

[Cierre de edición el 30 de abril del 2025]

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Perspectiva de género en la educación infantil: Revisión narrativa centrada en el alumnado (2018-2023)

Gender Perspectives in Early Childhood Education: Student-Centered Narrative Review (2018-2023)

Perspectiva de gênero na educação infantil: Uma análise narrativa centrada no aluno (2018-2023)



Sebastián Franco-LLanos
Corporación Universitaria Minuto de Dios
 <https://ror.org/01cby8j38>
Buga, Colombia
sebastian.franco.llanos@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0003-3867-9349>

Rocío Concha-López
Universidad Autónoma de Madrid
 <https://ror.org/01cby8j38>
Madrid, España
rociiconchalopez@gmail.com
 <https://orcid.org/0000-0002-5218-0416>

Felipe Mujica-Johnson
Universidad de Chile
 <https://ror.org/047gc3g35>
Santiago, Chile
fmujica@live.cl
 <https://orcid.org/0000-0002-6956-2357>

Recibido • Received • Recebido: 04 / 06 / 2023

Corregido • Revised • Revisado: 12 / 02 / 2025

Aceptado • Accepted • Aprovado: 25 / 03 / 2025

Resumen:

Introducción. El estudio de la perspectiva de género en los contextos educativos se encuentra en auge y responde al interés de tener una educación más inclusiva que respete los derechos humanos. Para comprender los avances de este enfoque en la educación infantil se ha decidido realizar una revisión narrativa. **Objetivo.** El objetivo de esta revisión narrativa es reconocer los hallazgos científicos en perspectiva de género en los estudios empíricos de educación infantil que se han realizado entre los años 2018 y 2023. **Metodología.** Esta se realizó en tres bases de datos, Web of Science, Scopus y Google Académico. Los términos para la búsqueda bibliográfica fueron educación infantil, preescolar



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

y género en español e inglés. De cada estudio seleccionado se recogió información sobre autorías, participantes, fecha, nación y hallazgos de los estudios. Estos datos recogidos se trabajaron en un análisis de contenido de tipo inductivo con ayuda del programa de análisis de datos cualitativos ATLAS.ti 22. En total se seleccionaron 6 estudios. **Resultados.** Los resultados se presentan en tres categorías que son juegos sexistas, hegemonía masculina y cultura patriarcal. Dichas categorías son explicadas y discutidas. **Conclusiones.** De esta revisión se concluye que la perspectiva de género en la educación infantil se encuentra poco desarrollada. A su vez, que las familias y el profesorado reproduce acríticamente estereotipos de género. En este sentido, el alumnado infantil tendría un contexto educativo androcéntrico.

Palabras claves: Cultura patriarcal; educación infantil; estereotipos; derechos humanos; género.

ODS: ODS 5; Igualdad de género; análisis de género; disparidades de género.

Abstract:

Introduction. The study of gender perspectives in educational contexts has gained significant attention and responds to the interest of having a more inclusive education that respects human rights. A narrative review was conducted to examine the progress of these perspectives in early childhood education. **Objective.** This narrative review aims to recognize scientific findings on gender perspectives in empirical studies on early childhood education conducted between 2018 and 2023. **Methodology.** This review utilized Web of Science, Scopus, and Google Scholar databases. A total of 6 studies were selected. The search terms included "early childhood education," "preschool," and "gender" in both Spanish and English. Data extracted from each selected study encompassed authorship, participants, date, nation, and key findings. These data were analyzed through inductive content analysis using ATLAS.ti 22 software. **Results.** The results were organized into three categories: sexist games, male hegemony, and patriarchal culture. These categories were defined and discussed. **Conclusions.** This review concludes that the gender perspectives in early childhood education are underdeveloped. At the same time, families and teachers uncritically reproduce gender stereotypes. In this sense, infant students would have an androcentric educational context.

Keywords: Patriarchal culture; early childhood education; stereotypes; human rights; gender.

SDG: SDG 5; Gender equality; gender analysis; gender disparities.

Resumo:

Introdução. O estudo da perspectiva de gênero em contextos educacionais está em ascensão e responde ao interesse de se ter uma educação mais inclusiva que respeite os direitos humanos. Para entender o progresso dessa abordagem na educação infantil, foi realizada uma revisão narrativa. **Objetivo.** O objetivo desta revisão narrativa é reconhecer as descobertas científicas sobre a perspectiva de gênero em estudos empíricos da educação infantil que foram realizados entre 2018 e 2023. **Metodologia.** A pesquisa foi realizada em três bancos de dados, Web of Science, Scopus e Google Scholar. Os termos para a pesquisa bibliográfica foram educação infantil, pré-escola e gênero em espanhol e inglês. Para cada estudo selecionado, foram coletadas informações sobre autoria, participantes, data, país e resultados dos estudos. Esses dados coletados foram processados em uma análise de conteúdo indutiva com a ajuda do programa de análise de dados qualitativos ATLAS.ti 22. Para cada estudo selecionado, foram coletadas informações sobre autoria, participantes, data, país e resultados dos estudos. Esses dados coletados foram processados em uma análise de



conteúdo indutiva com a ajuda do programa de análise de dados qualitativos ATLAS.ti 22. No total, foram selecionados 6 estudos. **Resultados.** Os resultados são apresentados em três categorias: jogos sexistas, hegemonia masculina e cultura patriarcal. Essas categorias são explicadas e discutidas. **Conclusões.** A partir dessa análise, conclui-se que a perspectiva de gênero na educação infantil é pouco desenvolvida. Ao mesmo tempo, as famílias e os professores reproduzem de forma acrítica os estereótipos de gênero. Nesse sentido, os alunos da primeira infância teriam um contexto educacional androcêntrico.

Palavras-chave: Cultura patriarcal; educação infantil; estereótipos; direitos humanos; gênero.

ODS: ODS 5; Igualdade de gênero; análise de gênero; disparidades de gênero.

Introducción

La educación infantil es uno de los primeros espacios significativos que el ser humano vivencia fuera del vínculo familiar. Como primera etapa educativa, se asocia a la edad previa a los seis años como un periodo inicial de exploración personal, de sus pares y del entorno. Sus conocimientos se edifican entre la apropiación de vocales, números, letras, juegos, música, rondas, dramatización, el arte, la música que a su vez permite la interacción y el reconocimiento social. De esta manera, la educación infantil, debe permitir el desarrollo integral de niños y niñas como uno de los acercamientos del ser humano para conocerse e iniciar su preparación para una vida adulta consciente (Franco Llanos & Serrano Manzano, 2022). Durante estos primeros años de vida, la familia se posiciona como un conjunto social de apoyo en la función educativa. El reconocimiento que hace la infancia con esta primera institución social se revela como un factor importante para la construcción de la identidad de niñas y niños.

Desde el punto de vista de la diversidad, la educación infantil se proyecta hacia una amplitud de posibilidades, estrategias, estilos, dificultades o condiciones de aprendizaje, sin embargo, dichas proyecciones son complejas para ser abordadas en el aula por la educación. El desarrollo de la identidad personal, desde espacios de comunicación en el aula, dan lugar al inicio de una interacción y transformación simbólica en la vivencia colectiva. Y aquello se relaciona con la concepción de sujeto que tienen los niños y las niñas, como una oportunidad de movilizar la participación a partir de un contexto personal, local, nacional e internacional (Reyes-Rodríguez & Colás-Cos, 2017).

La educación infantil no es ajena a los conflictos socioculturales de la sociedad, siendo uno de ellos la desigualdad de género y la discriminación por ser diferente, lo que ha generado movimientos sociales mundiales en torno a dicha problemática y el surgimiento de muchas políticas educativas con perspectiva de equidad de género (Cin et al., 2020; Concha López & Mujica Johnson, 2021). En un marco de diversidad, justicia social y desarrollo personal en educación infantil, aparece la perspectiva de género para enfrentar los estereotipos que sufren las personas en su etapa infantil por su identidad de género. Esta perspectiva se presenta como uno de los aportes que afectan directamente a la educación. Su abordaje desde la



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

infancia permite avanzar hacia una igualdad de oportunidades, fomenta el respeto, la paz y la disminución de la discriminación y violencia. Así mismo, apoya el desarrollo de las habilidades en niñas y niños con género binario y transgénero, así como de no binarios, dado que no se identifican ni con el género femenino o masculino (Chihuailaf Vera et al., 2022).

La escuela se considera como la primera institución pública donde las personas se interrelacionan en un espacio mediado por códigos homogeneizadores de significados, expresiones e identidades. Estos se manifiestan a través de diversos dispositivos que accionan como reproductores de un orden heteronormativo y sexista totalmente vigente en el área de la educación formal (da Silva et al., 2020), como lo es el currículo (formal y oculto), el quehacer docente, los recursos didácticos (literatura, juguetes, etc.), la infraestructura y las propuestas pedagógicas. A través de dichos dispositivos, el alumnado de educación infantil irá configurando su idea de mundo, el cual puede tener un abanico de posibilidades o escasez de ellas, dependiendo de su contexto cultural (Caro-Molina, 2018). A modo de ejemplo, un medio rural con roles de género patriarcales determinará las ocupaciones en función del género, así como también las expectativas de futuro de las niñas, quienes relacionan los estudios universitarios con la autonomía económica, además de tener creencias como la siguiente:

las personas que no estudian tendrán trabajos más duros físicamente, realidad de la que se quieren distanciar. Las expectativas de la mayoría de las niñas son estudiar en la universidad, siendo más elegidas, en orden de preferencia, las carreras de veterinaria, policía de investigaciones, medicina y enfermería. Los niños mencionan en menor proporción querer estudiar en la universidad. (Caro-Molina, 2018, p. 184)

Por otra parte, no es lo mismo tener una identidad cisgénero, transgénero o no binaria, en una sociedad donde reconocen y garantizan sus derechos, que en otra donde son reprimidos y violentados. Estas características relacionadas a la diversidad sexual y de género, se empiezan a aprender y vivir desde que comenzamos a relacionarnos y a auto conocernos, siendo nuestra experiencia formal de educación infantil una de las más significativas, por ser de los primeros lugares públicos de aculturación o adquisición de los patrones culturales hegemónicos (González Barea & Rodríguez Marín, 2020). La etapa infantil está fuertemente condicionada por los estereotipos de género, y la concepción binaria de estos, los cuales influirán en la construcción de identidades de género (Rodríguez Whashington et al., 2013). En la actualidad, las personas que se reconocen en su infancia con una diversidad de género o sexual se encuentran bastante privadas de elegir cómo vivirán su identidad. Por ejemplo, en algunos lugares se ha decidido políticamente intervenir quirúrgicamente sus cuerpos como mecanismo de normalización sobre lo diferente (Cogo Leivas et al., 2023). Identificarse y vivir desde lo diverso como niño o niña, implica un desafío y muchas veces un camino lleno de obstáculos, ya que las instituciones y el orden social están normados para que las personas heterosexuales y cisgénero ocupen los

espacios, dentro de los márgenes que permite el orden patriarcal y androcéntrico. Como se ha mencionado, dicho contexto es violento para quienes se identifican con lo diverso, ya que discrimina. A modo de revertir dicho escenario, varios países han impulsado políticas públicas y educativas, las cuales se han plasmado en, por ejemplo, normativas que respeten y permitan la diversidad sexual y de género (Concha López & Mujica Johnson, 2021; Ravetllat Ballesté, 2018). Estas han surgido tras los innumerables casos de violencia física y verbal hacia estudiantes que transitan diferente a lo esperado por la heteronorma, lo que finalmente puede llevar a la deserción escolar (Ravetllat Ballesté, 2018). En contraposición a dichos avances, hay otras naciones donde la resistencia política a la temática no ha permitido avanzar, generando que la infancia y su significado sea aún un espacio de represión de la identidad de género (Rocha Mattos & Cavalheiro, 2020).

Las instituciones educativas que aspiran a transformar la desigualdad de género buscan garantizar que la infancia sea una etapa de pleno ejercicio de derechos, en la que cada persona pueda desarrollarse sin verse limitada por estereotipos ni por significados normativos que condicionen su desarrollo afectivo, sexual y social. En esta línea se inscribe la pedagogía feminista y sus aportes a la perspectiva de género, que han abierto espacios de debate, reflexión y transformación, cuestionando las jerarquías de género, la distribución del poder, la dominación del espacio público y los roles sexistas en la sociedad (Martínez Martín, 2018). Tales enfoques han permitido visionar una sociedad más justa y equitativa, considerando la primera etapa educativa cruciales en la adquisición de aprendizajes y conductas que les guíen a concebir la igualdad como un valor primordial en la sociedad.

Se ha planteado que para tener una educación con perspectiva de género es fundamental que la formación docente también la tenga. Respecto a la formación de docentes de infantil, se identifica escasa formación en la materia, por lo que durante su quehacer docente se evidencian prácticas sexistas y sesgos de género (Azúa et al., 2019). Además, la educación parvularia o infantil es un área profesional ejercido mayoritariamente por mujeres, por lo que dicho espacio se encuentra feminizado (Azúa et al., 2019; da Silva et al., 2020), siendo acorde con los roles de género que plasma la sociedad, donde la enseñanza y los cuidados se han atribuido principalmente a la mujer, siendo por lo demás mal remunerado y considerado de bajo estatus social (Santos et al., 2022). Asimismo, a nivel social las personas que ejercen los cuidados son mayoritariamente mujeres, cuya labor es invisibilizada y no remunerada (Federici, 2020). Podemos agregar que tanto las mujeres como las infancias, han sido consideradas colectivos infravalorados por las estructuras sociales patriarcales y capitalistas. A pesar de que los perjuicios al género femenino suelen ser más conocidos, es preciso señalar que el género masculino también ha sufrido históricamente con la represión social de los estereotipos patriarcales (Ranea Triviño, 2021), por lo que una educación infantil con perspectiva de género beneficia a todo el alumnado.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Si bien en el siglo XXI la igualdad de género se ve lejos, los esfuerzos continúan, ya que cada vez la consciencia de dicha brecha va avanzando y siendo parte de las decisiones de las personas y de las instituciones. A modo de ejemplo, destacamos la decisión de algunos hombres que han decidido formarse para educar en la infancia, ya que contribuyen a la igualdad de género en dicha profesión (Santos et al., 2022).

La sociedad actual, en muchos países del mundo presenta una dualidad. Por una parte, continúa con patrones androcéntricos y adultocéntricos, mientras que, por otra, se identifica un parcial cambio de paradigma hacia la protección de la niñez y que su educación permita la emancipación desde la perspectiva de género (da Silva et al., 2020). Esto les posiciona como sociedades contemporáneas relativamente posmodernas, cuyos valores de igualdad, justicia e inclusión son protagonistas para permitir la convivencia de una ciudadanía crítica.

Con base en lo anteriormente expuesto, el objetivo de esta revisión narrativa es reconocer los hallazgos científicos en perspectiva de género en los estudios empíricos de educación infantil que se han realizado entre los años 2018 y 2023.

Metodología

Para abordar los avances científicos recientes en los estudios con perspectiva de género en la educación infantil, se ha optado por una revisión narrativa. Este enfoque permite una aproximación inductiva al fenómeno estudiado, dado su carácter abierto y flexible, lo que facilita el análisis de hallazgos provenientes de estudios empíricos de naturaleza compleja. Aunque las revisiones narrativas no suelen ser exhaustivas ni seguir una estructura rígida, pueden emplear una metodología de búsqueda que garantice el rigor metodológico (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2021; Rother, 2007).

Este tipo de revisión ofrece un enfoque amplio del tema, por lo que no se limita a responder una pregunta específica. Para su desarrollo, se llevó a cabo una búsqueda en tres bases de datos: Web of Science (WOS), Scopus y Google Académico. Los términos empleados en la búsqueda bibliográfica fueron *educación infantil*, *preescolar* y *género*, tanto en español como en inglés. Con base en Mujica Johnson & Orellana Arduiz (2021), la consulta en la base de datos WOS se realizó como búsqueda avanzada, siguiendo la fórmula de títulos. Con respecto a los criterios de búsqueda, no se realizó una delimitación geográfica y se consideraron los siguientes aspectos: a) investigaciones empíricas de revistas científicas; b) publicaciones entre los años 2018 y 2023; c) escritos de todos los idiomas; d) estudios de cualquier contexto geográfico; e) investigaciones que incluyeran como participantes a estudiantes de 0 a 7 años; f) investigaciones que abordaran la perspectiva de género como aspecto central; g) investigaciones realizadas en contexto de educación formal; y h) investigaciones que no se desarrollan en contexto de *Playgroup*.

De cada estudio seleccionado se recogió esta información relevante que fue parte del análisis de datos: a) autorías; b) fecha de publicación; c) nación; d) participantes y su género; y e) principales hallazgos (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2021). A continuación, los datos recogidos se trabajaron en un análisis de contenido de tipo inductivo (Kyngäs, 2020; Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2021). De este análisis se generaron categorías y redes semánticas por medio del *software* de análisis de datos cualitativos Atlas.ti 22 (Mujica Johnson & Orellana Arduiz, 2021). Para favorecer el rigor metodológico, se aporta una triangulación de los estudios en relación con las categorías establecidas, donde se menciona el aporte de cada estudio a cada una de ellas.

Resultados y discusión

A partir de la búsqueda en las bases de datos, se seleccionaron inicialmente 54 estudios. Posteriormente, tras una revisión detallada por parte del equipo de investigación, que implicó la lectura y el contraste del contenido con los criterios de búsqueda, se redujo la selección final a seis estudios. Las metodologías empleadas en estos trabajos fueron principalmente cualitativas (4), junto con un estudio cuantitativo (1) y otro de enfoque mixto (1). Para la recopilación de datos, se utilizaron diversas técnicas, como el estudio de casos, la observación, el cuestionario, el análisis de fotografías y relatos, los grupos focales y la entrevista semiestructurada. Esta prevalencia de metodologías cualitativas podría estar relacionada con la escasez de instrumentos cuantitativos específicos para abordar la temática de género en la población infantil (Maganto et al., 2018). Debido a la edad de la población estudiada, se apreció en los estudios una tendencia hacia la adecuación de actividades que facilitasen la recopilación de información, como, por ejemplo, la analogía mediante láminas de animales con situaciones conflictivas; la representación mediante ilustraciones; y cuestionarios de figuras con características psicoeducativas que vinculan colores o figuras con estereotipos de género. En la [Tabla 1](#) se expone una descripción general de los seis estudios incluidos en esta revisión narrativa.

Tabla 1: Descripción general de los estudios seleccionados

Autores	País (Ciudad)	Participantes
Maganto et al. (2018)	España (Navarra)	435 participantes de tres a siete años. 223 niñas y 222 niños.
Alcântara et al. (2019)	Brasil (Aracaju)	20 participantes de cinco a seis años. 11 niños y 9 niñas.
González Barea & Rodríguez Marín (2020)	España (Murcia)	158 participantes de cinco años. 89 niños y 69 niñas.
Khoja (2020)	Arabia Saudita (Riyadh)	9 participantes de 4 y 5 años. El estudio no especifica el género del alumnado.
Durán González et al (2021)	México (San Felipe Orizatlán-Hidalgo)	23 participantes niñas entre tres y seis años.
Molinero-González et al. (2023)	España (Castilla y León)	44 participantes de 4 y 5 años. 21 niñas y 23 niños.

Nota: Elaboración propia.



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

En la **Tabla 2** se expone una síntesis de los hallazgos principales de cada estudio seleccionado.

Tabla 2: Principales hallazgos de los estudios seleccionados

Autores (Año)	País	Hallazgos relevantes
Maganto et al. (2018)	España	Se percibe que la niñez se identifica con los estereotipos de género, lo cual propicia los prejuicios y las jerarquías en cuanto a las relaciones. Los niños demuestran mayor satisfacción con su identidad que las niñas con la suya, lo cual va aumentando en relación con la edad. La sociedad trata, educa y tiene mayores expectativas frente a los niños, y menores para las niñas. Los padres, madres y la sociedad tienden a aceptar que sus hijas no actúen conforme a lo esperado según su género, no así con sus hijos.
Alcântara et al. (2019)	Brasil	Mediante la observación de niñas/os en los espacios de juego libre y en las clases de Educación Física (EF), se pudo constatar que tanto los juegos, como el uso de juguetes, son coherentes a los significados sociales que se le han atribuido, condicionando la práctica y uso libre a lo impuesto por la norma. Por otra parte, se identifica la reproducción de sexismos a través de la práctica docente, y la distribución de los materiales.
González Barea & Rodríguez Marín (2020)	España	Se identifican sexismos a través de los juegos recreados por las niñas y los niños, donde los roles y elección de juguetes son acordes a la norma hegemónica instaurada por la cultura. Los espacios de juego también son utilizados en función de aquello, donde los niños juegan en el espacio de construcción y las niñas juegan en un rincón simbólico.
Khoja (2020)	Arabia Saudita	A través de la observación del juego libre, se percibe que los niños y niñas reproducen sus culturas y realidades al momento de interactuar. Los roles que personifican son coherentes con la norma, y cuando los transgreden utilizan accesorios o disfraces a modo de ser aceptados y aceptadas. Las jerarquías sociales se encuentran arraigadas y junto con ello el sexismo que se manifiesta a través de las relaciones de poder. Los roles masculinos tienen mayor prestigio social, lo cual es reproducido por los niños y las niñas.
Durán González et al. (2021)	México	Se percibe que las niñas de las generaciones actuales tienen mayor acceso a la educación, salud, recursos de programas sociales. Estas oportunidades no se representan en la transformación de los roles de género, ya que, desde preescolar, las niñas son víctima de violencia ejercida por los niños. Como consecuencia de la corta edad de las niñas, se dificulta comunicar los riesgos de violencia, abuso o explotación sexual.
Molinero-González et al. (2023)	España	Niñas/os desde temprana edad vivencian el rechazo en el aula por parte de sus pares. El porcentaje de rechazo es en su totalidad para los varones, mientras que las niñas obtienen mayores porcentajes de aceptación. Ambos resultados se explican por temas de género.

Nota: Elaboración propia.

Los estudios se han interesado, principalmente, por investigar sobre la satisfacción de niñas y niños respecto a su identidad; las formas en que se relacionan e interactúan a través del juego y otras actividades lúdicas; sobre sus gustos e intereses en la utilización de materiales o espacios; acerca del reconocimiento de sus derechos; y sobre la percepción de estudiantes frente al rechazo. En todos participaron niños y niñas escolarizados, por lo tanto, se registra una información acorde a un sistema de educación formal.

Del análisis de contenido se generaron las siguientes tres categorías: a) Juegos sexistas; b) Hegemonía masculina; y c) Cultura patriarcal. El aporte de cada estudio a las categorías emergentes se aprecia en la [Tabla 3](#).

Tabla 3: Triangulación de estudios en función de la categorización

Estudios	Categorías		
	JS	HM	CP
Maganto et al. (2018)	X	X	X
Alcántara et al. (2019)	X		X
González Barea & Rodríguez Marín (2020)	X	X	X
Khoja (2020)	X		
Durán González et al. (2021)	X	X	
Molinero-González et al. (2023)			X

JS: Juegos sexistas. HM: Hegemonía masculina. CP: Cultura patriarcal.

Nota: Elaboración propia.

En los siguientes subapartados las categorías emergentes son explicadas y discutidas.

Juegos sexistas

El juego funcionaría como un mecanismo reproductor de la cultura ([Andrade-Carrión, 2020](#); [Lobato, 2005](#)), lo cual se pudo observar de forma transversal en todos los estudios analizados, dando cuenta sobre la naturalización de estereotipos de género por parte de los niños y las niñas a su corta edad. Lo anterior puede no llamar la atención si consideramos que las culturas patriarcales propician el aprendizaje de estereotipos desde temprana edad ([Mercer et al., 2008](#)).

Las diferencias de género en torno a los juegos fueron principalmente por los gustos e intereses de la niñez de acuerdo con lo anteriormente señalado. Los niños se inclinaron por juegos *masculinizados*, por ejemplo, que incluyeran habilidades motrices como los saltos, las carreras y la lucha ([Alcántara et al., 2019](#)). Por otra parte, las niñas practicaron juegos asociados a lo *femenino* (cantos y juegos simbólicos), pese a demostrar una mayor apertura a transgredir la norma y tener una mayor diversidad de preferencias. En relación con esto último, y a modo de contraste, los niños demostraron una mayor resistencia a salirse de la norma y sentir una mayor intransigencia hacia lo conocido culturalmente como femenino ([González Barea & Rodríguez Marín, 2020](#)), lo que se puede interpretar como un simbolismo social de virilidad masculina.

Resulta revelador, además, las relaciones de poder que se pudieron apreciar a través de los juegos, donde los niños preferían personificar roles de mayor prestigio social como príncipes y reyes ([Khoja, 2020](#)). Sin embargo, también se les vio divertirse a través de juegos relacionados

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

con lo doméstico, utilizando disfraces asociados a lo femenino (Khoja, 2020), sin embargo, sin dejar de reproducir su masculinidad a través de diálogos que rompían con lo esperado de una *ama de casa*, así como también manteniendo distancia de las niñas.

Los disfraces han sido utilizados tanto por niños como por niñas, dentro del marco de lo que Lobato (2005) ha identificado como *conductas evasivas*. Es decir, se atreven a recrear roles que no se corresponden con las atribuciones de su sexo, cuidando que su identidad real no quede expuesta. A modo de ejemplo, las niñas en medio oriente cuando quisieron ser médicas y farmacéuticas, sus pares de género masculino les recordaron que ellas no podían por ser niñas, por lo que se disfrazaron y utilizaron nombres masculinos (Khoja, 2020).

La elección de los espacios de juego también se aprecia acorde a lo esperado según las categorías de género predominantes, donde los rincones de juego simbólico fueron mayormente utilizados por las niñas, mientras que los de construcción por los niños. En esta misma línea, los juguetes o materiales elegidos se justifican a partir de lo mismo, donde las niñas prefieren jugar con peluches o cocina, mientras que los niños con balones y bicicleta (González Barea & Rodríguez Marín, 2020). No obstante, respecto a espacios abiertos como el patio, las mismas autoras refieren que es ocupado por ambos géneros identificados en igualdad.

Es reiterativa la mayor predominancia de estereotipos en los niños, ya que demostraron tener mayor rigidez en cuanto a sus intereses y tipos de juegos, excluyendo además a sus compañeras en juegos reconocidamente masculinos como los de balón. Para hacerlo acuden incluso a un espacio determinado donde no se contempla la participación de niñas (González Barea & Rodríguez Marín, 2020). Por el contrario, en el juego colectivo las niñas demuestran una mayor apertura a incluir a los niños.

Hegemonía masculina

La segunda categoría hace referencia al sistema de representación social que se construye por la negociación constante entre la familia, la estructura social y la cultura (Mercer et al., 2008). En este contexto, la satisfacción de los niños con su identidad sexual y la recreación de roles de mayor estatus social en el juego se manifiestan de manera directa o indirecta. Diversos estudios señalan que la disputa de subjetividades androcéntricas evidencia cómo el género masculino se perpetúa entre generaciones como un ideal hegemónico de superioridad, estableciendo el primer orden dentro del mandato social jerárquico y sistemático propio del pensamiento adultocéntrico.

Los estudios reflejan la tendencia de niñas/os a la voluntariedad de preferir la identidad masculina (González Barea & Rodríguez Marín, 2020; Maganto et al., 2018). Se reconoce en los estudios que el porcentaje de niñas/os que prefiere identificarse con lo masculino es mayor, especialmente, a mayor cantidad de años. Las niñas desde temprana edad reconocen que el género masculino tiene mayores atribuciones. Dicha afirmación también se pudo interpretar a través de los dibujos de sus familias creados por las niñas, donde ellas se reflejan desvalorizadas, lejanas y disminuidas (Durán González et al., 2021).

No solo los dibujos proporcionaron información relevante, sino también los discursos de los niños. A partir de estos, se seleccionaron dos respuestas representativas que, al ser contrastadas, permiten identificar la percepción de la hegemonía masculina (Maganto et al., 2018). Ante la pregunta ¿por qué es mejor ser niño?, se afirma que “los chicos podemos hacer más deporte, colgarnos de las ramas, somos más valientes, más fuertes, peleamos mejor, podemos hacer pis donde queramos, no tenemos bebés en la tripa, etc.” (Maganto et al., 2018, p. 175). Y a la pregunta ¿por qué es mejor ser niña? Responden que “las chicas nos portamos mejor, no hacemos tanto el bruto, jugamos a más cosas que los chicos, etc.” (Maganto et al., 2018, p. 176). Ambas respuestas parten del ideal androcéntrico, donde los niños refuerzan su superioridad con el adverbio *más* en positivo, mientras que las niñas comparten sus cualidades desde una comparación supeditada a lo masculino.

Se planteó que la dominancia masculina se presenta en el tipo de juegos que se suelen desarrollar, dado que “siempre participan en juegos que implican carreras o fuerza, nunca en situaciones o juegos calmados que impliquen características como la sensibilidad, el cuidado o cualquier otra característica relacionada estereotipadamente con lo femenino” (González Barea & Rodríguez Marín, 2020, p. 134). La idea de un cambio en estas tendencias amenaza la masculinidad hegemónica de corte patriarcal, generando la duda de la virilidad masculina bajo miradas homo/transfóbicas que surgen desde la misma infancia (Alcântara et al., 2019). Resulta común entre los estudios que no haya connotación de lo masculino hacia lo pequeño y que los niños no logren compartir el rol de líder como sí lo hacen las niñas.

Por último, se hace énfasis en la idea expresada en Durán González et al. (2021), sobre la subordinación de la condición femenina. En la presentación de los resultados de los estudios se ha priorizado en el primer orden a los niños y, seguidamente, se presenta la información de las niñas (Alcântara et al., 2019; González Barea & Rodríguez Marín, 2020; Maganto et al., 2018; Molinero-González et al., 2023), lo que también evidencia la normalización implícita, y muchas veces desapercibida, del patrón de la hegemonía masculina en los discursos sociales y académicos.

Cultura patriarcal

Esta categoría hace referencia a las manifestaciones estructurales de la configuración sociocultural que legitiman procesos de exclusión social a partir del género (Kelkar & Nathan, 2020). En una sociedad globalizada la exclusión social afecta negativamente la participación ciudadana y, en consecuencia, la democracia de los países. Estas prácticas culturales androcéntricas que privilegian a ciertos grupos sociales son sumamente dañinas para el tejido social, porque legitiman la discriminación y reprimen los derechos humanos (Hiner et al., 2022). Desde la infancia los significados culturales atribuidos a los géneros comienzan a ser aprendidos y socializados, al tiempo que la identidad se configura en función de muchos estereotipos patriarcales (Maganto et al., 2018). La familia, como primera institución de socialización que tienen las personas, transmite valores, significados y jerarquías respecto a los sexos. De acuerdo con lo que refiere Mercer et al. (2008): “la organización familiar reproduce en mayor o menor



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

medida las reglas sociales vigentes en un momento histórico determinado como así también las relaciones de género predominantes” (p. S41). En este sentido, las niñas son más protegidas, ya que el sexo femenino se ha entendido como el débil. En contraposición, las familias educan a sus hijos para ser fuertes y resistir, esperando que ellos tengan conductas a fines. Ante la pregunta *¿cómo sabes si eres niño o niña?*, entre los tres y cinco años las niñas y los niños suelen identificar su sexo (Maganto et al., 2018), sin embargo, a partir de los cinco años empieza la identificación de su género. Por lo tanto, en esta etapa, la infancia y las familias intercambian expectativas normativas profundamente arraigadas en la cultura. En este sentido, se observa que las transformaciones sociales en torno al género suelen ser complejas y de avance lento, ya que muchas familias no están dispuestas a cuestionar sus prácticas cotidianas desde una perspectiva de género.

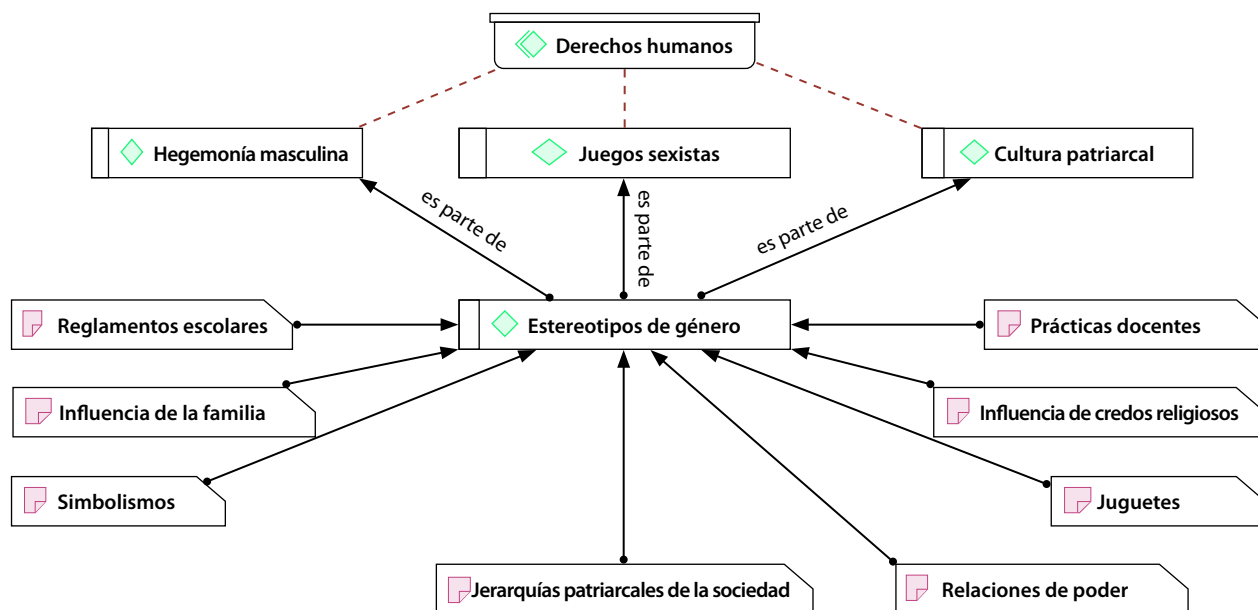
La complejidad de estos cambios culturales se hace evidente en los estudios analizados, especialmente en relación con el género masculino. La presión social para ajustarse a comportamientos preestablecidos se reproduce de manera constante entre los propios pares, manifestándose, en particular, en el rechazo entre estudiantes. Cabe destacar que este sentimiento de rechazo es identificado únicamente dentro del género masculino (Molinero-González et al., 2023). Desde el punto de vista femenino, en el estudio de Durán González et al. (2021) las niñas se expresan frente a lo femenino de manera diminutiva por medio de un dibujo que muestra a la madre con un menor tamaño y se presenta de manera distante a la relevancia reflejada en la dimensión de abuelo y padre, quienes tienen gran tamaño. Además, se agrega que “en el dibujo se pudo observar distanciamiento físico y temor hacia el padre, el abuelo es visto como una figura opresora y el tomador de decisiones” (Durán González et al., 2021, p. 64).

Luego de la familia, la escuela es considerada como la segunda institución más influyente en los niños y las niñas, donde se vigila y afianza lo que emerge de la cultura. Un ejemplo de esto se aprecia en el estudio de Mujica Johnson (2019), el cual reconoció estereotipos corporales sexistas en los reglamentos internos de los centros educativos escolares de Chile. En las investigaciones analizadas se identificó que el profesorado ejerce una práctica acrítica en lo que respecta a estereotipos de género. Un ejemplo se aprecia en Alcântara et al. (2019), donde se utilizan colores dicotómicos para identificar los nombres de niños (azul) y niñas (rosado), ajustándose a un significado sexista que les ha atribuido la cultura y perpetúa la escuela. En este sentido, se aprecia la poca problematización del profesorado en torno a sus decisiones didácticas desde la perspectiva de género, lo cual se puede asociar a la poca formación docente desde dicho enfoque (Azúa et al., 2019). Entendiendo que las desigualdades de género tienen un carácter histórico y cultural, y que son reforzadas por estereotipos patriarcales, se ha destacado la importancia de que tanto el estudiantado en formación inicial docente en educación infantil como el profesorado en ejercicio participen en procesos de formación reflexiva y sensibilización sobre cuestiones de género. Estos espacios formativos permiten desarrollar conciencia sociopolítica, autonomía y una perspectiva crítica, aspectos fundamentales para impulsar una transformación pedagógica significativa en este ámbito (Camacho Brown & Watson Soto, 2007; Chaves Salas, 2005; López Rodríguez, 2013).

Otro aspecto que ha reproducido la desigualdad de género ha sido, la forma predeterminada en que se distribuye el material limita la posibilidad de libre exploración y utilización por parte del alumnado, lo cual les condiciona a moverse dentro de los márgenes aceptados. El estudio de [González Barea & Rodríguez Marín \(2020\)](#) da cuenta sobre la inclinación sexista en las recreaciones en función de los roles. Las niñas, por ejemplo, prefirieron identificarse con princesas, mientras que los niños con futbolistas o policías. Los juegos son particularmente inspirados por la experiencia cotidiana como es el caso de amas de casa o cuidadoras ([Durán González et al., 2021](#)). En dicho estudio se evidencia la carga del trabajo doméstico que deben ejercer las niñas, pudiéndose incluso "... considerar trabajo doméstico infantil" ([Duran González et al., 2021, p. 63](#)). De esta forma, se aprecia la estrecha relación que también tiene el contexto rural e indígena con la acentuación de los roles culturales androcéntricos y lo vulnerables que quedan las niñas ante este tipo de abusos.

A modo de síntesis, se expone en la [Figura 1](#) una red semántica de significados sobre los resultados de esta revisión narrativa.

Figura 1: Red semántica en torno a los resultados y su discusión



Nota: Elaboración propia.

En la [Figura 1](#) se ha dejado como macro-categoría a los derechos humanos, entendiendo que las tres categorías que emergen del análisis de contenido, de algún modo, afectan una cultura que respeta la igualdad de género y, por ende, los derechos humanos de las personas.

<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Conclusiones

Con base en el objetivo de este estudio de revisión, se concluye que la perspectiva de género en la educación infantil sigue siendo un ámbito poco desarrollado en distintos contextos pedagógicos formales de educación inicial. Los estudios analizados evidencian la reproducción de jerarquías en el entorno escolar, donde la hegemonía masculina se manifiesta a través del juego, los discursos y los dibujos. Asimismo, se constató que las interacciones dentro de la escuela están influenciadas por los sexismos presentes en la cultura y por las estructuras patriarcales de las familias. En este sentido, los estereotipos de género se personifican y son vigilados tanto por las personas adultas como por el profesorado, quienes, de manera consciente o inconsciente, inducen comportamientos que refuerzan una normalidad impuesta a la infancia en el ámbito familiar y escolar.

Las relaciones de poder en la escuela refuerzan la exclusión a partir del conocimiento transmitido a la infancia, ya que los objetos y los roles siguen siendo asignados según el género. Como resultado de estos ideales homogeneizadores, la autonomía infantil en el aprendizaje se ve limitada, ya que niños y niñas deben adaptar sus comportamientos e ideas para ser aceptados dentro de una cultura patriarcal que perpetúa la discriminación y la violencia de género.

El juego en la infancia actúa como un reflejo de la cultura en la que los niños y niñas crecen, reproduciendo los roles naturalizados según los modelos hegemónicos impuestos por la sociedad. En este sentido, los personajes de mayor prestigio social suelen ser adoptados por los niños, quienes muestran una menor inclinación a representar roles de menor estatus. En contraste, las niñas presentan una mayor flexibilidad para asumir distintos roles de género, sin que el prestigio social sea un factor determinante. Esta diferencia evidencia cómo, desde edades tempranas, las relaciones de poder moldean las dinámicas de inclusión y exclusión en el ámbito escolar.

Un desafío importante es la dificultad comunicativa de la infancia, que limita la comprensión de sus percepciones sobre el género. Más allá de la hegemonía masculina, el sexismo y la reproducción de estereotipos, los estudios revisados subrayan la necesidad de garantizar la participación infantil en la discusión sobre el género como parte de sus derechos humanos. Aunque los dibujos y el juego facilitan la expresión de ideas en los primeros años de vida, los niños y las niñas poseen conocimientos y experiencias que no siempre logran verbalizar debido a la falta de espacios adecuados para su expresión. Independientemente del contexto y de la diversidad lingüística, la infancia tiende a ocultar experiencias de violencia, abuso e imposición, lo que resalta la importancia de atender con especial cuidado sus manifestaciones expresivas, como los dibujos y las interacciones lúdicas.

Es preciso señalar que en los estudios se ve reflejada solamente la perspectiva binaria del género, por lo que es probable que la perspectiva no binaria no esté siendo considerada

en los estudios científicos realizados en centros de educación infantil. Finalmente, el contexto de educación infantil nos muestra que es un espacio más donde se reproducen y propician las desigualdades de género. La formación docente en dicho tema es crucial para transformar la práctica docente hacia una acción crítica, liberadora y emancipadora para el alumnado, sobre todo en la primera infancia por su relevancia a nivel de desarrollo motor, cognitivo, afectivo y social. El profesorado, como guías, deben propiciar espacios donde el valor de la igualdad y el respeto a la diversidad sea transversal en las prácticas docentes, permitiendo que la infancia se desarrolle en torno a la libertad y la exploración, de acuerdo con sus propios intereses y respetando a sus pares y su entorno.

El avance en perspectiva de género requiere el compromiso y apoyo de las familias, lo que puede lograrse a través de su educación en estas temáticas, enfatizando su relevancia para la construcción de una cultura democrática basada en los derechos humanos. Desde esta perspectiva, se reconoce el potencial transformador de la colaboración entre escuela y familia en la configuración de un tejido social y político más justo y equitativo.

Uno de los grandes desafíos a nivel internacional es fomentar el diálogo sobre la equidad de género, cuestionar los estereotipos y generar experiencias que promuevan la igualdad en la educación infantil. Para ello, es fundamental el respaldo de investigaciones científicas que permitan comprender, de manera situada y precisa, las dinámicas de género en la infancia. Asimismo, se destaca la necesidad de que estas investigaciones se desarrollen desde la formación inicial y el ejercicio docente, dado que el profesorado desempeña un papel clave en la socialización cultural dentro del aula.

Si bien aún queda un largo camino por recorrer en el estudio de las relaciones de género en la infancia, los trabajos analizados en esta revisión evidencian una creciente toma de conciencia científica. A pesar de los desafíos académicos, estos aportes resultan fundamentales para seguir impulsando investigaciones y prácticas pedagógicas que contribuyan a la construcción de una sociedad más equitativa en términos de género.

Contribuciones

Las personas autoras declaran que han contribuido en los siguientes roles: S. F. L. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación. R. F. C. L. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo y el desarrollo de la investigación. F. M. J. contribuyó con la escritura del artículo; la gestión del proceso investigativo; la obtención de fondos; recursos y apoyo tecnológico y el desarrollo de la investigación.

Datos y material complementario

Este artículo tiene disponible material complementario: <https://doi.org/10.5281/zenodo.11237683>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>
<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

Referencias

- Alcântara, J. N., Dias, A. F., & Givigi, R. C. de N. (2019). Play at child education: Problematizing gender relations in school. *Educação, 44*, 1-21. <https://doi.org/10.5902/1984644434607>
- Andrade Carrión, A. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research, 5*(2), 132-149. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3820949>
- Azúa, X., Lillo, D., & Saavedra, P. (2019). El desafío de una educación no sexista en la formación inicial: Prácticas docentes de educadoras de párvulo en escuelas públicas chilenas. *Calidad en la educación, (50)*, 49-82. <https://doi.org/10.31619/caledu.n50.721>
- Camacho Brown, L., & Watson Soto, H. (2007). Reflexiones sobre equidad de género y educación inicial. *InterSedes: Revista de las Sedes Regionales, 8*(14), 33-48. <https://www.redalyc.org/pdf/666/66615071004.pdf>
- Caro-Molina, P. (2018). Infancia rural y trabajo productivo y reproductivo en el Valle de Aconcagua. Una mirada de género. *Revista Austral de Ciencias Sociales, (34)*, 169-191. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2018.n34-11>
- Chaves Salas, A. L. (2005). Las relaciones de género en el contexto escolar. Un estudio de caso a nivel de educación preescolar, Costa Rica. *Diálogos Revista Electrónica de Historia, 5*(1-2), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/439/43926968022.pdf>
- Chihuailaf Vera, L., Mujica Johnson, F. N., & Concha López, R. F. (2022). Psicomotricidad, corporalidad, género y filosofía positivista en Chile: Análisis crítico de documentos ministeriales. *Retos, 45*, 12-19. <https://doi.org/10.47197/retos.v45i0.91574>
- Cin, F. M., Karlıdağ-Dennis, E., & Temiz, Z. (2020). Capabilities-based gender equality analysis of educational policy-making and reform in Turkey. *Gender and Education, 32*(2), 244-261. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1484429>
- Cogo Leivas, P. G., de Almeida Schiavon, A., Hertzog Resadori A., Aver Vanin, A., Almeida, A., do N. & Sandrine Machado, P. (2023). Human rights violations in normalizing procedures on intersex children. *CSP. Cadernos de Saúde Pública, 39*(1), 1-13. <https://doi.org/10.1590/0102-311XEN066322>
- Concha López, R. F., & Mujica Johnson, F. N. (2021). Sobre las políticas educativas de género: Perspectiva internacional y chilena. *Dilemas contemporáneos: Educación, política y valores, 8*(Edición Especial), 1-18- <https://doi.org/10.46377/dilemas.v8i.2760>

- Da Silva, P. R. & Da Silva, T. J., & Finco, D. (2020). Relações de gênero, educação da pequena infância e mudanças políticas no Brasil: Contribuições para um estado da arte. *Cuadernos Pagu*, (58), 1-27. <http://dx.doi.org/10.1590/18094449202000580015>
- Durán González, R. E., Juárez, Moreno M., & Raesfeld, L. (2021). Violencia y derechos de las niñas de origen indígena en el Municipio de San Felipe Orizatlán, Hidalgo. *Revista Universidad y Sociedad*, 13(3), 56-68. <https://rus.ucf.edu.cu/index.php/rus/article/view/2074>
- Federici, S. (2020). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo* (2ª reimp.). Tinta limón.
- Franco Llanos, S. & Serrano Manzano, B. F. (2022). Tendencias del currículo en educación superior: Pedagogía y educación prenatal en la formación del profesorado. *Práctica Docente. Revista de Investigación Educativa*, 4(8), 79-93. <https://doi.org/10.56865/dgenam.pd.22.4.8.198>
- González Barea, E. M., & Rodríguez Marín, Y. (2020). Estereotipos de género en la infancia. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (36), 125-138. https://doi.org/10.7179/PSRI_2020.36.08
- Hiner, H., Badilla, M., López, A., Zúñiga-Fajuri, A., & Hatibovic, F. (2022). Patriarchy is a judge: Young feminists and LGBTQ+ activists performing transitional justice in Chile. *International Journal of Transitional Justice*, 16(1), 66-81. <https://doi.org/10.1093/ijtj/ijab035>
- Kelkar, G. & Nathan, D. (2020). *Witch hunts. Culture, patriarchy, and structural transformation*. Cambridge University Press.
- Khoja, N. (2020). Construcción de significados de género en el juego imaginario de niños en edad preescolar en Arabia Saudita. *International Journal of Early Childhood*, 52(1), 1-16. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00260-w>
- Kyngäs, H. (2020). Inductive Content Analysis. En H, Kyngäs, K. Mikkonen, & M. Kääriäinen, (Eds.), *The application of content analysis in nursing science research* (pp. 13-21). Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-030-30199-6_2
- Lobato, E. (2005). Juego sociodramático y esquemas de género. Una investigación en educación infantil. *Cultura y Educación*, 17(2), 115-129. <https://doi.org/10.1174/1135640054192847>
- López Rodríguez, S. L. (2013). Identidades docentes del nivel preescolar, género y formación docente inicial. *Revista Electrónica Sinéctica*, (41), 1-17. <https://www.redalyc.org/pdf/998/99828325006.pdf>
- Maganto, C., Peris, M., & Garaigordobil, M. (2018). El conocimiento de la identidad sexual en la primera infancia: Atribuciones de sexo y género. *European Journal of Health Research*, 4(3), 169-179. <https://doi.org/10.30552/ejhr.v4i3.121>



<https://doi.org/10.15359/ree.29-1.18485>

<https://www.revistas.una.ac.cr/index.php/educare>
educare@una.ac.cr

- Martínez Martín, I. (2018). Pedagogías feministas: Estrategias una educación emancipadora y decolonial. *Momento: Diálogos em Educação*, 27(3), 350-365. <https://doi.org/10.14295/momento.v27i3.8687>
- Mercer, R, Szulik, D, Ramírez, M. C., & Molina, H. (2008). Del derecho a la identidad al derecho a las identidades: Un acercamiento conceptual al género y el desarrollo temprano en la infancia. *Revista Chilena de Pediatría*, 79(supl.1), 37-45. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062008000700007>
- Molinero-González, P., Martín-Antón, L. J., Carbonero-Martín, M. Á., & Arteaga-Cedeño, W. L. (2023). Estrategias docentes para reducir el rechazo entre iguales en infantil: Aplicación piloto. *Revista Fuentes*, 25(1), 26-36. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2023.21526>
- Mujica Johnson, F. N. (2019). Reglamento sexista en los centros de educación escolar en Chile. *CPU-e, Revista de Investigación Educativa*, (29), 87-107. <https://doi.org/10.25009/cpue.v0i29.2634>
- Mujica Johnson, F. N., & Orellana Arduiz, N. del C. (2021). Emociones del profesorado de educación física: Revisión narrativa (2010-2020). *Retos*, 39, 910-914. <https://doi.org/10.47197/retos.v0i39.80750>
- Ranea Triviño, B. (2021). *Desarmar la masculinidad*. Catarata.
- Ravetllat Ballesté, I. (2018). Igual de diferentes: La identidad de género de niñas, niños y adolescentes en Chile. *Revista Ius et Praxis*, 24(1), 397-436. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-00122018000100397>
- Reyes-Rodríguez, E., & Colás-Cos, I. (2017). El activismo social y sus particularidades en la educación. *EduSol*, 17(61), 39-49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6137059>
- Rocha Mattos, A. & Cavaleiro, R. (2020). da proteção à instrução: mobilizações prático-discursivas em torno da infância nos debates sobre gênero e sexualidade na educação. *Childhood & philosophy*, 16, 1-20. <https://doi.org/10.12957/childphilo.2020.48344>
- Rodríguez Whashington, N., Lozano Lefrán, A., & Chao Flores, M. (2013). Construcción de género en la infancia desde la literatura. *Revista Cubana de Enfermería*, 29(3), 182-190. <http://scielo.sld.cu/pdf/enf/v29n3/enf04313.pdf>
- Rother, E. T. (2007). Revisión sistemática X revisión narrativa. *Acta Paulista de Enfermagem*, 20(2), 9-10. <https://doi.org/10.1590/S0103-21002007000200001>
- Santos, M. H., Ferreira Cruz, E., & Marques, A. M. (2022). Gender and pre-school: The experiences and strategies of male early childhood educators. *Cadernos de pesquisa*, 52, 1-19. https://doi.org/10.1590/198053148974_en