

**Cómo citar este trabajo:** Rodríguez Chaves, Belén, Esteban Mora, Jesús y Granero Andújar, Alejandro (2025). Binarismo de género en el material didáctico de editoriales de educación infantil: análisis axiológico de contenido. *Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 13 art. 02, 01–19. <https://doi.org/10.46661/relies.11216>

# **Binarismo de género en el material didáctico de editoriales de educación infantil: análisis axiológico de contenido**

Gender binarism in the didactic material of publishers in early childhood education: axiological content analysis

**Belén Rodríguez Chaves**

Universidad de Granada  
belenguez@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0009-0000-7761-7701>

**Jesús Esteban Mora**

Universidad de Granada  
jesteban@correo.ugr.es

<https://orcid.org/0000-0001-9941-4032>

**Alejandro Granero Andújar**

Universidad de Almería  
Aga848@ual.es

<https://orcid.org/0000-0003-2697-0964>

**Recepción:** 05.11.2024

**Aceptación:** 27.11.2024

**Publicación:** 07.01.2025



Este trabajo se publica bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-NoComercial 4.0 Internacional.

## Resumen

Este trabajo presenta un análisis axiológico de contenido llevado a cabo con 22 materiales didácticos destinados a distintos cursos de educación infantil (3, 4 y 5 años) de España. Estos habían sido elaborados por las editoriales Algaida, Anaya, Vicens Vives y Edelvives. El propósito giraba en torno a conocer si desde este tipo de recursos educativos se transmite una concepción binarista de género o, si por el contrario, las personas y realidades no binarias estaban presentes en ellos. La metodología empleada se ha fundamentado en el análisis de documentos a través de la técnica de análisis crítico del discurso. Los resultados muestran que, a la vez que se visibiliza una concepción binarista de las posibilidades de género, las formas de vivir, sentir y transitar el género de manera no binaria son ocultadas en estos materiales. Se concluye que los materiales analizados perpetúan y refuerzan el sistema binario entre el alumnado y el profesorado, contribuyendo a que las escuelas se conformen como dispositivos que legitiman la discriminación de las realidades no binarias de género y limitan las posibilidades de género a las hegemónicas en el ámbito social y educativo.

Palabras clave: binarismo de género; educación infantil; libros de texto; editoriales educativas.

## Abstract

This paper presents an axiological content analysis carried out on 22 teaching materials intended for different grades of early childhood education (3, 4 and 5 years old) from Spain. These had been produced by the publishers Algaida, Anaya, Vicens Vives and Edelvives. The aim was to find out whether these types of educational resources convey a binary conception of gender or, on the contrary, whether non-binary people and realities are present in them. The methodology used was based on the analysis of documents through the technique of critical discourse analysis. The results show that, while a binary conception of gender possibilities is made visible, non-binary ways of living, feeling and transiting gender are hidden in these materials. It is concluded that the materials analysed perpetuate and reinforce the binary system among students and teachers, contributing to the fact that schools are shaped as devices that legitimise discrimination of non-binary gender realities and limit gender possibilities to the hegemonic ones in the social and educational sphere.

Key words: gender binarism; early childhood education, textbooks, educational publishers.

## 1 Introducción

El cuestionamiento del binarismo de género en el ámbito de la educación está ganando relevancia, aunque la literatura científica sigue siendo limitada y muy escasa. A partir de una revisión internacional en las principales bases de datos científicas (SCOPUS, DIALNET, TESEO, REDALYC, SCIELO y Web Of Science), se identifica el gran vacío que existe, sobre todo en la etapa de educación infantil.

Producto de este vacío, ha sido conveniente ampliar el rango de búsqueda del estado de la cuestión a otras etapas educativas a fin de obtener comprensiones de la situación actual educativa en torno a ello. Asimismo, esto evidencia que resulta necesaria una atención urgente desde la investigación educativa.

Los estudios encontrados sobre binarismo de género en educación han sido nueve (Blanck y Kraemer, 2021; Calvo y Picazo, 2016; Depalma y Cebreiro, 2019; Goñi-Palacios et al., 2018; Mardones-Leiva et al., 2020; Martínez-Palma et al., 2024; Myyry, 2022). De estos, tres han sido realizados en España, dos en Brasil, dos en Chile, uno en Finlandia y uno en Australia. Tales resultados ponen en evidencia la gran escasez de investigación sobre el binarismo de género en el contexto educativo.

Por un lado, entre tales artículos científicos, cinco de ellos son los que profundizan en el binarismo de género en el sistema educativo, es decir, no específicamente en la educación infantil (Blanck y Kraemer, 2021; Calvo y Picazo, 2016; Depalma y Cebreiro, 2019; Mardones-Leiva et al., 2020; Myyry, 2022). Estos estudios han explorado cómo las normas de género binario se manifiestan en el aula y en las interacciones entre estudiantes y educadores. Myyry (2022), tras realizar un análisis de documentos, resalta la emergente necesidad de desafiar el binarismo de género en el contexto de las políticas de igualdad educativa para avanzar hacia una igualdad real. Finalmente, Calvo y Picazo (2016) reflexionan sobre cómo el sistema educativo español sigue perpetuando las categorías de género y, por ende, generando desigualdades, discriminación e injusticias sociales.

Por otro lado, cuatro cuestionan el binarismo de género en la educación infantil (Callahan y Nicholas, 2018; Goñi-Palacios et al., 2018; Almeida y Mendonço, 2024; Martínez-Palma et al., 2024). Tres de ellos, a través de técnicas de observación en aulas, demuestran que el lenguaje empleado, los discursos y las prácticas educativas se encuentran bajo la mirada del binarismo de género. Concretamente, en el estudio de Callahan y Nicholas (2018) realizado en Australia, se destacan las sutiles referencias de género en la categorización del alumnado, lo que pone de manifiesto la necesidad de reformar estos enfoques para promover una educación inclusiva. Respecto al estudio de Almeida y Mendonço (2024), la metodología cualitativa usada proviene de las experiencias de la propia docente-investigadora y de entrevistas semi-estructuradas con todo tipo de profesionales de la educación. En este estudio se demuestra cómo estos profesionales implementan pedagogías que reproducen y representan el binarismo de género para controlar los cuerpos infantiles. En cuanto al estudio de Goñi-Palacios et al. (2018), también se realizan entrevistas donde se demuestra la perpetuidad del binarismo de género en las aulas de educación infantil, pero a diferencia de los demás, se promueven actividades y trabajos transversales para contribuir a un cambio de este paradigma.

El análisis del binarismo de género en el material didáctico específico para la educación infantil es el más relevante para este artículo. No obstante, solo se ha hallado un artículo científico realizado en Chile (Martínez-Palma et al., 2024), en el que se analizan textos de la Literatura Infantil pertenecientes a las bibliotecas de aula. Los resultados indican que en las obras literarias analizadas se muestran representaciones verbales y visuales que refuerzan el binarismo de género, siendo escasos los que critican y promueven el desarrollo de nuevas identidades.

Ante este panorama, el presente trabajo tiene como propósito analizar si se transmite una concepción binarista de género desde el material didáctico ofrecido por cuatro grandes empresas editoriales en España en el ámbito de la etapa de educación infantil. Para ello, se establecen las siguientes preguntas de investigación:

- ¿Están presentes las identidades de género no binarias en estos materiales didácticos o, por el contrario, se parte de una mirada dualista que las invisibiliza?
- En caso de encontrarse presentes, ¿qué se trabaja sobre ellas? ¿Son abordadas desde una perspectiva igualitaria o discriminatoria?
- ¿Se exponen las categorías binarias hegemónicas (hombre y mujer) como únicas posibilidades de género o se atienden otros modos de vivir y transitar el género más allá de estas?
- En caso de reproducirse una concepción binarista del género, ¿en qué temáticas o dimensiones se hace presente dicha mirada dicotómica?

## 2 Marco teórico

La premisa de que la humanidad se divide en dos categorías, como son “hombre” y “mujer”, es el punto de partida de un sistema binario. Para comprender este sistema es esencial atender primeramente al concepto de sexo y su relación con el concepto de género. Respecto al primero, este se entiende como el conjunto de las características fisiológicas y biológicas (hormonas, cromosomas, genitales internos y externos...) que determinan que la sociedad imponga a cada persona la categoría de “macho” o la categoría de “hembra” y, con ello, un género u otro al nacer (Heras-Sevilla et al., 2021). Tras Judith Butler (2007) comprender la categoría sexo como una construcción sociocultural, esta autora definió el género como una construcción social y cultural, derivada de estereotipos, comportamientos, ideas y conductas que la sociedad asocia con el sexo asignado al nacer. Estos estereotipos de género reflejan los mandatos y roles que la sociedad atribuye según la categoría impuesta. Por ejemplo, los hombres deben gobernar y abastecer a su entorno de las necesidades básicas, mientras que las mujeres son las encargadas de criar a la descendencia. De ese modo, ciertas actitudes son consideradas apropiadas únicamente para un género, lo que lleva a que aquellas personas que actúan de manera contraria a estas expectativas enfrenten discriminación y rechazo social (Gomes y Wenzel, 2019; Serrano y Ochoa, 2021).

Tales elementos son los pilares del sistema sexo-género. Para profundizar en este concepto, es fundamental considerar la obra de Gayle Rubin, *El tráfico de mujeres: notas sobre la 'economía política del sexo'* (1986) en la que, aportando un enfoque socioconstruccionista, introduce por primera vez este término argumentando que este sistema es un conjunto de posibilidades que permite a la sociedad transformar la sexualidad biológica en productos de la actividad humana. Además, destaca cómo estas construcciones sociales no solo reflejan sistemas de poder y dominación, sino que también los perpetúan. En este sentido, el análisis del sistema sexo-género se presenta como un tema pendiente que debe ser reorganizado desde la política, subrayando la importancia de abordar las dinámicas de poder en el estudio de las relaciones de género y sexualidad. La bióloga Anne Fausto-Sterling (1993) también desafía la naturalidad del sexo, definiéndolo como una construcción social y cultural a modo de categorías creadas a partir de características biológicas y fisiológicas de una persona. De este modo, un sistema que solo reconoce dos categorías de sexo, y por consiguiente de género, constituye una representación simplificada de la realidad y no refleja adecuadamente la diversidad de la sexualidad humana (López-Gómez, 2018).

Según Heras-Sevilla et al. (2021), el género también puede concebirse como un sistema de valores que varía según el contexto temporal y espacial de cada individuo. Esto se debe a que distintas culturas reconocen y definen diferentes géneros, cada uno con sus respectivos mandatos y

expectativas. Ejemplo de ello es el trabajo de Gómez-Suárez y Gutiérrez-Chong (2020), quienes realizan un análisis del contexto sociocultural del grupo etnográfico de la comunidad zapoteca del Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, México. En su investigación describen más sociedades con clasificaciones de género que rompen con la concepción hegemónica occidental:

En la etnografía de la diversidad sexual entre las “sociedades con géneros múltiples”, se manifiestan diversos órdenes sociosexuales: sociedades que contemplan más de dos géneros; identidades genéricas en una misma persona que oscilan en función de los ciclos lunares (es el caso de los paleiros de Timor, los nawikis de la sierra Tarahumara o las nguiú en el Istmo de Tehuantepec mexicano); aquellos vinculados a cuestiones místicas o trascendentales; aquellas personas intersexuales que ocupan un espacio propio socialmente reconocido; y por último, sociedades con rituales transgénéricos puntuales (p. 118).

En nuestro contexto sociocultural, la diversidad corporal y de género también desafía este binarismo y revela las limitaciones del actual sistema hegemónico. Esta diversidad está presente en las personas trans. El término trans hace referencia a personas que desafían o contradicen las expectativas normativas de género basadas en el sexo asignado al nacer (Stryker, 2008). Este cuestionamiento puede ser desde una perspectiva binaria, entendiendo el género como un continuo en el que la transición va de un espectro a otro, o de manera no binaria, donde se rechazan estas categorías binarias y se establece una identidad fluida que se sitúa fuera de las mismas (Wilchins, 2004). De este modo, las personas trans (tanto binarias como no binarias) coexisten en una realidad que, de manera estructural, las invisibiliza y victimiza sistemáticamente. Según la Oficina Nacional de Lucha Contra los Delitos de Odio, las personas con una orientación sexual y/o identidad de género no normativa se establecen como el segundo grupo más vulnerable en cuanto a delitos de odio en España (Muniesa et al., 2024). Esta situación se explica debido a las prácticas discriminatorias y discursos estigmatizantes de este sistema que se extienden hasta todas las instituciones, entre las que se encuentran los centros educativos (Calligo, 2024). En contraste, en los últimos años se ha producido una revolución que ha generado que la diversidad corporal y de género sea más visible en el currículum escolar (Sanders y López-Medina, 2022). Esta visibilidad del alumnado trans desafía este sistema binario, el cual impone una división entre dos géneros enfrentados y complementarios entre sí.

Butler (2007) entendía este binarismo de género como un criterio por el cual las personas deben ser categorizadas como hombres o mujeres para ser reconocidas o comprendidas en la sociedad. Este sistema era denominado por Gilbert y Flem (2011) como “bigenerismo”, considerándolo una piedra angular de la heteronormatividad: la idea de heterosexualidad se apoya en la existencia única de dos géneros que se emparejan.

A pesar de la irrupción de las nuevas generaciones en el cuestionamiento del sistema binario del género, todavía existe una gran invisibilización y rechazo. López y Tobalina (2022) han realizado un estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España. Los resultados de este estudio revelan cómo estas se enfrentan a una gran falta de reconocimiento y recursos, entre otros, incidiendo esto en su invisibilización y marginalización social. Por ello, se identifican necesidades en diferentes ámbitos de la sociedad, destacando en este caso el ámbito educativo, donde se requieren políticas educativas inclusivas. Se muestra cómo, actualmente, las instituciones educativas perpetúan un enfoque binario que no contempla las identidades no binarias, lo que refuerza la incompreensión y exclusión.

Atendiendo a Puche-Cabezas (2023), las escuelas son espacios cruciales en los primeros años de socialización, ya que las relaciones sociales que se establecen en la infancia influyen directamente en el desarrollo y bienestar de la persona, tanto en el momento actual como en el futuro. No obstante, a lo largo del tiempo, el sistema educativo español muestra una gran represión a las expresiones e identidades que desafían el binarismo de género. Es por ello que este autor muestra

la perpetuación del acoso escolar trans y cómo el silencio es una de las estrategias más frecuentes de este alumnado, ante su miedo a ser incomprendidos.

### 3 Metodología

En consecuencia con los objetivos propuestos, en este trabajo se ha empleado la investigación cualitativa (Taylor y Bogdan, 1992) como enfoque metodológico. Como técnica de investigación se ha usado el análisis de documentos a partir del análisis crítico del discurso, entendiéndose este como una herramienta que permite investigar las discriminaciones que están presentes o son reproducidas y legitimadas en los textos y hablas en contextos sociales y políticos (Van Dijk, 2016).

En total se han analizado 42 recursos pertenecientes a cuatro editoriales educativas que han sido empleados como material didáctico en la etapa de educación infantil. Se ha atendido tanto al material dirigido al profesorado (programaciones didácticas) como al alumnado (material de trabajo). Estos recursos fueron recopilados en distintos centros educativos de titularidad pública de diferentes provincias (Almería, Cádiz y Granada), por lo que dicho procedimiento aseguró su uso y vigencia en las aulas de esta etapa. Del total del material analizado, se hallaron datos de interés para el análisis en 22 recursos didácticos (véase Tabla 1).

Tabla 1. Material didáctico empleado en el análisis

EDITORIAL	MATERIAL ANALIZADO
Algaida	Mmm... Palomitas 3 años (1º trimestre) Mmm... Palomitas 3 años (2º trimestre) Mmm... Palomitas 3 años (3º trimestre) Psicomotricidad del proyecto ¡Mmm... Palomitas! 4 años
Anaya	¡Qué idea! ¡Huyhuy ya se atreve!, 3 años, 3er trimestre ¡Qué idea! Uno más en la familia, 3 años, 2º trimestre ¡Qué idea! Tunó, el cascarrabias, 3 años, 2º trimestre ¡Qué idea! De excursión a la granja, 3 años, 2º trimestre
Edelvives	Dentro del sombrero Es tiempo de siembra SIRABÚN, ¡Arte, luz y amor!, 4 años, 2º trimestre SIRABÚN, ¡Arte, luz y amor!, 4 años, 3º trimestre SIRABÚN, Olores, colores y emociones, 4 años, 2º trimestre SIRABÚN, Un pueblo saltarán, 4 años, 2º trimestre SIRABÚN, Los colores del Quetzal, 4 años, 2º trimestre CROQUETA, Un despiste de arte, 3 años, 2º trimestre. CROQUETA, Manual del buscador, 3 años, 2º trimestre. CROQUETA, Diario de Creatividad, 3 años, 2º trimestre Cuadernos de grafomotricidad 1
Vicens Vives	GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 3 años, 1er trimestre

	GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 4 años, 1er trimestre GOGUIS+ Recursos para el profesorado 5 años, 1er trimestre
--	---

Fuente: Elaboración propia

Para el análisis de la información, se ha empleado un análisis inductivo de los datos a través de la técnica de codificación (Simons, 2011; Taylor y Bodgan, 1992) a fin de alcanzar conocimientos y comprensiones en torno a los objetivos de investigación planteados. Las categorías y subcategorías empleadas han sido las siguientes (Tabla 2).

Tabla 2. Sistemas de categorización de los datos empleados en el análisis

CATEGORÍAS (C)	SUBCATEGORÍAS (S)
C.1 Lenguaje	S.1.1 Uso del masculino genérico
	S.1.2 Uso del femenino genérico
	S.1.3 Uso del masculino y femenino
	S.1.4 Uso del género neutro
	S.1.5 Uso de conjugaciones no binarias (-e, -x)
C.2 Agrupamiento	S.2.1 Diferenciado según géneros binarios
	S.2.2 No diferenciado por género
C.3 Representación Gráfica	S.3.1 Representación de roles, corporalidades y vestimentas tradicionales de hombre y mujer
	S.3.2 Representación de roles, corporalidades y vestimentas que rompen con los modelos tradicionales de género
C.4 Enseñanza del género como saber específico	S.4.1 Enseñanza de las posibilidades de identificación de género limitada a las binarias
	S.4.2 Enseñanza de las posibilidades de identificación de género atendiendo a realidades no binarias

Fuente: Elaboración propia

## 4 Resultados

### 4.1 Editorial Algaida

#### C.1 Lenguaje

En sus materiales, Algaida hace uso mayoritariamente de un lenguaje centrado en las categorías binarias de género. Expresiones como “Es fundamental que la clase presente un ambiente agradable cuando lleguen los pequeños y pequeñas” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 1er trimestre, p. 7) o “El maestro o maestra saludará a los niños y niñas desde los primeros días de clase al iniciar la sesión en inglés” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 1er trimestre, p. 21) son utilizadas con frecuencia, visibilizando una realidad binaria a partir de explicitar únicamente las categorías hegemónicas y conformando así una percepción dualista del género en el imaginario del profesorado. En menor medida, este lenguaje se complementa con el masculino genérico dentro de la redacción: “Un día, al llegar a clase, los pequeños encuentran expuestas por las paredes, en lugares muy visibles, imágenes de niños y niñas de distintas edades, de diversas nacionalidades, en diferentes posturas, etc.” (¡Mmm... Palomitas! 3 años, 1er trimestre, p. 32). En ningún momento se utiliza el femenino como genérico. Asimismo, en contadas ocasiones recurre a términos neutros que pueden albergar a posibilidades no binarias de género. Un ejemplo sería “El alumnado caminará libremente por el aula” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 1er trimestre, p. 22).

En cuanto a la gramática, se trabaja el masculino y el femenino sin hacer mención a formas de género neutro o no binarias, como se ejemplifica en una actividad propuesta en la que la figura del docente debía nombrar una palabra para que el alumnado expusiera el masculino o el femenino, según correspondiera: “papá-mamá”, “niño-niña”, “amigo-amiga” ...” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 2º trimestre, p. 35).

#### C.2 Agrupamiento

A la hora de ofrecer indicaciones para la organización de las actividades de clase, la editorial aconseja segregar al alumnado partiendo del género como variable. Ejemplo de ello lo encontramos en directrices como:

“Pedir que se pongan todas las niñas juntas y todos los niños juntos formando dos grupos. Poner música para que se desplacen libremente por la clase, mezclándose unos con otros. Cuando pare la música, formarán de nuevo los dos grupos” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 1er trimestre, p. 34)

“Formar parejas de niño y niña, de manera que las niñas queden delante y los niños detrás. Dirán en voz alta su situación. El niño que está detrás agarrará a su compañera de la cintura, así se moverán por la clase al son de la música. Cuando esta pare, cambiarán las posiciones” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 2º trimestre, p. 71).

De este modo, se reproduce una mirada binarista en las clasificaciones de género, que es transmitida al alumnado con este tipo de actividades mediante el refuerzo y la conformación de la concepción normativa dual.

#### C.3 y C.4 Representación y enseñanza de la autodeterminación de género

En relación a cómo son mostradas las categorías de género en los libros de texto, se establece como punto de partida la nula distinción entre sexo y género, considerándose dos conceptos equivalentes. A partir de ello, se trabaja poniendo énfasis en las diferencias físicas entre niños y niñas, tratando de enseñar a reconocer el género de una persona en base a su apariencia:

“El maestro o maestra les invitará a que las observen y, a continuación, en asamblea, establecerán un debate: ¿Son niños y niñas?, ¿en qué se parecen?, ¿todos tienen los mismos elementos de su cuerpo? ¿Tienen todos la misma edad?, ¿en qué se diferencian?, ¿tienen el mismo color de pelo?, ¿y de ojos?, ¿y de piel? ...” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 1er trimestre, p. 32)

“En asamblea, establecer un debate sobre las diferencias físicas que existen entre el alumnado. El maestro o maestra les ayudará con las preguntas que les formule e insistirá en la importancia de respetar y aceptar la diversidad como un valor que nos enriquece” (¡Mmm... Palomitas!, 3 años, 1er trimestre, p. 34).

A su vez, en este mismo recurso existe otra actividad en la que, delante de un espejo, cada estudiante debe expresar si se identifica como niño o niña. Resulta destacable que, a pesar de ser una oportunidad que permite romper con la asociación sexo-género para explorar el concepto de identidad de género de manera autodeterminada por el alumnado, se limiten las posibilidades de género a las hegemónicas desde un enfoque dicotómico. Por otro lado, se especifica la insistencia de inculcar la igualdad entre hombres y mujeres, haciendo referencia a “igualdad entre ambos sexos” (¡Mmm... Palomitas! 3 años, 1er trimestre, p. 81).

## 4.2 Editorial Anaya

### C.1 Lenguaje

En la Editorial Anaya se puede contemplar que el lenguaje empleado es el masculino genérico. Esto se puede presenciar en frases como las siguientes donde, a pesar de que en las imágenes pueden identificarse a personas de diversos géneros, se emplea el masculino de manera generalizada: “Observa los niños que hay en cada recuadro” o “Colorea el marco en el que hay dos niños” (¡Qué idea! ¡Huyhuy ya se atreve!, 3 años, 3er trimestre, p. 7). También se pueden contemplar expresiones como “Colorea la flor de las escenas de los niños que se sientan contentos con lo que han hecho” (¡Qué idea! ¡Huyhuy ya se atreve!, 3 años, 3er trimestre, p. 19). Esta expresión es otro ejemplo de que, de forma continuada y de manera generalizada durante todo el material didáctico, se hace uso de un masculino genérico, encasillando a todas las personas en una única categoría binaria de género. En ningún momento es empleado de modos más inclusivos de lenguaje, como el femenino genérico, el uso del género neutro o conjugaciones no binarias.

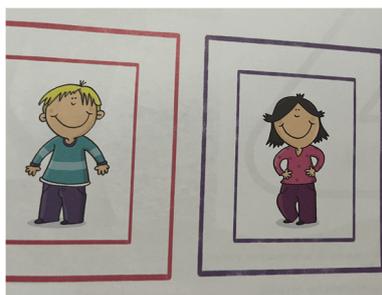
### C.2 Agrupamiento

Esta editorial no presenta de forma explícita ningún ejemplo visual o textual de cómo se agrupa el alumnado en las indicaciones que le son dadas al profesorado. Estos resultados pueden haber sido condicionados por el hecho de que el material didáctico analizado de esta editorial va dirigido al alumnado (cuaderno de actividades), y no al profesorado (propuesta didáctica), lo cual limita la presencia de indicaciones para el desarrollo de las actividades.

### C.3 Representación

Se contempla cómo la representación del cuerpo humano se rige totalmente por las categorías de género binarias, las cuales se diferencian por estereotipos de género. En el material didáctico analizado, concretamente en el que está dedicado al abordaje de las familias, se explicita en la Figura 1 una imagen donde únicamente aparece la posibilidad de tener un niño o una niña, cuyas categorías binarias de género se diferencian por numerosos estereotipos en la vestimenta y apariencia (¡Qué idea! Uno más en la familia, 3 años, 2º trimestre, p. 7).

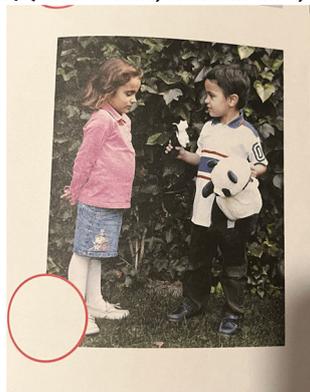
Figura 1. Material didáctico *¡Qué idea! Uno más en la familia, 3 años, 2º trimestre* (p. 7).



Fuente: Fuentes et al. (2012c, p. 7)

Esto se visibiliza de manera explícita y visual en numerosas ocasiones. Por ejemplo, en la Figura 2, el género vuelve a dividirse en categorías binarias y diferenciadas claramente en cuanto vestimenta y conducta, reflejándose un niño y una niña en la imagen y cómo el niño le regala una flor a la niña. Otro ejemplo muy característico aparece en la Figura 3, donde se muestran dos personas de ambas categorías binarias de género. En esta imagen aparecen dos personas granjeras, una de ella vestida de rosa, de altura más baja y visualmente con menor fuerza física y la otra aparece vestida de azul, de altura más alta y con mayor fuerza física.

Figura 2. Material didáctico *¡Qué idea! Tunó, el cascarrabias, 3 años, 2º trimestre* (p. 17).



Fuente: Fuentes et al. (2012b, p. 17)

Figura 3. Material didáctico *¡Qué idea! De excursión a la granja, 3 años, 2º trimestre* (p. 1).



Fuente: Fuentes et al. (2012a), p. 1)

### 4.3 Editorial Edelvives

#### C.1 Lenguaje

En la Editorial Edelvives cabe destacar que, de manera mayoritaria, se utiliza un lenguaje centrado en el masculino genérico. Destacan los materiales *Dentro del sombrero* y *Es tiempo de siembra*. Expresiones como: “¿Cómo y por qué aprenden nuestros alumnos?, ¿Cómo podemos estar seguros de que si los alumnos han aprendido lo que queríamos enseñar?” (*Dentro del sombrero*, p. 12); “Los rincones son espacios delimitados en el aula donde los pequeños [...]” (*Dentro del sombrero*, p. 20) o “Aquí encontrarás diversas posibilidades de motivación para que elijas la más sugerente o la que más les pueda gustar a tus alumnos” (*Es tiempo de siembra*, p. 63). A su vez, los materiales de las colecciones *CROQUETA* y *SIRABÚN* también utilizan de manera generalizada este tipo de lenguaje, destacando un ejemplo muy llamativo en la contracubierta de *Un despiste de arte, CROQUETA, 3 años, 2º trimestre*, donde se utiliza la expresión “los autores”, a pesar de que este libro está escrito también por autoras.

En algunas ocasiones este material didáctico también se dirige, tanto textualmente como visualmente, a ambas categorías de género binarias. Esto puede verse en numerosas ocasiones, como en la canción del proyecto titulada *Brujas y Magos*, o con expresiones como “El currículum

queda sustancialmente modificado (ampliado) y las temáticas que se van incorporando se nutren de las preocupaciones de los propios niños y niñas” (Dentro del sombrero, p. 12).

Por el contrario, solo se contempla un lenguaje inclusivo una única vez a través del uso del género neutro en la totalidad del material didáctico analizado de esta editorial: “Se proponen actividades con diferente grado de dificultad y distintos materiales, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado” (Dentro del sombrero, p. 20). Mientras tanto, no se emplea el femenino genérico o conjugaciones no binarias.

### C.2 Agrupamiento

En esta editorial no se han encontrado menciones explícitas en cuanto al agrupamiento del alumnado. Estos resultados pueden explicarse ya que los materiales son recursos dirigidos al alumnado (cuaderno de actividades) y por tanto, no dan pautas para que el profesorado realice agrupaciones.

### C.3 Representación

En el análisis del material didáctico de esta editorial se ha podido presenciar con ejemplos visuales cómo también se encuentra la concepción binarista de género en la representación de las personas, pues predominan símbolos que refuerzan este dualismo. Esto puede verse en la Figura 4, ya que aparece una señal de tráfico con dos personas donde se interpretan en las siluetas ambas categorías binarias de género al diferenciarse por estereotipos muy arraigados (SIRABÚN Arte, luz y amor, 4 años, 3er trimestre, p. 16). Esta misma situación ocurre en la Figura 5, donde son mostrados dos esqueletos de dos personas que también presentan estereotipos de masculinidad y de feminidad (SIRABÚN Olores, colores y emociones, 4 años, 2º trimestre, p. 2). Unido a ello, en SIRABÚN, Un pueblo saltarín, 4 años, 2º Trimestre, en la Figura 6 aparecen dos personas de ambas categorías binarias de género, donde incluso se explicita textualmente cómo “debe ser una mujer” y cómo “debe ser un hombre” en el contexto cultural que se explica en este material didáctico, ejemplificándose con numerosos estereotipos de género. Todo ello refuerza los estereotipos de género impregnados en la mirada binarista de género.

Figura 4. Material didáctico *SIRABÚN, Arte, luz y amor, 4 años, 3º Trimestre* (p. 16).



Fuente: Iglesias et al. (2019b, p. 16)

Figura 5. Material didáctico *SIRABÚN, Olores, colores y emociones, 4 años, 2º Trimestre* (p. 2).



Fuente: Iglesias et al. (2019a, p. 2)

Figura 6. Material didáctico *SIRABÚN, Un pueblo saltarín, 4 años, 2º Trimestre* (pp. 18-19).



Fuente: Díaz y Serra (2016, pp. 18-19)

Para más, cabe destacar el material didáctico *SIRABÚN Arte, luz y amor, 4 años, 3er Trimestre*, donde también aparecen continuamente numerosas imágenes que muestran la diferenciación de género, perpetuando las categorías binarias a través de la vestimenta, los gustos y aficiones, conducta, ... En cuanto a vestimenta, puede verse más explícitamente en la Figura 7.

Figura 7. Material didáctico *SIRABÚN Arte, luz y amor, 4 años, 3er Trimestre* (p. 5).



Fuente: Iglesias et al. (2019b, p. 16)

## 4.4 Editorial Vicens Vives

### C.1 Lenguaje

En el material analizado de Vicens Vives existe una diferenciación en el uso del lenguaje entre el libro de recursos para el profesorado y el material para el alumnado. Teniendo esto en cuenta, los datos obtenidos revelan que las pautas para el profesorado presentan un lenguaje binario, en mayor medida, haciendo referencia al género masculino y al femenino. Reflejo de ello son los títulos de apartados como “¿Qué saben los niños y niñas sobre el cuerpo y sus necesidades?” (GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 3 años, 1er trimestre, p. 63), o indicaciones como “conversar sobre los niños y niñas que no tienen qué comer y qué podemos hacer para que tengan alimentos” (GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 3 años, 1er trimestre, p. 76). Por otro lado, el material del alumnado presenta un uso reiterado del masculino genérico en el lenguaje en cuentos y actividades: “Pero se divertían más cuando los niños del colegio iban al bosque de excursión. ¡Qué goguiguay! Como los goguis son tan, tan pequeños, se escondían en los bolsillos de los niños, bajo sus gorras... y les hacían cosquillas. Solo los niños pueden verlos. Los niños y...” (GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 3 años, 1er trimestre, p. 42). El femenino genérico y las formas no binarias de conjugación no están presentes en estos materiales.

### C.2 Agrupamiento

En la editorial se ofrecen directrices al profesorado donde se clasifica al alumnado a partir de las categorías binarias de género. Esto se refleja en la explicación del juego titulado “Cada uno a su lugar”. En ella, se utiliza la siguiente expresión: “Cuando deje de sonar, los niños correrán donde está su vestuario y las niñas donde está el suyo” (GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 4 años, 1er trimestre, pp. 88-89). Esto también ocurre en GOGUIS+ Recursos para el profesorado 5 años, 1er trimestre, ya que, para explicar la “Ficha 9: Identificación corporal”, se indica textualmente la siguiente directriz: “Contar a los niños y las niñas y decir cuántos hay de cada” (p. 92). Por tanto, el material didáctico analizado de esta editorial perpetúa la división del alumnado desde una mirada binarista.

### C.3 Representación

El análisis de los recursos de esta editorial demuestra cómo, de manera generalizada y continuada, se representan a las personas desde las categorías binarias de género. Esto puede verse en numerosos ejemplos visuales, destacando la Ficha 7. Los vestuarios del recurso GOGUIS+ Recursos

para el profesorado, 4 años, 1er trimestre (pp. 88-89), en la que se visibiliza de manera explícita una división binaria de estas instalaciones educativas.

Este hecho también es perpetuado por los estereotipos de género marcados. Se refuerzan los patrones tradicionales de vestimenta y apariencia según el género en una lámina mural llamada “El cuerpo y sus necesidades” (Figura 8), donde aparecen dos figuras con una estética claramente diferenciada y se realizan las siguientes preguntas: “¿Quién es el niño?, ¿quién es la niña?, ¿en qué se diferencian?” (GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 3 años, 1er trimestre, p. 66).

Figura 8. Lámina mural “El cuerpo y sus necesidades” GOGUIS+ Recursos para el profesorado 3 años, 1er trimestre (p. 66).



Fuente: Estébanez et al. (2016, p. 66)

También se aprecia cuando se relata un cuento llamado La princesa y el guisante, cuya frase destacada es la siguiente: “Solo una verdadera princesa es sensible” (GOGUIS+ Recursos para el profesorado 4 años, 1er trimestre, p. 210). En cuanto a estereotipos de conductas, se refuerzan con una ficha llamada La familia romana, donde textualmente comentaba lo siguiente: “El pater familias era quien mandaba, daba las normas y solucionaba los problemas de la casa. La mujer cuidaba y educaba a sus hijos hasta los siete años, que era cuando los niños iban a la escuela y las niñas se quedaban en casa y aprendían las tareas domésticas” (GOGUIS+ Recursos para el profesorado 5 años, 1er trimestre, p. 168)

En una única ocasión se presenta un personaje llamado Trin, el cual se muestra como un bebé, pero no se le asigna ningún género. Esto permite ofrecer una salida al reforzado sistema binario que se reproduce y legitima desde esta editorial (GOGUIS+ Recursos para el profesorado, 3 años, 1er trimestre, pp. 68-69), pues en todo el material didáctico analizado de esta editorial se representan a las personas desde las categorías binarias de género, diferenciando estas a través de estereotipos de masculinidad y feminidad.

## 5 Conclusiones y discusión

El objetivo de la presente investigación fue analizar si desde el material didáctico ofrecido por cuatro grandes empresas editoriales españolas en el ámbito de la etapa de educación infantil se transmite una concepción binarista de género. A partir de los resultados obtenidos es posible afirmar que existe una percepción dualista del género por parte de estas cuatro editoriales. Esto puede observarse en el uso extendido del masculino genérico o en su defecto de un lenguaje binario. En raras ocasiones se utilizan fórmulas en el lenguaje que puedan conceder una oportunidad a una mirada más inclusiva con las representaciones de género no binarias, como es el caso del género neutro, y la presencia de conjugaciones no binarias (-e, -x) fue inexistente. Del mismo modo, se refuerza la concepción binaria mediante la segregación por género en la organización del alumnado para determinadas actividades, siendo estos divididos entre niños, por un lado, y niñas, por otro. También es necesario destacar en estos materiales la masiva presencia de roles, corporalidades y vestimentas que tradicionalmente se han atribuido a los hombres o las mujeres y que refuerzan el sistema binario de género entre el estudiantado y el profesorado. Por último, los resultados evidencian que, a la hora de trabajar con el alumnado su identificación de género como saber curricular, únicamente se les transmitía la posibilidad de ser niños o niñas.

Estos resultados contrastan con las políticas referidas a la diversidad sexogenérica aprobadas en el estado español. Concretamente, difieren con lo expuesto en el artículo 23 de la Ley 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y para la garantía de los derechos de las personas LGTBI, dentro de la sección 5ª sobre medidas en el ámbito educativo en el “Capítulo II. Políticas públicas para promover la igualdad efectiva de las personas LGTBI”:

Las Administraciones educativas, en el ámbito de sus respectivas competencias, fomentarán el respeto a la diversidad sexual, de género y familiar en los materiales escolares, así como la introducción de referentes positivos LGTBI en los mismos, de manera natural, respetuosa y transversal, en todos los niveles de estudios y de acuerdo con las materias y edades (p. 21).

De este modo, pese a que las formas de vivir y transitar el género que rompen con las categorías tradicionales de hombre y mujer tienen un largo recorrido en la historia occidental (Newman y Peel, 2022), así como que cada vez son más extendidas y visibles en nuestra sociedad (López y Tobalina, 2022), los materiales educativos publicados y comercializados por las principales editoriales para la etapa de educación infantil parecen no solo no atender dichas realidades, sino preservar la concepción tradicional de género. Así, podemos afirmar que las distintas empresas de elaboración y comercialización de materiales educativos de infantil perpetúan una visión binarista del género en los materiales didácticos publicados que han sido objeto de estudio en este trabajo. Esta concepción es visible, de manera explícita e implícita, en el lenguaje textual y las imágenes empleadas, en las indicaciones para la puesta en práctica de actividades de distinta naturaleza, así como en la enseñanza de las posibles categorías de género y la conformación identitaria del alumnado. Todo ello apoyada y reforzada por los estereotipos de género en torno a la masculinidad y la feminidad que dictan qué se considera un hombre y una mujer en nuestra sociedad desde una mirada tradicional, además de establecer las pautas sobre cómo han de ser las personas desde tales modelos de categorización. A su vez, las formas de género no binarias son totalmente ocultadas y las posibilidades que ofrecen de trabajar desde un enfoque no binarista resultan mínimas, en unos pocos casos en lo que concierne al lenguaje, o inexistentes. Dicha omisión contribuye a su invisibilización social, con las siguientes consecuencias:

La falta de reconocimiento [de las personas y realidades de género no binarias] a su existencia implica un estado de vulnerabilidad social que se ve agravado por el hecho de que no existe en nuestro país un instrumento normativo de carácter estatal que reconozca el derecho a la identidad de género e igualdad de trato de estas personas en los distintos ámbitos de la vida social. (López y Tobalina, 2022, p. 10)

Resulta relevante que las personas no binarias participantes en el estudio de López y Tobalina (2022), que fue coordinado por el Ministerio de Igualdad del Gobierno de España, señalaran a la institución educativa como el segundo entorno donde han encontrado limitaciones de mayor calado en cuanto a materiales y recursos para llevar a cabo su transición de género.

De este modo, podemos afirmar que los materiales analizados de las editoriales educativas Algaída, Anaya, Edelvives y Vicens Vives legitiman y reproducen el sistema social binario, a la vez que no ofrecen recursos que rompan con la mirada binarista que impone una clasificación excluyente y discriminatoria para quienes salgan de él. Esto prolonga una perspectiva binarista que solo presenta como reales y posibles estas dos categorías al profesorado y al alumnado, reforzando así la perpetuación de esta visión en la sociedad presente y futura. Asimismo, esta invisibilización legitima las discriminaciones y violencias sociales que sufren las personas de género no binarias, conformándose así las escuelas en dispositivos de reproducción y legitimación de la concepción hegemónica de clasificación de género que enmarca tales realidades como “otredades” o, lo que es lo mismo, como lo abyecto y lo anormal en el ideario social.

En consecuencia, este estudio vuelve a evidenciar la necesidad de romper con las editoriales como entidades privadas con intereses sociopolíticos que reproducen la hegemonía sociocultural y quedan inmersas en el inmovilismo de los valores sociales más reaccionarios, tal y como ya señalaban Bernabé et al., (2021), García-Martínez et al. (2021), Gómez-Carrasco y Gallego-Herrera (2016), Hamodi (2014) y Menescardi et al. (2017) en lo concerniente a los modelos familiares, la orientación afectivo-sexual, la identidad de género, los valores culturales, la clase económica, los roles de género, el racismo o la diversidad funcional. En el caso concreto de los géneros no binarios, resulta todavía de mayor urgencia su atención en la esfera educativa, pues el rango de edad de la mayoría de las personas no binarias en España se sitúa entre los 15 y los 25 años (López y Tobalina, 2022).

## Bibliografía

- Almeida, C.C.L., y Mendonço, V.M. (2024). Gender scenes and heteronormativity in early education: Between permanences and change. *Revista Olhares*, 12(1), 15441. <https://periodicos.unifesp.br/index.php/olhares/article/view/15441/11806>
- Bernabé, M.M., García-Gil, D., y Martínez-Bello, V. (2021). Pervivencia de estereotipos de género en las imágenes de los libros de texto de música españoles. *Educação e Pesquisa*, 47, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634202147236340>
- Butler, J. (2007). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Paidós.
- Blanck, M., y Kraemer, C. (2021). Teoria queer e educação. *Polyphōnia. Revista de Educação Inclusiva*, 5(2). <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/412>
- Callahan, S., y Nicholas, L. (2018). Dragon wings and butterfly wings: implicit gender binarism in early childhood. *Gender and Education*, 31(6), 705–723. <https://doi.org/10.1080/09540253.2018.1552361>
- Calligo, R. (2024). El binarismo de género en los institutos secundarios: un sistema que genera violencia. *Athenea Digital*, 24(1), 1-20. <https://doi.org/10.5565/rev/athenea.3330>
- Calvo, G., y Picazo, M. (2016). La diversidad de género en la escuela pública y la exclusión que produce el binarismo. *RIFOP: Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 30(85), 81-90. <https://www.redalyc.org/journal/274/27446519008/html/>
- Depalma, R., y Cebreiro, I. (2019). La disidencia sexual y la educación como activismo. *Historia De La Educación*, 37, 199–222. <https://doi.org/10.14201/hedu201837199222>
- Díaz, I.A., y Serra, A. (2016). *SIRABÚN, 4 años, 2º trimestre, Un pueblo saltarín*. Edelvives.
- Estébanez, A., Rodríguez, N., y Aguilar, I. (2016). *GOGUIS+ Recursos para el profesorado. 3 años. 1er trimestre*. Vicens Vives
- Fausto-Sterling, A. (2006). *Cuerpos sexuados. La política de género y la construcción de la sexualidad*. Melusina.
- Fuentes, M.I., Pinto, S., y Villarroya, E. (2012a). *¡Qué idea! Educación Infantil. 3 años. 2º Trimestre, De excursión a la granja*. Anaya.
- Fuentes, M.I., Pinto, S., y Villarroya, E. (2012b). *¡Qué idea! Educación Infantil. 3 años. 2º Trimestre, Tunó, el cascarrabias*. Anaya
- Fuentes, M.I., Pinto, S., y Villarroya, E. (2012c). *¡Qué idea! Educación Infantil. 3 años. 2º Trimestre, Uno más en la familia*. Anaya.
- García-Martínez, T., Marín-Suelves, D., y García-Tort, E. (2021). Análisis de la diversidad en materiales didácticos de educación primaria. *Etic@net: Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 21(1), 1-27. <https://doi.org/10.30827/eticanet.v21i1.15984>
- Gilbert, M.A., y Flem, I. (2011). Derrotando el bigenerismo: cambiando supuestos de género en el siglo XXI. *Nomadías*, 13, 103-128. <https://nomadias.uchile.cl/index.php/NO/article/view/15288>
- Gomes, P., y Wenez, I. (2019). PROJETO GÊNERO E DIVERSIDADE NA ESCOLA: A GENDERED APPROACH ON THE PROJECT. *Cadernos de Pesquisa*, 49(173). <https://doi.org/10.1590/198053146074>

Gómez-Carrasco, C., y Gallego-Herrera, S. (2016). La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España. *Educare*, 20(3), 1-28. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1>

Gómez-Suárez, A., y Gutiérrez-Chong, N. (2020). Etnosexualidad e identidades de género transbinarias: apuntes etnográficos para la reflexión. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 2, 115-141. <https://www.upo.es/revistas/index.php/relies/article/view/4820>

Goñi-Palacios, E., Donaire, I., y Álvarez-Uria, A. (2018). Gorputza eta identitatearen eraikuntza Haur Hezkuntzako hezitzaileen ikuspegitik [Cuerpo y construcción de identidad desde la perspectiva de los educadores de Educación Infantil]. *Tantak: Euskal Herriko Unibertsitateko hezkuntza aldizkaria*, 30(1), 57-85. <https://doi.org/10.1387/tantak.19826>

Hamodi, C.M. (2014). ¿Transmiten los libros de texto el valor de la igualdad desde la perspectiva de género? Estudio del lenguaje icónico de dos editoriales. *Revista d'Innovació i Recerca en Educació*, 7(1), 30-55. <https://doi.org/10.1344/reire2014.7.1713>

Heras-Sevilla, D, Ortega-Sánchez, D., y Rubia-Avi, M. (2021). Conceptualización y reflexión sobre el género y la diversidad sexual. Hacia un modelo coeducativo por y para la diversidad. *Perfiles Educativos*, 173, 148-165. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.173.59808>

Iglesias, R.M., Corrales, M., Corrales, R.M., Justo de la Rosa, M., y Sánchez, M.T. (2016a). *SIRABÚN, 4 años, 2º trimestre, Olores, colores y emociones*. Edelvives.

Iglesias, R.M., Corrales, M., Corrales, R.M., Justo de la Rosa, M., y Sánchez, M.T. (2016b). *SIRABÚN. 4 años, 3er trimestre, ¡Arte, luz y amor!* Edelvives.

Ley Orgánica, 4/2023, de 28 de febrero, para la igualdad real y efectiva de las personas trans y garantía de los derechos de las personas LGTBI. *Boletín Oficial del Estado*, 51, de 1 de marzo de 2023. <https://www.boe.es/eli/es/l/2023/02/28/4/con>

López-Gómez, I. (2018). Identidades no binarias. Una aproximación a los límites del modelo tradicional de sexo hombre/mujer. En M. Blanco Ruiz y C. Sainz de Baranda (Eds.), *Investigación joven con perspectiva de género III* (315-326). Instituto de Estudios de Género, Universidad Carlos III de Madrid.

López, I., y Tobalina, G. (2022). *Estudio sobre las necesidades y demandas de las personas no binarias en España*. Ministerio de Igualdad, Gobierno de España. [https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Estudio\\_no\\_binarios\\_accesibilidad.pdf](https://www.igualdad.gob.es/wp-content/uploads/Estudio_no_binarios_accesibilidad.pdf)

Mardones-Leiva, K., Apablaza-Santis, M., y Vaccari-Jiménez, P. (2020). Discursividades binarias en las políticas educativas de género y sexualidad en Chile. *Estudios pedagógicos*, 46(1). <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052020000100399>

Martínez-Palma, E., Fernández-Darraz, M. C., y Baeza-Duffy, P. (2024). Representaciones de género en la construcción discursiva multimodal crítica de textos literarios infantiles. *Estudios filológicos*, 73, 131-156. <http://dx.doi.org/10.4067/s0071-17132024000100131>

Menescardi-Royela, C., Estevan-Torres, I., Ros-Ros, C., y Moya-Mata, I. (2017). Estereotipos corporales en las imágenes de los libros de texto de inglés. *Educatio Siglo XXI*, 35(1), 55-76. <https://doi.org/10.6018/i/286221>

Muniesa, M.P., Fernández, T., Herrera, D., Máñez, C.J., Colas, E., Guerrero, J., Rubio, M., Gil, V., Santiago, A.M., Gómez, M.A., Méndez, G., González, M.P., Amado M.P., Buquerín, S., Gómez, J., y Matilla, A. (2024). *Informe sobre la evolución de los delitos de odio en España*. Ministerio de interior. Gobierno de España. <https://www.interior.gob.es/opencms/export/sites/default/.galleries/galeria->

[de-prensa/documentos-y-multimedia/balances-e-informes/2023/Informe\\_evolucion\\_delitos\\_odio\\_Espana\\_2023.pdf](#)

Myry, S. (2022). Designing the Finnish basic education core curriculum: the issue of gender binarism. *Gender and Education*, 34(8), 1074-1090. <https://doi.org/10.1080/09540253.2022.2126443>

Newman, H.J.H., y Peel, E. (2022). «An impossible dream»? Non-binary people's perceptions of legal gender status and reform in the UK. *Psychology & Sexuality*, 13(5), 1381-1395. <https://doi.org/10.1080/19419899.2022.2039753>

Puche-Cabezas, L. (2023). Usos y significados del silencio frente al acoso escolar. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericana para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 10, 72-94. <https://doi.org/10.46661/relies.9429>

Rubin, G. (1986). El tráfico de mujeres: notas sobre la "economía política" del sexo. *Nueva Antropología*, 13(30), 95-145. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15903007>

Sanders, S., y López-Medina, E.F. (2022). "Usualizar" la diversidad para superar los silencios de currículum en torno al género y la sexualidad. *RELIES: Revista del Laboratorio Iberoamericano para el Estudio Sociohistórico de las Sexualidades*, 7, 1-18. <https://doi.org/10.46661/relies.6150>

Serrano, D., y Ochoa, A. (2021). Los estereotipos de género y sus limitaciones en el ejercicio de la participación de la infancia en la escuela. *Revista Educación*, 2, 1-14. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44066178006>

Simons, H. (2011). *Estudio de caso: teoría y práctica*. Morata.

Stryker, S. (2008). *Transgender History. The Roots of Today's Revolution*. Seal Press.

Taylor, S., y Bodgan, R. (1992). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

Van Dijk, T. (2016). Análisis crítico del discurso. *Revista austral de Ciencias Sociales*, 30, 203-222. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7355444>

Wilchins, R. (2004). *Queer Theory, Gender Theory: An Instant Primer*. Alyson Books.