

La transversalización de género en la educación básica mexicana: análisis de libros de texto de quinto año de primaria en Mazatlán

Gender mainstreaming as an educational policy in Mexico: analysis of fifth-grade textbooks in Mazatlán

 Norma Miriam Rodríguez Domínguez*
normarodriguez@uas.edu.mx

 Ana Lizbeth Tisnado Osuna*
ana_239_14@hotmail.com

*Universidad Autónoma de Sinaloa, México

Recepción: 15 de abril de 2025
Aprobación: 26 de junio de 2025



[Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons](#)
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

DOI: <https://doi.org/10.70141/runae.13.1203>

RESUMEN

Con este artículo se examina la política pública de transversalización de género en la educación implementada por el gobierno mexicano, y se enfoca en el impacto de roles y estereotipos en los contenidos de los libros de Español e Historia de quinto año de primaria en niños y niñas de escuelas urbanas y rurales de Mazatlán, Sinaloa (2022-2024). A través de una metodología mixta se realizó un análisis de contenido en los textos para identificar imágenes y argumentos sexistas. Además, se aplicaron encuestas y entrevistas a los estudiantes para evaluar la recepción e influencia de estos contenidos. Los resultados muestran una deconstrucción fragmentada de los roles y estereotipos de género, lo que evidencia obstáculos persistentes hacia la igualdad plena entre hombres y mujeres. Se concluye que es necesario reconfigurar la transversalidad de la perspectiva de género como política pública educativa.

Palabras clave: transversalidad del género, roles de género, estereotipos sexistas, deconstrucción, política pública educativa

ABSTRACT

The article examines the public policy of gender mainstreaming in education implemented by the Mexican government, focusing on the impact of roles and stereotypes in the content of Spanish and History textbooks for fifth-grade students in urban and rural schools in Mazatlán, Sinaloa (2022-2024). Using a mixed-methods approach, a content analysis was conducted on the texts, identifying sexist imagery and arguments, applying surveys and semi-structured interviews were administered to students to assess the reception and influence of these materials. The findings reveal a fragmented deconstruction of gender roles and stereotypes, which highlights persistent obstacles to full equality between men and women. The study concludes that it is necessary to restructure the mainstreaming of gender perspective as an educational public policy to enhance equity and inclusion in teaching.

Keywords: gender mainstreaming, sexist roles and stereotypes, deconstruction, educational public policy

INTRODUCCIÓN

Es importante indicar que, dentro del ámbito educativo mexicano, se aplicó una política educativa alineada a organismos internacionales como el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), Organización Mundial de las Naciones Unidas Mujeres [ONU Mujeres], la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencias y la Cultura (Unesco), el Banco Mundial, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal), entre otras. Dichas instituciones y organismos buscan promover la educación inclusiva, equitativa y de calidad con financiamiento de programas educativos, especialmente en áreas como la educación básica y superior (Maldonado, 2000).

En México, la Secretaría de Educación Pública (SEP), a través de la Subsecretaría de Planeación y Evaluación de Políticas Educativas, ha gestionado recursos destinados a la igualdad de género y la prevención de la violencia desde 2008 y 2013. Posteriormente, se creó la Dirección General Adjunta de Igualdad de Género, que impulsó la transversalización de la perspectiva de género en los libros de texto de primaria y promovió la capacitación docente (Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo [DGADAE], 2023).

La Nueva Escuela Mexicana (NEM), instaurada tras la reforma educativa de 2019 bajo el gobierno de Andrés Manuel López Obrador, propone la actualización del sistema educativo con una visión inclusiva, equitativa y de calidad. Su enfoque prioriza valores como el respeto a la diversidad, la solidaridad y el pensamiento crítico para formar ciudadanos éticos y comprometidos. Entre 2022 y 2024, la NEM incorporó la transversalización de la perspectiva de género en los libros de texto de primaria e integró principios de igualdad desde edades tempranas. Esta iniciativa contempló la revisión curricular, capacitación docente, promoción de roles igualitarios y un enfoque interdisciplinario (DGADAE, 2023).

Esta investigación buscó identificar si la política de transversalización de género en educación influye en la percepción de roles y estereotipos de género en estudiantes de quinto de primaria en Mazatlán. Para ello se consideran las diferencias geográficas, sociodemográficas, de género y contexto.

En años recientes, el rol femenino en la sociedad ha experimentado transformaciones significativas. Sin

embargo, persisten desigualdades y jerarquías de género derivadas de construcciones sociales. Hombres y mujeres no nacen con roles predeterminados, sino que estos son aprendidos en el entorno familiar, escolar y social, lo que reproduce patrones de desigualdad (Godoy y Mladinic, 2009). Un estudio de Inmujeres (2007) reveló que el 93 % de las mujeres realiza actividades domésticas como limpieza, cocina y lavado, independientemente de su empleo externo, frente a poco más del 50 % de los hombres.

Desafortunadamente, los roles de género aún siguen coartando el desarrollo profesional de las mujeres. Es decir, las mujeres se enfrentan a la posibilidad de quedar suspendidas entre la innovación cultural y la tradición, entre los nuevos roles y la adhesión a roles tradicionales (Camozzi *et al.*, 2018). Los roles y estereotipos de género socialmente aceptados afectan a las niñas y niños debido a las interacciones permanentes que tiene la niñez con la institución familiar, la institución educativa y los medios de comunicación.

La educación en México se ha impregnado de posturas acerca de la igualdad y la eliminación de la discriminación hacia las niñas. Esto ha generado el replanteamiento de las políticas públicas educativas para conformar nuevos planes, con el objetivo de reformar el sistema educativo y brindar una educación incluyente, no discriminatoria ni sexista.

En este sentido, esta investigación se basó en la teoría de género para explicar los fenómenos acerca de los modelos masculino y femenino socialmente aceptados, los roles y estereotipos de género que son socializados a la niñez desde sus primeras etapas de desarrollo. Se aborda el género como una construcción culturalmente heredada y articulada por un conjunto de signos, convenciones y conceptos, con lo que se organiza la percepción de la realidad (Bustos, 2011).

Asimismo, se aplicó la teoría de la deconstrucción como dimensión operativa y corriente de pensamiento propuesta por Derrida (2019), donde la deconstrucción busca desmantelar las estructuras de pensamiento y los binarios opuestos que subyacen en los textos y en el lenguaje. La deconstrucción implica una lectura atenta y detallada de los textos para revelar contradicciones, aporías y tensiones internas que desafían la coherencia aparente del texto (Álvaro, 2022). Respecto a la deconstrucción de los roles y estereotipos de género, se refiere al análisis que hacen los individuos de las funciones sociales y cualidades de las mujeres y hombres en sociedad sin discriminación.

El estudio utilizó una metodología mixta: análisis de contenido para examinar de manera objetiva, sistemática y cuantitativa los textos escolares de quinto año y encuestas y entrevistas para explorar la percepción infantil sobre roles y estereotipos de género. Participaron cincuenta estudiantes (de nueve a diez años) de zonas urbanas y rurales de Mazatlán, específicamente de las escuelas Petróleos Mexicanos y Licenciado Benito Juárez, seleccionados por estar en la etapa de operaciones concretas (Piaget e Inhelder, 1959).

La educación en México ha adoptado principios de igualdad y no discriminación hacia las niñas. A partir de allí, se han replanteado las políticas educativas en relación con los diagnósticos reales. Esta investigación propone evaluar la eficacia de la transversalización de la perspectiva de género en los libros de texto de primaria y su impacto en la reproducción o deconstrucción de estereotipos tradicionales con base en influencias como la familia, los medios, la comunidad y factores sociogeográficos.

MARCO TEÓRICO

Género y estereotipos: teoría de género

La teoría de género surge para explicar los modelos masculino y femenino socialmente aceptados y aporta herramientas epistemológicas para analizar la crisis social generada por la tradición cultural. El género se entiende como una categoría clave (Scott, 1986) para teorizar las cargas simbólicas y sociales que, basadas en la diferencia sexual, han producido trayectorias culturales distintas para mujeres y hombres.

Asimismo, el género es una construcción cultural compuesta por signos y convenciones que estructuran la percepción de la realidad (Bustos, 2011). Esta construcción simbólica, mediada por la diferencia sexual y por instituciones políticas, económicas, sociales y religiosas, produce una identidad femenina secundaria (De Beauvoir, 2012) y configura normas culturales que jerarquizan a mujeres y hombres (Lamas, 2013).

Derivado de lo anterior, se asume que el género es una categoría compleja y dinámica que varía según el contexto histórico y cultural. Es una construcción social transmitida y transformada por las interacciones entre individuos e instituciones. Representa un campo de estudio clave para responder a nuevas demandas sociales y cuestionar vacíos epistemológicos, al analizar relaciones entre los sexos bajo esquemas de

producción-reproducción o dominación, con atributos que refuerzan estos roles.

Las diferencias sociales entre hombres y mujeres se manifiestan en roles de género estandarizados culturalmente, que asignan tareas según el sexo: el modelo femenino-reproductor para las mujeres y el masculino-productor para los hombres (Inmujeres, 2007). Estos roles tradicionales, escasamente cuestionados por las instituciones, relegan a la mujer al ámbito doméstico y limitan su acceso a espacios de decisión, mientras posicionan al hombre como proveedor y líder. Así, los estereotipos de género se vinculan con roles sociales que exigen ciertos atributos considerados idóneos para su ejercicio (Spencer, 1966).

Los estereotipos de género son aquellas creencias populares sobre los atributos que caracterizan a un grupo social (Mackie, 1973). Asimismo, suponen expectativas prefiguradas, prejuicios, ideas o conceptos preconcebidos generales y no individualizadas. En el caso de los sexos masculino y femenino, se los asocian a logros y actitudes propias de cada sexo, lo que causa discriminación (Padilla *et al.*, 1999; Terrón y Cobano-Delgado, 2009). En síntesis, los estereotipos son parte de las cualidades tipificadas de las personas definidas por atributos, características, expectativas que configuran estándares generales de las imágenes mentales de cómo deben ser ciertos segmentos de personas.

La transversalidad de la perspectiva de género. Propuesta de solución a las desigualdades

La transversalización de la perspectiva de género fue introducida en la Tercera Conferencia de la Mujer en Nairobi (1985) y consolidada en la IV Conferencia Mundial de la ONU en Beijing (1995) como estrategia de planeación pública para formular políticas de equidad de género. Se definieron áreas clave como pobreza, educación, salud, violencia, economía y poder, tanto en lo público como en lo privado. La Comisión Europea amplió el concepto al incorporarlo en todas las políticas y acciones de la Unión Europea (ONU Mujeres, 2024).

El *mainstreaming* de género propone un modelo de análisis, intervención y gestión centrado en el reconocimiento igualitario de mujeres y hombres, pese a sus diferencias biológicas y sociales (Munévar y Villaseñor, 2005). Requiere la deconstrucción de roles y estereotipos tradicionales, y funciona como una estrategia institucional para integrar la equidad de género en políticas públicas para exigir capacidades

técnicas e institucionales adecuadas (Inchaustegui y Ugalde, 2006).

Lo anterior permeó en el Estado mexicano. De hecho, se incorporó por primera vez la perspectiva de género en el Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018 (PND) como un eje transversal para las metas nacionales. Asimismo, se desarrolló el Programa Nacional Proigualdad, el cual fue el marco de acción para alcanzar la igualdad sustantiva entre mujeres y hombres. Este tuvo seis objetivos transversales, treinta y seis estrategias, 314 líneas de acción y dieciocho indicadores con sus respectivas metas para el 2018 (Secretaría de Gobernación [Segob], 2013). Por consiguiente, en el ámbito educativo se hicieron cambios en el currículum formal¹ con base en la transversalidad de la perspectiva de género, pero se ha dejado de lado el currículum oculto².

La transversalidad de la perspectiva de género tiene un marcado carácter ideológico, el cual busca el cambio de actitudes y comportamientos desde el respeto hacia el otro género mediante la construcción de una nueva escala de valores congruentes con principios éticos diferentes a los que están generados por los modelos sexistas (Leyva-Pérez *et al.*, 2020). Hablar de la transversalización de la perspectiva de género implica adoptar una postura política, crítica y científica frente a la opresión, desigualdad y sometimiento de la infravaloración de un género frente a otro (García Villanueva *et al.*, 2020).

La transversalidad se manifiesta de dos formas: 1) temas transversales, entendidos como contenidos abordables desde diversas disciplinas que conectan mejor con la realidad del alumnado y 2) ejes transversales, presentes en todos los niveles educativos. Estos no solo atraviesan asignaturas y áreas de trabajo, sino que orientan hacia una meta formativa sin convertirse en un eje adicional. Ambos enfoques impulsan transformaciones metodológicas sin modificar necesariamente los fundamentos ideológicos y axiológicos del proceso educativo (Munévar y Villaseñor, 2005).

A propósito, es necesario que la perspectiva de género abarque varios ámbitos como el diseño de libros de texto y programas no sexistas hasta el desarrollo de políticas de igualdad de trato y oportunidades

entre maestros y maestras (Lamas, 2007). Asimismo, el género como contenido transversal en educación debe ser incorporarlo desde el currículo, libros de texto, metodologías de clase y vincularlo a una educación igualitaria entre hombres y mujeres, en donde no exista desigualdad (Vargas, 2011).

La escuela —lejos de estar exenta de las concepciones de género que moldean los roles sociales— continúa reproduciendo una educación diferenciada para hombres y mujeres (García Villanueva *et al.*, 2018). En respuesta, se promueve el trabajo transversal en Formación Cívica y Ética como un espacio integral —físico, de gestión, convivencia y currículo— para fomentar competencias cívicas y éticas. Este enfoque busca articular conocimientos y experiencias de diversas asignaturas vinculadas con problemáticas sociales significativas.

Currículum

La cultura social se constituye por la misma estructura social y los procesos de socialización de las personas. Dicha estructura es parte del mapa cultural, pues hace del sistema social una edificación sobre las vigas suministradas por la cultura implícita y explícita basada por significados (Parsons, 1966).

El control e interacciones sociales son diferentes en las zonas rural y urbana. En México se considera como zona rural a todas las comunidades que tenga una población total o menor de 2500 habitantes, mientras que para la zona urbana debe ser mayor de este número (Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI], 2024).

Las zonas rurales sufren abandono y falta de políticas públicas. No obstante, el medio rural es importante por su función cultural que perpetúa las tradiciones y culturas populares; además tiene una función ambiental (González y Larralde, 2013). Asimismo, se observan homogéneas las actividades productivas de explotación familiar, culturales bajo un enfoque de solidaridad socialmecnica³. En las zonas urbanas, por su lado, se observa una heterogeneidad en las actividades productivas y culturales; es decir, impera el enfoque de solidaridad socialorgánico⁴. Por

¹ Torres (1998) define el currículum formal como los contenidos explícitos que se deben abordar en clase, de una manera directa, indicando tanto las normas legales y los contenidos mínimos obligatorios.

² Torres (1998) define el currículum oculto como todos aquellos conocimientos, destrezas, actitudes y valores que se adquieren mediante la participación en procesos de enseñanza y aprendizaje y, en general, en todas las interacciones que se suceden día a día en las aulas y centros de enseñanza.

³ Durkheim (1976) define a la solidaridad socialmecnica como una identidad entre los individuos con un marco legal represivo, en donde impera la homogeneidad.

⁴ Durkheim (1982) considera que la solidaridad socialorgánica contiene diferencias entre creencias y funciones, además de un marco legal de carácter restituído; todo lo anterior se observa en las zonas urbanas.

lo tanto, se constata que hay una tendencia migratoria de la zona rural hacia las zonas urbanas. Esto difumina el concepto de las zonas rurales y las construye como residuo de lo que aún no es urbano.

La escuela —influida por la cultura social y el bagaje individual— reproduce desigualdades, especialmente en contextos rurales donde factores como el género generan exclusión, reprobación y deserción (Lamas, 2007). Como institución, cumple funciones de reproducción social, cultural y económica, legitimadas por normativas estatales que perpetúan jerarquías y ocultan dinámicas sociales (Torres, 1998; Subirats y Brullet, 1999). Históricamente, ha consolidado funciones diferenciadas, posiciones sociales y órdenes ideológicos (Durkheim, 1976; Dubet, 2007; Giroux, 2004a).

Teoría de la deconstrucción como dimensión operativa

La transversalización de la perspectiva de género busca que el alumnado cuestione los roles y estereotipos tradicionales y promueva la reflexión sobre funciones, capacidades y cualidades asignadas socialmente a hombres y mujeres, en favor de la igualdad y la no discriminación. En este contexto, el deconstructivismo —cuya figura central es Jacques Derrida— amplía el concepto *deconstrucción* más allá de una metodología y, más bien, la consolida como corriente filosófica a partir de las ideas de Heidegger (Krieger, 2012).

La deconstrucción, como corriente crítica, permite trascender el estructuralismo centralista y desafiar la institucionalidad del pensamiento y sus formas derivadas. Funciona además como un mecanismo creativo que visibiliza lo oculto y resignifica lo existente mediante la reinterpretación de significantes. Esto posibilita la “aparición” de nuevos sentidos (Araya, 2004). Por tanto, la deconstrucción es una transgresión de los bordes límites ya establecidos debido a la verificación de la verdad y la propuesta de un cambio (Derrida, 2019).

En este sentido, se puede considerar que la deconstrucción puede desmontar oposiciones binarias tradicionales como hombre/mujer, presencia/ausencia o razón/emoción, donde los significados no tienen un significado fijo y están sujetos a una constante reinterpretación (Derrida, 2019). Estos pueden presentar una deconstrucción fragmentada, es decir, parcial o en proceso de deconstruirse totalmente. Los sujetos —niños y niñas— pueden presentar una identificación parcial hacia roles y estereotipos

sexistas, porque, de acuerdo con Derrida (2019), son sujetos en constante reinterpretación y desplazamiento dentro de las construcciones culturales de su proceso de socialización.

Por ello, la deconstrucción revolucionaria propone nuevas formas y estructuras para reinterpretar el fondo sin destruirlo, diferenciándose de una eliminación total. Este proceso, al visibilizar y negar, construye de manera dinámica y continua (Ayala, 2013). Puede ser parcial o fragmentada, lo que genera tensiones entre roles de género tradicionales y contemporáneos. Esta dualidad limita el avance, ya que las mujeres enfrentan una sobrecarga al asumir funciones tradicionales junto a su inserción en el ámbito laboral. Por ello, es urgente reconfigurar los roles desde una perspectiva neutral.

MATERIALES Y MÉTODOS

Tipo de estudio

Para evidenciar la deconstrucción de roles y estereotipos de género en niñas y niños es fundamental conocer sus percepciones. Por ello, se utilizó una metodología mixta que permite analizar cuantitativa y cualitativamente la influencia de los libros de texto en el alumnado. Como señalan García y Lena (2019), ambos enfoques se complementan al combinar la rigurosidad numérica con la comprensión de las razones y circunstancias del fenómeno estudiado.

Participantes

La muestra estuvo conformada por cincuenta estudiantes de quinto grado, distribuidos entre las escuelas primarias Petróleos Mexicanos (diez niñas y doce niños) y Licenciado Benito Juárez (diez niñas y dieciocho niños), ubicadas en zonas urbana y rural de Mazatlán. Se utilizó un muestreo por racimos, se seleccionaron las escuelas por ubicación y cantidad de alumnos, siguiendo criterios de Pacheco (2006), y se consideró la viabilidad para realizar encuestas y entrevistas, con el debido consentimiento del profesorado y padres-madres de familia.

Técnica de análisis de contenido

En esta investigación se empleó el análisis de contenido como técnica para describir objetivamente el contenido manifiesto de la comunicación (Berelson, 1972). Se

analizaron los textos escolares de Español e Historia de quinto grado con las fases metodológicas de Bardin (1991): preanálisis, exploración del material y tratamiento de resultados, inferencia e interpretación. Se identificaron roles y estereotipos de género en imágenes que luego se incluyeron en encuestas y entrevistas para evaluar su recepción e impacto en la muestra. El análisis estadístico se basó en frecuencias, promedios y el coeficiente de Kappa, con una coincidencia del 80 %, calculada mediante la suma de las proporciones marginales por categoría entre evaluadores.

Encuesta

Para el diseño del cuestionario se operacionalizaron los roles de género como las funciones que tienen las mujeres y los hombres. La Tabla 1 resume los roles y estereotipos encontrados en los libros de quinto año de primaria analizados. Dicha encuesta se basó en el resultado del análisis de contenido de los libros de texto de Español e Historia, en donde el estudiantado relaciona con una línea una lista las funciones y actitudes con el dibujo de un hombre y mujer, aunque puede elegir ambos. Algunos ejemplos son trabajar fuera de casa, limpiar la casa, lavar los trastes, gobernar un país, trabajar en el ejército, cuidar a niñas y niños, ser valiente, obediente, fuerte, entre otros. Para validar la encuesta se empleó un análisis factorial de tipo común.

Tabla 1. Operacionalización de roles y estereotipos de género en libros de texto de quinto año de primaria

VARIABLES	DEFINICIÓN	IMÁGENES	CATEGORÍAS
Roles de género	Actividades o funciones que tienen las mujeres y los hombres	Mujeres en actividades del hogar y moliendo maíz. Hombres en actividades del campo, trabajos, en batallas. Próceres de la patria.	Gobernar un país Productor Miembro del ejército Trabajos en casa Cuidado de hijos Acompañar al esposo
Estereotipos de género	Características o atributos en mujeres y hombres	Mujeres indígenas, cuidando hijos, sentadas con rebosos y trajes típicos. Hombres en faenas del campo, empuñando armas en batallas históricas.	Valentía Inteligencia Fortaleza Poder Obediencia Diferencia en el vestir

Fuente: elaboración propia

Entrevista

La entrevista se aplicó al universo muestra. Esta es una técnica en la que una persona (entrevistador) solicita información de otra o de un grupo específico, y se interactúa de forma verbal por medio de preguntas y respuestas (Hernández *et al.* 2010). Las preguntas de opinión/valor permiten conocer la recepción que las niñas y niños tienen de los roles y estereotipos de género.

La entrevista fue semiestructurada y se basó en una guía de preguntas específicas abiertas y cerradas bajo un orden, pero con la libertad de introducir preguntas adicionales. También se emplearon las imágenes de los libros de texto para que el estudiantado expresara qué es lo que observa en la imagen. Después se aplicaron preguntas como ¿cuáles consideras que son los trabajos de las mujeres y los hombres?, ¿quiénes deben limpiar la casa?, ¿quién debería cuidarte a ti?, ¿quién debería gobernar tu país?, entre otras.

RESULTADOS

El sistema educativo mexicano se considera como un elemento para suprimir las diferencias sociales, raciales, culturales y de género. También se lo estima como un parteaguas con políticas conducentes para discutir y superar los mecanismos creadores de discriminación de hombres y mujeres (Lechuga Montenegro *et al.*, 2024). Con la implementación de la metodología expuesta, a continuación se muestran los resultados del análisis preliminar de los libros de Español e Historia de quinto grado. En segundo plano se expone un análisis en la aplicación del cuestionario y, por último, la entrevista a los niños y niñas seleccionados.

Resultados cualitativos del análisis de contenido

En el análisis de contenido realizado a los libros de texto de educación primaria se identificaron representaciones visuales que reproducen roles y estereotipos sexistas, lo cual confirma la persistencia de una pedagogía visual que refuerza imaginarios tradicionales de género. En el libro de Historia (figuras 1 y 2) se representan a las mujeres en actividades asignadas a su género como la labor del hogar y servidumbre. Esto, según Lamas (2013, p. 2), supone que “las condicionantes culturales, económicas y sociopolíticas que favorecen la discriminación femenina no son causadas por la biología, sino por las ideas y prejuicios sociales”, lo cual evidencia que la

escuela —al reproducir estas imágenes— participa en la naturalización de dichas desigualdades.

Figura 1. Estereotipo femenino de servidumbre y ama de casa.



Fuente: *Secretaría de Educación Pública (SEP, 2019a)*

Figura 2. Espacio doméstico asignado a la mujer y al servicio del hombre.



Fuente: *SEP (2019b)*

Se observa a las mujeres en papeles secundarios como el rol de ama de casa, cocinando o planchado o como patronas de otras mujeres. Lo anterior limita a las mujeres y les niega una participación en el ámbito público. También las mujeres se presentan de forma pasiva bajo una actitud sumisa, dependiente y atenta. Es decir, solo observan las acciones de los hombres y reproducen las disposiciones ellos.

Mientras las mujeres se representan en el ámbito doméstico como privativo de su condición de ser mujer, en el libro de Español encontramos el estereotipo de la “damisela en apuros” (figuras 3 y 4) esperando y soñando con el héroe que la salve de su situación problemática.

Figura 3. Rol pasivo de la mujer que espera ser salvada por el príncipe.



Fuente: *SEP (2019a)*

Figura 4. Rol pasivo de la mujer que espera ser salvada por el príncipe.



Fuente: *SEP (2019a)*

En este sentido, se concuerda con García y Hernández (2022, p. 94), quienes subrayan que “los cuentos infantiles y los materiales escolares refuerzan roles tradicionales, como la pasividad femenina o la autoridad masculina, a través de imágenes que naturalizan estas jerarquías”. Esta afirmación se ve reflejada en los resultados del análisis de contenido, donde se observó una sobrerrepresentación de figuras masculinas en roles de liderazgo y una escasa visibilización de mujeres en profesiones científicas o técnicas.

De hecho, algunas imágenes del libro de Historia presentan —en su mayoría— a los actores (hombres) de la historia de México (figuras 5 y 6) y cuyos roles son la acción en el ámbito público, la lucha, el poder y la autoridad ejercida dentro de la estructura social del pueblo mexicano.

Figura 5. Exaltación de la figura masculina como héroe y prócer.



Fuente: SEP (2019b)

Figura 6. El hombre representado como poseedor de la autoridad y poder.



Fuente: SEP (2019b)

Por su parte, algunas de las figuras de las mujeres empleadas en el libro de Español (figuras 7 y 8) reproducen roles y estereotipos sexistas. Esto confirma la persistencia de una pedagogía visual que refuerza imaginarios tradicionales de género y que fueron identificados por la niñez encuestada y entrevistada. Estos resultados, a su vez, confirman lo planteado por Bustos (2011) sobre el culto a la belleza y a la delgadez: modelos a seguir, sobre todo por las mujeres, lo que deriva en una reproducción simbólica de la subordinación femenina. En este sentido, los libros de texto, como dispositivos mediáticos, no son ajenos a esta lógica de representación.

Figura 7. Cartel del Palacio de Hierro de 1905 que representa el culto a la belleza.



Fuente: SEP (2019b)

Figura 8. Imagen relacionada con la higiene femenina.



Fuente: SEP (2019a)

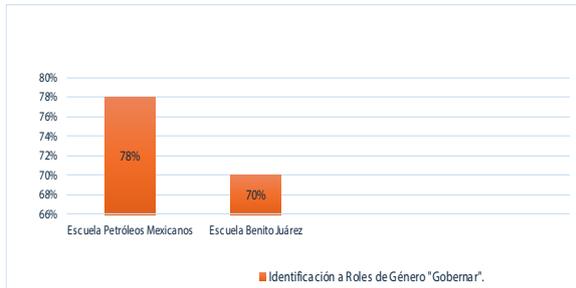
Por último, sobre el aspecto cualitativo de los libros de primaria es importante mencionar que esta investigación concuerda con Beas (1999), quién considera que los libros de texto son materiales curriculares cargados de ideologías con fines políticos. Asimismo, Vaillo (2016) sostiene que los libros de textos son artefactos para la transmisión cultural, y Gimeno (2012) sustenta que el libro de texto va ligado a una metodología conservadora y se convierte en una herramienta para transmitir una cultura o conocimientos empobrecidos patriarcales. En síntesis, los libros de texto van más allá del currículum establecido oficialmente y los contenidos, siendo un reforzador y reconstructor de las concepciones culturalmente legitimadas por los integrantes de una sociedad.

RESULTADOS CUANTITATIVOS DE LA ENCUESTA

Rol de autoridad

En el espacio público son varias las acciones y actividades que desempeñan los personajes de las imágenes como el de ser caudillo, héroe o gobernador y que tradicionalmente eran exclusivo de los hombres. La investigación observó que el 78 % del alumnado de la primaria urbana Petróleos Mexicanos identificó a los hombres con roles de mando, gobierno, caudillos y héroes mexicanos. Por su lado, los alumnos rurales de la escuela Benito Juárez otorgaron un 70 % de aceptación para hombres y mujeres en roles de autoridad, como lo muestra la Figura 9. Se resume que la niñez urbana presenta mayor aceptación de roles sexistas donde el hombre debe ejercer la autoridad, mientras que la niñez rural en menor porcentaje da la posibilidad a la mujer de realizar actividades de mando y autoridad.

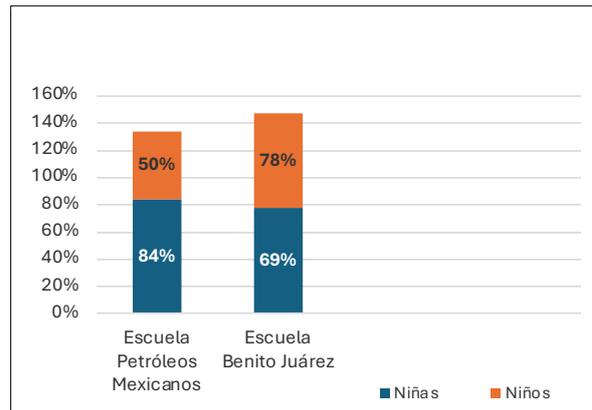
Figura 9. Identificación de roles de autoridad en las escuelas participantes



Fuente: elaboración propia

Respecto al género, se observó que las niñas de la escuela urbana son las que se identificaron mayormente con un 84 % en los patrones no sexistas. Los niños, por su lado, se identificaron con un 50 %. En la zona rural, los varones presentan un 78 % de identificación con los roles masculinos apegados a la prevalencia de la masculinidad en roles públicos, en comparación con el 69 % de las niñas encuestadas:

Figura 10. Roles de género en las escuelas participantes

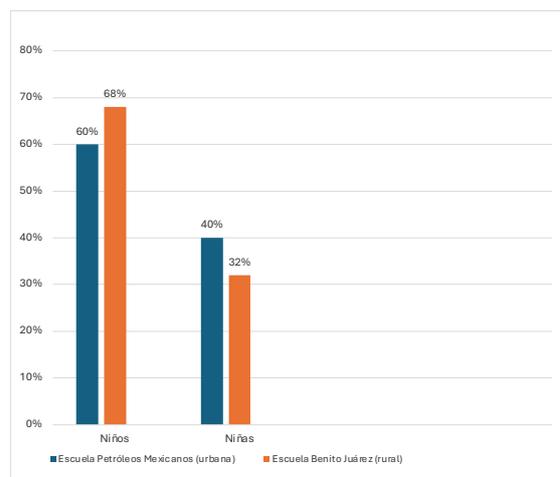


Fuente: elaboración propia

Aceptación de roles y actividades según el género

Respecto a las actividades o roles desempeñados según el género —como ser soldado, gobernar o estudiar—, se evidenció que los niños y niñas de ambas escuelas consideran que estudiar es propio de ambos sexos. Con relación a actividades como ser soldados o jefes, las niñas de la escuela urbana presentan una aceptación del 40 % como actividad propia de varones; los niños presentaron un 60 % de identificación. En contraste, las niñas de la zona rural con el 32 % y los niños con un 68% indican que hombres y mujeres pueden pertenecer al ejército:

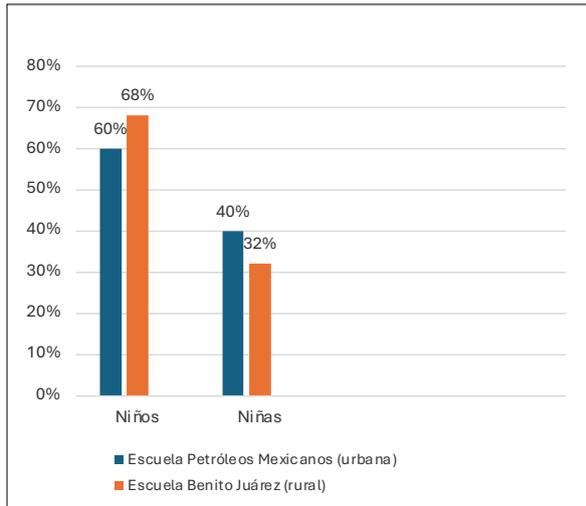
Figura 11. Identificación de los roles y actividades de género (gobernar, mandar) por escuela y sexo



Fuente: elaboración propia

En cuanto a los roles como trabajar para mujeres y hombres, son las niñas —entre el 50 y 60 % de ambas escuelas— quienes consideran que la mujer puede trabajar. No obstante, en relación con las actividades del hogar, son los niños quienes identifican esas labores como propias de las mujeres. El 64 % de los varones de la escuela urbana menciona planchar y el 42 % de la escuela rural, planchar:

Figura 12. Identificación de los roles de género (trabajo y labor doméstica) por escuela y sexo

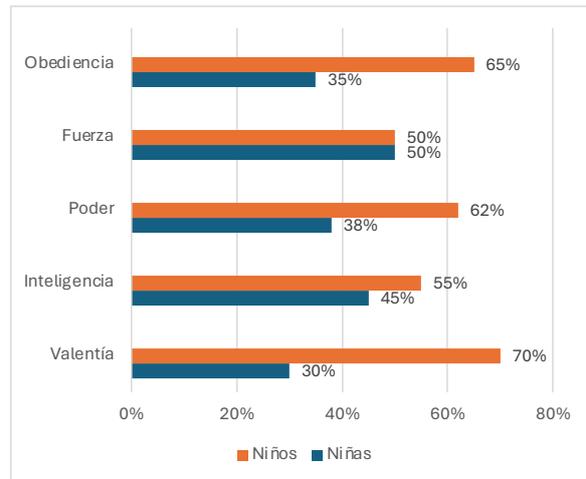


Fuente: elaboración propia

Al analizar la identificación con estereotipos como la obediencia, la niñez urbana mostró un 65 % en niños y 35 % en niñas. En cuanto a la fuerza, fue similar por género con un 50 %. Respecto al poder y la valentía, fueron relacionados en su mayoría por los hombres con un 62 y 70 %, las niñas presentaron un 38 y 30 %. Como dato curioso se puede mencionar que, en la entrevista personal, el 88 % de las y los encuestados considera que la inteligencia no tiene género.

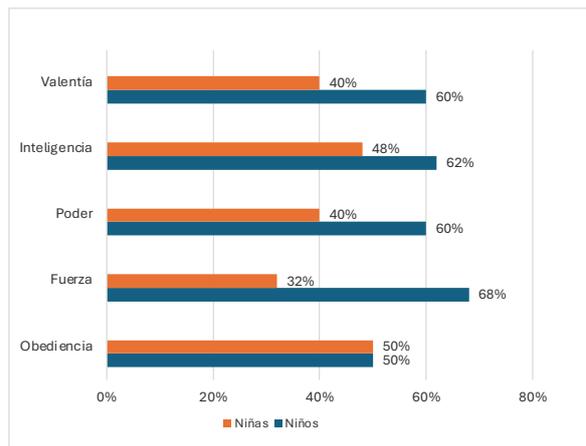
Ahora bien, en la primaria rural se observó que el 50 % de las niñas y niños considera que ambos son fuertes y la fuerza no tiene género. Aludiendo al estereotipo de inteligencia, el 48 % de niñas y 62 % de hombres consideran que la inteligencia les pertenece. Por su parte, en cuanto a la obediencia, niños y niñas en un 50 % consideran deben ser obedientes:

Figura 13. Identificación de los estereotipos por género (escuela urbana)



Fuente: elaboración propia

Figura 14. Identificación de los estereotipos por género (escuela rural)



Fuente: elaboración propia

RESULTADOS CUALITATIVOS DE LAS ENTREVISTAS

En cuanto a los resultados cualitativos de las entrevistas, se exponen las respuestas más representativas por variables analizadas como roles y estereotipos de género.

Roles y estereotipos tradicionales

Los roles y estereotipos tradicionales, de acuerdo con Lamas (2013), son aquellos donde a la mujer se le destinan el ámbito privado y las diversas actividades del hogar, mientras que al hombre se le sitúa en el ámbito público para que desempeñe labores relacionadas con la fuerza. Al respecto Angie dijo: “Pues, porque las

mujeres también piensan como los hombres y no porque se puede decir que ellos tengan más fuerza significa que las mujeres no puedan”.

Respecto a este comentario, se ha deconstruido el estereotipo de fuerza como algo exclusivo en los hombres. Por su parte, Urian, Daniela, Rubí y Diana expusieron: “Porque los dos tienen el mismo derecho a serlo”.

Dichos comentarios reconocen que las mujeres gozan de derechos, siendo un punto positivo para la transversalización con perspectiva de género. Por otro lado, Julián expuso: “Las mujeres no han gobernado un país, porque ellas piensan que no pueden”. Tal comentario pone a las mujeres como víctimas de ellas mismas, lo que niega la existencia de roles de género socialmente establecidos. Por su parte, Monserrat y Gloria comentaron: “Las mujeres tienen los mismos derechos que tienen los hombres para gobernar”. De igual manera, María expresó: “Las mujeres pueden gobernar porque tienen la capacidad e inteligencia más que los hombres”.

Se reconoce la igualdad de derechos entre mujeres y hombres, lo que impulsa la deconstrucción del rol tradicional que asigna exclusivamente a los hombres la capacidad de gobernar. Esta idea se fundamenta en Derrida (2019), quien plantea la deconstrucción como la transgresión de límites establecidos a partir de la búsqueda de verdad y el impulso al cambio.

Espacio público: rol de productor

En cuanto al lugar donde los hombres se desarrollan e interactúan socialmente, llamado espacio público, Lindsay —una de las niñas entrevistadas— dijo: “Nosotras también podemos trabajar y hacer cosas que también los hombres pueden hacer”. Otros entrevistados como Daniela y Urian manifestaron: “Los dos por igual, porque tienen los mismos derechos que un hombre y una mujer”. Asimismo, Mayté expresó: “Ellos tienen que ir a trabajar y las mujeres tienen que quedarse en la casa para hacer el aseo, la comida, planchar”. También Bryan y Julia opinaron: “Los hombres deben de trabajar fuera de casa y las mujeres deben de estar en su casa”.

Es en este sentido que el alumnado de la primaria Petróleos Mexicanos refleja una visión diferenciada del trabajo según el género, asignando a las mujeres tareas domésticas y al hombre el rol de proveedor. Ximena comentó: “Las mujeres no podrían trabajar tanto tiempo porque deben cuidar a los hijos”. Alondra añadió: “Las mujeres deben hacer el quehacer y cuidar a los hijos, aunque también pueden ser abogadas o vender cosas;

el hombre puede ser mecánico o presidente”. Naomi señaló: “Ellas pueden ser peluqueras o maestras; ellos, arquitectos, taxistas o de Uber”. Urian y Angie opinaron: “Los hombres serían soldados, policías, militares y las mujeres, maestras”. José concluyó: “Los hombres deben trabajar en algo donde ganen bien, porque se necesita dinero para la familia”.

Dichos comentarios nos proporcionan una deconstrucción fragmentada o sesgada, porque permite trabajar a la mujer, pero la limita en los tipos de trabajos y en el tiempo que puede dedicarlos. Para las y los entrevistados de la primaria Licenciado Benito Juárez, la entrada al campo de trabajo para la mujer se ha vislumbrado como una necesidad, tal como lo plantea Daniel: “Ambos tienen que trabajar, porque a veces el salario no alcanza”. Mientras tanto, Camila expresó: “Los hombres y mujeres tienen el derecho a trabajar para salir adelante con su familia”.

En el tipo de trabajo aún existe arraigo al rol tradicional, como lo expresa Clara: “El hombre es el que lleva el dinero a la casa para mantener y la mujer es la que atiende a los hombres”. Asimismo, Guadalupe manifestó: “Deben trabajar los hombres y las mujeres dedicarse al hogar”. Al respecto, Luis dijo: “Los hombres deben trabajar, porque las mujeres se quedan limpiando la casa”.

Ambas zonas, rural y urbana, muestran una deconstrucción fragmentada de los roles y estereotipos de género. Esto se atribuye a la ausencia de un análisis crítico en el programa de la NEM. Esta limitación se ve reforzada por el currículum oculto y mediaciones como la familia, los medios de comunicación y el entorno sociocultural.

Espacio privado: rol y estereotipo de ama de casa

En relación con este estereotipo, las y los entrevistados de la primaria Petróleos Mexicanos consideran que los hombres pueden ayudar en los quehaceres domésticos. Esto demuestra que no existe un reparto igualitario de estas labores. De hecho, se considera al hombre como un suplente de la mujer. Visto de esta forma, Bryan, José y William dijeron: “En caso de no estar la mujer el hombre puede hacer la comida”. Asimismo, Justin expresó: “Los hombres pueden hacer las labores de casa, pero no les gusta hacerlas”. De igual manera, Ximena comentó: “Los hombres también pueden... Por ejemplo, mi mamá como toda la semana está trabajando los domingos, mi papá a veces le ayuda a hacer el desayuno”.

Por otro lado, las y los entrevistados de la primaria Licenciado Benito Juárez comentaron sobre las tareas específicas del hogar —como planchar y cuidar hijos e hijas—, que el hombre no está capacitado para planchar ni para cuidar hijos. Lo anterior se evidencia en el comentario de Clara: “Los hombres pueden planchar, pero pueden quemar la ropa”. A propósito, María manifestó: “La responsabilidad es de ambos, pero la mujer está más capacitada para cuidar”.

Las entrevistas revelan que el alumnado de ambas zonas reconoce tanto roles tradicionales como paritarios. Sin embargo, las mujeres siguen siendo asociadas con el trabajo doméstico y al cuidado familiar. Esto genera una tensión entre la innovación cultural y la tradición, así como entre nuevos y antiguos roles (Camozzi *et al.*, 2018).

DISCUSIÓN

A pesar de las reformas curriculares que han impulsado la transversalidad de género como política pública en México (DGADAE, 2023), los resultados de esta investigación muestran una deconstrucción fragmentada de los roles y estereotipos tradicionales en el estudiantado de quinto grado. Esta fragmentación revela que las representaciones tradicionales siguen vigentes tanto en los contenidos visuales como en la percepción del alumnado, especialmente en los ámbitos rural y urbano.

En tal sentido, como lo plantea Scott (1986), el género no solo es una variable analítica, sino una categoría histórica que estructura relaciones de poder. En esta investigación, dicha estructura se evidencia en la sobrerrepresentación de figuras masculinas en roles de autoridad y la reproducción de estereotipos como la damisela en apuros, que refuerzan las construcciones binaristas de los sexos. Estos hallazgos concuerdan con Bustos (2011), quien advierte que los medios y materiales escolares refuerzan el culto a la belleza y la subordinación simbólica de lo femenino.

Asimismo, la aportación crítica de Lagarde (1996) y Lamas (2013) sobre la insuficiencia del enfoque formalista de género y la importancia del currículum oculto de Torres (1998) como ese conjunto de valores, actitudes y jerarquías que se socializan cotidianamente en las aulas, se comprueba en esta investigación como el elemento donde se enraízan con mayor fuerza los mandatos de género. Esto invisibiliza los esfuerzos de inclusión presentes en los materiales oficiales de educación.

Además, al aplicar la deconstrucción de Derrida (2019) como categoría operativa, en esta investigación se comprobó la existencia de una tensión entre lo tradicional y lo moderno, así como la ausencia de una reconfiguración integral de los imaginarios. En el análisis de contenido de los textos de primaria y en las respuestas del estudiantado se apunta a que los nuevos discursos sobre igualdad (de la nueva reforma educativa) conviven con viejas estructuras simbólicas que no han sido desmanteladas.

En esta investigación se encontró como hallazgo principal una deconstrucción fragmentada en el estudiantado de primaria en torno a roles y estereotipos en donde aún no se puede separar por completo a las mujeres de los roles y estereotipos tradicionales y a los varones de estereotipos de autoridad y poder como exclusivos a su género. A partir de Derrida (2019) y Camozzi *et al.* (2018) se observó que es importante analizar los límites de la deconstrucción en contextos educativos y culturales desiguales, ya que las diferencias entre el estudiantado urbano y rural estuvo marcado por su contexto, género y mediaciones sociales. Por consiguiente, aunque el papel de la educación funja como un agente transformador de realidades, mucho dependerá de cómo el sujeto construye su propia realidad con base en dichas mediaciones como la familia y los medios de comunicación.

CONCLUSIONES

Las dinámicas sociales actuales han generado reconfiguraciones culturales que transitan entre lo tradicional y lo moderno. Los roles y estereotipos de género no son la excepción, ya que el rol moderno conserva elementos del modelo tradicional, lo que perpetúa nuevas formas de desigualdad. De ahí la importancia de analizar su deconstrucción desde la percepción estudiantil, particularmente ante la implementación de la transversalidad con perspectiva de género en la educación primaria.

Roles como cuidador, productor, reproductor o ama de casa evidencian una deconstrucción fragmentada en el alumnado. Aunque se acepta que mujeres y hombres pueden compartir funciones laborales, persiste la idea de que las mujeres deben encargarse del hogar y los hijos. Esta fragmentación también implica una reconstrucción parcial, donde las mujeres continúan sobrecargadas con tareas domésticas y los varones conservan la figura de proveedores. Además, los niños resultan más proclives a reproducir roles tradicionales.

Se observa una correlación lineal entre ciertos roles y estereotipos, como el de gobernador asociado con la fuerza. Esto se manifiesta cuando se adjudican características personales como requisitos implícitos para desempeñar un rol social, lo que robustece estereotipos al momento de reasignar funciones a mujeres u hombres.

Ante estos hallazgos no puede hablarse de una deconstrucción plena y homogénea. La transversalización de género aún no alcanza sus objetivos, ya que persisten patrones tradicionales por la falta de una conciencia crítica que cuestione lo socialmente aceptado. Por ello, es imprescindible reconfigurar la transversalidad de género como política pública desde el nivel primario, focalizada en el currículum oculto, para fomentar una mirada crítica sobre los roles y atributos asignados a mujeres y hombres.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Araya, S. (2004). Hacia una educación no sexista. *Actualizaciones Investigativas en Educación*, 4(2), 1-13. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44740217.pdf>
- Álvaro, D. (2022). Derrida y la deconstrucción de la metafísica marxista. *Contrastes*, 27(3), 133-151. <https://doi.org/10.24310/Contrastescontrastes.v27i3.13611>
- Ayala, O. (2013). La deconstrucción como movimiento de transformación. *Ciencia, docencia y tecnología*, 24(47), 79-93. <https://www.redalyc.org/pdf/145/14529884003.pdf>
- Bardin, L. (1991). *Análisis de contenido*. Ediciones Akal.
- Beas, M. (1999). Los libros de texto y las comunidades autónomas: una pesada Torre de Babel. *Revista Complutense de Educación*, 10(2), 29-52. <https://n9.cl/s9r2lq>
- Berelson, B. (1972). *Content Analysis in Communication Research*. Free Press.
- Bustos, O. (2011). Sexismo en el lenguaje: claves para erradicarlo en los medios y en las instituciones. *Comunicação & Informação*, 14(2), 19-46. https://revistas.ufg.br/ci/user/setLocale/es_ES?source=%2Findex.php%2Fci%2Farticle%2Fview%2F22443
- Camozzi, I., Cherubini, D., Leccardi, C. y Rivetti, P. (2018). Normas y valores de los jóvenes en el mediterráneo árabe: un análisis de género. *Revista CIDOB d'Afers Internacionals*, 1(118), 201-24. <https://recyt.fecyt.es/index.php/cidob/article/view/105687?articlesBySimilarityPage=2>
- De Beauvoir, S. (2012). *El segundo sexo*. Colección contemporánea. DeBolsillo.
- Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo [DGADAE] (2023). *Políticas de igualdad de género en el sector educativo*. Dirección General de Análisis y Diagnóstico del Aprovechamiento Educativo. http://www.dgadae.sep.gob.mx/EEPF/doc/Diagnosticos/2023/2023_Diag_E032.pdf
- Derrida, J. (2019). *Theory and practice*. The University of Chicago Press.
- Dubet, F. (2007). Los alumnos, la escuela y la institución. En *La Experiencia sociológica* (pp. 61-84). Gedisa.
- Durkheim, E. (1976). *Educación como socialización*. Sígueme.
- Durkheim, E. (1982). *La división del trabajo social*. Akal.
- García, J. y Hernández, C. (2022). ¿Realidad o fantasía? Roles y estereotipos sexistas expuestos a través de representaciones discursivas e iconográficas en cuentos infantiles. *Integra Educativa*, 9(1), 91-110. http://www.scielo.org.bo/pdf/rieiii/v9n1/v9n1_a06.pdf
- García, M. y Lena, F. (2019). Movimiento FabLab: diseño de investigación mediante métodos mixtos. *Revista de Ciencias Sociales*, 14(2), 373-406. doi:10.14198/OBETS2019.14.2.04
- García Villanueva, J., Díaz García, D. y Hernández Ramírez, C. (2020). La transversalización de la perspectiva de género como una herramienta de intervención en educación. *Revista Investigium IRE: Ciencias Sociales y Humanas*, 11(1), 69-82. <https://doi.org/10.15658/INVESTIGIUMIRE.201101.06>
- García Villanueva, J., Gamboa, M., Talavera, T. y Villanueva, C. (2018). *Género en la Educación Física: propuestas didácticas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Gimeno, J. (2012). Grandeza y miseria del libro de texto. En J. Gimeno, R. Feito, P. Perrenoud y M. Clemente (Eds.), *Diseño, desarrollo e innovación del currículum* (pp. 113-118). Morata.
- Giroux, H. (2004a). La escuela y la política del currículum oculto. En *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición* (pp. 97-100). Siglo XXI.
- Giroux, H. (2004b). *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*. Siglo XXI.
- Godoy, L. y Mladinic, A. (2009). Estereotipos y roles de género en la evaluación laboral y personal de hombres y mujeres en cargos de dirección. *Psykhé*, 18(2), 51-64. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282009000200004>
- González, S. y Larralde, A. (2013). Conceptualización y medición de lo rural. Una propuesta para clasificar el espacio rural en México. *CONAPO*, 141-157. <http://ilitia.cua.uam.mx:8080/jspui/handle/123456789/688>
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, L. (2010). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill.
- Inchaustegui, T. y Ugalde, Y. (2006). La transversalidad del género en el aparato público mexicano: reflexiones

- desde la experiencia. *Avances de la Perspectiva de Género*, 1-31.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2024). *Cuéntame. Población rural y urbana*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://cuentame.inegi.org.mx/poblacion/rur_urb.aspx
- Instituto Nacional de las Mujeres [Inmujeres]. (2007). *El impacto de los estereotipos y los roles de género en México*. Instituto Nacional de las Mujeres.
- Krieger, P. (2012). La deconstrucción de Jacques Derrida (1930-2004). *Anales del Instituto de Investigaciones Estéticas*, 26(84), 179-189. <https://doi.org/10.22201/ii.18703062e.2004.84.2179>
- Lagarde, M. (1996). El género. En *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia* (pp. 13-38). Las horas.
- Lamas, M. (2007). Género, desarrollo y feminismo en América Latina. *Instituto Tecnológico Autónomo de México*, 133-52. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2872536.pdf>
- Lamas, M. (2013). La perspectiva de género. *Revista de Educación y Cultura*, 2(2), 1-15. https://www.ses.unam.mx/curso2007/pdf/genero_perspectiva.pdf
- Lechuga Montenegro, J., Ramírez Argumosa, G. y Guerrero Tostado, M. (2024). *Género en Educación: espacio, identidad e intervención*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Leyva-Pérez, Y., Proenza-Garrido, Y. y Naranjo-Paz, A. (2020). Fundamentos teóricos que sustentan la transversalización del enfoque de género en procesos educativos. *LUZ*, 19(2), 70-78. <https://www.redalyc.org/journal/5891/589164533007/html/>
- Maldonado, A. (2000). Los organismos internacionales y la educación en México: El caso de la educación superior y el Banco Mundial. *Perfiles educativos*, 22(87), 51-75. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982000000100004
- Mackie, M. (1973). Arriving at Truth by Definition: Case of Stereotype Inaccuracy. *Social Problems*, 20, 431-447. <https://psycnet.apa.org/record/1974-00994-001>
- Munévar, D. y Villaseñor, M. (2005). Transversalidad de género. Una estrategia para el uso político-educativo de sus saberes. *La Ventana*, 3(21), 44-69. <https://www.redalyc.org/pdf/884/88402102.pdf>
- Organización Mundial de las Naciones Unidas Mujeres [ONU Mujeres]. (2024). *Transversalización de género en los Objetivos de Desarrollo Sostenible. Agenda 2030*. Organización Mundial de las Naciones Unidas Mujeres. <https://lac.unwomen.org/es/digiteca/publicaciones/2018/1/los-17-objetivos-de-desarrollo-sostenible-de-la-agenda-2030>
- Pacheco, L. (2006). *Metodología de la investigación*. UAN.
- Padilla, T., Sánchez M., Mercedes, M. y Moreno, E. (1999). Análisis de los estereotipos sexistas en una muestra de estudiantes de Cc. de la Educación. *Revista de Investigación Educativa*, 17(1), 127-147. <https://revistas.um.es/rie/article/view/122311>
- Parsons, T. (1966). *El sistema social*. Revista de Occidente.
- Piaget, J. e Inhelder, B. (1959). The structural integration of formal thought. En *The growth of logical thinking: from childhood to adolescence* (pp. 245-350). Basic Book.
- Scott, J. (1986). Gender as a useful category of historical analysis. *The American Historical*, 91(5), 1053-1075. <https://www.jstor.org/stable/1864376>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019a). *Español. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública. <https://libros.conaliteg.gob.mx/2022/P5ESA.htm#page/1>
- Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2019b). *Historia. Quinto grado*. Secretaría de Educación Pública. <https://historico.conaliteg.gob.mx/H2019P5HIA.htm#page/1>
- Secretaría de Gobernación [Segob]. (2013). *Programa nacional para la igualdad de oportunidades y no discriminación contra las mujeres 2013-2018*. Secretaría de Gobernación. https://dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5312418&fecha=30/08/2013#gsc.tab=0
- Subirats, M. y Brullet, C. (1999). Rosa y Azul. En *Géneros prófugos. Feminismo y educación* (pp. 189-224). Paidós.
- Terrón, M. y Cobano-Delgado, V. (2009). El papel de la mujer en las imágenes de los libros de texto de educación primaria. Estudio comparado entre España y Marruecos. *Educatio Siglo XXI*, 27(1), 231-248. <https://revistas.um.es/educatio/article/view/71161>
- Torres, J. (1998). *El currículum oculto*. Morata.
- Vaillo, M. (2016). La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos? *Tendencias Pedagógicas*, 27, 97-124. https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/669916/TP_27_10.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Vargas, I. (2011). Reflexiones en torno a la vinculación de la educación y el género. *Revista Electrónica Educare*, 15(1), 137-147. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194118804011.pdf>