

LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS DE MÚLTIPLES LENGUAJES: UN ANÁLISIS CON PERSPECTIVA DE GÉNERO

THE MULTIPLE LANGUAGES FREE EDUCATIONAL BOOKS: A GENDER PERSPECTIVE ANALYSIS

Fecha de recepción: 29 de diciembre 2025

Fecha de aceptación: 28 de enero de 2026

D1: 13 enero 2026

D2: 17 enero 2026

Juan Manuel Guel Rodríguez¹



RESUMEN

Este artículo da cuenta de un análisis crítico de la incorporación de la perspectiva de género en los libros de texto gratuitos de Múltiples lenguajes de la Nueva Escuela Mexicana en el nivel de educación primaria. Desde un enfoque metodológico cuantitativo y descriptivo, se examinó la frecuencia de sesgos por género relacionada con lenguaje, estereotipos, invisibilidad, desequilibrios, irrealidades y fragmentación en la representación de mujeres y hombres en las diversas manifestaciones de la interacción humana. El análisis evidencia avances en la inclusión de lenguaje no sexista y la disminución de estereotipos explícitos; sin embargo, se encontró una persistencia de patrones asociados a la invisibilidad femenina y a la subrepresentación de identidades diversas. Aunque los libros reflejan intenciones alineadas con el eje articulador Igualdad de Género en la Nueva Escuela Mexicana, todavía requieren un proceso de revisión editorial y por especialistas que garantice su transversalización y el cuestionamiento crítico de estereotipos y roles de género.

Palabras clave: estereotipos, género, libros de texto gratuitos, Nueva Escuela Mexicana, perspectiva de género.

ABSTRACT

The following article shows a critical analysis of the incorporation of the gender perspective in the elementary education Multiple Languages free educational books of the Nueva Escuela Mexicana. Through a descriptive and quantitative methodological approach an examination was made of the frequency of gender bias related to language, stereotypes, invisibility, imbalances, unreality, and fragmentation in the representation of man and women many manifestations of human interaction. The analysis reveals progress in the inclusion of non-sexist language and a decrease of explicit stereotypes; nevertheless, patterns associated to female invisibility and sub-presented diverse identities remain. Even though the books reflect intentions according to the articulating axis of gender equality of the Nueva Escuela Mexicana, they still require a specialized process for reviewing and editing that guarantees its transversality and the critical inquiry of gender roles and stereotypes.

Keywords: stereotypes, gender, free textbooks, Nueva Escuela Mexicana, gender perspective.

¹ Benemérita y Centenaria Escuela Normal de San Luis Potosí. Correo electrónico: jguel@beceneslp.edu.mx

INTRODUCCIÓN

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) constituye un proyecto educativo que coloca el humanismo, la equidad, la justicia social y la transformación comunitaria como principios rectores de la práctica pedagógica. En este marco, los libros de texto gratuitos (LTG) se conciben no solo como portadores de contenidos, sino también como dispositivos culturales que reproducen o desafían las estructuras sociales existentes (Martínez *et al.*, 2024). La perspectiva de género, como categoría analítica y política, se vuelve central para la identificación de prácticas lingüísticas, narrativas y visuales que contribuyen a la formación integral del estudiantado.

Diversas investigaciones han mostrado que los materiales educativos, de forma explícita o implícita, promueven desigualdades al presentar modelos tradicionales de conducta, expectativas restringidas para mujeres y hombres o ausencia de representaciones diversas, lo que favorece las asimetrías y naturaliza la permanencia de estereotipos y roles de género. De igual manera, no se cuestiona críticamente la presencia de mujeres y hombres en el espacio público-privado ni los fenómenos sociales dados a partir de movimientos feministas o de colectivos LGBTTTIQ+ (Guel, 2016; Madrigal, 2020; Woolfolk, 2010).

La examinación de los libros de *Múltiples lenguajes* permite reconocer el grado de coherencia entre el discurso curricular y la práctica editorial, así como proponer rutas de mejora para el fortalecimiento de la transversalidad del enfoque de género. En este sentido, la investigación consistió en un análisis de contenido con perspectiva de género de los libros de texto gratuitos del campo *Múltiples lenguajes* de educación primaria con el objetivo de reconocer la pertinencia de estos en cuanto a la representación de mujeres y hombres en actividades del ámbito público-privado.

EL GÉNERO COMO POLÍTICA PÚBLICA

La igualdad de género es uno de los principios fundamentales para el desarrollo social, económico y democrático de las naciones. En el campo de las políticas públicas, la incorporación de la perspectiva de género implica el reconocimiento de las desigualdades estructurales que históricamente han limitado el ejercicio pleno de los derechos de las mujeres y otros grupos en situación de vulnerabilidad, así como el diseño de acciones orientadas a su eliminación (INMUJERES, 2020).

La lucha de las mujeres y otros grupos marginados para ser reconocidos como humanos es ciertamente política [...]. Pero también es una lucha ética que requiere una nivelación no paternalista en la que distintas prácticas sociales de humanización se traduzcan en reformas constitucionales, declaraciones de derechos humanos y narrativas del día a día entre personas concretas que afirmen que *nosotras somos seres humanos, pero no a pesar de nuestro género, origen étnico, clase u orientación sexual, sino debido a ellos*. Este proceso ético de reconocimiento y de nivelación no paternalista debe ser paralelo a las luchas políticas; ambos procesos son necesarios para acercarnos a la igualdad. (Chaparro, 2019, p. 34)

Resulta necesario un breve análisis a partir del cruce de las categorías de política pública, género y educación a fin de reconocer tres documentos fundamentales sobre los cuales se argumenta la toma de decisiones desde el aparato gubernamental. En primer lugar, se recupera la Agenda 2030: Objetivos del Desarrollo Sostenible (ODS). En esta se establece un marco global que reconoce la igualdad de género como una condición indispensable para el desarrollo sostenible. En particular, en el ODS 5 se plantea la necesidad de lograr la igualdad entre los géneros y empoderar a las mujeres y las niñas (ONU, 2015). De igual forma, la perspectiva de género se incorpora transversalmente en otros objetivos, como el ODS 4, que busca garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad.

Desde el planteamiento internacional dado en los ODS, el acto educativo se concibe no solo como un derecho humano fundamental, sino como un medio estratégico para dos acciones: 1) transformar patrones socioculturales que

reproducen estereotipos de género, discriminación y violencia, y 2) promover la igualdad sustantiva, la eliminación de barreras de acceso y permanencia, así como la construcción de entornos escolares seguros y libres de violencia.

Para el contexto mexicano, el segundo documento rector que se propone es el Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2025-2030, que se encuentra organizado a partir de cuatro ejes generales: “Gobernanza con justicia y participación ciudadana; Desarrollo con bienestar y humanismo; Economía moral y trabajo; Desarrollo sustentable” (Gobierno de México, 2025, p. 14). A estos, se suman tres ejes transversales: “Igualdad sustantiva de género y derechos de las mujeres; Innovación pública para el desarrollo tecnológico nacional; Derechos de las comunidades indígenas y afro mexicanas” (Gobierno de México, 2025, p. 14), que atraviesan todas las políticas públicas del país.

En el eje transversal “Igualdad sustantiva y los derechos de las mujeres” se asienta la obligación del Estado de garantizar condiciones de equidad y de erradicar todas las formas de discriminación y violencia contra las mujeres. En paralelo, el PND documenta los denominados “cien compromisos para el segundo piso de la transformación”, en los cuales se establecen catorce repúblicas; en particular se destaca la “VII. República de y para las mujeres” (Gobierno de México, 2025, p. 75), en la que se declaran cinco acciones sustantivas: 1) la creación de la Secretaría de las Mujeres, a la par de reformas en materia de igualdad y una vida libre de violencias; 2) el acceso a la salud de las mujeres; 3) el reconocimiento de 150 mil mujeres con derechos agrarios; 4) la construcción y difusión de la cartilla de derechos para las mujeres y redes de apoyo, y 5) la creación del sistema nacional de cuidados.

En materia educativa, el PND 2025-2030 subraya la necesidad de atender las desigualdades estructurales que afectan de manera diferenciada a mujeres, niñas y adolescentes, especialmente en contextos de pobreza, ruralidad e interculturalidad. “Objetivo T1.4: Impulsar un cambio cultural con perspectiva de género, interseccional e interculturalidad para erradicar las violencias contra las mujeres en todas sus formas, mediante estrategias de educación, sensibilización y promoción de su autonomía” (Gobierno de México, 2025, p. 119).

El tercero y último documento en este recorrido en materia de política pública es el Programa Sectorial de Educación (PSE) 2025-2030 (DOF, 2025). Aquí es importante destacar que este emana del planteamiento realizado en el PND 2025-2030, en el que, en materia educativa, se destaca que la perspectiva de género se formula como un eje transversal orientado a garantizar el acceso, la permanencia y el logro educativo en condiciones de equidad (DOF, 2025).

En el PSE (DOF, 2025) se enuncia que no es suficiente con garantizar el acceso igualitario, sino que es necesario partir de miradas interseccionales a fin de reconocer y eliminar barreras estructurales que promuevan o perpetúen

las desigualdades a lo largo de la escolaridad de las personas. Por ello, se declaran como objetivos “aumentar la oferta educativa a nivel nacional para reducir las brechas de acceso; garantizar el ingreso, permanencia y conclusión de trayectorias educativas; promover ambientes escolares inclusivos, sanos y seguros”, así como una convivencia libre de discriminación y violencia.

Es necesario destacar que en el PSE (DOF, 2025) la inclusión tiene una dimensión directa sobre la igualdad de género, dado que los entornos libres de violencia y discriminación son condición necesaria para la participación plena de estudiantes de todos los géneros, pero en particular mujeres y niñas, quienes afrontan mayores tasas de acoso y violencia escolar.

LA NUEVA ESCUELA MEXICANA: UN MODELO EDUCATIVO

La Nueva Escuela Mexicana (NEM) es un modelo educativo para la educación básica centrado en el humanismo, la decolonialidad, la inclusión, la justicia social, con enfoque crítico, democrático y comunitario. La educación, plantea la NEM, debe contribuir a la formación integral de las personas promoviendo valores como dignidad humana, igualdad de género, respeto a la diversidad, cultura de paz y bienestar (SEP, 2022).

Un aspecto central de la NEM es la configuración de los materiales educativos, en particular los LTG, que se diseñaron a partir de un ejercicio inédito de construcción conjunta entre la Secretaría de Educación Pública (SEP), docentes, investigadores y/o personas con experiencia en alguno de los niveles educativos preescolar, primaria o secundaria (Martínez *et al.*, 2024).

En cuanto a la familia de los nuevos LTG del nivel de educación primaria, se organizó en tres ámbitos: *Proyectos de aula*, *Proyectos escolares* y *Proyectos comunitarios*. Cada uno de estos libros contiene los que se denominan proyectos educativos, que aglutinan y ponen en práctica diversos contenidos correspondientes a cuatro campos formativos (lenguajes; saberes y pensamiento científico; ética, naturaleza y sociedades; de lo humano y lo comunitario) y siete ejes articuladores (inclusión; pensamiento crítico; interculturalidad crítica; igualdad de género; vida saludable; apropiación cultural a través de la lectura y la escritura; artes y experiencias estéticas). Otros libros considerados dentro de esta nueva familia son *Múltiples lenguajes* y *Nuestros saberes*.

El libro *Múltiples lenguajes* pretende acercar a los niños y las niñas a la lectura; promover el desarrollo de habilidades de comprensión lectora y la motivación por leer y conocer otras realidades; ofrecer posibilidades de acercamiento a diferentes lenguajes, incluido el matemático, las lenguas indígenas y los lenguajes artísticos. Para ello, presenta una serie de lecturas escritas desde diferentes perspectivas, géneros y tipos textuales, que abordan la diversidad de lenguajes de la cultura, incluidas la danza, el teatro, la pintura y la escultura. (SEP, 2023)

La estructura curricular de la NEM previamente descrita se condensa en el cuadro 1, con el propósito de sintetizar la información presentada.

Cuadro 1. Familia de libros de texto gratuitos, nivel educación primaria

Libro de texto gratuito	Organización curricular a partir de:	
	Ejes articuladores	Campos formativos
1. Proyectos de aula.	Inclusión	Lenguajes (lengua española, lengua inglesa y artes)
2. Proyectos escolares.	Pensamiento crítico	Saberes y pensamiento científico (matemáticas y ciencias naturales)
3. Proyectos comunitarios.	Interculturalidad crítica	
	Igualdad de género	
4. Múltiples lenguajes.	Vida saludable	
5. Nuestros saberes.	Apropiación cultural a través de la lectura y la escritura	Ética, naturaleza y sociedades (geografía, historia y civismo)
	Artes y experiencias estéticas	De lo humano y lo comunitario (educación física y educación socioemocional)

Fuente: elaboración propia con base en SEP (2024, pp. 143-153).

TENSIONES Y DESAFÍOS EN TORNO A LOS LIBROS DE TEXTO GRATUITOS

La NEM surgió hacia el final del sexenio presidencial 2018-2024, en medio de críticas por parte de diversos sectores (académico, político y social) del país en al menos tres cuestiones. La primera argüía que el surgimiento de la NEM es producto del malestar laboral que la reforma educativa de 2013 había provocado en el magisterio nacional, por lo tanto, no había mayor argumento de origen más que uno de tipo político para su construcción (De los Santos y Tinajero, 2024; Martínez *et al.*, 2024).

La segunda cuestión giraba en torno a que su puesta en marcha desencadenó acciones como “capacitaciones obligatorias, en cascada y al vapor” (Pérez *et al.*, 2024; Ramírez, 2024) dirigidas al personal docente, directivo y de supervisión, como parte de los requisitos burocrático-administrativos adjuntos al inicio del nuevo ciclo escolar.

La tercera cuestión se relacionó con la confección de la nueva familia de LTG, lo cual fue motivo de amparos legales y controversias constitucionales para impedir la distribución de estos en algunos estados de la República Mexicana (Cano, 2023; Juárez, 2023); críticas académicas por la falta de contenido disciplinar, errores conceptuales y ortográficos (López, 2023; Martínez *et al.*, 2024;

Ramírez, 2024; Soto, 2023); señalamientos políticos por el adoctrinamiento en una ideología marxista y socialista (Martínez *et al.*, 2024), y rechazo social por la inclusión de temas de hipersexualización, diversidad sexual y de género, lo cual motivó la quema pública de los LTG en algunas regiones del país (Juárez, 2023; Zerega, 2023).

En el escenario ya descrito, se inició el ciclo escolar 2023-2024, en el que el colectivo docente de educación básica afrontó diversos desafíos, en virtud de que, a prácticamente una semana de iniciar las clases, la NEM se veía más como un proceso administrativo-burocrático que como una reforma educativa; había desconocimiento de la propuesta metodológico-didáctica de los procesos de enseñanza-aprendizaje, y prácticamente apenas se iniciaba con la tarea de exploración de los nuevos LTG.

A pesar de las críticas, Madrigal (2020) reconoce que la NEM representa un hito de gran envergadura por permitir que en el aula se visibilicen y analicen temas de relevancia social como los movimientos de la lucha feminista, de los colectivos LGBTTTIQ+ y, en general, de los grupos vulnerables como las comunidades indígenas, afroamericanas, con alguna discapacidad, entre otros. Por último, Martínez *et al.*, (2024) destacan que la “nueva familia” de LTG promueve la inclusión de contenidos nacionales desde una mirada decolonial, intercultural, incluyente e interdisciplinar, producto del trabajo en comunidad orientado a la resolución crítica de problemas cotidianos que posibilita el aprendizaje aplicado.

MARCO TEÓRICO

El género, como construcción sociocultural, define las representaciones de cómo ser mujer u hombre en un entorno determinado. Scott (2013, p. 289) señala que “el género es un elemento constitutivo de las relaciones sociales basadas en las diferencias que distinguen a los sexos y el género es una forma primaria de relaciones significantes de poder”. Esto implica que las representaciones de mujeres y hombres en el espacio público-privado se hagan en función de lo femenino y lo masculino como parte de un devenir histórico y cultural.

Las asimetrías construidas en torno al cuerpo sexuado forman parte de un legado patriarcal; estas son alimentadas y naturalizadas por los roles y los estereotipos de género. Los roles “son establecidos social y culturalmente, y dictan pautas sobre la forma como deben ser, sentir y actuar unas y otros dependiendo, en principio, del sexo al que pertenecen” (Saldívar *et al.*, 2015, p. 2128); es decir, se relacionan con la vestimenta, los comportamientos y las actitudes que se esperan de un hombre y una mujer de acuerdo con su constitución biológica.

Los roles de género dan lugar a los estereotipos, los cuales, apunta Leñero (2010), son construcciones esencialistas y simplistas que definen el ser sociocultural de mujeres y hombres. En ese tenor, “los estereotipos son ideas preconcebidas, generalmente negativas acerca de los atributos, características o roles asignados a las personas, por el simple hecho de pertenecer a un grupo en particular, sin considerar sus habilidades, necesidades, deseos y circunstancias individuales” (Atach y Brito, 2018, p. 13).

Chaparro (2019) explica que los roles y estereotipos de género operan en conjunto con el sexismo como parte de una estructura sistemática. “El sexismo es una ideología que informa y perpetúa la desigualdad de género como una opresión natural e irremediable” (2019, p. 33). En este orden de ideas, las asimetrías socioculturales y la distribución desigual del poder político y económico en favor de los hombres con respecto de las mujeres son aceptadas sin que exista mediación alguna; de ahí la importancia de la lucha feminista para visibilizar, cuestionar y modificar esta forma de organización patriarcal.

La igualdad de género, afirma Facio (2011), es un derecho humano que va emparejado a la no discriminación y la no violencia. Colocarse desde la igualdad de género implica reconocer que existen diferencias entre mujeres y hombres; por lo tanto, la igualdad no se refiere a un trato idéntico, sino diferenciado en función de la atención igualitaria de sus necesidades y aseguramiento de oportunidades según sus intereses. Así, “sus derechos, responsabilidades y oportunidades no dependerán del hecho de haber nacido hombre o mujer” (Leñero, 2010, p. 178).

Para garantizar la igualdad es necesaria la incorporación de la perspectiva de género a fin de comprender desde una mirada interseccional tanto la vida de las mujeres como la de los hombres y las relaciones entre ambos. “Este enfoque cuestiona los estereotipos con que somos educados y abre la posibilidad de elaborar nuevos contenidos de socialización y relación entre los seres humanos” (INMUJERES, 2007, p. 104), con objeto de “solucionar” los desequilibrios estructurales existentes entre mujeres y hombres.

Desde una mirada feminista, Lagarde (2018) sostiene que la educación debe ser un espacio para la construcción de ciudadanía plena, lo cual requiere la eliminación de sesgos y la promoción de la igualdad de género. En este sentido, desde el ámbito educativo es indispensable hacer una revisión con perspectiva de género de los materiales educativos a fin de garantizar que estos ofrezcan contenidos en que las figuras femeninas o masculinas no se vean representadas y/o encasilladas a partir de roles o estereotipos de género.

Citando a Sadker y Sadker (1982), Marchesi y Martín (1998) proponen efectuar un análisis de contenido sobre seis rasgos que evidencian sesgos por género en el currículum y en los libros de texto: lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación. En el cuadro 2 se describen estos seis sesgos de género.

Cuadro 2. Sesgos por género en el currículo y los libros de texto

Sesgo por género	Descripción
Lingüístico	Supone principalmente la utilización mayoritaria del género masculino para referirse a ambos sexos.
Estereotipo I	Supone la incorporación en los libros de texto de los estereotipos masculino y femenino: los niños son más fuertes, ingeniosos, independientes y curiosos; las niñas son más dependientes, afectuosas, dóciles y colaborativas. Las carreras propias para los niños son unas y para las niñas son otras. Los juegos, las relaciones, las formas de vestir y de comportarse o las diversiones serían diferentes para cada uno de los sexos.
Invisibilidad	El papel de las mujeres en la historia, las ciencias sociales o el desarrollo científico apenas está recogido en comparación con el de los hombres.
Desequilibrio	Los materiales curriculares tienden a presentar solo un punto de vista sobre un tema y olvidan o marginan alternativas que ayudarían a recoger la contribución de las mujeres.
Irrealidad	Muchos libros de texto presentan una situación familiar y social que ya no es mayoritaria: familia formada por un hombre y una mujer que tienen dos hijos y que trabajan de forma estable. Hoy la situación de las parejas es mucho más variada e inestable, y un porcentaje importante de hijos vive con un solo padre durante su infancia.
Fragmentación	La presencia de las mujeres en los materiales curriculares suele ser, en muchas ocasiones, un añadido al texto básico, sin que suponga su integración en la estructura básica del texto.

Fuente: Sadker y Sadker (1982, cit. en Marchesi y Martín, 1998, p. 233).

Para cerrar este apartado se citan palabras de Woolfolk (2010): “a pesar de que los libros infantiles ahora poseen una cantidad similar de hombres y mujeres como personajes centrales, aún existen más hombres en los títulos y en las ilustraciones, y los personajes siguen comportándose según los estereotipos” (2010, p. 180). En consecuencia, es necesario asegurar que se promuevan, desde los materiales educativos, la presencia y la visibilización de las mujeres en diversas actividades dentro del espacio público-privado efectuando tareas en igualdad de circunstancias con los hombres y obedeciendo a una realidad dinámica e incluyente.

METODOLOGÍA

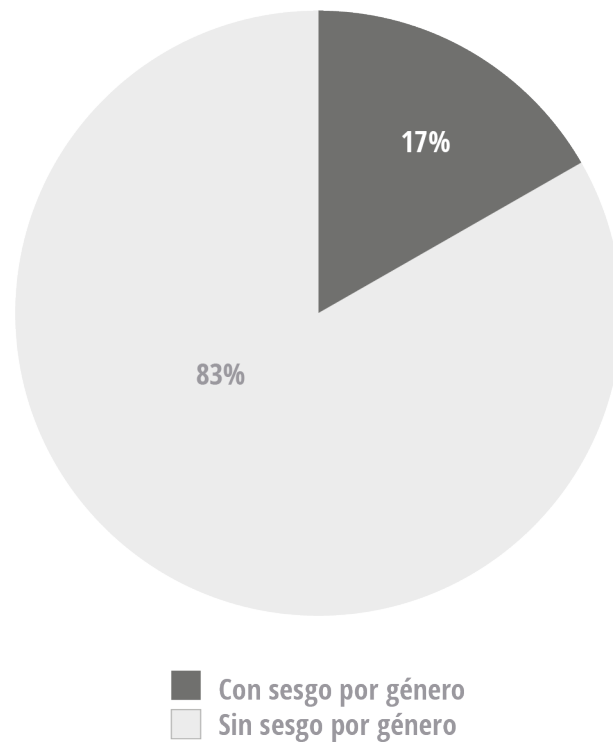
El diseño metodológico parte de una investigación cuantitativa con alcance descriptivo, de tipo no experimental y con un diseño transversal de orden descriptivo (Hernández et al., 2014). Para la recolección de datos se analizó el contenido de los libros de *Múltiples lenguajes* del nivel de educación primaria de la NEM (SEP, 2024), mediante una matriz cuantitativa, considerando los seis tipos de sesgo por género propuestos por Sadker y Sadker (1982, cit. en Marchesi y Martín, 1998): lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación.

Para cada lección de los seis grados se cuantificaron segmentos con y sin sesgo. El análisis incluyó una lectura horizontal (por categoría) y vertical (por grado) para la identificación de patrones, variaciones y tendencias. El universo considerado se formó de 454 lecciones entre los seis grados de educación primaria (89 lecciones en primer grado, 80 en segundo grado, 76 en tercer grado, 68 en cuarto grado, 74 en quinto grado y 67 en sexto grado). Para la presentación y el análisis de los datos se incluye una estadística descriptiva con medidas de tendencia central (media, moda y mediana) representadas en gráficas y descritas en cuadros.

RESULTADOS

Con base en el análisis de contenido de los LTG del campo de Múltiples lenguajes del nivel de educación primaria, es posible afirmar que entre sus páginas prevalece un contenido diversificado y cuidado en torno a la presentación de situaciones alejadas de alguno de los seis tipos de sesgos por género (lingüístico, estereotipo, invisibilidad, desequilibrio, irrealidad y fragmentación). De este modo, el 83 por ciento del contenido no presenta alguno de los ya mencionados sesgos, mientras el 17 por ciento restante presenta uno o más de un tipo en su contenido. En la gráfica 1 se representan estos datos.

Gráfica 1. Análisis de contenido general de los libros de múltiples lenguajes



Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

La gráfica 2 muestra la distribución general de los seis tipos de sesgo por género presentes en los libros analizados. Cabe destacar que el criterio de contabilización empleado consistió en registrar cada tipo de sesgo una sola vez por lección, independientemente del número de ocasiones en que apareciera. Esta decisión analítica privilegió la identificación de la existencia del sesgo por encima de su frecuencia reiterada.

Gráfica 2. Análisis general a partir de los seis tipos de sesgos



Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

En la gráfica 2 se representa la distribución general de los seis tipos de sesgo por género. A partir de estos datos, se hace manifiesto que el sesgo lingüístico es el de mayor presencia, con 30 por ciento de incidencia en los libros analizados. Este hallazgo es particularmente significativo en razón de que el lenguaje constituye un elemento transversal en los procesos educativos y desempeña un papel central en la construcción simbólica de identidades y relaciones de género.

La persistencia del sesgo lingüístico sugiere que, a pesar de los avances normativos y discursivos en materia de igualdad, el uso del lenguaje continúa reproduciendo formas sutiles de exclusión y violencia simbólica. Por otra parte, es de gran relevancia reflexionar sobre la alta proporción de contenidos sin ningún tipo de sesgo de género, lo que indica una tendencia general hacia la incorporación de enfoques más equitativos e incluyentes en los materiales educativos. Un aspecto que destacar es el uso frecuente de términos como ellos, todxs, tod@s para nombrar y visibilizar a la comunidad LGBTTTIQ+ en el contenido de los LTG.

Lagarde (2018) usa el concepto de “sincretismo híbrido” para explicar que cuando se inicia un proceso formativo en relación con el género nunca llega a estar totalmente deconstruido ni es gradual en el logro de un porcentaje cada vez mayor; en este sentido, convergen siempre ambas partes. Esta situación se ve reflejada, de igual forma, en los LTG de *Múltiples lenguajes*, pues la coexistencia de ambos escenarios refuerza la idea de que la incorporación de la perspectiva de género no sigue una progresión lineal, sino que muestra altibajos permanentemente.

En los cuadros 3, 4 y 5 se sintetizan los registros obtenidos de los seis libros de *Múltiples lenguajes*. En cada cuadro se destaca la frecuencia y el porcentaje de cada uno de los sesgos por género analizados.

Cuadro 3. Sesgos por género en primer y segundo grado

Rasgos	Primer grado				Segundo grado			
	Lecciones analizadas: 89				Lecciones analizadas: 80			
	Frecuencia		Porcentaje		Frecuencia		Porcentaje	
	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo
Lingüístico	14	75	16%	84%	35	45	44%	56%
Estereotipo	6	83	7%	93%	24	56	30%	70%
Invisibilidad	16	73	18%	82%	21	59	26%	74%
Desequilibrio	3	86	3%	97%	13	67	16%	84%
Irrealidad	0	89	0%	100%	2	78	3%	97%
Fragmentación	6	83	7%	93%	5	75	6%	94%

Fuente: Sadker y Sadker (1982, cit. en Marchesi y Martín, 1998, p. 233).

En el cuadro 3, que se refiere al primer y el segundo grado, se observa en el primer grado una predominancia de contenidos sin sesgo por género en todas las categorías analizadas. El sesgo lingüístico se hace patente en el 16 por ciento de las lecciones, mientras el 84 por ciento de estas no evidencia tal rasgo, lo que sugiere un uso mayoritariamente neutro o inclusivo del lenguaje. De manera similar, el sesgo por estereotipo y el de fragmentación, respectivamente, alcanzan únicamente el siete por ciento, lo cual apunta hacia una baja recurrencia de representaciones estereotipadas o fragmentadas de género. Destaca en particular la ausencia del sesgo por irrealidad (cero por ciento), así como la mínima presencia del de desequilibrio (tres por ciento), lo que indica una representación relativamente equitativa y realista en los contenidos.

En el segundo grado se identifica un incremento significativo de diversos tipos de sesgo. El sesgo lingüístico alcanza el 44 por ciento, lo que lo convierte en el de mayor incidencia, lo que evidencia un retroceso relativo con respecto del primer grado. Asimismo, el sesgo por estereotipo aumenta hasta el 30 por ciento y el de invisibilidad al 26 por ciento, lo que sugiere una mayor recurrencia de representaciones que refuerzan roles tradicionales o que omiten la presencia equilibrada de los géneros. El desequilibrio también exhibe un aumento relevante, con un 16 por ciento; mientras el sesgo por irrealidad, aunque bajo, aparece por primera vez, con un tres por ciento. En cambio, la fragmentación se mantiene en niveles similares entre ambos grados, con seis por ciento, lo que revela cierta estabilidad en esta dimensión.

Cuadro 4. Sesgos por género en tercer y cuarto grado

Rasgos	Tercer grado				Caurto grado			
	Lecciones analizadas: 76				Lecciones analizadas: 68			
	Frecuencia		Porcentaje		Frecuencia		Porcentaje	
	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo
Lingüístico	31	45	41%	59%	23	45	34%	66%
Estereotipo	19	57	25%	75%	13	55	19%	81%
Invisibilidad	19	57	25%	75%	22	46	32%	68%
Desequilibrio	7	69	9%	91%	4	64	6%	94%
Irrealidad	12	64	16%	84%	2	66	3%	97%
Fragmentación	9	67	12%	88%	6	62	9%	91%

Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

Como se ve en el cuadro 4, que incluye tercer y cuarto grado de primaria, el sesgo lingüístico en tercer grado se posiciona como el de mayor incidencia, con un 41 por ciento de las lecciones, frente a un 59 por ciento sin este sesgo. Estas proporciones confirman la persistencia del lenguaje como una de las principales fuentes de reproducción de desigualdades de género en los LTG. En paralelo, los sesgos por estereotipo e invisibilidad alcanzan, ambos, el 25 por ciento, lo que sugiere una presencia considerable de representaciones tradicionales de género y de omisiones en la visibilización equitativa de mujeres y hombres. En contraste, el desequilibrio tiene una baja incidencia (nueve por ciento), mientras la fragmentación se sitúa en 12 por ciento, lo que indica que estos rasgos, aunque presentes, no constituyen problemáticas predominantes. Resulta particularmente relevante la presencia del sesgo por irrealidad, con un 16 por ciento, por incluir pasajes o situaciones poco realistas o idealizadas.

En cuarto grado se observa una reducción general de sesgos en comparación con tercer grado. El sesgo lingüístico disminuye al 34 por ciento y el sesgo por estereotipo se reduce al 19 por ciento, lo que sugiere una mejora relativa en el uso del lenguaje y en la representación de los roles de género. No obstante, el sesgo por invisibilidad se incrementa, para colocarse en 32 por ciento, lo que lo convierte en el rasgo de mayor presencia en este grado, lo cual evidencia que la omisión o subrepresentación de ciertos géneros continúa siendo una problemática significativa. Por su parte, el desequilibrio (seis por ciento), la irrealidad (tres por ciento) y la fragmentación (nueve por ciento) mantienen niveles bajos, lo que indica una tendencia hacia representaciones más equilibradas, realistas e integrales en estas dimensiones.

Cuadro 5. Sesgos por género en quinto y sexto grado

Rasgos	Quinto grado				Sexto grado			
	Lecciones analizadas: 74				Lecciones analizadas: 67			
	Frecuencia		Porcentaje		Frecuencia		Porcentaje	
	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo	Con sesgo	Sin sesgo
Lingüístico	13	61	18%	82%	18	49	27%	73%
Estereotipo	20	54	27%	73%	14	53	21%	79%
Invisibilidad	26	48	35%	65%	26	41	39%	61%
Desequilibrio	4	70	5%	95%	8	59	12%	88%
Irrealidad	2	72	3%	97%	7	60	10%	90%
Fragmentación	7	67	9%	91%	8	59	12%	88%

Fuente: elaboración propia con base en la hoja de codificación.

Finalmente, en el cuadro 5, en el que se exponen los resultados correspondientes al quinto y al sexto grado, vemos que el sesgo por invisibilidad se posiciona como el más frecuente en el quinto grado, con 35 por ciento, lo que evidencia una omisión significativa en la representación igualitaria de los géneros. Le sigue el sesgo por estereotipo, con 27 por ciento, y el sesgo lingüístico, con 18 por ciento, lo que sugiere que, si bien el uso del lenguaje muestra una mejora relativa con respecto de grados intermedios, persisten representaciones estereotipadas de género. Los sesgos por desequilibrio (cinco por ciento), irrealidad (tres por ciento) y fragmentación (nueve por ciento) son los más bajos sostenidamente en el análisis de los seis grados.

En sexto grado se observa en general un incremento de los sesgos por género. El de invisibilidad alcanza el 39 por ciento, lo que lo convierte nuevamente en el de mayor incidencia, lo cual refuerza la persistencia de esta problemática

en los grados superiores. El sesgo lingüístico se incrementa a 27 por ciento y el sesgo por estereotipo se sitúa en 21 por ciento, lo que evidencia que el lenguaje y las representaciones tradicionales de género continúan presentes de manera relevante. Los sesgos por desequilibrio (12 por ciento), irrealidad (10 por ciento) y fragmentación (12 por ciento) muestran un aumento con respecto del quinto grado, lo que sugiere una mayor complejidad y diversidad de manifestaciones del sesgo conforme avanzan los contenidos.

En general, se destaca una diferencia considerable del primero al sexto grado, pues, como puede constatar, conforme van avanzando los grados escolares, se van presentando en mayor medida los sesgos por género como el lingüístico o el de estereotipo, sin que ello represente una problemática significativa o estructural de los LTG. No obstante, esta tendencia resulta particularmente relevante, ya que la persistencia y aun el incremento de ciertos sesgos pueden contribuir a la consolidación sesgada de referentes simbólicos y discursivos entre las niñas y los niños.

En particular, se pone de relieve el sesgo por invisibilidad, pues se mantiene en el “sincretismo híbrido” (Lagarde, 2018), es decir, se encontraron lecciones dedicadas al abordamiento de temas de género y la visibilización de las mujeres, y en otras se les representa en sus roles tradicionales, y se generan expectativas de que quienes han “trascendido” en el ámbito público ha sido por su gran talento o por una posición de privilegio (por ejemplo, clase social, parentescos, etcétera) que les permitió dicha colocación en las artes, las ciencias, la política, entre otros espacios.

CONCLUSIONES

Con base en el análisis de contenido de los LTG del campo de Múltiples lenguajes, es posible concluir que ha habido un avance importante en la incorporación de la perspectiva de género en los contenidos propuestos, en las 454 lecciones examinadas. Aún así, existen retos, sobre todo los relacionados con el uso del lenguaje incluyente, la desnaturalización de los estereotipos de género y la visibilización de los aportes de las mujeres en el ámbito público, por ejemplo, en el campo de las ciencias, la política, la educación, las artes, entre otros.

Los resultados confirman que, en términos generales, los LTG tienen una mayor proporción de contenidos sin sesgo por género, lo que indica el cumplimiento (suficiente) de los principios de igualdad de género, inclusión y justicia social propuestos desde la política pública. Sin embargo, el análisis permite el reconocimiento de algunas áreas de oportunidad para la representación igualitaria de mujeres y hombres en los espacios público-privados, a lo largo de los seis grados de educación primaria.

El sesgo lingüístico resultó el de mayor incidencia, lo que revela que el uso predominante del masculino genérico y otras formas de androcentrismo discursivo continúan limitando la visibilización simbólica de las mujeres, lo cual afecta de modo directo la manera en que se construyen referentes de participación en los espacios público y privado. El sesgo por invisibilidad hace visible la necesidad de fortalecer la presencia de las mujeres en el espacio público realizando actividades científicas, políticas o artísticas, pero no como casos aislados, sino como parte de nuevas realidades en las que se garantice el acceso y la generación de oportunidades que aseguren el pleno desarrollo de las mujeres, a la par de los hombres.

En relación con los estereotipos de género, si bien su presencia no es mayoritaria, estos siguen manifestándose con persistencia, en especial en la asignación de roles, atributos y actividades asociadas diferencialmente a mujeres y hombres en el ámbito público-privado. Esta situación limita (al menos desde el currículum) la posibilidad de que los libros de Múltiples lenguajes promuevan el cuestionamiento crítico.

Por otra parte, los sesgos por desequilibrio, irrealidad y fragmentación tienen una incidencia menor. No obstante, su aparición progresiva conforme avanza el grado escolar sugiere que la complejidad de los contenidos no siempre se acompaña de una revisión sistemática desde la perspectiva de género. Esto implica que, aunque los materiales muestran mejoras en los primeros grados escolares, dichas mejoras no se sostienen de manera homogénea a lo largo del trayecto formativo, al menos del nivel de educación primaria.

Por último, se considera necesario continuar analizando los LTG desde enfoques cualitativos, dado que hay lecciones de gran relevancia y que rompen esquemas tradicionales determinados por los roles y los estereotipos de género. Por ejemplo, en el libro de segundo grado encontramos las lecciones “Deportistas mexicanas destacadas” o “Día Internacional de la niña”; en el de quinto grado, “Brechas de género” y “Sororidad, juntas somos más fuertes”; mientras en el de sexto grado, “La marcha de las jacarandas” –que aborda la marcha del 8 de marzo (8M)–, “¿Has oído hablar de Marie Curie?” o “Rigoberta Menchú, la mujer con voz de trueno”.

De igual forma, es preciso dirigir la mirada hacia otras dimensiones como el proceso de enseñanza-aprendizaje que tiene lugar en las aulas, así como documentar los procesos formativos del profesorado en materia de género, a fin de garantizar que, aunque los LTG contengan ciertos sesgos por género, el personal docente sea capaz de identificarlos y no reproducirlos, sino, por el contrario, aprovecharlos como ejercicios formativos dentro del aula.

BIBLIOGRAFÍA

- Atach, L., y Brito, A. (curadores). (2018). *LGBT+: identidad, amor y sexualidad* [exposición temporal]. Museo Memoria y Tolerancia.
- Cano, N. (2023, agosto 9). ¿Qué controversia hay con la SEP y los libros de texto escolares en México? *CNN México*. <https://cnnespanol.cnn.com/2023/08/09/controversia-sep-libros-de-texto-escolares-mexico-orix>
- Chaparro, A. (2019). ¿Y qué es la igualdad de género? *Debate Feminista* (57), 31-35. <https://doi.org/10.22201/cieg.2594066xe.2019.57.03>
- De los Santos, I., y Tinajero, M. G. (2024). Configuración discursiva de la Nueva Escuela Mexicana en el Consejo Técnico Escolar 2019-2020 y 2022-2023. IE. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH* (15), e2196. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2196
- DOF (Diario Oficial de la Federación). (2025, septiembre 5). Decreto por el que se aprueba el Programa Sectorial de Educación 2025-2030. https://sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/15131/5/images/programa_sectorial_de_educacion_2025_2030.pdf
- Facio, A. (2011). *¿Igualdad y/o equidad? Nota para la equidad N°1. Políticas que transforman, una agenda de género para América Latina y el Caribe*. Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, Genera. http://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/igualdad_equidad.pdf
- Gobierno de México. (2025). Plan Nacional de Desarrollo 2025-2030. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/981072/PND_2025-2030_v250226_14.pdf
- Guel, J. M. (2016). Sesgos por género; análisis a los libros de ciencias naturales de educación primaria. *Educando para Educar* (31), 23-34. <https://repositorio.beceneslp.edu.mx/jspui/handle/20.500.12584/1126>
- Hernández, R.; Fernández, C., y Baptista, M. (2014). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Education.
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres). (2007). *Glosario de género*. Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/100904.pdf
- INMUJERES (Instituto Nacional de las Mujeres). (2020). *Proigualdad 2020-2024. Programa nacional para la igualdad entre mujeres y hombres*. Gobierno de México, Instituto Nacional de las Mujeres. http://cedoc.inmujeres.gob.mx/documentos_download/Proigualdad%202020-2024%20Web.pdf
- Juárez, A. (2023, agosto 30). Libros de texto de la SEP: 6 estados en donde los padres de familia los quemaron por “pornográficos y marxistas”. *El Heraldo de México*. <https://heraldodemexico.com.mx/nacional/2023/8/30/libros-de-texto-de-la-sep-estados-en-donde-los-padres-de-familia-los-quemaron-por-pornograficos-marxistas-534300.html>
- Lagarde, M. (2018). *Género y feminismo. Desarrollo humano y democracia*. Siglo XXI Editores.
- Leñero, M. (2010). *Equidad de género y prevención de la violencia en primaria*. Secretaría de Educación Pública. <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/1039/1/images/equidad.pdf>
- López, F. J. (2023, noviembre 1). Rezago educativo y los libros de texto gratuitos. Excélsior. <https://www.excelsior.com.mx/opinion/opinion-del-experto-nacional/rezago-educativo-y-los-libros-de-texto-gratuitos/1617187>
- Madrigal, R. (2020). El currículum y la innovación educativa: primeras notas sobre la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RedCA*, 3(7), 43-53. <https://doi.org/10.36677/redca.v3i7.14700>
- Marchesi, A., y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Alianza Editorial.
- Martínez, J.; López, E., y Ponce, S. (2024). Los libros de texto gratuitos en el contexto de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15(1), 1-15. https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2146

- ONU (Organización de las Naciones Unidas). (2015). Resolución aprobada por la Asamblea General el 25 de septiembre de 2015. Transformar nuestro mundo: la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Naciones Unidas, Asamblea General (A/RES/70/1). https://unctad.org/system/files/official-document/ares70d1_es.pdf
- Pérez, A. Y.; Soto, J.; Martínez, G., y Juárez, M. A. (2024). Desafíos de los docentes normalistas con la implementación de la Nueva Escuela Mexicana. *Revista RELEP. Educación y Pedagogía en Latinoamérica*, 6(2), 20-33. <https://doi.org/10.46990/relep.2024.6.2.1535>
- Ramírez, F. (2024). El arranque de la Nueva Escuela Mexicana: las experiencias iniciales de los profesores de la Secundaria General Núm. 40 de Guadalajara. *Diálogos sobre Educación. Temas Actuales en Investigación Educativa* (30), 1-16. <https://doi.org/10.32870/dse.v0i30.1460>
- Saldívar, A.; Díaz, R.; Reyes, N.; Armenta, C.; López, F.; Moreno, M.; Romero, A.; Hernández, J., y Domínguez, M. (2015). Roles de género y diversidad: validación de una escala en varios contextos culturales. *Acta de Investigación Psicológica*, 5(3), 2124-2147. [https://doi.org/10.1016/s2007-4719\(16\)30005-9](https://doi.org/10.1016/s2007-4719(16)30005-9)
- Scott, J. (2013). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En M. Lamas (comp.), *El género. La construcción cultural de la diferencia sexual* (pp. 265-302). PUEG, Grupo Editorial Miguel Ángel Porrúa.
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2024). *Plan de estudio para la Educación Preescolar, Primaria y Secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. <https://educacionbasica.sep.gob.mx/wp-content/uploads/2024/06/Plan-de-Estudio-ISBN-ELECTRONICO.pdf>
- SEP (Secretaría de Educación Pública). (2023). *Múltiples lenguajes. Sexto grado*. Secretaría de Educación Pública. <https://conocetuslibros.sep.gob.mx/pri6-a-ml>
- Soto, D. (2023, agosto 21). Los libros de texto 2023: errores, información confusa y sin continuidad. *Expansión Política*. <https://politica.expansion.mx/mexico/2023/08/21/libros-de-texto-2023-que-dicen>
- Woolfolk, A. (2010). *Psicología educativa* (11a. ed.). Pearson Educación.
- Zerega, G. (2023, agosto 21). Padres de una comunidad indígena en Chiapas queman los libros de texto del Gobierno por ser "del diablo". *El País*. <https://elpais.com/mexico/2023-08-21/padres-de-una-comunidad-indigena-en-chiapas-queman-los-libros-de-texto-del-gobierno-por-ser-del-diablo.html>