a sus emociones y en relación con sus compañeras, lo que merma el desarrollo de la empatía.

En este sentido, la educación en igualdad de género implica ampliar los marcos de experiencia de la niñez con base en los cuales el profesorado inculque una cultura fundamentada en la reflexión y cuestionamiento de los roles de las niñas y los niños, y coadyuve a la emancipación de los estereotipos que limitan sus opiniones y acciones en la escuela. Lo anterior sería una oportunidad para estructurar la escuela desde la pedagogía de las posibilidades, es decir, encaminar a las escuelas hacia un currículo escolar que considere “las disputas actuales que viven y enfrentan los sujetos en la cotidianidad para que estos puedan actuar y decidir el tipo de futuro en que quieren vivir” (Giroux et al., 2021, p. 29).

Entendemos que la igualdad de género en la escuela supone la práctica de la ciudadanía a partir del diálogo de saberes entre quienes la habitan, donde se comprende la diversidad de valores, creencias, prioridades no como mandatos, sino como una oportunidad de co-crear condiciones de empatía para combatir las injusticias estructurales que alejen a los niños y a las niñas, principalmente, de decidir lo mejor para sí mismas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alberti-Manzanares, P., Zavala-Hernández, M., Salcido-Ramos, B. y Real-Luna, N. (2014). Género, economía del cuidado y pago del trabajo doméstico rural en Jilotepec, Estado de México. *Agricultura, Sociedad y Desarrollo*, vol. 11, núm. 3, pp. 379-400. <https://revista-asyd.org/index.php/asyd/article/view/90>
- Amorós, C. (2005). Dimensiones de poder en la teoría feminista. Centro de Investigación en Estudios de la Mujer. *Revista Internacional de Filosofía Política*, núm. 25, pp. 11-14. <http://e-spacio.uned.es/fez37/public/view/bibliuned:filopoli-2005-25-F9DB3A11-C078-AB0D-74AF-21ECF9ECC717>
- Amorós, C. (1998). Política del reconocimiento y colectivos bivalentes. *Revista Logos. Anales del Seminario de Metafísica*, núm. 32, pp. 39-52. <https://revistas.ucm.es/index.php/ASEM/article/view/ASEM9899110039A>
- Ávila, F. M. (2005). Socialización, educación y reproducción cultural: Bourdieu y Bernstein. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, vol.19, núm. 1, pp. 159-174. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/35113>
- Bourdieu, P. (2011). *Capital cultural, escuela y espacio social*. Siglo XXI.
- Bourdieu, P. (2000). *La dominación masculina*. Anagrama.
- Cazares-Palacios, I. M., Tovar Hernández, D. M. y Herrera-Mijangos, S. N. (2022). Violencia de género en una universidad de Coahuila, México. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 58, pp. 1-18. [https://doi.org/10.31391/S2007-7033\(2022\)0058-010](https://doi.org/10.31391/S2007-7033(2022)0058-010)
- Cepal (2003). *Gobernabilidad democrática y género, una articulación posible*. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/5911-gobernabilidad-democratica-genero-articulacion-posible>
- Chambers, N., Rehill, J., Kashefpakdel, I. y Percy, C. (2018). Drawing the future: Exploring the career aspirations of primary school children from around the world. Education and employers. *Education and Employers*. <https://www.educationandemployers.org/wp-content/uploads/2018/01/Drawing-the-Future-FINAL-REPORT.pdf>

- Erstad, O., Miño, R. y Rivera-Vargas, P. (2021). Prácticas educativas para transformar y conectar escuelas y comunidades. *Comunicar*, núm. 66, pp. 9-20. <https://doi.org/10.3916/C66-2021-01>
- Fancy, K. (2012). *Por ser niña: El estado mundial de las niñas 2012. Aprender para la vida*. Graphicom. <https://bit.ly/2ME5LFW>
- Fraser, N. y Honneth, A. (2006). ¿Redistribución o reconocimiento? Morata.
- Gaag, V. D. (2013). *Por ser niña: El estado mundial de las niñas 2013. En doble riesgo: las adolescentes y los desastres*. Plan internacional. https://plan-international.es/files_informes/doc_27.pdf
- Galli, B. (2021). Estándares de derechos humanos para niñas y adolescentes para ILE. Consorcio Latinoamericano contra el Aborto Inseguro (CLACAI). <https://clacaidigital.info/handle/123456789/1487>
- Gauché, X. A. y Lovera, D. A. (2019). Identidad de género de niños, niñas y adolescentes: una cuestión de derechos. *Ius et Praxis*, vol. 25, núm. 2, pp. 359-402. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122019000200359>
- Giroux, H., Rivera-Vargas, P. y Neut_Aguayo, P. (2021). De una pedagogía de la clausura a una pedagogía de las posibilidades. Aprender y enseñar la agencia. En P. Rivera-Vargas, P. Miño-Puigcercós y P. Passeron (coords.). *Educación con sentido transformador en la universidad*. Octaedro. <https://octaedro.com/wp-content/uploads/2022/02/9788419023674.pdf>
- Giroux, A. H. (2003). *La inocencia robada: juventud, multinacionales y política cultural*. Morata.
- Giroux, H. (1986). Teorías de la reproducción y la resistencia en la nueva sociología de la educación: un análisis crítico. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 17, pp.1-39. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/RCE/article/view/5140>
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Morata.
- Gómez, C. G. (2018). Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS): una revisión crítica. *Papeles de Relaciones Ecosociales y Cambio Global*, vol. 140, núm. 1, pp. 107-118. <https://www.fuhem.es/2019/10/24/objetivos-de-desarrollo-sostenible-ods-una-revision-critica/>
- Gutiérrez, A. L. (2009). Ciudadanía y territorio: escenario para la formación ciudadana. *Revista Palobra, Palabra que Obra*, vol. 19, núm. 10, pp. 109-127. <https://doi.org/10.32997/2346-2884-vol.10-num.10-2009-136>
- Ibero (2019, 31 de mayo). *Guerra contra la sociedad se realiza en el cuerpo de las mujeres: Laura Segato*. <https://ibero.mx/prensa/guerra-contra-la-sociedad-se-realiza-en-el-cuerpo-de-las-mujeres-laura-segato>
- INEGI (2020). *Sistema de Cuentas Nacionales, cuentas de bienes y servicios*. <https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/tnrh/cstnrh2020.pdf>
- Kabeer, N. (2019). Women's empowerment and the question of choice. *Journal of International Affairs*, vol. 72, núm. 2, pp. 209-214. <https://jia.sipa.columbia.edu/dynamics-global-feminism-issue-now-available>
- Lamas, M. (2013). *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. Porrúa-UNAM. <https://www.legisver.gob.mx/equidadNotas/publicacionLXIII/El%20genero.%20La%20construccion%20cultural%20de%20la%20diferencia%20sexual.pdf>

- Lansdown, G. (2014). Children's rights and school psychology: Children's right to participation. *School Psychology*, vol. 1, núm. 52, pp. 3-14. <https://www.sciencedirect.com/journal/journal-of-school-psychology/vol/52/issue/1>
- Liebel, M. (2022). Contrarrestar el adultocentrismo. Sobre niñez, participación política y justicia intergeneracional. *Ultima Década*, vol. 30, núm. 58, pp. 4-36. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-22362022000100004>
- Liebel, M. y Saadi, I. (2013). La participación infantil ante el desafío de la diversidad cultural. *Desacatos. Revista de Ciencias Sociales*, núm. 39, pp. 123-140. <https://doi.org/10.29340/39.244>
- Mingo, A. (2010). Ojos que no ven... Violencia escolar y género. *Perfiles Educativos*, vol. 32, núm. 130, pp. 25-48. <https://doi.org/10.22201/issue.24486167e.2010.130.20573>
- Novella, A., Romero, C., Melero, H. y Noguera, E. (2021). Participación infantil, política local y entorno digital: visiones y usos en municipios españoles. *Comunicar*, núm. 69, pp. 33-43. <https://doi.org/10.3916/C69-2021-03>
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades: propuesta para el desarrollo humano*. Paidós.
- Ochoa, A. (2021). Concepciones docentes acerca de la participación de niñas, niños y adolescentes. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, vol. 12, pp. 1-14. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v12i0.1395
- Ochoa, A. (2019). El tipo de participación que promueve la escuela, una limitante para la inclusión. *Alteridad. Revista de Educación*, vol. 14, núm. 2, pp. 184-194. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.20191838garcia3>
- Ochoa, C. A., Diez-Martínez, E. y Garbus, P. (2020). Análisis del concepto de participación en estudiantes de secundarias públicas. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, núm. 52, pp.1-19. [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2020\)0054-003](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2020)0054-003)
- ONU Mujeres (2015). La igualdad de género. *ONU para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres*. <https://colectivajusticiamujer.org/wp-content/uploads/2021/01/foll-igualdadg-8pp-web-ok2.pdf>
- Palazuelos, I. D. J. (2019). El uso de redes sociodigitales en las protestas de los Malnacidos en Hermosillo, Sonora, 2013. *Región y Sociedad*, núm. 31, pp.1-30. <https://doi.org/10.22198/rys2019/31/1226>
- Pastor-Vicedo, J., Sánchez-Oliva, A., Sánchez-Blanchart, J. y Martínez-Martínez, J. (2019). Estereotipos de género en educación física. *SPORT TK-Revista EuroAmericana de Ciencias del Deporte*, vol. 8, núm. 2, pp. 23-31. <https://doi.org/10.6018/sportk.401071>
- Pérez, B. P. y Heredia, N. G. (2020). El curriculum oculto de estereotipos de género en adolescentes de secundaria. *Etic@ net: Revista Científica Electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, vol. 20, núm. 2, pp. 211-241. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v20i2.15787>
- Puente-Martínez, A., Ubillos-Landa, S., Echeburúa, E. y Páez-Rovira, D. (2016). Factores de riesgo asociados a la violencia sufrida por la mujer en la pareja: una revisión de meta-análisis y estudios recientes. *Anales de Psicología/Annals of Psychology*, vol. 32, núm. 1, pp. 295-306. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.32.1.189161>
- Pulerwitz, J., Blum, R., Cislighi, B., Costenbader, E., Harper, C., Heise, L. y Lundgren, R. (2019). Proposing a conceptual framework to address social

- norms that influence adolescent sexual and reproductive health. *Journal of Adolescent Health*, vol. 64, núm. 4, S7-S9. <https://doi.org/10.1016/j.jado-health.2019.01.014>
- Quintana, L. P. y Pujarte, P. I. (2021). Configuración de estereotipos de género en publicidades infantiles. Estudio comparativo entre España y Argentina. *Pensar la Publicidad*, vol. 15, núm. 1, p. 135. <https://doi.org/10.5209/pepu.74571>
- Robirosa, M., Cardarelli, G. y Lapalma, A. I. (1990). *Turbulencia y planificación social: Lineamientos metodológicos de gestión de proyectos sociales desde el Estado*. UNICEF. https://aulavirtual.agro.unlp.edu.ar/pluginfile.php/55387/mod_resource/content/2/robirosa-turbulencia-y-planificacion.pdf
- Rodríguez, A. L. R. y Pease, M. A. (2020). Creencias docentes: el enfoque de género en la educación y la educación sexual en secundaria. *Revista Peruana de Investigación Educativa*, vol. 12, núm. 12, pp. 153-186. <https://doi.org/10.34236/rpie.v12i12.145>
- Rodríguez, D. J. T., Inzunza, A. I., Madrigal, F. A. A. y Álvarez, J. G. (2013). El género en la niñez: la percepción de género en niños y niñas de primaria superior en Monterrey. *Intersticios. Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, vol. 7, núm.1, pp. 273-293. <https://intersticios.es/article/view/11258>
- Romero, M. y Cardeña, C. (2017), Validación psicométrica de un instrumento para medir estereotipos de género en niños de educación primaria. En CONISEN. *Memorias del Congreso Nacional de Investigación sobre Educación Normal* (pp. 1-14). Mérida, México. <https://bit.ly/3uQjbA7>
- Rosales-Mendoza, A. L. y Salinas-Quiroz, F. (2017). Educación sexual y género en primarias mexicanas ¿qué dicen los libros de texto y el profesorado? *Revista Electrónica Educare*, vol. 21, núm. 2, pp. 223-243. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.21-2.11>
- SEP (2021). *Marco curricular y plan de estudios 2022 de la educación básica mexicana*. https://www.sep.gob.mx/marcurricular/docs/1_Marco_Curricular_ene2022.pdf
- Sedesol (2009). Decreto de la Declaratoria de las Zonas de Atención Prioritaria para el año 2010. [http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEDESOL/Decretos/2009/07122009\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEDESOL/Decretos/2009/07122009(1).pdf)
- Segato, R. (2018). Manifiesto en cuatro temas. *Critical Times*, núm. 1, pp. 212-225. <https://doi.org/10.1215/26410478-1.1.212>
- Sen, A. (2009). *The idea of justice*. The Belknap Press of Harvard University Press.
- Serna, A. y Olvera, M. O. (2008). Santa María Magdalena: las dimensiones del cambio rural-urbano en la periferia de la ciudad de Querétaro. *Anuario de Espacios Urbanos*, núm. 1, pp. 3-46. <http://zaloamati.azc.uam.mx/handle/11191/7184>
- Serrano Arenas, D. y Ochoa Cervantes, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, vol. 45, núm. 2, pp. 1-14. <https://doi.org/10.15517/revedu.v45i1.43456>
- Serrano Arenas, D., Ochoa Cervantes, A. y Arcos-Miranda, E. (2019). Conceptualizaciones, perspectivas y referentes de la participación en la educación primaria, México. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 17, núm. 2, pp. 35-57. <https://doi.org/10.11600/1692715x.17202>

- Unicef (2018). *Los derechos de la infancia y la adolescencia*. México. <https://www.unicef.org/mexico/media/1791/file/SITAN-UNICEF.pdf>
- Unicef (2015). *La convención de los derechos del niño*. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/ConvencionsobrelosDerechosdelNino_0.pdf
- Unicef (2005). *Evolución de las capacidades del niño*. <https://www.unicef-irc.org/publications/pdf/EVOLVING-E.pdf>
- Valle, J. E. (2022). La educación en igualdad de género en la infancia y la adolescencia en las aulas españolas: una inversión para la transformación social. *Education Policy Analysis Archives*, vol. 30, núm. 1, pp.1-28. <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/article/view/5699/2760>
- Vélez, J. P. C., Ledesma, A. L. y Abril, K. M. R. (2019). Vulneración a la libertad de expresión: caso los jinetes del apocalipsis. *Revista de Ciencias Sociales*, vol. 25, núm. 1, pp. 102-110. <http://dx.doi.org/10.31876/rsc.v25i1.27302>
- Villodre, M. D. M. B., Gil, D. G. y Bello, V. M. (2021). Pervivencia de estereotipos de género en las imágenes de los libros de texto de música españoles. *Educação e Pesquisa*, núm 47. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236340>